

Drittes Kapitel
Pädagogisches Denken
Von Ulrich Herrmann

Einleitung I: „Die Umschaffung des Menschen“

Die geistigen, sozialen und ökonomischen Transformationsprozesse im 18. Jahrhundert zeigen hinsichtlich der Kräfte der Beharrung und der Kräfte der Bewegung (Wehler) zwei Optionen: Wege der Reform oder revolutionärer Umbruch. In Frankreich waren den Reformen in den letzten Jahrzehnten des Ancien Régime keine Erfolge beschieden, es wurde daher durch die revolutionären Ereignisse des Jahres 1789 auf gewaltsame Weise beendet. Deutschland (was es im heutigen Sinne noch gar nicht gab) beschritt in den maßgeblichen Territorien und in vielen kleinen Herrschaften des Alten Reiches den Weg der Reform, so dass folgerichtig auch der Funke der Revolution nicht überspringen konnte. Reformpolitik meinte ganz konkret: Handel, Gewerbe und Landwirtschaft erfolgreicher (ertragreicher) gestalten; schulische Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten; den Menschen die Erkenntnis und das Bewusstsein vermitteln, dass ihnen mit der Etablierung der „bürgerlichen Gesellschaft“ (*civil society*), begründet auf Konkurrenz und individuelle Leistung und damit auf Leistungsfähigkeit und -willigkeit, eine grundlegende Veränderung ihres Selbstverständnisses als „Mensch“ und „Bürger“ unausweichlich sein würde. Denn mit dem Umbau von Staat und Gesellschaft musste der Umbau von Denken und Handeln, Leben und Arbeiten einher gehen – die „Umschaffung des Menschen“ –, oder richtiger: der Umbau von Staat und Gesellschaft würde sich nur dann und nur insoweit vollziehen lassen, als der Umbau von traditionellen Verhaltensweisen und Einstellungen, Arbeits- und Umgangsformen, von Zukunfts- und Lebensentwürfen von Individuen und Gruppen auch tatsächlich geschah.

Pestalozzi schreibt am Anfang des 4. Buches von „Lienhard und Gertrud“ (1780): „Lies, Freund! diese Bogen. Ich ende mit ihnen das Ideal meiner Dorfführung. Ich fing bei der Hütte einer gedrückten Frau und mit dem Bild der größten Zerrüttung des Dorfs an und ende mit seiner Ordnung. ...Die Mißbräuche unter dem Einfluß der Religion und die Irrtümer in der Gesetzgebung mußten berührt, die Hindernisse des Fortschritts einer wahrhaft guten Menschenbildung mußten enthüllt und ihre Quellen dargelegt werden. Die Schwierigkeiten einer bessern Volksführung mußten auf eine dem wahren Zustand des Volks angemessene Art behoben und die Möglichkeit der gänzlichen Umschaffung der Seelenstimmung desselben im Zusammenhang aller seiner Verhältnisse entwickelt und dargelegt werden. ...Die wahren Grundsätze der gesellschaftlichen Ordnung mußten durch alles Gewirr der tausendfachen Hindernisse hinab in die niedern Hütten gebracht werden, und das alles sollte sich allenthalben an wirkliche Volksbegriffe und Volksgefühle anschließen, und allenthalben sollte die innere Stimmung der niedern Menschheit den Bildern nahe stehen, die ich hinwerfe, sie zu reizen, sich selber zu helfen. Ich wollte offen handeln vor dem Volke wie vor seine Herren, und beide durch richtigere Kenntnisse der gegenseitigen Wahrheit in ihren Verhältnissen einander näher bringen. Das ist, was ich versuchte zu leisten.“ Und weiter: „Der Mensch...ist von Natur...träg, unwissend, unvorsichtig, unbedachtsam, leichtsinnig, leichtgläubig, furchtsam und ohne Grenzen gierig, und wird dann noch durch die Gefahren, die seiner Schwäche...aufstoßen, krumm, verschlagen, heimtückisch, mißtrauisch, gewaltsam, verwegen, rachgierig und grausam. ...der ganze bürgerliche Wert des Menschen und alle seine der Gesellschaft nutzbaren und brauchbaren Kräfte ruhen auf Einrichtungen, Sitten, Erziehungsarten und Gesetzen, die ihn in seinem Innersten verändern und umstimmen, um ihn ins Geleise einer Ordnung hineinzubringen, die wieder die ersten Triebe seiner

Natur streitet, und ihn für Verhältnisse brauchbar zu machen, für welche ihn die Natur nicht bestimmt und nicht brauchbar gemacht...hat. Indessen ist es nichts weniger als leicht, aus dem Menschen etwas ganz anderes zu machen, als er von Natur ist, und es fordert die ganze Weisheit eines die menschliche Natur tief kennenden Gesetzgebers, ...den Menschen dahin zu bringen, daß er beim Werk seines bürgerlichen Lebens und bei Verrichtung seiner Standes-, Amts- und Berufspflichten eine das Innere seiner Natur befriedigende Laufbahn finde, und dass er an einer Kette nicht verwildere, welche die ersten Grundtriebe seiner Natur mit unerbittlicher Härte beschränkt und mit eiserner Gewalt etwas anders aus ihm zu machen beginnt, als das ist, wozu ihn alle Triebe seiner Natur mit übereinstimmender Gewalt unwillkürlich hinlocken.“

Innerhalb der Gesellschaft muss der Mensch seiner „Natur“ gemäß leben können, nur eben einer Natur, die durch Kultur verwandelt worden ist. Kant hat dies in seiner Pädagogik (seit der Mitte der 170er Jahre, 1803 erschienen), systematisch formuliert: der Mensch muss für seine gesellschaftliche Existenz diszipliniert, zivilisiert, kultiviert (=gebildet) und moralisiert werden. Dies kann aber nur geschehen in einer Gesellschaft, die dafür die angemessenen Rahmenbedingungen bereitstellt: Rechtlichkeit und Gerechtigkeit, Sicherheit und Wohlfahrt. Die „Umschaffung des Menschen“ ist nichts weniger als ein genuin risikoreiches und vor allem *politisches* Projekt!

Einleitung II: Sapere aude

Das Frontispiz im „Archiv Deutscher Nationalbildung“ (1812) zeigt Fichte, der „Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschland“ (1790) ist ein Campe-Portrait vorangestellt. Friedrich Schlegel hat in einem „Athenäums-Fragment“ (1798) die Französische Revolution, Fichtes Wissenschaftslehre und Goethes „Meister“ „die größten Ten-

denzen des Zeitalters“ genannt. Schlegel markierte auf diese Weise sehr präzise einen geistesgeschichtlichen Epocheneinschnitt, der dieses Zeitalter des Neuhumanismus und des Idealismus – später sollte es „Goethe-Zeit“ heißen – von dem der Aufklärung als dem Zeitalter

der Volksbildung und der Bildung des Bürgers trennt. Denn dessen „größte Tendenzen“ in der deutschen Geistes- und Bildungsgeschichte wären Herder und Rousseau, Lessing und Kant, Basedow und Campe: Sie entwickelten die Prinzipien jenes Denkens über Politik und Kritik, Humanität und Individualität, Subjektivität und Bildung, Bürgerlichkeit und Selbstbestimmung, denen – nicht zuletzt durch den Lauf der Ereignisse in Nordamerika unterstützt und bestätigt – das „alte Europa“ des Ancien Régime schließlich nicht standzuhalten vermochte. Rousseau war – neben Voltaire – einer intellektuellen Inspiratoren des revolutionären Umbruchs von 1789, mit dem Kant und zunächst auch Herder sympathisierten; Campe war – wie Schiller und Pestalozzi – Ehrenbürger des revolutionären Frankreich.

Das alte Europa der Stände – durch Herkunft und „gutes altes Recht“ verfasst in Familien und Korporationen, Landschaften und Dynastien – konnte sich je länger je weniger einer Dynamisierung entziehen, die vom Bildungs- und Handelsbürgertum – unterstützt durch die Reformbeamten des Reformabsolutismus – getragen wurde und die Richtung wies zu einer „neuen Gesellschaft“, die sich als „bürgerliche Öffentlichkeit“ in ihren Verkehrs- und Lebensformen gründen sollte auf individuelle Leistung und patriotische Mitverantwortung für das Gemeinwesen und auf Bildung und Kompetenz als neuer Legitimation von gesellschaftlichem Einfluss. Die Kritik an Herrschaft und Gesellschaft, der „öffentliche Vernunftgebrauch“ im Geiste der Aufklärung und Emanzipation hat Kant in seinem Beitrag zur Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung?“ in der Berlinischen Monatsschrift 1783/84 auf den Punkt gebracht:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und es Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

Aufklärung musste als individueller und gesamtgesellschaftlicher (kollektiver) Lernprozess konzipiert und gestaltet werden, Campe verstand daher das 18. Jahrhundert ganz richtig als das „pädagogische“, denn die Menschen mussten erst dazu befähigt und ermutigt werden, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen.

Einleitung III: „Bildung“: Individualität – Totalität - Universalität

Dieser Lernprozess bedarf der Trägerschaft, sei es der Einzelne, sei es die neue sozial-kulturelle Formation der „Gebildeten“. Was sie kennzeichnet, hat Wilhelm von Humboldt 1792 in seinen „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ folgendermaßen formuliert: „Denn je mannigfaltiger und eigenthümlicher ein Mensch sich ausbildet, je höher sein Gefühl sich emporschwingt; desto leichter richtet sich auch sein Blick von dem engen, wechselnden Kreise, der ihn umgiebt, auf das hin, dessen Unendlichkeit und Einheit den Grund jener Schranken und jenes Wechsels enthält, er mag nun ein solches Wesen zu finden, oder nicht zu finden vermeinen. Je freier ferner der Mensch ist, desto selbstständiger wird er in sich, und desto wohlwollender gegen andre. Uns aber führt nichts so der Gottheit zu, als wohlwollende Liebe; und macht nichts so das Entbehren der Gottheit der Sittlichkeit unschädlich, als Selbstständigkeit, die Kraft, die sich in sich genügt, und auf sich beschränkt. Je höher endlich das Gefühl der Kraft in

dem Menschen, je ungehemmter jede Aeüßerung derselben; desto williger sucht er ein inneres Band, das ihn leite und führe, und so bleibt er der Sittlichkeit hold, es mag nun diess Band ihm Ehrfurcht und Liebe der Gottheit, oder Belohnung des eignen Selbstgefühls sein.“ Und weiter: „Daher erscheint der also gebildete Menschen“ – dessen Lebenszentrum das „Forschen und Schaffen“ ist – „in seiner höchsten Schönheit, wenn er ins praktische Leben tritt, wenn er, was er in sich aufgenommen hat, zu neuen Schöpfungen in und ausser sich fruchtbar macht.“ Bildung – die nichts anderes sein kann als Selbstbildung, ein strikt individuell selbstreflexiver Prozess – vollzieht sich im Rückbezug auf sich selbst als Bildung von „Kraft“, die sich – in ihrer Entwicklung gesehen – zunächst einmal sich selbst deshalb genügen muss, weil sie durch eine frühe Benutzung für fremde Zwecke verbogen, vereinseitigt oder herabgemindert würde (was seither Entfremdung heißt). Aber der Sinn dieser Bildung ist die Entäußerung dieser Kraft im produktiven Erschaffen neuer Manifestationen des so gebildeten menschlichen Geistes. Aber eben dies setzt – das ist Humboldts Anliegen in den „Ideen“ und später in seinen Universitätsschriften – Freiheit voraus. Die neuhumanistische Bildungsphilosophie formulierte nicht nur die Idee des Sittlich-Schönen, sondern zugleich auch das Prinzip Selbstvollendung des Menschen: die sich zu sich selbst befreiende Individualität. Und auch dies ist ein pädagogisch-politisches Programm, das die Grenzen und Begrenzungen der Ständegesellschaft letztlich sprengen musste.

Pädagogisches Denken im 18. Jahrhundert ist in mehrfachem Sinne in diese Transformations- und Umbauprozesse als Lernprozesse eingebettet: als anregendes und bewegendes Moment in der Bewusstseins- und Mentalitätsgeschichte (z.B. im Kampf gegen Aberglauben und für Rasonieren und eigene Urteilsfähigkeit auch des „gemeinen Mannes“), als positive oder auch kritische Spiegelung zeitgeschicht-

licher sozialer und politischer Herausforderungen (z.B. im Kampf gegen Armut und für Hilfe zur Selbsthilfe, im Hinblick auf soziale Ungerechtigkeit und ihre demoralisierenden Folgen, in der öffentlichen Debatte über die Französische Revolution), als Legitimation pädagogischen Handelns in Reformprozessen (z.B. durch Darlegung und Begründung pädagogischer Grundsätze und Anregung öffentlicher Debatten darüber), als Kritik an der Behinderung von individueller Selbstaufklärung und Selbstverwirklichung (z.B. von Mädchen und Frauen) oder an der Verhinderung von organisierter Aufklärung der Gesellschaft (z.B. durch schlechte Lehrerbildung und miserable Schuletats, weil – wie Kant sarkastisch anmerkte – das Geld für künftige Kriege, aber nicht für die künftige Wohlfahrt des Volkes ausgegeben werde). Es handelte sich dabei, das verdeutlicht Pestalozzis Standpunkt, um eine „defensive Modernisierung“ (Wehler).

Für das 18. Jahrhundert charakteristisch sind der Geist des Kapitalismus *und* des (neuen) Patriotismus, der Erziehung und Bildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit *und* der Ästhetisierung der humanen Bildung als „innerer Form“, der Bildung des Menschen zum Menschen *und* zum Bürger, der Aufklärung des gemeinen Mannes *und* der Verbürgerlichung der Adelskultur, der Bildung der Mädchen und Frauen zur Weitergabe und Förderung von Kultur der Seele und der Lebensformen durch die Erziehung der Kinder *und* (demzufolge) ihre Begrenzung auf den häuslichen Wirkungskreis, die Motivierung der Menschen zur (politischen) Selbstbestimmung *und* zur Ein- und Unterordnung unter Obrigkeit und Gesetz.

Der Eintritt ins „pädagogische Jahrhundert“: A. H. Francke

Erziehung im modernen Verstande meint im Hinblick auf das Kind moralische Erziehung des Willens und Förderung (Aufklärung) seines Verstandes, im Hinblick auf die Gesellschaft Minderung von

Elend und Hebung der Wohlfahrt, im Hinblick auf die Zukunft einen Beitrag zu Zivilisation und Kultur (Fortschritt). In diesem Sinne ist August Hermann Francke (1663-1727) der erste Erzieher gewesen. Sein Waisenhaus- und Schulwerk in Halle diente zum einen der Anführung der Kinder „zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit“, zum anderen dem Nutzen des Nächsten und der Gesellschaft durch die Verstopfung der Quellen der Not: Armut und Unwissenheit. Das erste setzt Willenserziehung voraus, das andere Unterweisung (Realienunterricht) und Fleiß (praktische Arbeit als „Erholung“ vom Unterricht). Willenserziehung heißt hier Brechung des „nürlichen Eigen-Willens“, der in der verderbten Natur des Menschen die Ursache seiner „Bosheit“ und seiner Sündhaftigkeit ist, und der angeleitet werden muss, sich unter Gottes Gebot zu stellen und nach Gottes Willen zu handeln. Kinder sollen also nicht willenlos, sondern geneigt gemacht werden, sich dem Worte Gottes zu öffnen, sich zu bekehren und ein Leben zur Ehre Gottes zu führen. Die Botschaft des Neuen Testaments ist die Botschaft eines gnädigen und liebenden Gottes, so dass die anvertrauten Kinder als Geschöpfe und Kinder Gottes durch „cultura animi“ („Gemütspflege“) – „christliche Lindigkeit“ und „Süßigkeit“, durch Sanftmut und Geduld, durch „Vatersinn“ und ohne alle Härte und Strenge – ihnen die Liebe Gottes in Jesu Christo nahe bringen und sie dadurch, durch ihr Vorbild, zum Glauben führen: Das Evangelium ist die „frohe Botschaft“ der Verheißungen und nicht der Furcht und Drohung. Francke wendet sich scharf gegen Prügel – „Es sind Kinder, es jammert einem“ – und hält die Erzieher an, darauf zu sinnen, wie man die Kinder durch Lernen und Einsicht bessern könne.

Sollte dieses Erziehungswerk auch dem „gemeinen Wesen“ nützen, bedurfte es der Förderung und Anerkennung durch die (preussische) Obrigkeit, die Francke stets zuteil wurde, so dass Erziehung und Ausbildung zur Beförderung der öffentlichen Wohlfahrt immer

auch ein herrschaftssicherndes Element darstellt. Auch dies ist ein Kennzeichen moderner Institutionalisierung von Erziehung und Ausbildung, wie sie in großem Stil zum ersten Mal von Francke praktiziert wurde.

Francke dachte noch ganz in den „Ordnungen“, in die der Mensch hineinwachsen muss, insbesondere Gottes Gebot. Deshalb ist seine Erziehungsarbeit nicht trotz, sondern gerade aufgrund seiner Hinwendung zum Kind als eines hilfs- und erlösungsbedürftigen Kind Gottes durch ein durchgängiges Überwachungssystem und durch Gewissensdruck (Bekehrung!) gekennzeichnet, wie alle strenge pietistische Erziehungspraxis bis heute. Franckes Position ist die des Übergangs: Seine Pädagogik unterscheidet sich einerseits von der pädagogischen Theorie von Locke und Rousseau, die nicht mehr theologisch argumentiert, andererseits ist er der Wegbereiter einer „realistischen“ Erziehung und Ausbildung, die an Nützlichkeit und Gemeinnutz orientiert ist.

2. Die großen Anreger der Pädagogikreform in Europa.: Locke und Rousseau

„Locke und Rousseau sind bisher unter den neuern Erziehungsphilosophen ohnstreitig diejenigen gewesen, deren pädagogische Lehrgebäude am weitesten bekannt und am meisten gelesen worden sind. Sie verdienen ohnstreitig auch noch jetzt, von allen, denen die Erwerbung gründlicher Erziehungseinsichten am Herzen liegt, gelesen und studiert zu werden. Diese ehrwürdigen Männer waren unsere Vorgänger. Sie machten Bahn, wir andern folgten.“ Mit diesen Worten kündigte der Herausgeber Joachim Heinrich Campe im 1. Band seiner „Allgemeinen Revision“ (S. XLIX) die später dort erscheinenden und von den Revisoren ausführlich kommentierten deutschen Übersetzungen von Lockes „Einige Gedanken über die Erziehung“

(1693) und Rousseaus „Emile“ (1762) an.

Die alten Fragen, ob der Mensch „von Natur aus“ gut oder böse sei, ob und wie er zur christlichen Tugendhaftigkeit angeleitet werden könne usw., ließ Locke auf sich beruhen: „Wer...mit Kindern umzugehen hat, der sollte ihre Natur und Anlage gut studieren und oft durch Proben feststellen, welche Richtung sie leicht einschlagen und was ihnen zusagt... Eine jeden Kindes natürliche Anlage sollte soweit gefördert werden, wie es möglich ist. Aber den Versuch zu unternehmen, ihm eine andere beizubringen, wird vergebliche Bemühung sein.“ Locke war Vertreter des Rationalismus, der Empirie, des Sensualismus, der Selbstbestimmung (wozu er in eigenen Schriften zur Erkenntnis- und politischen Theorie beigetragen hat): der Umgang mit Menschen bedarf keiner theologischen Vorgaben, seine Möglichkeiten und Grenzen müssen erst im Rahmen der Vorgaben der Natur herausgefunden werden, der Mensch durchläuft von der Geburt zum Erwachsenen eine Entwicklungsgeschichte, die als Lerngeschichte durch Vorbild und Gewöhnung, Erfahrung und Einsicht mit dem Ziel der Selbstregulierung beeinflusst werden kann. „Jeder Mensch muss früher oder später einmal sich selber und seiner eignen Leitung überlassen werden, und wer ein guter, tugendhafter und tüchtiger Mann ist, muss in seinem Innern so gemacht werden. Deshalb muss das, was er von der Erziehung mitnehmen soll, was sein Leben beherrschen und bestimmen soll, in sein Herz eingepflanzt werden. Es müssen Gewohnheiten geworden sein, die mit den tiefsten Grundlagen seiner Natur verwoben sind“. Zunächst ist also zu beachten, dass auch dem Kinde die allgemeine Menschenwürde innewohnt, so dass es nur einwilligen lernen soll in das, was dieser seiner Würde „und dem hohen Range eines vernünftigen Wesens angemessen ist.“ Körperstrafen sind daher ausgeschlossen, zumal „sklavische Zucht“ eine „sklavische Gemütsart“ erzeugt. Kinder dürfen keinen demütigenden Strafen ausgesetzt werden, weil dies ihr

Selbstwertgefühl und ihren Lebensmut niederdrückt. Lenken und leiten kann man sie, wofür sie besonders empfänglich sind: durch Lob, Vergnügen, Hochschätzung – durch Gefühle. Zu diesem Zwecke soll ihre Lust zu Spielen, ihr fröhliches Wesen gefördert werden. Selbständig wird ein Mensch durch die Erfahrung der Selbständigkeit, selbstverantwortlich durch das Lernen von Verantwortung, moralisch handelnd wird er durch Einübung in moralische Überzeugungen. Locke denkt den Prozess der Erziehung konsequent psychologisch, ausgehend von der Individualität des Kindes: Es wird angeleitet, Erfahrungen zu machen durch Selbsttätigkeit und sich selbst zu entwickeln durch Gewinnung innerer Selbständigkeit. Die Mittel dazu sind die Gefühle des Kindes, die es mit Lob und Tadel, Selbstwert und Scham verbindet. Das Ziel ist innere und äußere Gesittung und bürgerliche Selbständigkeit. – Lockes Pädagogik wirkte auf seine Zeitgenossen sensationell. Sie wurde sogleich in alle wichtigen europäischen Sprachen übersetzt und unablässig nachgedruckt und erst durch Rousseaus „Emile“ in den Hintergrund gedrängt.

Rousseaus „Emile“ aus dem Jahre 1762 (in dem auch sein „Contrat Social“ erschien, hat Epoche gemacht. Kant („Rousseau hat mich zurecht gebracht“) schrieb in seinem „Mutmaßlichen Anfang der Menschengeschichte“: In seinen beiden Preisschriften zeige Rousseau den Widerstreit von Natur und Kultur in der physischen Gattungsgeschichte der Menschheit; „in seinem Emil aber, seinem gesellschaftlichen Kontrakte und anderen Schriften sucht er wieder das schwerere Problem aufzulösen: wie die Kultur fortgehen müsse, um die Anlage der Menschen, als einer sittlichen Gattung, zu ihrer Bestimmung gehörig zu entwickeln, so dass diese jener als Naturgattung nicht mehr widerstreite. Aus welchem Widerstreit, (da die Kultur, nach wahren Prinzipien der Erziehung zum Menschen und Bürger zugleich noch nicht recht angefangen, viel weniger vollendet ist), alle wahre Übel entspringen, die das menschliche Leben drücken,

und alle Laster, die es verunehren“. Vordergründig gelesen, wurde der „Emile“ als Buch über Erziehung (so ja auch der Untertitel) gelesen. So haben es die Revisoren in Campes „Allgemeiner Revision“ (Bde. XII-XV, 1789-1791) auch kommentiert, von Anfang an freilich bemerkt, dass man den „Paradoxien“ des Textes so nicht gerecht werde, man also den Geist des Buches, nicht seine Buchstaben befolgen müsse; das bedeute, Rousseau gebe keine Handlungsanweisungen, sondern lehre das Denken über Erziehung; man lerne daraus den Menschen, das Kind, als Werk der Natur und ihrer Absichten verstehen; dass es dabei um Entwicklung und Entfaltung der Kräfte gehe; und wie man mit Kindern förderlich umgehen könne (Villaurme). Tatsächlich also geht es um die Frage, ob und wie Natur durch Erziehung und Bildung in Kultur verwandelt werden könne, der heranwachsende Mensch zugleich Mensch (in seiner „natürlichen“ Menschlichkeit) und Bürger (in seiner vergesellschafteten Existenz) werden könne, ohne dass das eine dem anderen Abbruch tue, wodurch zugleich gewährleistet wäre, dass Unarten und Laster sich nicht entfalten könnten.

Rousseaus epochemachende Entdeckung liegt – auf der Suche nach dem gelingenden Weg von der Natur des heranwachsenden Menschen zur individuellen Kultur des Erwachsenen als eines Beitrags zugleich zu einer Entwicklungs- als Fortschrittsgeschichte der Kultur – in der neuen Sicht einer Anthropologie der Kindheit und der Jugendzeit. Ausgangspunkt ist der berühmte erste Satz des „Emile“: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kömmt: Alles artet unter den Händen des Menschen aus.“ Das heißt „von Natur aus“ ist jedes Geschöpf in seinem optimalen und damit auch in seinem moralisch intakten Zustand („gut“); es darin zu stören bedeutet nicht nur „Entartung“, sondern auch Herbeiführung eines moralischen Defekts, der darin besteht, dass Wollen und Können in ein Missverhältnis treten. Deshalb muss das Kind ganz Kind

bleiben, seine Entwicklung darf nicht durch frühe erziehende Einwirkungen irritiert werden; dies ist das Konzept der „éducation négative“: das Kind in seiner Entwicklung beobachten, lieber wenig tun als möglicherweise zuviel und das Falsche, Zeit verlieren; denn die Erwachsenen können den „Plan der Natur“ im Kinde und seine „Bestimmung“ nicht kennen. Die Kinder sollen auf ihre Weise die Welt erkunden und verstehen lernen: „Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung. Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns. Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung.“ Das richtige Zusammenwirken dieser drei Faktoren ist zumeist ein Glücksfall, der dann mit Sicherheit verfehlt wird, wenn die Erzieher dem Wirken der Natur im Kinde oder den prägenden Erfahrungen durch die Dinge vorgreifen wollen. Deshalb hängt alles von richtig angeleiteter Selbsttätigkeit des Kindes ab, damit die „natürliche“ Balance erhalten bleibt zwischen den Interessen und Tätigkeiten, den Kräften und Bedürfnissen, oder richtiger: zwischen den sich entwickelnden Interessen und Kräften und den sich verändernden Bedürfnissen, jene Balance, die gewährleistet bleiben muss, wenn der Weg der Verwandlung von Natur in Kultur gelingen soll. – Man hat von einer „kopernikanischen Wende“ in der Geschichte des pädagogischen Denkens und der Anthropologie des Kindes gesprochen, die Rousseau vollzogen habe. Sie besteht darin, das Kind nicht länger als schwach zu betrachten (schon gar nicht aus erbsündiger Verderbtheit), was einen mühsamen Weg ins Leben bedeute, sondern im Lernen-müssen seine eigentliche Stärke und Chance zu sehen: vieles lernen zu können, eine offene Entwicklung vor sich zu haben und nicht auf einen bestimmten Lebensgang festgelegt zu sein.

Dies ist Rousseaus Ansatz zum Verständnis der ich-zentrierten frühen und der am Lernen orientierten späteren Kindheit, auf die die Jugend- als Reifezeit folgt. „Wir werden sozusagen zweimal geboren: einmal, um zu existieren, das zweite Mal, um zu leben; einmal für die Gattung und einmal für das Geschlecht.“ Die Balance der Kindheit – ermöglicht durch die weise Lenkung der Wünsche – wird beendet durch den Eintritt in die Reifezeit, d.h. mit der Erfahrung der aufkommenden Empfindungen und Leidenschaften, der Sexualität und der Liebe. Aber auch jetzt darf nicht gegen den Plan der Natur gehandelt werden, er muss unter den Bedingungen der Vergesellschaftung beachtet werden, damit der „soziale Mensch nicht ganz verkünstelt wird.“ Würde man umgehend Emile verheiraten, wäre das Problem erledigt, aber dies ist nicht möglich, da die jungen Leute nicht imstande wären, ihr gemeinsames Leben zu führen, weder materiell noch emotional. Daher muss auch hier eine Lernphase vorgesehen werden, die Zeit der Verwandlung der Sinnenlust in Fantasie, der Sexualität in Erotik. Die Sehnsucht nach der begehrten Sophie soll Emile bereit machen, sich ihrer Liebe würdig zu erweisen, entsprechend dem neuen Leitbild der auf Liebe gegründete Ehegattenfamilie. So wird auch hier eine Verwandlung von Natur in Kultur vollzogen, und erst danach kann der Erzieher seinen Emile in die Freiheit selbständiger Lebensführung entlassen. (Nicht ganz übrigens: Der „Emile“ schließt mit Emiles Wunsch, sein Erzieher möchte auch derjenige seines zu erwartenden Sohnes werden. „Solange ich lebe, werde ich Sie nötig haben.“ Wie wahr, denn in den Arrangements seines Lernens hat Emile nie wirklich Freiheit erlebt; die Ehe scheitert; in einem Fortsetzungsfragment finden wir Emile schließlich als Sklave beim Bay von Algier: Leben im Zustand der vollendeten Unfreiheit.)

Rousseau hat die moderne „Pädagogik vom Kinde aus“, die Locke angebahnt hatte, ausgebaut; er hat die Pädagogen gelehrt, in

Lebensaltern als Entwicklungsstufen zu denken u.zw. in einer besonderen Weise, die den Paradigmenwechsel von Erziehung als „Kinderzucht“ und Anpassung hin zu Erziehung als angeleiteter Selbstentwicklung vollzog und dem erzieherischen Handeln seine Grenzen und Chancen wies: „jedes Alter, jede Lebensstufe hat seine eigene Vollkommenheit und seine eigene Reife“. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ beruht für Rousseau auf vier Leitsätzen: (1) Kinder alle ihre natürlichen Kräfte gebrauchen lassen; (2) Kinder ermutigen; (3) Kindern helfen, ohne ihren Launen zu folgen; (4) „ihre Sprache und ihre Zeichen sorgfältig studieren“, um sich ihrer wirklichen Wünsche und Bedürfnisse zu vergewissern.

Rousseau wollte im „Emile“ zeigen, wie der nicht-entfremdende Lebensgang eines Menschen gedacht werden könnte, in der Form eines fiktiven Lebenslaufs, herausgenommen aus den verderblichen Einflüssen der Stadt und der Gesellschaft. Zugleich hat er den pädagogischen Weg dahin neu gedacht: „maximale Kraftentfaltung bei minimaler Bedürfnisweckung“ (Spaemann), um die Abhängigkeit des Menschen von den gesellschaftlich vermittelten Bedürfnissen – daher nicht „wahren“, sondern verderblichen Bedürfnissen – zu verringern und ihn möglichst stark aus seiner eigentümlichen Natur heraus leben zu lassen. Rousseau formulierte jenes Problem von Entfremdung und Entzweiung, für dessen Lösung der Neuhumanismus die Idee der Bildung als Totalität und Universalität formulierte, jedoch schon Schiller in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1793/94) und Pestalozzi in seinen „Nachforschungen“ (1797) wussten, dass die „Rückwege aus der Entfremdung“ (Buck) verlegt sind.

Die Wegbereiter der Pädagogikreform in Deutschland: Basedow und Campe

Rousseaus „Emile“ hat dem pädagogischen Denken auch in Deutschland neue Wege gewiesen. Aber er traf auf eine wohl vorbereitete Aufnahmebereitschaft, die vor allem dem Wirken Johann Bernhard Basedows (1724-1790) zuzuschreiben ist. Er war „einer der verdienstvollsten und eifrigsten Verbesserer des Schul- und Erziehungswesens in neueren Zeiten.“ „Seitem Basedow für die Erziehungskunde so kräftig schrieb, und so thätig und glücklich wirkte, ist sie gewissermaßen eine Lieblingswissenschaft unserer Zeitgenossen, ja sogar der feinern Welt geworden.“ (Archiv für Erziehungskunde (1 [1791] 63ff.) Er gehört zu den Männern, „die dazu bestimmt waren, große Veränderungen in dem Denken und Handeln von vielen Tausenden ihrer Mitmenschen zu bewirken“, indem er „das große, nöthige Geschäfte der Menschen-Besserung und Beglückung da an(fing), wo es allein gelingen kann, bey einer Umänderung der Erziehung aufwachsender Menschen, und ergriff so das Verderben bey der Wurzel“ (Schlichtegrolls Nekrolog, 2. Bd. 1791, 114ff.). Nach Basedows Überzeugung wurde beim Lehren und Unterrichten in den Schulen so ziemlich alles falsch gemacht. Hier konnte nur eine eigene Musterschule Abhilfe schaffen, 1774 als „Philanthropinum“ (Schule der Menschenfreunde) in Internatsform in Dessau eröffnet (es bestand bis 1793), u.a. mit wichtigen Reformpädagogen als Lehrern wie Campe, Trapp und Salzmann, von Kant freudig begrüßt („An das gemeine Wesen“, 1777), mit einer eigenen Zeitschrift („Pädagogische Unterhandlungen“, 1777ff.). Basedow favorisierte das Spielerische im Elementarunterricht das Lernen durch Anschauung, Selbsttätigkeit und praktisches Arbeiten, angespornt durch ein neues System von Belohnungen und Anerkennungen; die praktische Pflege der modernen Sprachen; die Charakterbildung durch das familienförmige Zusammenleben von Lehrer(familien) und Schülern. Zu öffentlichen Prüfungen wurde eingeladen. Die Erwartungen waren hoch gespannt und konnten natürlich nicht alle erfüllt werden,

wie es bei Experimentalschulen (heute sagt man nach Deweys Chicagoer Vorbild seiner *laboratory school* „Laborschulen“). Bleibenden Ruhm erlangte Basedow durch sein „Elementarwerk“ (1774), zu dem Chodowiecki die Kupfertafeln beigesteuert hat: „Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniß zum Unterrichte der Jugend von Anfang an bis in's akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister“: durch die Verbindung von Text und Bild, Sachinformation und ihrer dialogischen Erörterung der Typ des modernen Realienbuchs.

„Du sä'test mir,/ Wie Rousseau dir;/ Und spat und früh/ und früh und spat/ Pflegt' ich der Saat,/ Und sie gedieh.“ So schrieb „An Basedows Grabe“ einer, dessen Name „wird in den Jahrbüchern der Menschheit blühen“ wird: Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Seine von Rousseau inspirierte Pädagogik popularisierte er in zahllosen Ratgebern und Kinder- und Jugendbüchern, deren bekanntestes und am meisten verbreitete seine Bearbeitung des „Robinson Crusoe“ war. Er betätigte sich als Verleger (in Braunschweig), Autor und (politischer) Publizist, als Schulleiter (zeitweise am „Philanthropinum“ in Dessau), Lehrer (ebendort) und Privaterzieher (der Brüder Humboldt in Potsdam), als Politikberater und praktischer Schulreformer (in Braunschweig). Bis heute anregend sind seine Beobachtungen und Beschreibungen im Umgang mit Kindern und sein Eintreten für das Eigenrecht des Kindes: „Flugs sind wir mit unser pädagogischen Tausendkünsten darüber her; hobeln hier etwas ab, setzen dort etwas zu; und raffinieren und künsteln so emsig und so lange, bis das wunderseltsamste Geschöpf unserer Phantasie mit allen seinen Seelenhöckern bei körperlicher Politur – und Schwäche leibhaftig dasteht“. „Man sehe unsere Bauernknaben an; da ist...noch alles so ziemlich schlicht und eben, recht und schlecht... Er will nichts, was er nicht kennt; nichts, dessen Erreichung seinen Kräften unmöglich ist. Er hat keine schimärische Wünsche; keine Einfälle

oder Launen. Er misst seine Begierden nach seinen Kräften und nach dem wirklichen Nutzen des Gegenstandes ab. Sehr da das Werk der Natur!“ Rousseau in Deutschland!

Ist das Gleichgewicht unter den menschlichen Kräften die eine Bedingung für eine gesunde Entwicklung des heranwachsenden jungen Menschen – dieser Gedanke wird dann von der neuhumanistischen Bildungstheorie weiter ausgeformt –, so ist das Ziel der Entwicklung und Erziehung, Bildung und Ausbildung der glückliche und nützliche Bürger. In seinen Ratgebern für die männliche und für die weibliche Jugend zeichnet er dessen Bild: der fleißige, rechtschaffene und deshalb erfolgreiche junge Geschäftsmann; an seiner Seite die verständnisvolle Gattin, die liebevolle Mutter der Kinder, die geschickte und sparsame Vorsteherin des Hauswesens, gebildete Gesprächspartnerin des Mannes, Gestalterin einer kultivierten häuslichen Geselligkeit. Bürgerlichkeit in Deutschland!

Campes Wirken kann für die Verbreitung und Durchsetzung der Pädagogikreform im ausgehenden 18. und ihre Wirkung im frühen 19. Jahrhundert gar nicht überschätzt werden. Dazu hat nicht zuletzt ein von ihm initiiertes und herausgegebenes Sammelwerk beigetragen, die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“ (in 16 Bänden 1785-1792). „Dieses Werk, das zu keiner Zeit, und bei keiner Nation jemals seines gleichen gehabt hat, szte dem pädagogischen Zeitpunkt unter den Deutschen die Krone auf.“ (Baur 1790, 73) Hier haben nicht nur wichtige Pädagogikreformer geschrieben; hier wurden die pädagogischen Hauptwerke von Locke und Rousseau nicht nur in deutscher Übersetzung vorgelegt, sondern von den Mitgliedern der „Gesellschaft praktischer Erzieher“ kommentierend diskutiert; hier dokumentieren sich die maßgeblichen Strömungen pädagogischen Reformdenkens im ausgehenden 18. Jahrhundert: eine mechanisch-rationalistische, eine psychologisch-

anthropologische und eine ästhetisch-humanistische, die zum Neu-humanismus und seinem Humanitätskonzept überleitet (Kersting 1992). Die Autoren orientierten sich zum einen an der zeitgenössischen Anthropologie und Medizin bzw. Diätetik, zum anderen an ästhetischen Konzepten einer Vervollkommnung des „ganzen Menschen“; ihre theoretischen und praktischen Bezugspunkte waren „Natur“ und „Erfahrung“; sie thematisierten die physische, geistige, emotionale und moralische Entwicklung des heranwachsenden Menschen; sie markieren in ihren erfahrungswissenschaftlichen Grundeinstellung in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts den Endpunkt des Weges von der Theologie zu den Humanwissenschaften.

Die Pädagogik der Philanthropen

„Eine allgemeine Unbehaglichkeit hatte sich der Menschen bemächtigt... Man fühlte, dass in den von den Voreltern ererbten Einrichtungen und Sitten etwas liege, das der vorgeschrittenen Denkart und den erweiterten Ansichten der Welt nicht recht angemessen war. Die alten steifen Formen der Geselligkeit wurden lästig: und die grausame und verderbliche Quälerey in der Erziehung verhasst.“ So leitet Rehberg seine „Prüfung der Erziehungskunst“ (1792) ein. „Es brach in heller Flamme aus, als Rousseau Alles, was in so vielen Köpfen und Herzen lag, auf das kräftigste und lebendigste aussprach.“ Basedow kündigte seine neue Unterrichtsanstalt an, Campe „erhob die naturgemäße Entwicklung des Menschen zu einer eignen Kunst.“ Eine „Regeration des ganzen menschlichen Geschlechts“ wurde angekündigt (ebd.), in den Worten von Kant: „Es ist entzückend, sich vorzustellen, dass die menschliche Natur immer besser durch die Erziehung werde entwickelt werden, und dass man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit [Menschlichkeit] angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glückli-

chern Menschengeschlechte“. Denn: „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt.“

Die Pädagogikreform im Deutschland des letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ist die Reformbestrebung einer Bewegung, in der sich unterschiedliche Motive und Ansätze zur Geltung brachten. Sie gehen zum einen zurück auf die (interne) Kritik an den herrschenden Zuständen in den Schulen (was in dem entsprechenden Kapitel dieses Bandes erörtert wird), zum anderen auf die in der Einleitung erwähnten sozial-kulturellen Veränderungen, schließlich auf eine neue Auffassung vom Menschen. Sie konvergieren in den Grundsätzen der philanthropischen Erziehungs- und Bildungspraxis, die in den 1770/80er Jahren in einigen Territorien und an einigen „Musterschulen“ (Philanthropinen) eingeführt wurden. Hervorzuheben sind (1) die Motivierung der Kinder und jungen Leute zu Neugier und Lernbereitschaft (Villaume und Salzmann); (2) die „rationale Elementarbildung“ als Hinführung der Landbevölkerung zu selbständigen Denken und Urteilen (Rochow); (3) die Mobilisierung von Fleiß und Leistungsbereitschaft (die Autoren der „Industrie“-Pädagogik); (4) die Einübung der Verkehrsformen der bürgerlichen Gesellschaft (Bahrtdt) mit dem generellen Ziel (5) der Durchsetzung der Lebensformen des „bürgerlichen Mittelstandes“. Besonders letzteres konnte nicht ohne Auswirkungen bleiben auf die Neuordnung der Geschlechterverhältnisse und damit im Zusammenhang auf eine neue Sicht der Mädchen- und Frauenbildung.

Die „Ordnung der Natur“ Aufwachsen und Lernen in der „Ordnung der Natur“ bedeutete nach den Grundsätzen der sensualistischen Psychologie – der menschliche Geist ist eine *tabula rasa*, auf der die sinnlichen Wahrnehmungen „Eindrücke“ hinterlassen (wie wir bis heute sagen) –, dass von frühester Kindheit an, möglichst schon im Mutterleib, die „richtigen“ Eindrücke vermittelt werden müssen, d.h. diejenigen, die die Ordnung der Dinge in der richtigen

Ordnung der Sprache vermitteln und auf diese Weise zur richtigen Ordnung der Gedanken und damit zu ihrer richtigen Abfolge führen, d.h. zu richtigem Denken und Schlussfolgern anleiten. Dieser Vermittlungsprozess muss methodisiert werden, und das geschieht am besten, wenn man bei den Kindern selber studiert, wie sie sich Erfahrungen aneignen. Dann ist es auch möglich, die „guten Triebe“ zu fördern und die „bösen“ zu unterdrücken (Villaume). Zu den „guten“ gehören Nachahmung und Wißbegierde, Tugend- und Elternliebe, Menschenliebe und Patriotismus, Freundschaft, Ehr- und Erwerbstrieb, Ordnung und Reinlichkeit allesamt aufruhend auf dem positiven „Grundtrieb“ der Selbstliebe, Rousseaus *amour de soi*: das Gefühl der Selbsterhaltung zugleich als Quelle von Mitempfindung und Mitmenschlichkeit, im Unterschied zur schädlichen Selbstsucht (*amour propre*) als der Quelle von Neid, Missgunst usw. Zu unterdrücken sind daher Trägheit, Leichtsinn und Unordnung, Eigensucht und Undankbarkeit, Eitelkeit und Verschwendung, Geiz und Prahlerei, Neid, Missgunst und Eifersucht usw. Um dies zu erreichen, müssen Kinder auch zu Selbsterfahrung angeleitet werden, und dies geschieht dadurch, dass man sie selber Erfahrungen machen lässt: mit anderen Kindern und mit Erwachsenen, mit Dingen und Lebewesen, durch spielerische Explorationen und durch das Erledigen praktischer Aufgaben (Salzmann). Gelernt wird am leichtesten und nachhaltigsten, wenn die Gegenstände Neugier und Interesse wecken, wenn das Lernen Lust auf mehr Lernen macht, wenn die Selbsttätigkeit, Selbsterfahrung und Selbstentwicklung durch eine Pädagogik der Ermutigung gefördert wird. Aus diesen Überzeugungen und ihrer Erprobung wurden dann im 19. Jahrhundert die Grundlagen der Entwicklungs- und Lernpsychologie entwickelt, und die moderne Gehirnforschung bestätigt die Grundannahmen der Philanthropen ohne Einschränkung.

Die „*Ordnung der Stände*“ Aufwachsen in der „Ordnung der Stände“ bedeutete für die Aufklärer und Förderer „des Volkes“ zum einen die Vermittlung einer „rationalen Elementarbildung“ sowie die Anleitung zu Fleiß und „Industriosität“ und zum andern die Vermittlung einer „bürgerlichen Bildung“ für die Kinder des „Mittelstandes“ (Wirtschaftsbürgertum). Lernen *und* Arbeiten sind die beide Säulen der philanthropischen Volksbildung, Lernen *durch* Arbeiten ist ihr praktisches Prinzip. Rudolph Zacharias Becker hat dies in seinem „Noth- und Hülf-Büchlein für Bauersleute“ (zuerst 1788) mit ungeheurem Erfolg popularisiert und ließ seinem Protagonisten diesen Grabstein setzen: „Besser machen, besser werden,/ War stets seine Lust auf Erden:/ Nun empfängt vor Gottes Thron/ Wilhelm Denker seinen Lohn.“

„*Rationale Elementarbildung*“ Die Anleitung zum Denkenlernen präsentierte Rochows „Katechismus der gesunden Vernunft“ (1790) „zur Beförderung richtiger und bessernder [!] Erkenntniß“ zum Beispiel so: „Frage: Was heißt *lernen*? Antwort: Sich Erkenntnis der Wahrheit verschaffen oder *sich selbst zum Nützlichen tüchtig machen*. Beispiel: ...Bis an seinen Tod kann und soll der Menschen *lernen*, das ist zunehmen an nützlicher Erkenntnis, und immer *tüchtiger* werden oder zunehmen an Tugend und Geschicklichkeit zu guten Werken.“ – „F.: Was heißt Vernunft? A.: Die...Fähigkeit, verständig werden zu können.“ – „F.: Was heißt urteilen? A.: Darüber, ob etwas uns und andern gut und böse, schädlich oder nützlich...vorkommen soll, entscheiden. B.: Man kann nicht urteilen, ohne zu denken. ...Wer schnell urteilt, ohne gehörig zu denken, der bemerkt oft zu seinem großen Schaden, dass er geirrt habe. Solche Urteile nennt man Vorurteile. ...Durch richtige Erkenntnis lernt man recht urteilen.“ – „F.: Was heißt *Verstand*? A.: Die durch Lernen und Üben zum zweckmäßigen Gebrauch oder *recht* angewandte Vernunft. B.: „Wer

viel Nützliches versteht, der hat Verstand.“ – „F.: Was heißt *abergläubisch sein*? – A.: Wirkungen behaupten oder erwarten, dazu die Ursachen fehlen.“ – Die Strategie zur Aufklärung der Köpfe ist deutlich: Lernen heißt, etwas *auf sich* beziehen, in seiner *Bedeutung* identifizieren lernen, auf Ursachen und Wirkung, Folgen und Nutzen hin befragen und danach beurteilen, d.h. vom *sinnenfälligen* „Endzweck“ her denken und nicht nach abstrakten Prinzipien.

Fleiß und „Indüstriosität“ Die Trägheit der Landbevölkerung zu bekämpfen, war das andere erklärte Ziel der Volksbildung. Der Popularphilosoph Christian Garve hatte in seiner Schrift „Über den Charakter der Bauern“ (Breslau 1786) darauf hingewiesen, dass diese Verhaltensweise nichts weniger als rational sei: Wem alles weggenommen wird – durch Steuern und Abgaben –, was er sich oberhalb des Existenzminimums erwirtschaftet hat, der hört auf zu arbeiten, sobald er an dieser Grenze angelangt ist, denn dann arbeitet er nicht mehr für sich. Die Erziehung zur „Indüstriosität“, die „Verfleißigung des Menschen“ musste daher, pädagogisch gedacht, wiederum an der Erziehung und der Schule ansetzen, wenn denn die sozialökonomischen Verhältnisse (z.B. der Leibeigenschaft) nicht zu ändern waren, die Menschen aber trotzdem „industriöser“ zu machen seien, damit sie sich selber würden helfen können, wenn ihre Herrschaft dazu nicht imstande sein würde – eine Alltagserfahrung in den Hungerkrisen der 1770/80er Jahre (die Französische Revolution entwickelte sich aus einer Versorgungskrise und einer Hungerrevolte des Winters/Frühjahrs 1788/89!). „Unsere Volksschulen sind...Schulen der Faulheit, der Stupidität und der Unbrauchbarkeit fürs Leben“, da Lernen und Arbeiten (Handarbeit) sich nicht abwechseln, schrieb Campe. Geschähe dies, „so würde endlich aus so eingerichteten [Industrie-]Schulen ihr [der Kinder] angebohrner Thätigkeitstrieb geübt, gestärkt, auf nützliche Gegenstände gerichtet

werden“. Die hier erzogenen Menschen würden sich durch „Fleiß, Aufmerksamkeit, Emsigkeit und Industrie“ auszeichnen, jetzt hingegen pfl egten sich die „niedrigen Volksklassen“ durch „Schwerfälligkeit, Trägheit, Ungeschicklichkeit und thierische Gedankenlosigkeit auszuzeichnen“. „In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder andern moralischen und politischen Tugend gebildet werden.“ Dabei geht es nicht nur um Fleiß, sondern um mehr: „Indüstriosität“, ein unablässiges Mehrarbeiten, Mehrleisten wollen, wie Becker es auf „Wilhelm Denkers“ Grabstein vermerkte und Sextro es präzise beschrieben hat: Es geht – in Worten von heute – um die Schlüsselqualifikationen der industrialisierten Warenproduktion, die beim Eintritt in die Manufakturepoche bei der in der Landwirtschaft und im Handwerk arbeitenden Bevölkerung nicht vorhanden sein konnten: Flexibilität, „mannigfaltige Richtungen“ der Arbeitskräfte, Stetigkeit, schneller Wechsel der Geschicklichkeit, Leistung „auf der Stelle“. Umschaffung des Menschen? Die Maschine erzwingt es, und schulische Erziehung soll dies im Vorgriff habitualisieren. Die Pädagogik der Erziehung zur Armut, die auch Pestalozzi propagierte, war noch an die Vorstellung des Funktionierens einer Selbstversorgungs- im Kontext einer ländlichen Subsistenzwirtschaft gebunden, deren Untergang in der Frühindustrialisierung schon absehbar war: durch die Grenzen der agrarischen Nahrungsbasis bei Bevölkerungswachstum und durch die Grenzen der Marktchancen von Handwerkerprodukten gegenüber billigeren und besseren Manufakturprodukten. Arme und besitzlose Menschen waren zur Binnen- und Auswanderung gezwungen, oder ihnen musste eine realistische Überlebenschance mit ihrer Hände und ihres Kopfes Arbeit geboten werden. Mit dem „Wert“ einer „Nation“ durfte jedenfalls nicht leichtfertig umgegangen werden, und das „Humankapital“ eines jeden Inwohners oder Bürgers musste optimiert werden. Seinen Adam Smith hatte man gelesen.

Die Bildung des Bürgers Aufwachsen in der Ordnung der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft konnte demzufolge nichts anderes bedeuten als: Unterricht und Bildung des Wirtschaftsbürgers schulmäßig organisieren und ein Programm entwickeln für die Zielsetzung bürgerlicher Bildung: die objektiven *Verkehrsformen* der bürgerlichen Gesellschaft als Inhalte und Ziele ihrer Aneignung als subjektiv-individueller *Verhaltensnormen*. Das Schulprogramm propagierte Resewitz (1773): Man habe niedere und Gelehrtschulen (für das Bildungsbürgertum), „aber keine Schulen zur Erziehung des erwerbenden, des durch mannichfaltige Geschäftigkeit den Staat erhaltenden Bürgers.“ Man erzieht nur „sachulgerechte Leute, nicht Bürger für die Welt.“ „Der erwerbende Theil der Bürger ist der größte und wichtigste: auf ihm beruht die innere Kraft der ganzen Gesellschaft; durch ihn muß die zweckmäßige Erhaltung und der Wohlstand aller Glieder bewirkt werden“. Er muß daher nicht zu „müßiger Wissenschaft“, sondern „zu den Geschäften des Lebens“ aufklären. Resewitz regt daher Schulen für Ackerbau und Handwerk an sowie eine „höhere“ Schule für anspruchsvollere Geschäftstätigkeiten (auch des Adels). Die neuen europäischen Sprachen, Produktkunde, Handels- und Wirtschaftslehre, kaufmännisches Rechnen usw. bilden den Lehrplan zusammen mit „allgemeinbildenden“ Fächern. Die Bürgerschule wird hier nicht als Real-, sondern als Berufsschule konzipiert.

Das Verhalten des (Wirtschafts-)Bürgers – „des eigentlich erwerbenden Theils der Nation“ – leitet Carl Friedrich Bahrdt in seinem „Handbuch der Moral für den Bürgerstand“ (1789) aus den konstitutiven Prinzipien der bürgerlichen Gesellschaft her: Achtung von Eigentum und Verträgen, Vertragsfreiheit, Lernbegierde und Fleiß, Pünktlichkeit und Sparsamkeit, Vermeidung von Luxus (Reinvestition der Gewinne); Innungszwang und Monopole müssen

fallen zugunsten der unbegrenzten Entfaltung der eigenen Möglichkeiten aufgrund von Leistung und Konkurrenz. Der „bürgerliche Charakter“ ist patriotisch, industriös, tolerant, stolz und erfüllt von der „Liebe zur bürgerlichen Gleichheit“! In diesem Sinne erzieht der Bürger auch seine Kinder, unter seinen Augen, und lässt sie nicht „auf der Gasse“ herumlaufen (vgl. das Kapitel über Familie, Kindheit und Jugend in diesem Band). Hier kündigt sich selbstbewusst jener „bürgerliche Mittelstand“ an, die Wirtschaft und Gesellschaft, noch im Schoße der altständischen Gesellschaft, in die bürgerliche und später die industrie-kapitalistische Gesellschaft überführen und zu diesem Zweck auch Schule und Unterricht für alle Kinder durchsetzen wird, weil mit trägen Analphabeten keine Arbeitskräfte zur Verfügung stehen würden, die die neuen Produktionsformen erfordern.

Mädchen- und Frauenbildung Im Kapitel über Familie, Kindheit und Jugend dieses Bandes ist die neue Rolle der Frau im bürgerlichen Haushalt beschrieben worden. Ihr entspricht – in der „Ordnung der Natur“ – die Erziehung und Bildung der Mädchen und jungen Frauen zur Gattin, Hausfrau und Mutter als ihrer „natürlichen Bestimmung“. Das ist zunächst einmal gar nichts Neues, mit dem einen Unterschied, dass von der Frau im städtisch-bürgerlichen Haushalt des neuen Bildungs- und Besitzbürgertums eine Mitarbeit in den Alltagsgeschäften in der Landwirtschaft und im Handel und Gewerbe (so bis heute) nicht mehr erwartet wurde, zumal Wohnung und Arbeitsstätte von einander getrennt wurden. Dies hat nicht nur zur „Verhäuslichung“ und damit der Rücknahme der Frau aus dem „öffentlichen Leben“ geführt, mithin insoweit zu einer Einschränkung ihres Lebens- und Wirkungskreises, sondern zugleich auch zu einer Aufwertung ihrer Aufgabe als Erzieherin der Kinder und Gestalterin des kulturell-geselligen Habitus des Familienlebens. Schiller hat im

„Lied von der Glocke“ der neuen Geschlechtertypologie treffenden Ausdruck verliehen: „Der Mann muß hinaus/ Ins feindliche Leben,/ Muß wirken und streben/ Und pflanzen und schaffen,/ Erlisten, erraffen,/ Muß wetten und wagen,/ Das Glück zu erjagen.“ „Und drinnen waltet/ Die züchtige Hausfrau,/ Die Mutter der Kinder,/ Und herrscht weise/ Im häuslichen Kreise,/ Und lehret die Mädchen/ Und wehret den Knaben,/ Und reget ohn Ende/ Die fleißigen Hände,/ Und mehrt den Gewinn/ Mit ordnendem Sinn.“ Das Ergebnis der neuen Geschlechtertypologie ist für die (jungen) Frauen durchaus zwiespältig, zumal die Befreiung aus dieser Häuslichkeit ohne eigene Schul- und Berufsbildung kaum möglich war. Was vielen Frauen subjektiv als Aufwertung zugesprochen wurde, erwies sich objektiv-funktional als deren dauerhafte Benachteiligung.

Rousseau richtete seinen „Emile“ an die erziehenden Mütter und hat (dort im 5. Buch) mit der Entwicklung und Erziehung der Sophie höchst einflussreich auf das neue Verständnis der Mädchen- und Frauenbildung gewirkt, wofür er natürlich besonders im Zuge der Frauenemanzipation des 20. Jahrhunderts heftig kritisiert wurde (Gedanken „aus dem Giftschränkchen des Patriarchats“). So berechtigt dies aus heutiger Sicht erscheinen mag, darf doch in geschichtlicher und vor allem in theoretischer Perspektive nicht der Grund für die Erziehungskonstruktion des „Emile“ außer Acht gelassen werden, in die auch das kritisierte Konzept der Mädchenbildung eingebettet ist: Emile wird von der Gesellschaft und der Stadt ferngehalten, weil sie die Verhältnisse des kulturellen und moralischen Niedergangs enthalten. Kinder können moralisch intakte Menschen nur werden unter moralisch intakten Lebensumständen. Da es aber die Mutter sind, die die früheste Prägung und Bildung der Kinderseele und der kindlichen Gewohnheiten bewirken– vor allem durch die uneigennützigste Mutterliebe, ein ganz und gar un-gesellschaftliches Verhalten: es verfolgt keinen Eigennutz –, müssen auch die Mütter

möglichst aus der Gesellschaft herausgenommen werden, um in ihren eigenen Gefühlen und Verhaltensweisen nicht vom verderblichen Einfluss der gesellschaftlichen Verkehrsformen infiziert zu werden. Aus eben diesem Grunde müssen auch die Kinder „verhäuslicht“ werden – im Garten spielen und nicht mit den „Gassenkindern“, unterrichtet möglichst durch Hauslehrer und Aufsicht der Mutter (was die besonders im bekanntesten Falle, Hölderlins, bekannten Komplikationen hervorrufen konnte), mit einer kultivierenden Umgebung des Kinderspielzimmers und der Kinder- und Jugendliteratur. Die Mutter braucht daher eine Bildung ihrer Seele und ihres praktischen Verstandes und weniger eine schulische Unterweisung.

Es konnte nicht ausbleiben, dass dieses Konzept von Frauen und einzelnen aufgeklärten Männer an der Wende zum 19. Jahrhundert kritisiert wurde, vor allem unter dem Einfluss des Wandels von der bürgerlichen zur neuhumanistischen „allgemeinen Menschenbildung“ und einer neuen Geschlechteranthropologie (Wilhelm von Humboldt). In dieser neuen Anthropologie wird der Gegensatz von Ratio und Gefühl „aufgehoben“ in menschheitlicher Ganzheitlichkeit, was nichts daran änderte, dass die Geschichte der Mädchenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert eine Geschichte der Bildungsbenachteiligung und deren Bekämpfung gewesen ist, auch wenn im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert ein differenzierte Debatte über Mädchenbildung und die für sie zu fordernden Schulen und bestehende „Institute“ zu verzeichnen ist; die Philanthropine waren ohnehin koedukativ.“ Diese Debatte gipfelte in Theodor Gottlieb von Hippels Plädoyer für die „bürgerliche Verbesserung der Weiber“, d.h. ihre Bildung für und Zulassung zu einflussreichen Positionen in Staat und Gesellschaft, damit sie dort zum Wohle des Gemeinwesens ihre versittlichende Wirkung entfalten könnten.

Erziehungslehren – Erziehungswissenschaft

Die Intensivierung und Systematisierung des pädagogischen Denkens im 18. Jahrhundert lässt sich an den Lehrbüchern ablesen, die seit der Jahrhundertmitte erscheinen.

Johann Friedrich Mays „Kunst der vernünftigen Kinderzucht in den nöthigsten Grundsätzen abgefasst“ (2 Bände, Helmstedt 1753/54) folgt der Vernunft, den Absichten Gottes und der Ordnung der Natur, um die Wege zu finden, wie man Kinder erziehen, d.h. zum Vernunftgebrauch anführen kann, bis zu dem Punkt, wo der Mensch sich selbst regieren kann. Erziehung heißt, die kindlichen Kräfte entwickeln, zu gegebener Zeit, in Rücksicht auf das individuelle Naturell eines Kindes, sein Alter, seinen Stand. Die Erziehung erstreckt sich auf Erziehung des Körpers, der Seele und des Verstandes, d.h. es ist zu sorgen für die Gesundheit, die moralische Erziehung und für Unterricht. Die Neugier der Kinder soll geweckt, sie sollen viel in guter Gesellschaft Erwachsener sein, nicht verdrießlich gemacht werden. Letzteres ist besonders durch stupiden Schulunterricht zu befürchten: „Je sinnlicher und lebhafter ein Kind ist: desto größer muß seine Unruhe und Quaal seyn. Die Zeit erscheint, da es zeigen soll, ob dasjenige, was man ihm anbefohlen hat, geschehen sey. Dann hebt sich die Noth gemeinlich erst recht an. Das Kind ist seiner Sache nicht gewiß genug, es stellt sich zum Voraus die Schimpfwörter und Schläge vor, denen es nicht wird entgehen können, die Drohungen eines harten Lehrers fangen an... Nun stelle man sich den innern Zustand eines solchen Kindes vor, wird es nicht voller Angst, Verdruß und Widerwillen seyn?“

Johann Peter Miller, Konsistorialrat und Theologieprofessor an der Göttinger Universität, gliedert seine „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst“ (Göttingen 1769) ganz ähnlich. Er nimmt auf Locke und Fénelon Bezug, die Naturreligion von

Rousseau hält er für die „Stimme eines Barbaren“. Erziehung definiert er als die Hilfe dazu, dass das Kind „allmählig zu einem...freyen Gebrauche seiner Kräfte gelanget, daß es moralisch gute Handlungen ausübet.“ „Kinder sind Kinder“, schreibt er, „noch kleine Menschen; ein erst angefangnes Werk, der Umriß, die erste Anlage zu einem wichtigen Hauptwerke“. Deshalb sollen die Kinder geachtet und gefördert werden, das ist christliches Gebot. „Jugend hat nicht Tugend. Wahr! Aber auch noch keine Laster, als nur diejenigen, die wir sie annehmen lassen.“ Woher kommt der „Hang zum Bösen“, dieses „unselige Erbtheil? Von den Eltern.“ Erziehung bedeutet, die Seele zu heilen, d.h. sie von der Bahn des Bösen durch gutes Vorbild fernzuhalten. Besonderen Wert legt Miller daher auf die Erziehung der Töchter als der künftigen Mütter und Erzieherinnen der Kinder.

Der Königsberger Gräzist und Konsistorialrat Friedrich Samuel Bock legte das erste akademische „Lehrbuch der Erziehungskunst“ (Königsberg/Leipzig 1780) vor, das auch Kant zeitweilig seinen Pädagogik-Vorlesungen zugrunde legte. Bock gliedert in häusliche und schulische Erziehung und Unterweisung (mit der jetzt üblichen dreifachen weiteren Unterteilung), weil dies die Arbeitsfelder so vieler damaliger Universitätsabsolventen waren, besonders der Theologen, bis sie eine eigene Pfarrei übertragen bekamen. Erziehungskunst kann nur durch Fleiß, Übung und Erfahrung angeeignet werden, die Pädagogik ist hiervon die systematische Lehre, „ein eigentliches Stück der praktischen Philosophie und der erheblichste Gegenstand der Staatsklugheit, welche dem Haupt des Landes empfielet, ...auf die künftigen Unterthanen ein wachsames Auge zu richten.“ Einen wissenschaftliche, begriffliche und systematische Erörterung der Erziehung, der Erziehungskunst und der Pädagogik lag Bock noch fern.

Anders Kant, der – abwechselnd mit Bock – zum ersten Mal

in WS 1776/77 seine Pädagogik-Vorlesung hielt, vom Herausgeber eher „hingeworfene Bemerkungen“ als eine systematische Behandlung des gesamten Gegenstandes (1803 im Druck). Wichtig ist deshalb hier die Eröffnung: über die Notwendigkeit und die Möglichkeit der Erziehung; die begriffliche Differenz von Wartung (Versorgung, Pflege) und Bildung (Zucht, Vermeiden von Fehlern) und Unterweisung (Kultur); die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Überführung der Erziehungskunst in Erziehungswissenschaft; das Ziel: die „proportionierliche und zweckmäßige“ Entwicklung aller Naturanlagen des Menschen; die dreifache Gliederung der Erziehung (und damit der Pädagogik) in eine scholastisch-mechanische (Didaktik als Anleitung von Geschicklichkeit), pragmatische (Umgang mit Menschen zur Vermittlung von Klugheit und Anstand), moralische (Erfahrung der Freiheit als Vermittlung der Idee Sittlichkeit und Moralität). All dies hat Kant skizzenhaft ausgeführt, inspiriert von Rousseau und Basedow, aber doch seiner eigenen Systematik folgend: Der Mensch muss (1) diszipliniert werden, „dass die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche“; (2) kultiviert werden: „Verschaffung von Geschicklichkeiten“ zu beliebigen Zwecken, die „gewissermaßen unendlich“ viele sind; (3) klug und zivilisiert werden, damit er „in die menschliche Gesellschaft passe, dass er beliebt sei und Einfluss habe“; (4) moralisiert werden, d.h. „die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zweck sein können“, eine andere Formulierung des kategorischen Imperativs. Mit dieser vierfachen Bestimmung des Zweckes und Ziels der Erziehung hat Kant den pädagogischen Gedankenkreis seiner Zeit zusammengefasst.

Von Ernst Christian Trapp erschien im Jahre 1780 „Versuch einer Pädagogik“, hervorgegangen aus seinen Vorlesungen an der

Universität Halle, wo er von 1779 bis 1783 den ersten Pädagogik-Lehrstuhl an einer deutschen Universität innehatte. Trapps Lehrbuch geht systematisch vor: 1. Von der Notwendigkeit und damit Möglichkeit der Erziehung; 2. Definition von Erziehung; 3. Erkenntnisquellen: Natur und Gesellschaft; Pädagogische Psychologie und Allgemeine Erziehungsregeln; 4. Unterricht; 5. Gesundheit; 6. sittliche Erziehung, Sonderformen der Erziehung. Das Neue an Trapps „Pädagogik“ ist die systematische Hinwendung zu den empirischen Quellen der Erziehungslehre und der wissenschaftlichen Pädagogik – der systematischen Beobachtung der Kinder/Schüler und systematischen Protokollierung der Ergebnisse –, in noch ganz rudimentärer Form, aber doch über Positionen von Miller und Bock hinausgehend.

Eine weitere empirische Quelle benannte August Hermann Niemeyer, Theologie- und Pädagogik-Professor in Halle und Direktor der Franckeschen Anstalten, in seinen 1796 erstmals erschienenen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“: die biographische Forschung. Dies ist aber nur ein Detail in Niemeyers als dem ersten wirklich systematisch aus- und durchgearbeiteten Lehr- und Handbuch der Pädagogik. Dieses Lehrbuch ist von Niemeyer in mehreren (mehrbändigen) Auflagen ausgearbeitet und weitergeführt und noch hundert Jahre später aktualisiert herausgegeben worden. In der Vorrede führt Niemeyer aus, was ein solches Lehrbuch nicht kann: alle Bezugs- und Grundwissenschaften ausführen, die die Voraussetzungen, Bedingungen und Praxis von Erziehung und Unterricht betreffen: „So würde aus einem Werk über Erziehung und Unterricht zuletzt eine Encyklopädie aller Wissenschaften werten.“ Niemeyer konstruiert vielmehr als die disziplinäre Matrix der Pädagogik als Wissenschaft: 1. Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Menschen (Pädagogische Anthropologie); 2. die Wissenschaft von Erziehung und Unterricht als Wissenschaft (Zwecke, Ziele und Grenzen = Philosophische Pädagogik; Arten der Erziehung = Sozio-

logische Pädagogik; das Verhältnis von Theorie und Praxis = Theoretische Pädagogik); 3. Allgemeine und Spezielle Erziehungslehre (Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie); 4. Unterrichtslehre und -fächer (Lerntheoretische Pädagogik, Methodik und Didaktik); 5. Institutionenlehre (Instituetik); 6. Pädagogische Ämter und Berufe (Pädagogische Pragmatik, Profession); 7. Geschichte der Pädagogik und der Erziehung (Historische Pädagogik, Wirkungsgeschichte). Auf diese Weise entwickelt Niemeyer die Pädagogik als pragmatische Disziplin, die sich nicht aus Begriffen, Normen und Prinzipien deduzieren lässt, sondern angewiesen bleibt auf die praktischen Erfahrungen (und deren Bedingungen) im Erziehungsfeld. Als „Allgemeine Pädagogik“ verfährt sie historisch-systematisch, philosophisch-begrifflich, pragmatisch-normenauslegend. Daran haben sich im 19. Jahrhundert F. H. C. Schwarz und Schleiermacher orientiert sowie die „Allgemeinen Pädagogiken“ im 20. Jahrhundert (Rein, Flitner, Langeveld).

1799 erschien der 1. (und einzige) Teil des „Handbuchs der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe“ des Göttinger Philosophie-Lehrers Wilhelm Friedrich Lehne, der offensichtlich von Niemeyers „Grundsätzen“ beeinflusst ist, wie implizite Bezugnahmen kenntlich machen. Eine Theoretische Pädagogik stellt für Lehne den Versuch dar, alles das, was bisher seit der Jahrhundertmitte über Erziehung und Unterricht gedacht und geschrieben wurde, systematisch zu ordnen, so dass die Theoretische Pädagogik keine Handlungsanleitungen liefern kann und soll, sondern nur „mehr Klarheit und Bestimmtheit“ in die Grundsätze der Erziehung und den daraus zu ziehenden Folgerungen zu bringen. Pädagogik als Wissenschaft gliedert sich Theoretische und Praktische Pädagogik, erstere muss ihren Umfang und ihre Grenzen bestimmen, d.h. die Wissensbestände angeben, die sie prüfen und ordnen will: 1. das (Schul-)Wissen, über das Erzieher/Lehrer und Schüler verfügen können sollen; 2.

Moral und Politik; 3. Anthropologie, Physiologie und Psychologie; 4. Geschichte der Menschheit; 5. „medizinische Polizei“ (Gesundheitslehre); 6. Geschichte der Pädagogik und der Erziehung; 7. Menschenkenntnis und Physiognomik. Die Theoretische Pädagogik gliedert sich daher in die Pädagogische Teleologie, Anthropologie, Psychologie und Politik (Schulwesen, Lehrerbildung usw.), die nur skizzieren kann, aus den von Niemeyer genannten Gründen.

Parallel zu diesen Entwicklungen bemühten sich jüngere Philosophen im Umkreis von Fichte und dem Kantianer Niethammer in Jena, die Wissenschaft von der Erziehung auf klarere begriffliche Grundlagen zu stellen; denn Klarheit der Begriffe bedeutet Klarheit der Gegenstände einer Wissenschaft und Klarheit ihres Arbeitsgebietes. In dem von Fichte und Niethammer herausgegeben „Philosophischen Journal“ findet sich eine Reihe von Aufsätzen, die sich diesem Problem erfolgreich zugewandt haben. Ihren Nachhall finden sie in Johann Friedrich Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806 – Herbart studierte in den 1790er Jahren in Jena –, abgeleitet aus Psychologie und Ethik, orientiert an den Zielsetzungen „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“. (Herbart wurde Nachfolger Kants in Königsberg.) Heusinger orientiert sich in seinem Lehrbuch (1795) einerseits an Rousseau, andererseits an Kant. Der systemgenerierende Gesichtspunkt seiner Pädagogik ist der Entwicklungsgang des Menschen von der frühesten Versorgung bis zur moralischen Urteilsfähigkeit. Greiling (1793) geht systematisch anders vor: Auf eine „Allgemeine Pädagogik“ als „Philosophie der Erziehung“ und der Explikation der „regulativen Ideen“ der Pädagogik (hinsichtlich der „Bestimmung des Menschen“) folgt eine „Specielle Pädagogik“, die die unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsziele für die verschiedenen „Menschenklassen“ entfaltet, und schließt ab mit einer „Individuellen Pädagogik“, die nicht „entworfen“ werden, sondern nur mit dem betreffenden Kind und He-

ranwachsenden gesucht und entwickelt werden kann. Damit war es gelungen, die unterschiedlichen Wissens- und Handlungsformen voneinander abzugrenzen und der Pädagogik in Theorie und Praxis jeweils eigene Kompetenz- und Argumentationsbereiche zu eröffnen. Das war eine Voraussetzung dafür, dass die Jenenser eine „Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft“ versuchen konnten, deren „Einleitung“ eine „allgemeine Theorie des Lernens und Lehrens“ sein sollte (Ritter 1798).

Pädagogik zwischen Sozialpolitik und Universalgeschichte: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) „Retter der Armen auf Neuhof,/ Prediger des Volkes in / Lienhard und Gertrud,/ zu Stans Vater der Waisen,/ zu Burgdorf und Münchenbuchsee/ Gründer der neuen Volksschule./ In Iferten Erzieher der Menschheit,/ Mensch, Christ, Bürger. Alles für andere, für sich nichts!“ – so heißt es in der Inschrift auf Pestalozzis Grabstein an der Kirche in Birr und bezeichnet – unter Ausklammerung des politischen Pestalozzi – die Impulse seines pädagogischen Denkens. Die Sorge für die Armen und die verarmende Landbevölkerung treibt ihn um; im Spannungsfeld von Sozialpolitik und Sozialpädagogik, von Restauration und Revolution geht er in seinen sozialkritischen und sozialpolitischen Schriften mit den herrschenden Missständen scharf ins Gericht (und auch er wurde daher Ehrenbürger des revolutionären Frankreich). Durch eine verbesserte Lernmethode wollte er der Verstandesbildung aufhelfen, durch Waisenhäuser das Elend der Kinder lindern. Berühmt wurde er durch seinen pädagogischen Volksroman „Lienhard und Gertrud“ (1781-1787), eine Sozialutopie einer heilenden christlich-sozialen Ordnung der dörflichen und familialen Lebensverhältnisse. Auch hier vollzieht sich Aufwachsen in der Ordnung der Natur und Lernen im Buch der Natur. (Seinem Sohn gab Pestalozzi, Rousseau zu Eh-

ren, den Vornamen Hans Jakob.) Lernen muss dies vor allem die Obrigkeit, damit sie die richtigen Vorkehrungen treffen kann nicht nur zur Verhütung von Übel – der Ort der Entsittlichung der Menschen, das Wirtshaus, wird geschlossen –, sondern dass die Dorfbewohner sich an Fleiß und Ordnung, gute Lebensführung und tüchtige Leistung gewöhnen; alle Dorfbewohner sollen sich als eine pädagogische Gemeinschaft (auch der gegenseitigen Kontrolle!) verstehen. Auf diese Weise sollen die Grundtriebe der Natur, die Grundsätze des Zusammenlebens und diejenigen des sittlichen Verhaltens in Übereinstimmung gebracht werden, mit anderen Worten: die ursprüngliche menschliche Natur ist in einem sittlichen Zustand der Vergesellschaftung „aufgehoben“ worden, in dem das Private und das Öffentliche keinen (Interessen-)Gegensatz bilden. (Dass dies zugleich ein konservatives Modell politischer Herrschaft darstellt, liegt auf der Hand.)

Nach der Französischen Revolution und ihren Folgeereignissen war Pestalozzi skeptisch, ob dies wirklich gelingen kann. In seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1797) – einer Universalgeschichte nach Vicos Vorbild, entwickelt anhand der drei Leitlinien: der Mensch als Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst – entwickelte Pestalozzi die Widersprüche, in der der Mensch gerät, wenn er physische, gesellschaftliche und individuelle „Kraft“ (das ist: Instinkt, Geschicklichkeit, Gewissen) in eine innere Übereinstimmung bringen soll. Sie gelingt nicht, denn sobald der Mensch den „Naturzustand“ verlässt und sich vergesellschaftet, wird er „bürgerlicher Halbmensch“. Aber genau dies entspricht dem „Wesen“ und der „wahren“ Natur und Bestimmung des Menschen: „Meine Natur vermag es nicht, auf dem Punkt des bloßen Sinnengenusses stehen zu bleiben [Naturzustand], ich muss vermöge meines Wesen diesen Sinnengenuss zum Mittel meines Strebens und der Zwecke, worauf

dieses Streben ruht, machen [gesellschaftlicher Zustand]. Daraus entstehen Verhältnisse, die ohne dieses Streben nicht in der Natur wären, die ich aber durch dasselbe, und also durch meinen Willen, in die Natur hinein bringe. So wie dieses geschehen, höre ich auf, das einfache Wesen zu sein, das ich aus der Hand der Natur in die Welt kam. Ich kann nicht mehr als dieses einfache Wesen empfinden, denken und handeln. Ich muss jetzt übereinstimmend sowohl mit den Verhältnissen handeln, die ich selbst in die Welt hineingebracht habe, als auch mit mir, insofern ich mich durch diese Verhältnisse verändert habe.“

Pestalozzi erkennt, dass es eine „erste“ und eine „zweite“ „Natur“ gibt, und dass die „zweite“ Natur etwas ist, das der Mensch in sich selbst und durch sich selbst hervorgebracht hat dadurch, dass er die äußeren Lebensbedingungen und damit auch die Struktur seiner Bedürfnisbefriedigung geändert hat. Dies erklärt sowohl die Dynamik sozialkultureller Prozesse und Strukturen als auch die Anpassungszwänge, denen der Mensch ausgesetzt ist. Diese Dynamik und diese Zwänge charakterisieren recht eigentlich das „Projekt der Moderne“, das im Zuge seiner Verwirklichung zweiseitig ist: Emanzipation *und* Entfremdung, Fortschritt *und* Gefährdung, Selbstverwirklichung *und* Selbstverlust, technische Naturbeherrschung *und* Brüchigkeit der moralischen Überzeugungen. Damit ist zugleich das pädagogische Denken des 18. Jahrhunderts als eines Tugenddiskurses als sein vorläufiges Ende gekommen: Wenn die politische Befreiung des Menschen im Terror enden kann; wenn die Industrialisierung des Bewusstseins mit der frühkapitalistischen Warenproduktion die überkommenen Lebens- als Gesellschaftsformen auflösen; wenn die Selbstkonstitution des Individuums den Antagonismus der Interessengegensätze freisetzt und dadurch die menschliche Koexistenz zu einem (im modernen Sinne) *Politikum* macht, dann schwindet nicht nur die „Hoffnung auf Vernunft“, sondern auch diejenige auf Fort-

schritt durch Erziehung und Bildung. Schiller formulierte diese Position in seinen „Ästhetischen Briefe“ (vgl. den letzten Abschnitt dieses Artikels), aber eine zeitgenössische „Philosophie der Bildung des Menschen“ machte sich auf die Suche nach einem neuen Verständnis der „inneren Form“ menschlichen Selbstverständnisses, das sich nicht durch Entfremdung und Entzweiung dementiert fühlen sollte.

Der Übergang vom Philanthropinismus zum Neuhumanismus

Nicht nur interne Widerstände brachten in den 1790er Jahren die philanthropischen Erziehungs- und Schulreformen zum Erliegen (wie z.B. in Braunschweig die Intervention der Landstände), sondern dann auch die Umstände der napoleonischen Kriege. Hinzu kam, dass die „Volksaufklärer“ – allen voran Campe – nicht zu Unrecht revolutionärer Gesinnungen verdächtigt wurden, so dass die Schul- und Bildungsreformen, die vor allem in Preußen aufgrund der Initiativen des Ministers von Massow um 1800 in Angriff genommen und dann in der Reformzeit (besonders durch Wilhelm von Humboldt) umgesetzt wurden, bezüglich der Aufklärung des „gemeinen Mannes“ eher zurückgenommen wurden und sich der „Bildung“ der adligen und gesitteten Stände zuwandten. Nicht das niedere Schulwesen und die dazugehörigen Lehrerseminare (für die Ausbildung der „Lehrer des Volkes“) standen nach 1800 im Mittelpunkt des reformpolitischen Interesses, sondern – im Zuge der geistigen Erneuerung – die Universitäten (für die Bildung des „gelehrten Schulmannes“) und die Gymnasien.

Aber dies benennt nur die äußeren Umstände, die die Ablösung der Philanthropen durch die Neuhumanisten begünstigten. Der tatsächliche Grund liegt tiefer: in einer gemeinsam geteilten Vorstellung vom Bildungsauftrag der Erziehung und des Unterrichts, der sich für die Philanthropen auf die Nützlichkeit des Bürgers richtete –

eine Wirkung nach außen –, bei den Neuhumanisten auf den Menschen selber – eine Wirkung nach innen. So wie A. H. Francke einen pädagogisch-seelsorgerlichen Weg ins Innere des Menschen erschlossen hatte und die Philanthropen – nach Lockes und Rousseaus Vorbild – diesen Weg beschritten hatten, um ihn aus ihrer Sicht und mit ihren Mitteln empirisch-psychologisch zu instrumentieren und zu methodisieren, ist Pestalozzi derjenige, der – nach Shaftesbury und Herder – den Weg eröffnete für das Verständnis des Inneren des Menschen als einer kulturschaffenden und damit den Menschen selber „umschaffenden“ „Kraft“. Deshalb kann auch eigentlich keine Rede sein von einer scharfen Entgegensetzung der rousseau-philanthropischen und der neuhumanistischen Denkweise – wie es auch Zeitgenossen sahen –, weil die Zielsetzung durchaus übereinstimmend ist: die Menschlichkeit des Menschen zu befördern und zur Geltung zu bringen. Zwar hoben die Philanthropen und Pestalozzi mehr auf bürgerliche Brauchbarkeit ab und der Neuhumanismus auf das Rein-Menschliche; aber gemeinsam ist doch, dass die Realia und die Humaniora über das Berufliche und Gelehrte hinaus eine neue Bildungsfunktion und einen neuen Bildungssinn bekommen: das „Materielle“ zu sein der „formellen Bildung“, die „Stoffe“, an denen die „Kräfte“ des Allgemeinen der menschlichen Bildung sich ausbildet.

„Die rein-menschliche Bildung“

Die großen Anreger: Shaftesbury und Herder

Schluß mit dem Schiller-Zitat.. und Schluß: Das „Maschinenzeitalter“ löste das „päd. Jh.“ ab.

Literaturverzeichnis

Zum 18. Jahrhundert als Epoche der Bildungsgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft

- Hazard, P.:* Die Krise des europäischen Geistes. Hamburg 1939
Hazard, P.: Die Herrschaft der Vernunft. Hamburg 1949
Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied/Berlin 1962 (zahlr. Aufl.)
Wolff, H. M.: Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. Bern/München ²1963
Bruford, W. H.: Kultur und Gesellschaft im klassischen Weimar 1775-1806. Göttingen 1966
Goldmann, L.: Der christliche Bürger und die Aufklärung. Neuwied/Berlin 1968
Gebhardt, J. (Hg.): Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770-1830. Goethe-Kant-Fichte-Hegel-Humboldt. München 1968
Gusdorf, G.: Les sciences humaines et la pensée occidentale. Bd. IV: Les principes de la pensée au siècle des lumières. Paris 1971; Bd. V: Dieu, la nature, l'homme au siècle des lumières. Paris 1972
Balet, L./Gerhard, E.: Die Verbürgerlichung der deutschen Kunst, Literatur und Musik im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1972
Bruford, W. H.: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Goethezeit. Frankfurt/M. 1975
Biedermann, K.: Deutschland im 18. Jahrhundert. Zuerst 1880, Reprint Frankfurt/M. 1980
Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1, Stuttgart 1972, darin: *Stuke, H.:* Aufklärung, 243-342; *Vierhaus, R.:* Bildung, 508-551; *Riedel, M.:* Bürger, Staatsbürger, Bürgertum, 672-725; Bd. 4, Stuttgart 1978, darin: *Hölscher, L.:* Öffentlichkeit, 413-467
Roeder, P. M./Leschinsky, A.: Schule im historischen Prozess. Stuttgart 1976
Kopitzsch, F. (Hg.): Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland. München 1976
Vierhaus, R.: Deutschland im Zeitalter des Absolutismus. (Deutsche Geschichte, Bd. 6) Göttingen 1978
Batscha, Z./Garber, J. (Hg.): Von

der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Politisch-soziale Theorien im Deutschland in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. [Quellentexte] Frankfurt/M. 1981 *Schulz, G.*: Die deutsche Literatur zwischen Französischer Revolution und Restauration. 1. Teil: 1789-1806. (DeBoor/Newald: Geschichte der deutschen Literatur, Bd. VII,1) München 1983 *Greschat, M.* (Hg.): Die Aufklärung. (Gestalten der Kirchengeschichte, Bd. 8) Stuttgart 1983 *Vierhaus, R.*: Deutschland im 18. Jahrhundert. Politische Verfassung, soziales Gefüge, geistige Bewegungen. Göttingen 1987 *Wehler, H.-U.*: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1. Bd.: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815. München 1987 *Jørgensen, S. A./Bohnen, K./Øhrgaard, P.*: Aufklärung, Sturm und Drang, frühe Klassik. (DeBoor/Newald: Geschichte der deutschen Literatur, VI) München 1990 *Martens, W.* (Hg.): Zentren der Aufklärung: Leipzig, Aufklärung und Bürgerlichkeit. (Wolfenbütteler Stud. zur Aufklärung, 17) Tübingen 1990 *Gall, L.*: Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 25) München 1993 *Bödeker, H. E.* (Hg.): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, 26) Tübingen 1999 *Schindling, A.*: Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit: 1659-1800. (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 30) München ²1999 *Dülmen, R. v.*: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. 1. Bd.: Das Haus und seine Menschen 16.-18. Jahrhundert. München ³1999 (Kap. II.2: Erziehung, 101ff.); 3. Bd.: Religion, Magie, Aufklärung 16.-18. Jahrhundert. München ²1999 (Kap. IV: Volksbildung und Neues Wissen, 151ff.; Kap. V: Aufklärung und Bildung, 211ff.) *Albrecht, P.* (Hg.): Formen der Geselligkeit in Nordwestdeutschland. (Studien zum 18. Jahrhundert, 27) Tübingen 2002

Quellen und Darstellungen zur Geschichte der Erziehung und Bildung sowie zur Pädagogik im 18. Jahrhundert in Deutschland

Baur, S.: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Leipzig 1790, Repr. Vaduz 1981 *Heubaum, A.:* Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin 1905 *Barth, P.:* Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung. Leipzig 1911 *Roessler, W.:* Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961 *Moog, W.:* Geschichte der Pädagogik. 3. Bd.: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Nachdr. der 7. Aufl. Düsseldorf/Ratingen 1967 *Schaller, K. (Hg.):* Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung [in Quellenausügen]. Bd. II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. (Orbis Academicus, Bd. I/12) Freiburg/München 1970 (mit ausführl. Bio-Bibl.) *Snyders, G.:* Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Zuerst Paris 1965, dt. übers. Paderborn 1971 *Fertig, L. (Hg.):* Bildungsgang und Lebensplan. Briefe über Erziehung von 1750 bis 1900. Darmstadt 1991 (Standeserziehung und Menschenbildung, 15ff.; Die Pädagogik der Aufklärung, 64ff.; Humaniora, Humanität, Humanismus, 86ff.; Mentorenamt und Familienerziehung, 133ff.; Privaterziehung oder öff. Schulwesen? 154ff.) *Herrmann, U.:* Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1993 *Oelkers, J.:* Das Jahrhundert Pestalozzis? Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung in der europäischen Aufklärung. In: *Oelkers, J./Osterwalder, F. (Hg.):* Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim/Basel 1995, 25-51 *Bruning, J.:* Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis. Schulwandel in Stadt und Land in

den preuß. Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648-1816. Berlin 1998

Der Eintritt ins „pädagogische Jahrhundert“: A. H. Francke August Hermann Francke (1663-1727): Ermahnung an die Praeceptoren. Abgedr. bei *Menck* 2001, 119-137 *Pädagogische Schriften.* Nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Schriften. Hg. von G. Kramer. Langensalza ²1985 *Pädagogische Schriften.* Hg. von H. Lorenzen. Paderborn ²1964 *Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts.* Der Große Aufsatz. Hg. von O. Podczeck. (Abhh. d. Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, phil.-hist. Kl., Bd. 53, H. 3) Berlin 1962 *Raabe, P./Pfeiffer, A.* (Bearb.): A. H. Francke (1663-1727): Bibliographie seiner Schriften. (Hallesche Quellenpublikationen und Repertorien, 5) Tübingen 2001 *Kramer, G.:* A. H. Francke. Ein Lebensbild. 2 Bde., Halle/S. 1880/82 *Deppermann, K.:* Der hallische Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. (I.). Göttingen 1961 *Hinrichs, C.:* Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen 1971 *Kaiser, G.:* Pietismus und Patriotismus im literarischen Deutschland. Ein Beitrag zum Problem der Säkularisation. Frankfurt/M. ²1973 *Dittrich-Jacobi, J.:* Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik A. H. Franckes. Diss. Bielefeld 1976 *Welp, M.:* Die Willensunterweisung bei A. H. Francke unter bes. Berücksichtigung der Erziehungspraxis in den Franckeschen Anstalten. Diss. PH Dortmund 1977 *Deppermann, K.:* A. H. Francke. In: Greschat, M. (Hg.): *Orthodoxie und Pietismus.* (Gestalten der Kirchengeschichte, Bd. 7) Stuttgart 1982, 241-260 *Hinske, N.* (Hg.): *Zentren der Aufklärung:* Halle, Aufk-

larung und Pietismus. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. XV) Tübingen 1989 *Ringshausen, G.*: A. H. Francke. In: Scheuerl, H. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1, München ²1991, 83-93
Nipkow, K. E./Schweitzer, Fr. (Hg.): *Religionspädagogik*. Texte. 1. Bd., München 1991 (Kap IV: Pietismus, Kap. V: Aufklärung)
Schmidt, G. R.: François Fénelon (1651-1715). In: Scheuerl, H. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1, München ²1991, 94-103
Brecht, M.: Ph. J. Spener, sein Programm und dessen Auswirkungen; A. H. Francke und der Hallische Pietismus. In: Ders. (Hg.): *Der Pietismus vom 17. bis zum frühem 18. Jahrhundert*. (Geschichte des Pietismus, Bd. 1) Göttingen 1993, 281-389, 440-539 *Schulen machen Geschichte*. 300 Jahre Erziehung in den Franckischen Stiftungen zu Halle. (Kataloge, 4) Halle 1997 *Obst, H./Raabe, P.*: Die Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Geschichte und Gegenwart. Halle 2000 *Neumann, J. N./Sträter, U.* (Hg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*. (Hallesche Forschungen, 5) Tübingen 2000, darin *F. Osterwalder*: Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke, 79-94 *Menck, P.*: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten: die Pädagogik A. H. Franckes. (Hallesche Forschungen, 7) Tübingen 2001 *Müller-Bahlke, Th. J.* (Hg.): *Gott zur Ehr und zu des Landes Besten – die Franckeschen Stiftungen und Preußen, Aspekte einer alten Allianz*. (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 8) Halle 2001 *Obst, H.*: A. H. Francke und die Franckeschen Stiftungen in Halle. Göttingen 2002 *Gestrich, A.*: Ehe, Familie, Kinder im Pietismus. Der „gezähmte Teufel“. In: Lehmann, H. (Hg.): *Glaubenswelt und Lebenswelten*. (Geschichte des Pietismus, 4) Göttingen 2004, 498-521

Die großen Anreger der Pädagogikreform in Europa: Locke und Rousseau

Leser, H.: Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. 1. Bd.: Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München/Berlin 1925 (Locke, 321ff.; Rousseau, 420ff.)

Rhyn, H.: Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung. Bern 1997

John Locke (1632-1704): Handbuch der Erziehung. (= Campe, J.H. [Hg.]: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. 9. Teil, Wien/Wolfenbüttel 1787, Reprint Vaduz 1979) Einige Gedanken über die Erziehung (1693). Paderborn 1967

Schmidt, G. R.: John Locke. In: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München²1991, 104-115

Rhyn, H.: John Locke: In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München 2003, 60-71

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): Emil oder über die Erziehung (1762). Übers. von L. Schmidts. Paderborn⁴1978

Fetscher, I.: Rousseaus politische Philosophie. Neuwied/Berlin 1960, Frankfurt/M.³1975

Rang, M.: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen²1965

Spaemann, R.: Rousseau – Bürger ohne Vaterland. Von der Polis zur Natur. München 1980

Ewers, H.-H.: Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. München 1989

Rang, M.: J.-J. Rousseau. In: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München²1991, 116-134

Schäfer, A.: Rousseau: Pädagogik und Kritik. Weinheim 1992

Kraft, V.: Rousseaus Emile. Lehr- und Studienbuch. Bad Heilbrunn 1993

Hansmann, O. (Hg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. I: Materialien [aus R.s Schriften]. Weinheim 1993; Bd. II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim 1996 (darin bes.: L. Koch: Wohlgeregelte Frei-

heit. Rousseaus Bildungsprinzip, 141-166) *Jaumann, H.* (Hg.): Rousseau in Deutschland. Neue Beiträge zur Erforschung seiner Rezeption [im 20. Jh.]. Berlin/New York 1995 *Grell, F.*: Der Rousseau der Reformpädagogik. Studien zur pädagogischen Rousseau-Rezeption. Würzburg 1996 *Bolle, R.*: J.-J. Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität. Münster ²2002 *Hentig, H.* v.: J.-J. Rousseau. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München 2003, 72-92 *Hentig, H.* v.: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München 2003

Wegbereiter der Pädagogikreform in Deutschland: Basedow und Campe

Benner, D./Kemper, H. (Hg.): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim/Basel 2001 (31ff.: Neue Problemstellungen in der Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts) *Benner, D./Kemper, H.* (Hg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1, Weinheim/Basel 2000

Basedow, Johann Bernhard (1724-1790): Ausgewählte Schriften. Hg. von H. Göring. Leipzig 1880 *Vorstellung an Menschenfreunde.* Hg. von H. Lorenz. Leipzig 1893 *Ausgewählte pädagogische Schriften.* Hg. von A. Reble. Paderborn 1965 *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.* Altona/Bremen 1770, Repr. Vaduz 1979 *Schöler, W.*: Der fortschrittliche Einfluß des Philanthropismus auf das niedere Schulwesen im Ftm. Anhalt-Dessau 1785-1800. Berlin 1957 *Studien über den Philanthropismus und die Dessauer Aufklärung.* (= Wiss. Beiträge der Universität Halle-Wittenberg, 1970/3 [A 8]) Halle/S. 1970 *Herrmann, U.*: J. B. Basedow. In: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München ²1991, 141-146 *Benner/Kemper* (Hg.) (2001), 87ff.; Dies.

(Hg.) (2000), 51ff.: Basedow und das Philanthropinum in Dessau
Schmitt, H.: J. B. Basedow. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. 1. Bd., München 2003, 124-128

Campe, Joachim Heinrich (1746-1818): Robinson der Jüngere (zuerst 1779), Nachdr. München 1977, Dortmund 1978, Stuttgart 1981
Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend (zuerst 1783); *Väterlicher Rat an meine Tochter, ein Gegenstück zum Theophron* (zuerst 1789), hg. von C. Cassau. (*Klassiker der Pädagogik*, Bde. VII, VIII) Langensalza 1889
Väterlicher Rath für meine Tochter. Nachdruck (der Ausgabe Braunschweig 1796) Paderborn 1988
Fertig, L.: Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt 1977
Herrmann, U.: J. H. Campe. In: Scheuerl, H. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. 1. Bd., München²1991, 146-150
Schmitt, H. (Hg.): Visionäre Lebensklugheit. J. H. Campe in seiner Zeit. Wiesbaden 1996
Schmitt, H. (Hg.): Briefe von und an J. H. Campe. Bd. 1: 1766-1788. Wiesbaden 1996
Schmitt, H.: J. H. Campe. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. 1. Bd., München 2003, 131-135

Campes „Allgemeine Revision“

Campe, J. H. (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Bde., Hamburg/Wolfenbüttel/Wien/Braunschweig 1785-1792, Reprint Vaduz 1979
Kersting, Chr.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992

Die Pädagogik der Philanthropen

Rehberg, A. W.: Prüfung der Erziehungskunst (1792). In: Ders.: *Sämtliche Schriften*. 1. Bd., Hannover 1828
Herrmann, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Scheuerl, H. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1, München²1991, 135-158 (Das „päd. Jahrhundert“, Basedow, Campe, Trapp, Salzmann, Der Übergang zum Neu-

humanismus) *Lempa, H.*: Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788). Turku 1993 *Feige, B.*: Philanthropische Reformpraxis in Niedersachsen. J. P. Hundeikers pädagogisches Wirken um 1800. Köln/Weimar/Wien 1997 *Ewers, H.-H.*: Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Eine Textsammlung. [Mit einer Darstellung der Pädagogik der Philanthropen und Bibl.!] Stuttgart erg. Ausg. 1998 *Schmitt, H.*: Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: J. B. Basedow, Fr. E. v. Rochow, J. H. Campe, Chr. G. Salzmann. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München 2003, 119-143

Rochow, Friedrich Eberhard von (1734-1805): Jonas, F./Wienecke, Fr. (Hg.): Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche Schriften. 4 Bde., Berlin 1907-1910 *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen.* Brandenburg/Leipzig 1776, Repr. Leipzig 1925, Potsdam 1994 *Riemann, C.F.*: Beschreibung der Reckanschen Schule. Berlin/Stettin³1798 *Heinemann, M./Rüter, W.*: Landschulreform als Gesellschaftsinitiative. Göttingen 1975 *Roeder, P. M./Leschinsky, A.*: Schule im historischen Prozess. Stuttgart 1976, 344ff. *Neugebauer, W.*: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in brandenburg-Preußen. Berlin/New York 1985 *Schmitt, H./Tosch, F.* (Hg.): Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) im Aufbruch Preußens. Berlin 2001

Villaume, Peter (1746-1825): Geschichte des Menschen. Dessau/Leipzig 1783 Beiträge in Campes „Allgemeiner Revision“ u.a.: Über das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder, Bd. 2, 297-616; Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? Bd. 3, 435-616; Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen (= Bd. 4); Von den Trieben, welche man ersticken, oder doch wenigstens schwächen muß, Bd. 5, 275-730; Von der Bildung des Kör-

pers...oder über die physische Erziehung, Bd. 8, 211-490 *Wothge, R.*: Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746-1825). In: *Wiss. Zs. der Universität Halle-Wittenberg, Gesellschafts- u. sprachwiss. Reihe VI, 3, Halle 1957, 429-454*

Salzmann, Chr. G. (1744-1811): Pädagogische Schriften. Hg. von R. Bosse und J. Meyer. Wien/Leipzig 1886 *Ameisenbüchlein*. Bad Heilbrunn ²1964 *Krebsbüchlein*. Bad Heilbrunn 1961 *Moralisches Elementarbuch*. Dortmund 1980 *Religionsbücher*. Köln 1994

Kemper, H./Seidelmann, U. (Hg.): *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Chr. G. Salzmann*. Weinheim 1995 *Benner/Kemper* (Hg.) 2001, 137ff.; *Dies. (Hg.)* 2000, 227ff. *Herrmann, U.*: „das Exempel wirkt“. Chr. G. Salzmanns psychologisch-pädagogische Lehre vom entwickelnden, erziehenden und bildenden Umgang mit Kindern. In: *Neue Sammlung* 0000000000000000

Bahrdt, Carl Friedrich (1740-1792): *Über den Zweck der Erziehung*. In: *Allgemeine Revision...*, 1. Bd., Hamburg 1785, 1-124 *Handbuch der Moral für den Bürgerstand*. Halle 1789 Nachdr. Frankfurt/M. 1972 *Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und seiner Schicksale*. Von ihm selbst geschrieben. Berlin 1790/91, Neuausgabe Berlin 1922, Auswahl Heidenheim 1972 *Mühlpfordt, G.*: K. F. Bahrdt und die radikale Aufklärung. In: *Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte Tel Aviv* 5 (1976), 49-100 *Herrmann, U.*: Die Kodifizierung bürgerlichen Bewusstseins in der deutschen Spätaufklärung – C. Fr. Bahrds „Handbuch der Moral...“ In: *Vierhaus, R.* (Hg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung*. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. VII) Heidelberg 1981, 323-333 *Sauder, G./Weiß, Chr.* (Hg.): *C. F. Bahrdt*. St. Ingbert 1992

„*Armut – Gehorsam – Industriosität*“: *Erziehung zur Armut*

Sextro, H. Ph.: *Über die Bildung der Jugend zur Industrie*. Göttingen 1785, Repr. Frankfurt/M. 1968 *Campe, J. H.*: *Über einige verkann- te wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der*

Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. 2 Fragmente, Wolfenbüttel 1786, Repr. Frankfurt/M. 1969 Wagemann, A.: Über die Bildung des Volkes zur Industrie. Göttingen 1791, Repr. Glashütten/Ts. 1971 Lachmann, C.L.F.: Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen. Braunschweig/Helmstedt 1802, Repr. Glashütten/Ts. 1973 Herrmann, U.: Armut – Armenversorgung – Armenerziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert. In: Ders.: Aufklärung und Erziehung. Weinheim 1993, 157-179 (mit Bibl. zur Industrieschule) Herrmann, U. (Hg.): „Das pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel 1981 (darin auch Auszüge aus Roeder/Leschinsky 1976, zur Industriepädagogik 283ff.) Dreßen, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt/Berlin/Wien 1982 Böning, H./Siegert, R. (Hg.): Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. Bd. 1: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780. Stuttgart 1990; Bd. 2: Der Höhepunkt der Volksaufklärung 1781-1800 und die Zäsur durch die Französische Revolution. Stuttgart 2001

„Patriot, Bürger und bürgerliche Brauchbarkeit“: die Bildung des Bürgers

Resewitz, Friedrich Gabriel (1729-1806): Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen ¹1773, Nachdr. der 2. Aufl. 1776 Wien 1787, Repr. Glashütten/Ts. 1975 Gedanken, Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. 5 Bde., Berlin/Stettin 1777-1786 Johann Stuve (1752-1793): Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts. Hg. von J. H. Campe. 2 Bde., Braun-

schweig 1794, Reprint Vaduz 1982 *Blankertz, H.*: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963 *Blankertz, H.* (Hg.): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. Campe und P. Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig 1965 *Martens, W.*: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1971 *Vierhaus, R.* (Hg.): Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. VII) Heidelberg 1981 *Herrmann, U.* (Hg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982 *Münch, P.* (Hg.): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“. München 1984 *Birtsch, G.* (Hg.): Patriotismus. (Aufklärung 4 [1989], H. 2) Hamburg 1989

„*Gattin, Hausfrau und Mutter*“: *bürgerliche Mädchen- und Frauenbildung*

Hippel, G. Th. von: Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber. Berlin 1792, Reprint Frankfurt/M. 1977, Vaduz 1981 *Straßburger, F.*: Die Mädchenerziehung in der Geschichte der Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland. Straßburg 1911 *Schulz, G.* (Hg.): Die Frau im 18. Jahrhundert. (=Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. III) Heidelberg 1976 (darin: *Herrmann, U.*: Erziehung und Schulunterricht für Mädchen im 18. Jahrhundert, 101-127, mit Bibl.; *Frühsorge, G.*: Die Einheit aller Geschäfte. Tradition und Veränderung des „Hausmutter“-Bildes in der deutschen Ökonomieliteratur des 18. Jahrhunderts, 137-157 *Garbe, Chr.*: Sophie oder die heimliche Macht der Frauen. In: Brehmer, I., u.a. (Hg.): Frauen in der Geschichte. Bd. IV: „Wissen heißt Leben...“ Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Düsseldorf 1983, 65-86 *Hopfner, J.*: Mädchenerziehung

und weibliche Bildung um 1800. Bad Heilbrunn 1990 *Garbe, Chr.*: Die „weibliche“ List im „männlichen“ Text. J.-J. Rousseau in der feministischen Kritik. Stuttgart 1992 *Kersting, Chr.*: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campus „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992 *Honnegger, Cl.*: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, 1750-1850. Frankfurt/New York ²1992 *Ehrich-Haefeli, V.*: Rousseaus Sophie und ihre deutschen Schwestern. Zur Entstehung der bürgerlichen Geschlechterideologie. In: Jaumann, H. (Hg.): Rousseau in Deutschland. Berlin/New York 1995, 115-162 *Kleinau, E./Opitz, Cl.* (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1, Frankfurt/New York 1996 *Kleinau, E./Mayer, Chr.* (Hg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung. Weinheim 1996 *Opitz, C./Weckel, U./Kleinau, E.* (Hg.): Tugend, Vernunft und Gefühl. Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten. Münster 2000 (darin: E. Kleinau: Pädagoginnen der Aufklärung und ihre Bildungstheorien, 309-338)

Pädagogik: Erziehungslehre und Erziehungswissenschaft

Miller, J. P.: Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Göttingen 1769 *Bock, F. S.*: Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer. Königsberg/Leipzig 1780 *Trapp, E. Chr.*: Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780, Repr. Paderborn 1977 *Niemeyer, A. H.*: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796, Repr. Paderborn 1970 *Lehne, W. Fr.*: Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe. 1. Theil, Göttingen 1799 (mehr nicht ersch.) *Schwarz, F. H. Chr.*: Erziehungslehre. 4 Bde., Leipzig 1802-1813 *Schwarz, F. H. Chr.*: Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg ¹1805, ³1835 u.d.T.: Lehr-

buch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Heidelberg 1835, Repr. Paderborn 1968 *Kersting, Chr.:* Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992

Kantianer und Fichteaneer in Jena: Kant, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hg. von H.-H. Groothoff. Paderborn 1963 *Greiling, J. Chr.:* Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793 *Heusinger, J. H. G.:* Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle 1794 *Heusinger, J. H. G.:* Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst. Leipzig 1795 *Greiling, J.:* Beitrag zur Bestimmung der Begriffe Erziehung und Unterricht. In: J. G. Fichte/ Niethammer, F. I. (Hg.): Philosophisches Journal 1 (1795), 193-209 *Ritter:* Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwenigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Philos. Journal 8 (1798), 1, 47-85; Forts. u.d.T. : Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens. Als Einleitung in einer allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Ebd. 4, 303-357; Forts. u.d.T.: Allgemeine Folgerungen aus der Theorie des Lernens und Lehrens, zum Beweis der geschehenen Bgründung einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Ebd., 5, 18-42 *Sauer:* Über das Problem der Erziehung. In: Philos. Journal 9 (1798), 264-290, 306-357 *Heusinger, J. H. G.:* Grundlinien zu einer Theorie der Erziehungskunst. O.O. 1802 *Heusinger, J. H. G.:* Ausgewählte Schriften. Bearb. von W. Dornseifer. Weinheim/Berlin/Basel 1969 *Benner, D./Schmied-Kowarzik, W. D.:* Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Hönigswalds. Ratingen 1969 *Hinske, N. (Hg.):* Der Aufbruch in den Kantianismus. Der Frühkantianismus an der Universität Jena 1785-1800 und seine Vorgeschichte. Stuttgart 1995 **Ruberg, Chr.: Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen Kantianern. Bad Heilbrunn 2002** *Te-*

north, H.-E.: Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, 341-382, hier 345ff.

Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert im Spannungsfeld von Sozialpolitik und Universalgeschichte: Pestalozzi

Pestalozzi, J. H. (1746-1827): Sämtliche Werke. 29 Bde., Berlin/Leipzig, jetzt Zürich 1927ff. Sämtliche Briefe [von P.]. 14 Bde., Zürich 1946ff. Registerbände zu den Werken und Briefen. Bd. 1ff., Zürich 1994ff. Ausgewählte Schriften. Hg. von Wilhelm Flitner. Neuausgabe Weinheim/Basel 2001 Neue Pestalozzi-Studien. Bern/Stuttgart/Wien 1993ff. *Rang, A.:* Der politische Pestalozzi. Frankfurt/M. 1967 *Liedtke, M.:* J. H. Pestalozzi. In: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München ²1991, 170-186 *Stadler, P.:* Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. 2 Bde., Zürich 1988/1993 *Oelkers, J./Osterwalder, F.* (Hg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim/Basel 1995 *Osterwalder, F.:* Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim/Basel 1996 *Kraft, V.:* Pestalozzi oder das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1996 *Hager, F.-P./Tröhler, D.* (Hg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. (Neue Pestalozzi-Studien, Bd. 4) Bern/Stuttgart/Wien 1996; darin *U. Herrmann:* Pestalozzis Denken im Kontext politisch-sozialer Modernisierungsprozesse, 37-67 *Osterwalder, F.:* J. H. Pestalozzi. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München 2003, 101-118

Die Idee der Bildung im 18. Jahrhundert

Die großen Anreger: Shaftesbury und Herder

Anthony Ashley Cooper Earl of Shaftesbury (1671-1713): *Weiser, Chr. F.:* Shaftesbury und das deutsche Geistesleben. Leipzig/Berlin

1916, Repr. Darmstadt 1969 *Schwinger, R.*: Innere Form. München
1934 *Jordan, L.*: Shaftesbury und die deutsche Literatur und Ästhe-
tik des 18. Jahrhunderts. In: Germanisch-Romanische Monatsschrift
NF 44 (1994), 410-424 *Horlacher, R.*: Bildungstheorie vor der Bil-
dungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der
Schweiz im 18. Jahrhundert. Würzburg 2004

Johann Gottfried Herder (1744-1803): Werke. 16. Teil: Schulreden.
Hg. (mit ausführl. Vorrede) von H. Düntzer. Berlin 1879 *Sämtliche*
Werke. Hg. von B. Suphan. 30. Bd.: Schulreden. Berlin 1889 *Ke-*
ferstein, H. (Hg.): Herders Pädagogische Schriften und Äußerungen.
Langensalza 1902 *Menze, C.* (Hg.): J. G. Herder: Humanität und
Erziehung. Paderborn ²1968 *Bubner, R.*: Einheit der Geschichte
und Beginn der Geschichtsphilosophie. 2.: Bildung zur Humanität.
In: Ders.: Geschichtsprozesse und Handlungsnormen. Frankfurt/M.
1984, 81-90 *Sauder, G.* (Hg.): J. G. Herder 1744-1803. (Studien
zum 18. Jh., 9) Hamburg 1987 *Wisbert, H.*: Das Bildungsdenken
des jungen Herder. Frankfurt/M. 1987 *Cilien, U.*: J. G. Herder. In:
Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd., München ²1991,
187-197 *Irmscher, H.D.*: J. G. Herder. Stuttgart 2001

Der Neuhumanismus: Niethammer, F. I.: Der Streit des Philanthro-
pinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-
Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808, Reprint Weinheim/Berlin/Basel
1968, **München 1979** *Paulsen, F.*: Geschichte des gelehrten Unter-
richts. Berlin/Leipzig ³1921 *Leser, H.*: Das pädagogische Problem
in der Geistesgeschichte der Neuzeit. 1.Bd.: Renaissance und Auf-
klärung im Problem der Bildung. München/Berlin 1925 *Weil, H.*:
Die Entstehung es deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930, Repr.
Bonn 1967 *Grube, K.*: Die Idee und Struktur einer rein-
menschlichen Bildung. Ein Beitrag zum Philanthropismus und Neu-
humanismus. Halle/S. 1934 *Dohmen, G.*: Bildung und Schule. Die
Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung

seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bde., Weinheim 1964/65 (insbes. zu Spener, Oetinger, Lavater, Rochow, Salzmann, Campes „Revisionswerk“) *Schaarschmidt, I.*: Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder. Zuerst 1931, wiederabgedr. in: Klafki, W. (Hg.): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim 1965, 24-87 *Böhm, B.*: Sokrates im 18. Jahrhundert. Studien zum Werdegange des modernen Persönlichkeitsbewusstseins. Neumünster ²1966 *Buck, G.*: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München/Paderborn 1984 (insbes. zu Rousseau, Herbart, Schiller, Hegel und Humboldt) *Hansmann, O./Marotzki, W.* (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989 *Euler, P.*: **Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“.** Weinheim 1989 *Bollenbeck, G.*: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Leipzig ²1994

Anthropologie und Psychologie im 18. Jahrhundert

Wulf, Chr. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997 *Löwith, K.*: Das Verhältnis von Gott, Mensch und Welt in der Metaphysik von Descartes und Kant. (Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, phil.-hist. Kl., 1964, 3) Heidelberg 1964 *Gusdorf, G.*: Les sciences humaines et la conscience occidentale. Bd. VI: L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières. Paris 1973 *Lippe, R.* zur: Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung. Frankfurt/M. 1975 *Linden, M.*: Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts. Bern/Frankfurt 1976 *Mog, P.*: Ratio und Gefühlskultur. Studien zu Psychogenese und Literatur im 18. Jahrhundert. Tübingen 1976 *Moravia, S.*: Beobachtende Vernunft. Phi-

losophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt/M. 1977
Lepenies, W.: Das Ende der Naturgeschichte. Frankfurt/M. 1978
Jaeger, S./Staeuble, I.: Die gesellschaftliche Genese der Psychologie.
 Frankfurt/New York 1978 *Hentze, H.:* Sexualität in der Pädagogik
 des späten 18. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1979 *Die Neubestim-*
mung des Menschen: Wandlungen des Anthropologischen Konzepts
 im 18. Jh. (= Themenschwerpunkt) In: Studien zum 18. Jahrhundert.
 Bd. 2/3, München 1980 *Hornig, G.:* Perfektibilität. In: Archiv für
 Begriffsgeschichte XXIV (1980), 221-257 *Obermeit, W.:* „Das un-
 sichtbare Ding, das Seele heißt“. Zur Entdeckung der Psyche im bür-
 gerlichen Zeitalter. Frankfurt/M. 1980 *Schrader, W. H.:* Ethik und
 Anthropologie in der englischen Aufklärung. (Studien zum 18. Jahr-
 hundert, 6) Hamburg 1984 *Wild, R.:* Die Vernunft der Väter. Zur
 Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland.
 (Germanistische Abhandlungen, 61) Stuttgart 1987 *Pfotenhauer,*
H.: Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Ge-
 schichte – am Leitfaden des Leibes. (Germanistische Abhandlungen,
 62) Stuttgart 1987 *Begemann, Chr.:* Furcht und Angst im Prozess
 der Aufklärung. Zu Literatur und Bewusstseinsgeschichte des 18.
 Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1987 *Krauss, W.:* Zur Anthropologie des
 18. Jahrhunderts. Die Frühgeschichte der Menschheit im Blickpunkt
 der Aufklärung. Frankfurt/M. 1987 *Jüttemann, G. (Hg.):* Wegbe-
 reiter der Historischen Psychologie. München/Weinheim 1988
Lempa, H.: Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus
 (1768-1788) Turku 1993 *Braun, K.:* Die Krankheit Onania. Kör-
 perangst und die Anfänge moderner Sexualität im 18. Jahrhundert
 (Historische Studien, 16) Frankfurt/New York 1995 *Hinske, N.*
 (Hg.): Die Bestimmung des Menschen. (Aufklärung 11 [1999], 1)
 Hamburg 1999

Erscheint in: Hammerstein/Herrmann (Hg.): Handbuch der deut-

schen Bildungsgeschichte, Bd. 2, München:Beck 2004