

Dosso und Battista Dossi, Papst Leo X. als hl. Gregor, ehem. Altarbild im Dom von Modena, 1532; vgl. [5]; [1. 37–62]).

Während solche Erzeugnisse der B., wie auch die im 19. Jh. bedeutende 7Schlachtenmalerei, v.a. affirmativ wirken sollten, richtete sich die strategische B. gegen militärische Feinde: In großem Umfang wurde letztere im 7Dreißigjährigen Krieg [3] und während der Napoleonischen Kriege (7Befreiungskriege) betrieben (vgl. Abb. 2). Während der 7Französischen Revolution wurden in ganz Europa die ideologischen Gegensätze durch B. verschärft; sie reagierte auf die einzelnen Phasen der franz. Regimes [2]; [8]. Mit Hilfe beißender Satire sicherten die Protagonisten der B. ihren Erzeugnissen die gewünschte Aufmerksamkeit.

→ Flugschrift; Karikatur; Propaganda; Satire

[1] A. ELLENUS (Hrsg.), *Iconography, Propaganda and Legitimation*, 1998 [2] K. HERDING / R. REICHARDT, *Die Bildpublizistik der Franz. Revolution*, 1989 [3] A. HEYDE, *Kunstpolitik und Propaganda im Dienste des Großmachtstrebens*, in: K. BUSSMANN / H. SCHILLING (Hrsg.), *1648. Krieg und Frieden in Europa 2*, 1998, 105–111 [4] T. KIRCHNER, *Der epische Held. Historienmalerei und Kunstpolitik im Frankreich des 17. Jh.s*, 2001 [5] F. B. POLLEROSS, *Das sakrale Identifikationsporträt* (2 Bde.), 1988 [6] T. SCHAUERTE, *Die Ehrenpforte für Kaiser Maximilian I.*, 2001 [7] R. SCHOCH et al., *Albrecht Dürer. Das druckgraphische Werk*, Bd. 2, 2002 [8] B. SCHOCH-JOSWIG, »Da flamt die gräuliche Bastille«. *Die Franz. Revolution im Spiegel der Bildpropaganda* (1798–1799), 1989 [9] I. VAN GÜLPEN, *Der dt. Humanismus und die frühe Reformationspropaganda 1520–1526*, 2002 [10] H. ZSCHELLETZSCHKY, *Die »drei gottlosen Maler« von Nürnberg*, 1975.

Sibylle Appuhn-Radtke

## Bildung

1. Begriff
2. Grundzüge
3. Epochen
4. Besonderheiten europäischer Bildung

### 1. Begriff

Für jenen Formationsprozess, in dessen Verlauf das Individuum durch 7Erziehung und eigene Anstrengungen zu einer Persönlichkeit werden soll, die den Normen der ihn bestimmenden Gesellschaft möglichst gut entspricht, stand in den europ. Kultursprachen der Frühen Nz. ein breites Wortfeld zur Verfügung. Dabei dominierten von Anfang an die nationalsprachlichen Ableitungen der lat. Begriffe *educatio* (»Erziehung«, »Erzogen-Sein«), *eruditio* (»Belesenheit«) und *scientia* (»7Wissen«). Einen didaktischen Klang besaß das engl.-franz. *formation* – ein Zusammenwirken von Lernen und äußerem Schloff, das ausnahmsweise auch als *self-formation* (Shaftesbury) stattfinden konnte – und *instruction* (»Unterweisung«).

*Civilization* bzw. *civilisation* betont die politisch-gesellschaftliche Einführung in die *civitas civilis* (»Bürgergesellschaft«). *Culture* meinte v.a. geistige Bildung im Gegensatz zum menschlichen Naturzustand. Das griech. *paideia* wurde erst im 19. Jh. revitalisiert und blieb ein gelehrtes Kunstwort [9]; [10]; [15].

Die dt. Worte »bilden« und »B.« wurden von der 7Mystik des 14. Jh.s geprägt, um – im Sinne von 2. Kor. 3,18, aber auch der neuplatonischen Emanationslehren – deren Ideal einer Angleichung an Gott zu beschreiben. In diesem Sinne wurde der Begriff B. bis zum 18. Jh. bes. unter (meist protest.) Mystikern und Theosophen gebraucht [9]; [10]. In seiner modernen Bedeutung, die er im späten 18. Jh. annahm, ging und geht er in keinem dieser anderen Begriffe auf und ist in keine andere Sprache übersetzbar. Als ein Leitbegriff von 7Idealismus, 7Neuhumanismus und 7Historismus beansprucht er vielmehr, sie alle zu umfassen und zu ihrer höchsten Form zu steigern (vgl. 3.6.). Heute ist »B.« ein Synonym sowohl für Erziehung (die Vermittlung und Erlernung sozialer und kultureller Techniken) bzw. 7Pädagogik und 7Berufsbildung als auch für die Aneignung der in einer Gesellschaft gültigen (verbindlichen oder oppositionellen) Leitbilder und Wertbegriffe.

## 2. Grundzüge

- 2.1. Bildung als Elitenphänomen
- 2.2. Zwischen Religion und Säkularisierung
- 2.3. Weibliche Bildung
- 2.4. Institutionalisierung

### 2.1. Bildung als Elitenphänomen

»Die« B. gab es nie. Weil B. von je konkreten sozialen Bedingungen, Bedürfnissen und Wertsystemen geprägt wird und nur derjenige als gebildet gilt, den die tonangebenden Kreise der ihn bestimmenden Gesellschaft als solchen anerkennen, differierten die Vorstellungen von B. auch in der »Nz.« nach Epochen, Ländern, Trägergruppen, Traditionen, Mentalitäten, Institutionen, politischen, sozialen und konfessionellen Kontexten. Jeder 7Stand (bisweilen jede Gruppe innerhalb eines Standes) besaß eigene B.-Ideale, -Institutionen, -Gänge und -Stile. So verlief die adlige 7Standesbildung anders, nämlich weniger förmlich und institutionalisiert als die eines 7Geistlichen oder 7Bürgers, aber auch anders als die eines Fürsten (vgl. 7Fürstenspiegel). Erst nach 1800 begannen sich diese Unterschiede allmählich zu verwischen [5]; [6].

Gemeinsam war all diesen B.-Formen, dass sie ein Phänomen der 7Eliten bzw. derer blieben, die der Oberschicht angehören wollten. Nur die führenden Kreise und diejenigen, die von ihnen protegirt wurden, besaßen 7Muße und Mittel, außer einer beruflich-fachlichen

Ausbildung noch solche Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die ein langes Studium, ausgedehnte Reisen ( $\uparrow$ Kavalierstour;  $\uparrow$ Peregrinatio academica,  $\uparrow$ Wallfahrt), persönliche Bekanntschaften ( $\uparrow$ Gelehrtenrepublik) oder praktische Erfahrungen bei exklusiven Institutionen wie Höfen, hohen Gerichten oder Generalstäben erforderten. Nur durch solche Erfahrungen aber konnte man das Sachwissen und die Kenntnis der ungeschriebenen Regeln, Stile und Usancen der führenden Gruppen erlangen, die nötig waren, um von diesen als Gleichrangiger akzeptiert zu werden. Eine »Volksbildung« hingegen, die über eine (oft nur rudimentäre)  $\uparrow$ Alphabetisierung und eine Ausbildung in elementaren praktischen Grundfertigkeiten hinausging, begann im Zeichen der  $\uparrow$ Aufklärung erst um 1760, erfuhr aber nach 1820 vielerorts wieder einen deutlichen Rückschlag ( $\uparrow$ Elementarschule) [5]; [6]; [7]; [14].

Trug B. so zur Vereinheitlichung und Festigung der Eliten bei, wurde sie in anderer Hinsicht zugleich auch ein Medium ihrer internen Konkurrenzen. Die Rivalitäten um soziale, konfessionelle oder kulturelle Führungspositionen nämlich äußerten sich auch in Kontroversen über »wahre« und »falsche« B. Deshalb gehörten B. und B.-Kritik – die Klage, dass die vom politisch-weltanschaulichen Gegner vertretene B. unbrauchbar, unfruchtbar, der Religion, Moral oder Vernunft abträglich sei – als komplementäre Elemente des gleichen Phänomens untrennbar zusammen.

## 2.2. Zwischen Religion und Säkularisierung

Da sie die Inhalte der B. exklusiv diktieren wollten, stritten die führenden Kräfte der Epoche – Fürsten und Stände, Geistliche und Weltliche, Katholiken und Protestanten,  $\uparrow$ Universitäten und  $\uparrow$ Akademien – um die Kontrolle über deren Institutionen. V.a. im Zeitalter der Glaubenspaltung, seit dem 16. Jh., kam es in vielen Territorien zu konkurrierenden Schulgründungen, weil  $\uparrow$ Stände oder  $\uparrow$ Städte ihre Kinder nicht in die  $\uparrow$ Schulen der vom  $\uparrow$ Landesherrn geforderten Konfession schicken wollten ( $\uparrow$ Konfessionalisierung). Dieser Streit endete bis zum Ausgang des 18. Jh.s fast überall mit einem Sieg der Zentralregierungen ( $\uparrow$ Bildungspolitik). Zuvor aber (in manchen Regionen Europas auch noch danach) unterhielten vielerorts auch Kirchen,  $\uparrow$ Klöster, Adlige ( $\uparrow$ Adel), Städte,  $\uparrow$ Dorfgemeinden,  $\uparrow$ Korporationen und religiöse Splittergruppen eigene Schulen und andere B.-Einrichtungen [5]; [17].

So spiegelten die Ideale, Institutionen und Inhalte der B. in ihrer Vielfalt die Strukturen der politisch-sozialen Welt sowie deren Ordnungsvorstellungen und Machtverhältnisse wider. Mit allen lebensweltlichen Umbrüchen der Epoche der  $\uparrow$ Neuzeit gingen solche der B. einher.

Bis zur Mitte des 19. Jh.s blieb B. religiös geprägt. Deshalb waren die B.-Institutionen meist nur Mitgliedern der gleichen Glaubensgemeinschaft zugänglich ( $\uparrow$ Erziehung). Allenfalls aus missionarischen Motiven nahm man Konfessionsfremde in sie auf. Ein entscheidendes Merkmal der europ. B. blieb es aber, dass sie sich seit Beginn der Nz. zusehends von kirchlicher Einsprache emanzipierte. Im internen Verkehr der christl. Oberschichten wurde dies bereits im 16. Jh. erreicht. Eine allgemeine  $\uparrow$ Säkularisierung der B. setzte aber erst mit der  $\uparrow$ Aufklärung ein. Nun nahmen erstmals seit dem HochMA wieder jüd. Intellektuelle öffentlich am B.-Diskurs teil. Gerade für sie, deren B. fast ausschließlich in  $\uparrow$ Thora-Schulen stattgefunden hatte, wurde die neue, aufgeklärte B. ein wichtiges Medium der Emanzipation nach innen wie nach außen [6]. Dennoch gilt es zu betonen, dass sich  $\uparrow$ Humanismus,  $\uparrow$ Aufklärung und bürgerliches Zeitalter (s.u. 3.7.) keineswegs als Phasen einer progressiven Säkularisierung der B. beschreiben lassen. Eher ließe sich die These vertreten, dass  $\uparrow$ Kultur und B. in ihrem Verlauf selbst eine quasi sakrale Aura entfalteten, eine quasi religiöse Verehrung erfuhren.

## 2.3. Weibliche Bildung

Ein bis heute kontrovers diskutiertes Kapitel der europ. B.-Geschichte ist das Verhältnis zwischen männlicher und weiblicher B. Seit dem  $\uparrow$ Humanismus stimmte man in vornehmen Kreisen überein, dass Jungen und Mädchen grundsätzlich die gleiche B. erhalten sollten, und die vornehme Erziehungspraxis entsprach dem durchaus.

Nicht zuletzt dank der seit dem 16. Jh. aufblühenden weiblichen Schulorden (z.B. der Ursulinerinnen der Angela Merici, gegr. 1611, oder der Englischen Fräulein der Mary Ward, gegr. 1611), aber auch protest. Bemühungen im Umfeld des Pietismus (etwa im Hallenser *Gynaecium*, 1698–1740) besaßen Töchter aus adligen und großbürgerlichen Familien bis zum Ende des 18. Jh.s mitunter vorzügliche B.-Möglichkeiten [8. Bd. 1, 252–274]. In diesen Kreisen gab es einzelne Frauen, die auf Universitäten studierten und in seltenen Ausnahmefällen auch promoviert wurden – meist nur in den  $\uparrow$ Artes liberales (so 1678 E.L. Cornaro Piscopia in Padua, 1732 L. Bassi in Bologna, 1787 D. Schlözer in Göttingen), aber auch in den höheren Fakultäten (so 1754 die Medizinerin D.Ch. Erxleben in Halle, 1777 die Juristin A.P. Amoretti in Padua) [8. Bd. 1, 273–294]; [14. 242–243].

Um 1800 stagnierten solche Ansätze. Wenn Frauen nun von den wichtigsten B.-Chancen ausgeschlossen blieben – vor 1900 durften sie generell weder Gymnasien noch Universitäten besuchen –, so resultierte dies aus der besonderen Sphäre, in der und für die ihre B. stattfand: Auch Frauen der oberen Stände und Schichten

hatten ihre Erfüllung bis zum Ende des 19. Jh.s in »Haus« und Familie zu finden (♯Privatheit), während männliche B. auf die »Welt« gerichtet war. Diese traditionellen Rollenmuster erwiesen sich als zäher und langlebiger als alle emanzipatorischen B.-Ideale, die vorerst allenfalls in kurzlebigen, privaten Initiativen (etwa der Hamburger »Hochschule für das weibliche Geschlecht«, 1850–1852) realisiert werden konnten (♯Frauenbildung, ♯Mädchenerziehung) [8. Bd. 2, 66–82].

## 2.4. Institutionalisierung

Charakteristisch für die Epoche ist schließlich die zunehmende Institutionalisierung der B. Sie betraf – scheinbar paradox – gerade auch jene informellen Elemente, die zur elitären ♯Standesbildung gehörten. So wurden adlige Metiers wie ♯Fechtkunst und ♯Reitkunst auf ♯Ritterakademien vermittelt. Mit Studienaufenthalten in Rom schufen die ♯Jesuiten Äquivalente zur ♯Kavalierstour. Die ♯Universitäten des 17. Jh.s boten technische Disziplinen an, die bislang Arkana militärischer Spezialisten gewesen waren (etwa ♯Festungsbau oder ♯Wasserbau; vgl. ♯Ingenieursausbildung), und im 18. Jh. gründeten sie ♯Kunstsammlungen und ♯Bibliotheken, die es zuvor nur an Höfen gegeben hatte [14]; [16]; [17]. Diese Institutionalisierung von Standeswissen bewirkte einerseits, dass die Elite ihren B.-Kanon auf Fächer ausdehnte, die bislang nicht dazu gehört hatten (z. B. auf ♯Alchemie, ♯Naturwissenschaften oder die griech. Sprache; ♯Gräzistik), und ihn so erweiterten oder veränderten. Andererseits eröffnete diese ♯Popularisierung Aufsteigern neue Chancen ♯sozialer Mobilität. Diese universale Dynamik, die die europ. B. der Frühen Nz. bewirkte und beförderte, ist eines ihrer wichtigsten Merkmale.

## 3. Epochen

- 3.1. Humanismus
- 3.2. Konfessionelles Zeitalter
- 3.3. Barock
- 3.4. Aufklärung
- 3.5. Rousseau
- 3.6. Idealismus
- 3.7. Bürgerliches Zeitalter

### 3.1. Humanismus

Die für die nzl. B. entscheidende und prägende Bewegung war die des ♯Humanismus. Seit dem 14. Jh. in Oberitalien sich ausbildend, griff sie im 15. Jh. auf ganz Europa über. Sie bewirkte eine erste Annäherung, sogar eine partielle Vereinheitlichung der Vorstellungen, die die europ. Eliten über B. hegten.

Basis humanistischer B. war die Idee, dass Herren wie Damen von Stand mehr wissen und können müssen,

als eben dieser Stand von ihnen verlangte. Zusehends diente B. nicht mehr in erster Linie dazu, dem Menschen Gottes Willen einsichtig zu machen und ihn so auf das Jenseits vorzubereiten, sondern seine eigene irdische Situation zu verbessern. Zu diesem Zweck entwickelten die Humanisten eine weltzugewandte B., die alle menschlichen Vermögen – auch die bis dahin für sündhaft gehaltene ♯Sinnlichkeit – harmonisch entfaltete, zu praktischer ♯Sittlichkeit (lat. *virtus*) veredelte und lehrte, diese zum eigenen ♯Glück und zum Nutzen des Gemeinwesens (lat. *bonum commune, res publica*) auszuüben [5] (♯Gemeinnutz; ♯Gemeinwohl).

Als bester Weg zu diesem Ziel erschienen die *studia humanitatis* (♯Artes liberales), v. a. die sprachlich-kommunikativen Disziplinen ♯Grammatik, ♯Rhetorik und Poesie (♯Poetik), die die Humanisten v. a. in der klassischen lat. Literatur musterhaft ausgeprägt fanden (♯Antikerezeption). Anders als im MA sah man deren B.-Wert nun weniger in ihrer Logik oder ihren Lehren, sondern in sinnlich-ästhetischen Qualitäten wie Eleganz, perfekter Balance von Form und Inhalt und der Fähigkeit, konkrete, individuelle Befunde und Befindlichkeiten genau, anschaulich und suggestiv zu beschreiben. Eine solche Sprachfähigkeit (lat. *eloquentia*) zu erlangen, wurde seit Petrarca zum höchsten Ziel humanistischer B. Eine gut geformte, genaue Sprache galt als Schule der Seele, als beste Garantin von Wahrheit und Moral, als Ideal von Kultur [4. Bd. 3]; [5].

Die Wiederentdeckung der Sinnlichkeit bewirkte, dass humanistische B. in neuer Weise auf ♯Individualität und ♯Charakter des einzelnen Menschen achtete. In berühmten Schulen wie denen des Vittorino da Feltre in Mantua (seit 1423) oder des Guarino da Verona in Ferrara (seit 1436) suchte man die persönlichen Anlagen eines jeden Schülers früh zu erkennen und zu entwickeln. Ziel der B. war jedoch nicht das freie Ausleben dieser Persönlichkeit, sondern die Kunst, die widerstrebenden Seelenkräfte, Affekte und Neigungen miteinander zu harmonisieren, sie zwanglos (also keineswegs stoisch-asketisch) in eine ausgeglichene Mittellage (lat. *modus, aurea mediocritas*) zu versetzen und so zu einer heiteren Seelenruhe (*tranquillitas animi*) zu gelangen. Diese durch B. vermittelte Selbstdisziplin erst schien dem Menschen die ihm eigene Würde (*dignitas hominis*) zu verleihen. Sie erst befähigte ihn, gemäß seiner moralischen Pflicht für das Gemeinwesen zu wirken. In diesem Sinne definierte C. Salutati humanistische B. 1401 als *eruditionis moralis studia* (»Moralische Studien«) [5]; [16].

Weil man zum Verständnis der antiken Literatur histor. Kenntnisse (z. B. ♯Altertumskunde; ♯Philologie) und Begabung zur histor.-philologischen Kritik brauchte, wurden diese zu integralen Bestandteilen humanistischer B. Der Blick für das individuell Besondere verband

sich bei den Humanisten mit dem Sinn für das je Spezifische einer Situation, für die Historizität menschlichen Lebens und Handelns. B. wurde damit auch zur Kunst der Perspektivierung, der richtigen Einschätzung des hier und jetzt Möglichen, Nötigen und Gebotenen (*aptum*; vgl.  $\uparrow$ Decorum), des klugen Umgangs mit der  $\uparrow$ Zeit (symbolisiert in Gestalt der schwer berechenbaren Fortuna;  $\uparrow$ Glück).

Aufgrund der soziokulturellen Entstehungsbedingungen humanistischer B. – ihre Träger waren zunächst einzelne  $\uparrow$ Lehrer-Persönlichkeiten, die vornehme Schüler um sich sammelten und von reichen Gönnern finanziert wurden – eignete ihr ein stark elitärer Zug, aber auch eine deutlich emanzipatorische Wirkung. Ihre Vermittler blieben zunächst vagierende Einzelne, ihre Zentren Fürstenhöfe und städtische Patrizierzirkel. In diesen Kreisen aber entfachte sie sozialen  $\uparrow$ Ehrgeiz und eine neue Art ständischer Konkurrenz: »Eine von der Antike, aber nicht durch den Geburtsstand geadelte *nobilitas literaria* [»Bildungsadel«] trat neben eine durch die aristokratische Herkunft bevorzugte, studierende *nobilitas literata* [»gebildeter Adel«] [17]; [14]. Die Humanisten lehrten den europ. Adel, den eigenen Stand durch gelehrte Studien zu stützen und zu legitimieren ( $\uparrow$ Standesbildung). Insofern blieben die Schulen, die die Humanisten gründeten oder reformierten, zumeist einer kleinen Elite vorbehalten [4. Bd. 2]; [5].

### 3.2. Konfessionelles Zeitalter

Als verbindlicher Kanon einer allgemeinen schulischen B. etabliert, institutionell konsequent umgesetzt und damit einer breiteren Öffentlichkeit vermittelt wurden die B.-Konzepte des Humanismus erst im Zeitalter der Glaubenspaltung (ab ca. 1520). Dabei aber wurden sie z. T. erheblich verändert, weil jede der konkurrierenden Konfessionen versuchte, sie zur Stärkung und Propagierung des eigenen  $\uparrow$ Dogmas zu funktionalisieren [16].

Von Anfang an war der Humanismus in Italien selbst, aber auch in den Kulturzentren jenseits der Alpen auf eine intensive, bisweilen erregte, apokalyptisch gestimmte Laienfrömmigkeit gestoßen (*devotio moderna*). Deren Anhänger schätzten die humanistische B. weniger als Schule urbaner Sittlichkeit, sondern eher als Methode, von kirchlichen Autoritäten unabhängig zu werden und das Wort Gottes besser zu verstehen. Mit der  $\uparrow$ Reformation kam Luthers Absage an die »spitzfindige« Rationalität der Scholastik hinzu. Er »ließ als Unterbau der ›wahren‹ Theologie folgerichtig nur mehr eine um mathematische und naturkundliche Kenntnisse erweiterte Sprachschulung gelten« [5. 255]. Beide Tendenzen förderten die allgemeine Zuwendung zu humanistischer B.; nun allerdings diente sie als Propädeutik der neuen  $\uparrow$ Theologie.

Die Reformation Martin Luthers wurde von Ph. Melanchthon von Anfang an als eine B.-Bewegung konzipiert ( $\uparrow$ Bildungspolitik), deren Leitideal der Straßburger Rektor Johannes Sturm später in die Formel »weise, wortgewandte Frömmigkeit« (lat. *sapiens atque eloquens pietas*) fasste. Zu diesem Zweck übernahm die reformatorische B. wichtige Momente des Humanismus, v. a. die philologisch-histor. Kritik, die Betonung des individuellen Einzelnen und eine auf Praxis zielende Methodik ( $\uparrow$ Loci communes). In didaktischer Absicht adaptierte sie zugleich aber auch Elemente jenes scholastischen  $\uparrow$ Aristotelismus, gegen den die frühen Humanisten gekämpft hatten, v. a. dessen logisch-dialektische Argumentationskunst und dessen hierarchische Ordnungsstrukturen. So wurde die protest. Orthodoxie (ebenso wie bald darauf die in Spanien entwickelte kath.  $\uparrow$ Neuscholastik) zur Erbin und produktiven Fortsetzerin scholastischer Systematik. Versuche des  $\uparrow$ Calvinismus hingegen, im dichotomischen Verfahren des  $\uparrow$ Ramismus oder in der philologisch-kritischen Jurisprudenz des sog. *Mos Gallicus* Alternativen zur aristotelischen *methodus* zu entwickeln, mussten seit Mitte des 17. Jh.s als gescheitert gelten ( $\uparrow$ Rechtswissenschaft) [4. Bd. 2]; [5]; [17].

Gleichwohl entfaltete gerade der Calvinismus mit seinen international renommierten Hochschulen (z. B. Heidelberg, Bourges oder Leiden) nach 1560 so bedeutende bildungspolitische Initiativen, dass er zeitweise die Führung innerhalb des  $\uparrow$ Protestantismus übernahm. Weil ein Calvinist, um ein verantwortliches Mitglied seiner Gemeinde sein zu können, wissen musste, was und aus welchen Gründen er glaubte, gewannen B. und Ausbildung für die Reformierten höchste Bedeutung [5]. So bereiteten gerade die calvinistischen B.-Bestrebungen den Boden für die enzyklopädischen Wissenschaftskonzepte des 17. Jh.s (vgl. 3.3.), aber auch für die Akzeptanz des  $\uparrow$ Cartesianismus.

Nicht minder bediente sich die Papstkirche humanistischer B.-Konzepte, um der Bedrohung durch die gegnerischen Konfessionen zu begegnen. Die  $\uparrow$ Jesuiten, denen die Umsetzung des 1563 in Trient ( $\uparrow$ Trienter Konzil) verabschiedeten  $\uparrow$ Seminardekrets oblag ( $\uparrow$ Bildungspolitik;  $\uparrow$ Klosterschule), räumten den artistischen Fächern, v. a. den klassischen Sprachen, prominente Plätze in ihren  $\uparrow$ Lehrplänen ein. Auch sie förderten die individuellen Begabungen der Schüler und erstrebten eine weltzugewandte, im praktischen Leben einsetzbare geistliche B. Aber auch sie wollten nicht mehr das sittlich handelnde Subjekt, sondern das gebildete Gemeindemitglied, das die Dogmen seines Glaubens beredt zu verteidigen und zu verbreiten wusste [16]; [17].

Alle Konfessionen definierten B. somit als einen Kanon klar explizierbarer Grundwahrheiten. Zugleich aber erweiterten sie sie um eine Dimension, die sich der Sagbarkeit entzog: um die  $\uparrow$ Sensibilität, sich von

religiösen Gefühlen ergreifen lassen zu können – sei es als plötzliche Erhellung, wie sie in der  $\uparrow$ Mystik und  $\uparrow$ Theosophie des 16. und 17. Jh.s und später in den B.-Gängen des  $\uparrow$ Pietismus wichtig war [10], sei es als Wirkung spiritueller Disziplin wie bei Ignatius von Loyola, den man dafür bewunderte, dass er stets an der gleichen Stelle der Messe von Tränen übermannt wurde. Deshalb scheint die Mehrheit der Zeitgenossen die  $\uparrow$ Konfessionalisierung humanistischer B. keineswegs als Verarmung empfunden zu haben, sondern eher als deren Vollendung.

So war die Zeit der europ.  $\uparrow$ Konfessionskriege ebenso wie die des Wiederaufbaus nach dem  $\uparrow$ Dreißigjährigen Krieg (1648) eine Epoche rascher B.-Expansion. Alle Konfessionen schufen neue Schulen und Universitäten. Der  $\uparrow$ Lehrbuch-Markt blühte auf. Gerade im Alten Reich führte die enge Nachbarschaft der Konfessionen dazu, dass jede von ihnen ihre eigenen, missionarisch ausgreifenden B.-Institutionen einrichtete. Wo hingegen eine solche Konkurrenz zwischen den Konfessionen fehlte, wie in England, in Spanien oder den skand. Ländern, blieben die B.-Impulse vergleichsweise schwach [16].

Nirgends aber gelang die Konfessionalisierung der B. ganz. Die eifrigen Bestrebungen der Regierungen nämlich, B. und Ausbildung ihrer Untertanen nach konfessionellen Prinzipien auszurichten, um sie auch politisch kontrollieren zu können, veranlassten die Eliten, sich eine B. außerhalb des konfessionellen Bereichs zu erschließen. Wirkungsmächtig wurde neben dem aristokratischen  $\uparrow$ Skeptizismus eines Montaigne v.a. der  $\uparrow$ Neustoizismus, den J. Lipsius im Anschluss an Tacitus und Seneca konzipierte ( $\uparrow$ Späthumanismus;  $\uparrow$ Tacitismus). Er kombinierte die klassische  $\uparrow$ Affektenlehre mit psychologischen Taktiken der Verstellung (lat. *simulatio*) und des Verschweigens (*dissimulatio*) zu einer Schule der Seelenstärke (*constantia*) und Lebensklugheit (*prudentia*), die lehrte, auch in Extremsituationen unerschütterlich und undurchschaubar zu bleiben, um in einer von Konkurrenz und  $\uparrow$ Bürgerkrieg zerrissenen Welt zu überleben und äußere Zumutungen abzuweisen. Nicht zuletzt dank ihrer künstlerischen Umsetzung durch Maler wie Rubens wirkte Lipsius' Lehre maßgeblich auf die  $\uparrow$ Standesbildung des  $\uparrow$ Barock [4. Bd. 3]; [11].

### 3.3. Barock

Das Trauma der europ. Religionskriege verstärkte seit Ende des 16. Jh.s die Bemühungen um eine B. jenseits theologischer Dogmen. Erste Impulse zu einer Überwindung des konfessionellen Denkens kamen von Theologen selbst. In der ersten Hälfte des 17. Jh.s entwarfen reformerisch gesinnte Lutheraner wie W. Ratke (Ratichius) und J.V. Andreae, Calvinisten wie J.H. Al-

sted und ein Mitglied der  $\uparrow$ Herrnhuter Brüdergemeine wie J.A. Komenský (Comenius) B.-Systeme, die alle Bereiche von Gottes Schöpfung systematisch umfassen, seinen Willen zu erkennen geben und die Menschen so zu einem besseren Leben führen sollten. Entscheidende Aufschlüsse erwarteten sich diese Gelehrten – wie auf kath. Seite der Jesuit A. Kircher – von einer Analyse der  $\uparrow$ Sprache, nach deren Bauprinzip, so hoffte man, das unermessliche Wissen sinnvoll und übersichtlich geordnet werden könne. Sie schien ein ebenso rationales wie organisches Muster vorzugeben, vom Einfachen zum Komplizierten, vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, um auf empirischem Wege zur Erkenntnis objektiver Prinzipien zu gelangen ( $\uparrow$ Empirismus), wie es zuerst 1605 der engl. Kanzler F. Bacon gefordert hatte (*On the Advancement of Learning*; »Zum Fortgang der Wissenschaften«). Das bedeutendste Ergebnis solcher Bestrebungen, Comenius' *Janua linguarum reserta aurea* (1631; »Geöffnete Sprachentür«), bekundete deren konfessionsübergreifenden Charakter schon darin, dass es auf Vorarbeiten span. Jesuiten aufbaute [4. Bd. 3]; [10].

So entstand das barocke B.-Ideal des  $\uparrow$ Polyhistor, der über alle Sprachen und Wissenszweige gebot, um neue Fakten exakt benennen und ihnen ihren Platz in der  $\uparrow$ Enzyklopädie universalen Wissens anweisen zu können [19]. Er verkörperte die radikale Steigerung des sprachlich definierten B.-Ideals des Humanismus und zugleich dessen Überwindung, weil die strenge Bindung der Sprache an die Sachen eine Rhetorik im klassischen Sinne nicht mehr zuließ. Folgerichtig führten solche Bestrebungen – die man hauptsächlich in den nun verstärkt gegründeten  $\uparrow$ Akademien zu realisieren suchte – im Laufe des 17. Jh.s zu einer Abkehr vom Paradigma der klassischen Antike (*Querelle des Anciens et des Modernes*, vgl.  $\uparrow$ Antikerezeption) und zu einer Hinwendung zu mathematischen und naturwiss. Disziplinen ( $\uparrow$ Naturwissenschaften). Daneben rückten – schon aus rein praktischen Gründen – Jurisprudenz ( $\uparrow$ Rechtswissenschaft) und  $\uparrow$ Medizin zu bevorzugten Studiengebieten auf. Beide Fächer wurden an Jesuitenuniversitäten gar nicht unterrichtet, wohl aber an den neuen niederl. Hochschulen, die zudem philologische Kritik, Sprachen und technische Disziplinen pflegten und nicht zuletzt aufgrund ihrer konfessionellen  $\uparrow$ Toleranz zu bevorzugten Studienorten für die europ. Eliten wurden [5]; [14]; [16].

Solche Disziplinen wurden v.a. vom  $\uparrow$ Adel verlangt, der überbordende  $\uparrow$ Gelehrsamkeit als nicht standesgemäß ablehnte und eine B. bevorzugte, die auf praktische Fähigkeiten, Prägnanz des Ausdrucks und gute  $\uparrow$ Manieren zielte – Ideale, die im 17. Jh. in erster Linie von engl. Autoren wie H. Peacham (*The Compleat Gentleman*, 1622) oder J. Locke (*Some Thoughts concerning Education*, 1693) postuliert wurden. Schulen und Hochschulen,

die adlige Klientel gewinnen wollten, konzentrierten sich deshalb zusehends auf Disziplinen wie  $\nearrow$ Naturrecht, Verwaltungslehre und  $\nearrow$ Kameralismus und unterrichteten nicht mehr auf  $\nearrow$ Latein, sondern in der Landessprache [4. Bd. 3]; [17].

Noch in der zweiten Hälfte des 17. Jh.s waren die wesentlichen Impulse zu solch rationalen, zweckgerichteten B.-Reformen gleichwohl religiöser Natur. Nur gingen sie nicht mehr von den großen Konfessionskirchen aus, sondern von elitären Religionsgemeinschaften wie den Jansenisten im Umkreis des Pariser Klosters Port Royal ( $\nearrow$ Jansenismus) oder den dt. Pietisten ( $\nearrow$ Pietismus). Gequält vom Gefühl der eigenen Sündhaftigkeit und erfüllt von der Vorstellung eines Gottes, der sie zu unablässiger Tätigkeit im Dienst am Nächsten ermahnte, entwickelten sie in Opposition zur herrschenden Orthodoxie didaktische Konzepte, um B. möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen und weniger Privilegierte so zu aktiver Selbsthilfe zu befähigen. Das bedeutendste Monument dieser Bestrebungen wurde das  $\nearrow$ Waisenhaus und die ihm angegliederten Anstalten, die A.H. Francke seit 1695 im preuß. Halle ins Leben rief. Aber auch die Bildungsanstalten der Philanthropen des 18. Jh.s (J.B. Basedow, Ch.G. Salzmann, F.E. von Rochow;  $\nearrow$ Philanthropismus) oder die Armenschule H. Pestalozzis entstanden aus solchen religiösen Impulsen [4. Bd. 3]; [6].

### 3.4. Aufklärung

Die christliche Überzeugung, dass B. dem Gemeinwohl dienen müsse, verweltlichte sich im Zeichen der  $\nearrow$ Aufklärung zu dem Postulat, dass B. der Gesellschaft praktischen Nutzen zu stiften habe. Zugleich wurde das aristokratische Ideal formaler Eleganz allgemein verbindlich. Dessen maßgebliche Formulierung stammte von dem neuplatonisch gestimmten Locke-Schüler Shaftesbury, der 1711 im Sinne des  $\nearrow$ Sensualismus zeigte, dass das Gute durch »moralischen Enthusiasmus« aus dem Schönen erfüllt werden könne. Diese Idee wurde gerade in der dt. B. wirkmächtig. Auch M. Mendelssohn und I. Kant waren überzeugt, dass ein ideales Urbild im Subjekt der Seele einen Drang zur Selbstvervollkommnung eingebe [10]. So zeigt ihr Beispiel, wie problemlos Rationalisierung des Denkens und religiöse Impulse nebeneinander bestehen und bestimmend für die neue B. werden konnten – v.a. in Deutschland, dessen aufgeklärte B.-Debatte zu einem beachtlichen Teil von Theologen (wie J.G. Herder oder F.I. Niethammer) getragen wurde ( $\nearrow$ Idealismus; s. u. 3.6.).

Herrschten bei den dt. wie den engl. B.-Theoretikern mithin eher moralisch-religiöse Stimmungen vor, so wurde B. in Frankreich zusehends als ein politisches Problem aufgefasst und als Waffe gegen den  $\nearrow$ Absolutis-

mus formiert. Sie sollte helfen, die Gesellschaft als ganze zu verändern, nämlich an der  $\nearrow$ Vernunft auszurichten und so als eine Gemeinschaft mündiger  $\nearrow$ Bürger neu zu begründen. Die meisten Aufklärer suchten dies durch eine Funktionalisierung des öffentlichen Unterrichts zu erreichen. Er sollte v.a. nützlich-politisches und praktisches, aber auch (so in den Schulplänen der  $\nearrow$ Physiokratie) wirtschaftliches Wissen vermitteln. Die aufgeklärte  $\nearrow$ Bildungspolitik machte insofern keinen Unterschied zwischen B. und  $\nearrow$ Berufsbildung, polemisierte dafür aber heftig gegen eine Gelehrsamkeit, die ihre praktische Nützlichkeit nicht unmittelbar erweisen konnte [6].

Zugleich wiesen die Aufklärer der  $\nearrow$ Gesellschaft selbst eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von B. zu, indem sie sie zur Schule von Lebensart und Kultur, zur B. des Herzens und der  $\nearrow$ Gefühle erklärten. Auch in dieser Auffassung, dass B. nur innerhalb der und durch die Gesellschaft gelingen könne, wirkte ein aristokratisches Ideal. B. wurde insofern gleichbedeutend mit Soziale, die beim kultivierten Verkehr zwischen Mann und Frau begann und sich in gepflegter Konversation und  $\nearrow$ Geselligkeit vollendete [9]. Als gebildet galt den Aufklärern, wer über alles informiert war und geistreich konversieren konnte, was die neue  $\nearrow$ Öffentlichkeit interessierte: politische und gesellschaftliche Ereignisse, literarische und gelehrte Neuerscheinungen, Erfindungen und Entdeckungen.  $\nearrow$ Salons,  $\nearrow$ Lesegesellschaften,  $\nearrow$ Freimaurer-Logen, aber auch das  $\nearrow$ Theater und die rasch expandierende  $\nearrow$ Presse wurden insofern zu Institutionen der Bildung. 1784 identifizierte Moses Mendelssohn B. geradezu mit Aufklärung und Kultur [18].

In den Programmen der Aufklärer (kaum aber in ihrer tatsächlichen Praxis) zielte B. nicht mehr auf einzelne soziale Gruppen, Konfessionen oder Nationen, sondern auf die gesamte Menschheit, auf die »Erziehung des Menschengeschlechts« (G.E. Lessing, 1780). B. erhielt somit eine emphatische, missionarische, beinahe religiöse Konnotation ( $\nearrow$ Protestantischer Bildungsbegriff). Als eine wichtige Quelle von B. begann nun die  $\nearrow$ Geschichte zu gelten, da sie über die  $\nearrow$ Fortschritte der menschlichen Kultur und B. informiere, über deren Bedingungen, immanente Gesetze und über legislative Maßnahmen, durch die sie gefördert werden könnten ( $\nearrow$ Aufklärungsgeschichte).

### 3.5. Rousseau

Radikalisiert, neu akzentuiert und z.T. gegen die Aufklärung selbst gewendet wurde der aufgeklärte B.-Begriff von J.-J. Rousseau. Da fast alle seine einflussreichen Schriften – vom *Discours sur les sciences et les arts* (1750; »Abhandlung über Kunst und Wissenschaft«) bis zu *Du contrat social* (1762; »Über den Gesellschafts-

vertrag«) und *Émile ou De l'éducation* (1762; »Emil oder Über die Erziehung«) – Fragen der B. umkreisten, ist seine Bedeutung für die moderne europ. B. kaum zu überschätzen.

Mit seinen aufgeklärten Vorgängern und Zeitgenossen teilte Rousseau die Überzeugung, dass B. zu einer besseren ↗Gesellschaft führe. Anders als jene aber bestritt er entschieden, dass sie innerhalb der bestehenden Gesellschaft stattfinden dürfe: Da diese dekadent, verworfen und unfrei sei, habe die bisherige B. die Menschen nicht besser, sondern nur schlechter gemacht. In *Émile* entwarf er dagegen das Idealbild einer Erziehung, die gelingt, weil sie das Individuum von allen gesellschaftlichen Einflüssen (auch der Lektüre) abschirmt, um es allein am Leitfaden der »↗Natur« und einer zur reinen Tugendwelt stilisierten Antike zu einem reichen, gefestigten ↗Charakter zu bilden. Indem dieser B.-Gang der »natürlichen« Entwicklung des Menschen folge – Rousseau begründete die moderne Psychologie der ↗Kindheit als eigenwertiger, eigengesetzlicher Lebens-epoche –, führe die Entfaltung der ↗Sinnlichkeit unwillkürlich zur Sittlichkeit, zu klarem Denken und damit zur vernünftigen Einsicht in die Notwendigkeit von Moral und Religion. So wurde B. zur Kunst, durch eine »natürliche« (schlichte und sittliche) Lebensweise zu einer ↗Sensibilität zurückzufinden, die unverfälscht von Konventionen und literarischen Klischees ist, authentisch, naturhaft ursprünglich, zart und stark zugleich.

In Rousseaus Konzeption hörte B. endgültig auf, Bestätigung und Konsolidierung des Bestehenden zu sein. Sie wurde zur revolutionären Vision einer neuen Gesellschaft. Aus einem Medium der Legitimation oder Kritik wurde sie zu einer Waffe der Opposition nun auch gegen den aufgeklärten Absolutismus (↗Reformabsolutismus) und die ihn legitimierende aufgeklärte ↗Vernunft. Weit konsequenter als seine Zeitgenossen verlegte der Verfasser des *Émile* das Ziel von B. in eine Zukunft, die sich von der Gegenwart radikal unterschied.

### 3.6. Idealismus

Rousseaus vernunftkritisches B.-Konzept wirkte in ganz Europa spektakulär, bes. tief und nachhaltig aber in Deutschland, bei dessen ↗Bürgertum politische und kulturelle Potenz bes. stark auseinander klafften (↗Bildungsbürgertum). Bald begannen hier nicht nur Versuche, die Rousseau'schen Forderungen unmittelbar in didaktische Praxis umzusetzen (etwa durch die Anhänger des ↗Philanthropismus, die ihre Internate außerhalb der großen Städte gründeten), sondern auch Bestrebungen, sie auf eine nicht minder revolutionäre Weise weiterzuentwickeln.

1774 griff J.G. Herder, der Anreger und Vordenker des ↗Sturm und Drang, in *Auch eine Philosophie der Geschichte zur B. der Menschheit* die vernünftige B. der Aufklärung als künstlich und »mechanisch« an, da sie das Wesentliche des Lebens, der Kultur und Geschichte des Menschen gar nicht berühre, sondern diesen zum Sklaven »politischen Kalküls« erniedrige. Zehn Jahre später, in den *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, entwarf er die Weltgeschichte als einen universalen, »organischen« B.-Gang hin zu einer allgemeinen Humanität, der gerade in seiner unendlichen Vielgestaltigkeit auch für die B. des Individuums vorbildlich sein müsse. Als Mittel dazu betrachtete Herder v.a. die ↗Sprache und die Kunst, hier insbes. die Poesie, durch deren Vollendung der Mensch zu neuer Natürlichkeit und reiner Humanität zurückfinden könne [10]; [15]; [18].

Schon zuvor, gleichzeitig mit Rousseau und ganz im Geiste seiner emphatischen Ideen über »Natur« und »Antike«, hatte der ↗Antiquar Johann Joachim Winckelmann das Ideal einer sittlich-ästhetischen B. entworfen, die ausschließlich an der »edlen Einfalt und stillen Größe« der ebenso schönen wie freien Griechen des 5. Jh.s v.Chr. ihr Vorbild finden sollte. Sie wurde zum Programm des sog. ↗Neuhumanismus, den führende klassische Philologen des späten 18. Jh.s (Ch.G. Heyne, J.A. Ernesti, F.A. Wolf) konzipierten und F.I. Niethammer 1808 (*Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*) für die didaktische Praxis ausformulierte. Diese B. beruhte auf dem Versuch, durch ein intensives, professionelles Studium eine so intime Kenntnis der Sprache und Kultur der Griechen zu erlangen, dass deren natürliches Genie für alles »Wahre, Gute und Schöne« auch dem modernen Menschen zur zweiten Natur werde und sein Denken und Handeln leite – nicht mehr in mühsamer Nachahmung, sondern in authentischer antiker Freiheit und Schönheit [10].

Nach dem Vorbild Rousseaus (*Les Confessions*, posthum 1782; »Die Bekenntnisse«) wurde für die Dichter der dt. Klassik (↗Klassiken) und ↗Romantik die eigene Lebensgeschichte zur einzig authentischen Quelle von B. ↗Bildungsromane wie K.Ph. Moritz' *Anton Reiser* (1785/90), Jean Pauls *Hesperus* (1795), Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96), F. Schlegels *Lucinde* (1799) oder Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (1802) handelten von der Selbstfindung eines besonderen, unvergleichlichen Subjekts, das durch aktive Erfahrung der je besonderen, unvergleichlichen Welt und Wirklichkeit zu Reife und Autonomie findet. Zugleich arbeiteten die Jenaer Romantiker an einer Theorie der B., die die Gegensätze von absoluter Individualität und absoluter Universalität im Medium der Kunst produktiv zusammenführen sollte (»Universalpoesie«).

Sie taten dies in engem Austausch mit den Wortführern des Idealismus. Diese konzipierten B. ebenfalls als Entfaltung und Entwicklung aller natürlichen Kräfte und Anlagen des Menschen, als die allmähliche Selbsterkenntnis des menschlichen Geistes, als Bedingung und Wirkung seiner Emanzipation von allen äußeren Autoritäten. In ihren frühen Schriften schilderten sowohl J.G. Fichte (*Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die franz. Revolution*, 1794) als auch G.W.F. Hegel (*Phänomenologie des Geistes*, 1807) dieses Zu-sich-selbst-Kommen der Vernunft in einer Sprache individueller Erfahrung. Anders als Rousseau und Herder aber glaubten sie – wie schon ihr Vorbild I. Kant – nicht an einen »natürlichen« Gang der individuellen bzw. histor. Entwicklung. Sie konzipierten sie vielmehr als eine hohe sittliche Pflicht, als Aufforderung zu aktiver »Selbsttätigkeit«: Jedes Subjekt habe unablässig an sich selbst zu arbeiten, um durch die »Kultivierung« des eigenen Selbst eine ebenso kultivierte, mündige, freie Gesellschaft heranbilden zu helfen [6]; [15]; [18].

B. im idealistischen Sinne war insofern Selbst-B.: die Fähigkeit, sich alle Dimensionen menschlichen Lebens und Wissens systematisch anzueignen und aus ihren Prinzipien die Struktur von Wirklichkeit an sich zu erkennen, um jederzeit praktisch auf diese einwirken zu können. Der sich Bildende, so formulierte W. von Humboldt diese *Theorie der B. des Menschen* (1792), müsse »die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen«, um so nicht nur die Natur »von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind« [18].

Endgültig hörte B. damit auf, das Anstreben und Erreichen einer vorgegebenen Form zu sein. Emphatisch verabsolutiert, ins Universale gesteigert, wurde sie zu einem prinzipiell unabschließbaren produktiven Prozess, dadurch aber zugleich zum Selbstzweck: zur höchsten Äußerung und Erfüllung von Menschsein an sich.

Als entscheidendes Merkmal, »erste und unerläßliche Bedingung« (Humboldt) und wichtigstes Ziel einer so verstandenen B. galt Freiheit. Ihr suchten W. von Humboldt, F. Schleiermacher und geistesverwandte Mitstreiter in der 1810 gegründeten Universität Berlin einen neuartigen institutionellen Rahmen zu geben. Sie bestimmten das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden nicht mehr als das zwischen Lehrern und Schülern, sondern als die Gemeinschaft derer, die aus gleichen Interessen in »Einsamkeit und Freiheit« gemeinsam »Forschung« betreiben. Deren Prinzip beruhte darauf, Wissenschaft »als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen«. Provokant

setzten die Berliner Universitätsgründer dem aufgeklärten Utilitarismus somit das scheinbar paradoxe Modell einer absolut zweckfreien B. entgegen, die gerade durch ihre vollendete Emanzipation von den Diktaten der Politik und Gesellschaft jene Freiheit des Blicks gewinnt, die wahre Einsichten überhaupt erst möglich macht und der Menschheit als ganzer so einen anderen, besseren und höheren Nutzen eröffnet. Zumindest in Deutschland war B. damit akademische, wiss. B. geworden. Das Berliner Modell strahlte in den folgenden Jahrzehnten nach ganz Europa aus, bes. nach Großbritannien, Skandinavien, Osteuropa, und in die Vereinigten Staaten [12]; [14]; [15].

### 3.7. Bürgerliches Zeitalter

Dieser revolutionäre Umbruch des B.-Konzepts erfolgte parallel zu jenen politisch-gesellschaftlichen Umwälzungen, durch die seit 1792 in den meisten europ. Staaten viele traditionsstiftende B.-Institutionen vernichtet wurden. In der kath. Welt, gerade auch im kath. Deutschland sorgte die Französische Revolution für »eine Strukturzerstörung großen Ausmaßes« [17], da im Zuge der Säkularisation viele Gymnasien und Universitäten aufgehoben und damit einer spezifisch kath. B. die Basis entzogen wurde. Dies trug wesentlich zu einem kath. »B.-Defizit« bei und vergrößerte den protest. B.-Vorsprung zu einer protest. Hegemonie in B.-Fragen, die für das 19. Jh. charakteristisch wurde (Bildungspolitik).

Damit wuchs der B. die neue Aufgabe zu, verlorene nationale Traditionen zu ersetzen und nationale Identität neu zu begründen. Die junge franz. Republik hatte 1793 mit ihrer straff zentralisierten, aus patriotischer Propaganda und Fachausbildung kombinierten *instruction publique* (»öffentlicher Unterricht«), die ranggleiche, staats-treue Funktioneliten schaffen sollte, das Beispiel gegeben. Ähnliches propagierte Fichte seit 1807 in seinen *Reden an die deutsche Nation*. Das einzig mögliche »Rettungsmittel« aus dem schmählichen Zusammenbruch, so erklärte er, »bestehe in der B. zu einem durchaus neuen und bisher ... niemals ... als allgemeines und nationales Selbst dagewesenen Selbst, und in der Erziehung der Nation ... zu einem ganz neuen Leben«. B. müsse allgemein werden, um so jeden »Unterschied der Stände« zu beseitigen und eine Gemeinschaft gleicher Staatsbürger heranzubilden, deren nationale Stärke eben in ihrer weltbürgerlichen Gesinnung bestehe [18].

Dieser Einspruch gegen das Konzept privilegierter »gebildeter Stände«, das die Aufklärer propagiert und das auch noch die neuhumanistischen B.-Theoretiker favorisierten [2], blieb revolutionäres Programm. Seit der Restauration standen die politischen Rechte und der soziale Rang des dt. Bürgertums wieder in



einem krassen Missverhältnis zu seinem kulturellen Niveau und seiner ökonomischen Potenz. Wieder, wie schon zur Zeit der Aufklärung, wurde B. – diesmal aber die neue, wiss. B. – zum einzigen Mittel des Aufstiegs in die fürstliche Verwaltung und damit zu (indirekter) politischer Partizipation. So formierte sich nun das  $\uparrow$ Bildungsbürgertum als ein durch akademische B. ausgezeichnete Stand professioneller Diener und Stützen des Staates und privilegierte Teilhaber an dessen Macht. Die Orte, an denen es diese B. erwarb, waren das neuhumanistische  $\uparrow$ Gymnasium und die neuen Forschungsuniversitäten [3]; [7].

Grundzug der B. des 19. Jh.s war – v.a. in Deutschland, während in den romanischen Kulturen und in Großbritannien vielfach das sprachlich-humanistische B.-Ideal herrschend blieb – ein starkes histor. Moment. Nicht deshalb aber galt die  $\uparrow$ Geschichte als vornehmste Disziplin, weil man von ihr praktische Regeln im aufklärerisch-utilitarischen Sinne erwartete, sondern weil sie mit den Ursprüngen und Stadien der organischen Entwicklung von Völkern, Individuen und Ideen deren Wesen zu offenbaren versprach und so die idealistische Vorstellung einer zweckfreien, auf menschliches Handeln an sich zentrierten B. optimal erfüllte [13]. Dieses Verständnis von B. als histor. Einsicht in die Entwicklung der Menschheit durch ihre verschiedenen Kulturstufen hindurch bildete eine wesentliche Voraussetzung für das kulturelle Prestige der  $\uparrow$ Geschichtswissenschaften seit dem frühen 19. Jh. sowie für ihren Aufstieg zu einer zentralen Disziplin der Geisteswissenschaften ( $\uparrow$ Historismus). In seiner *Historik* (1857) begründete J.G. Droysen das histor. Denken als das zentrale Organ der B. mit dem Argument, dass es im Verstehen von Geschichte als Bildungsprozess die spezifisch kulturelle Signatur der menschlichen Welt enthülle und entfalte: »Mit gutem Grund nennen die Alten das Menschsein die *humanitas*, B., die B. ist durch und durch histor. Natur; und der Inhalt der Geschichte ist die werdende *humanitas*, die werdende B. Hier haben wir den Punkt, der unserer Wissenschaft ihre eigentümliche Bedeutung gibt.«

Alle Disziplinen, auch  $\uparrow$ Naturwissenschaften und  $\uparrow$ Medizin, untersuchten ihre Gegenstände daher in deren histor. Gewordensein. Abstrakte Modellbildung und typologische Verfahren hingegen galten zumindest in der ersten Hälfte des 19. Jh.s vielerorts als oberflächlich und unwissenschaftlich. In Westeuropa blieb vielmehr weiterhin das aufgeklärte B.-Paradigma bestimmend – was dazu führte, dass Naturwissenschaften und Technik hier früher Eingang in den B.-Kanon fanden als in Deutschland [7].

Leitendes Thema der B.-Diskussion in der bürgerlichen Epoche blieb die politische Mündigkeit, die eben durch eine umfassende B. erreicht werden sollte. Wie im 18. Jh. hielt man dafür, dass der Staat »das Recht und die

Schuldigkeit habe, sich um die B. des Volkes ... zu kümmern, demnach fördernd oder bestimmend darauf einzuwirken« (C. von Rotteck, 1837). Stärker noch als zur Zeit der Aufklärung und ganz im Gegensatz zu Fichte aber zweifelte man aufgrund der Erfahrungen der Revolution an der B.-Fähigkeit der unteren Schichten. Vielmehr würden diese, so befürchtete man, durch B. nur zu Widersetzlichkeiten und Aufruhr gereizt werden [7]; [18].

Dies gab der akademisch-wiss. B. des 19. Jh.s einen staatsfrommen, obrigkeitstreuen, zunehmend nationalistischen Zug. Andererseits aber wurden gerade die Universitäten in der Zeit des  $\uparrow$ Vormärz zu Bastionen politischen  $\uparrow$ Protests, und prominente Repräsentanten universitärer B. traten bei den europ.  $\uparrow$ Revolutionen des Jahres 1848 als Protagonisten hervor, in Deutschland z. B. als Abgeordnete der  $\uparrow$ Paulskirchenversammlung.

Indem die B. sich von äußeren Zwecken emanzipiert hatte, war sie weltanschaulich ambivalent geworden. Ihre Autonomie trug zu ihrer Größe wie zu ihrer stetigen Gefährdung bei: Sie konnte in affirmativem  $\uparrow$ Positivismus erstarren, aber auch jene kritische Kraft gewinnen und zu jener freien Selbstbestimmung aufsteigen, von der ihre idealistischen Erfinder geträumt hatten. Diese Überzeugung, nämlich dass B. in jeder Hinsicht frei sein müsse, um frei machen zu können, bleibt das wohl wichtigste Vermächtnis des 19. Jh.s an spätere Epochen.

#### 4. Besonderheiten europäischer Bildung

Die Verbindung von B. und  $\uparrow$ Freiheit, wie sie mit der Idee einer ständeübergreifenden, universalen B. am Beginn der Nz. einsetzt, ist ein genuin europ. Phänomen. Zwar haben auch andere Weltkulturen, bes. China ( $\uparrow$ Chinesische Welt) und Japan, umfassende B.-Konzepte entwickelt und auf hohem intellektuellen wie organisatorischen Niveau praktiziert. Nur in Europa aber hat B. sich im Laufe der Nz. bewusst und in einem beachtlich hohen Maße aus traditionellen politisch-gesellschaftlichen Hierarchien gelöst. Nur hier wurde sie nicht allein zum Mittel sozialen Aufstiegs, sondern auch zum Motor der Emanzipation. Nur hier konnte sie als ein Menschenrecht gedacht werden. Die gewaltige soziale Dynamik, die die Nz. auszeichnet – ungeachtet vieler real fortbestehender ständischer Formen –, resultierte nicht zuletzt aus dieser B.-Revolution.

Genuin europäisch, weil untrennbar verknüpft mit dem Konzept einer Selbstvervollkommnung durch eine unaufhörliche Ausweitung und Verfeinerung des empirisch-praktischen Wissens, ist daher auch die Idee moderner  $\uparrow$ Forschung. Nur in Europa gehörten B. und Forschung seither zusammen und konstituierten gemeinsam ein produktives Paradox: Eben weil beide programmatisch von den Vorschriften der Gesellschaft ab-

gekoppelt waren, machten sie diese fähig, sich progressiv zu verändern, politische Freiheit zu wahren und zu verteidigen. Deshalb ist der Dualismus von Forschung und B. bis heute eine tragende Säule europ. Selbstverständnisses und europ. Kultur.

Zum B.-Begriff und zu B.-Institutionen außereurop. Länder und Kulturen vgl. u. a. ↗Wissen; ↗Orientalismus; ↗Madrasa; ↗Koranschule; ↗Schule; ↗Schriftkultur.

→ Berufsbildung; Bildungspolitik; Disziplinen, gelehrte; Erziehung; Gelehrter; Gelehrte Frauen; Gelehrsamkeit; Humanismus; Pädagogik; Schriftkultur; Schule; Universität; Wissen und Wissensideale

- [1] D. BENNER / F. BRÜGGEN, Art. Bildsamkeit/Bildung, in: D. BENNER / J. OELKERS (Hrsg.), *Historisches WB der Pädagogik*, 2004, 174–215 [2] H. E. BÖDEKER, Die »gebildeten Stände« im späten 18. und frühen 19. Jh.: Zugehörigkeit und Abgrenzungen. Mentalitäten und Handlungspotentiale, in: J. KOCKA (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jh. Teil IV: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation (Industrielle Welt 48)*, 1989, 21–52 [3] W. CONZE / J. KOCKA (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jh. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen (Industrielle Welt 38)*, 1985 [4] E. GARIN, *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik*; Bd. 1–3, 1966–1967 [5] N. HAMMERSTEIN (Hrsg.), 15. bis 17. Jh. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe (Hdb. der dt. Bildungsgeschichte 1), 1996 [6] N. HAMMERSTEIN (Hrsg.), *Das 18. Jh. Vom späten 17. Jh. bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 (Hdb. der dt. Bildungsgeschichte 2)*, 2005 [7] K.-E. JEISMANN / P. LUNDGREEN (Hrsg.), 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Dt. Reiches (Hdb. der dt. Bildungsgeschichte 3), 1987 [8] E. KLEINAU / C. OPITZ (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, 2 Bde., 1996 [9] R. KOSELLEK, *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*, in: R. KOSELLEK (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jh. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen (Industrielle Welt 41)*, 1990, 11–46 [10] E. LICHTENSTEIN, Art. Bildung, in: *HWP* 1, 921–937 [11] M. MORFORD, *Stoics and Neostoics. Rubens and the Circle of Lipsius*, 1991 [12] U. MUHLACK, *Die Universitäten im Zeichen von Neuhumanismus und Idealismus*; Berlin, in: P. BAUMGART / N. HAMMERSTEIN (Hrsg.), *Beiträge zu Problemen dt. Universitätsgründungen der Frühen Nz. (Wolfenbütteler Forschungen 4)*, 1978, 299–340 [13] U. MUHLACK, *Bildung zwischen Neuhumanismus und Historismus*, in: R. KOSELLEK (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jh. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen (Industrielle Welt 41)*, 1990, 80–105 [14] W. RÜEGG (Hrsg.), *Von der Reformation zur Franz. Revolution (1500–1800)*, (*Geschichte der Universität in Europa 2*), 1996 [15] B. SANDKAULEN, *La Bildung*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 271 (19. 11. 2004), 10 [16] A. SCHINDLING, *Schulen und Universitäten im 16. und 17. Jh. Zehn Thesen zu Bildungsexpansion, Laienbildung und Konfessionalisierung nach der Reformation*, in: W. BRANDMÜLLER et al. (Hrsg.), *Ecclesia Militans. Studien zur Konzils- und Reformationsgeschichte*. FS R. Bäumer, Bd. 2, 1989, 561–569 [17] A. SCHINDLING, *Bildungsreformen im Reich der Frühen Nz. – Vom Humanismus zur Aufklärung*, in: A. KOHNLE / F. ENGEHAUSEN (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaft und Politik. Studien zur dt. Universitätsgeschichte*. FS E. Wolgast, 2001, 11–25 [18] R. VIERHAUS, Art. Bildung, in: *GGB* 1, 508–551

- [19] H. ZEDELMAIER, *Bibliotheca universalis und Bibliotheca selecta. Das Problem der Ordnung gelehrten Wissens in der Frühen Nz.* (Beihefte zum *Archiv für Kulturgeschichte* 33), 1992.

Gerrit Walther

## Bildungsbürgertum

1. Allgemeines
2. Ursprünge
3. Zugang und sozialer Status
4. Professionalisierung
5. Ausblick

### 1. Allgemeines

B. ist ein von der Forschung geprägter Begriff für eine soziale Schicht, die ihr gehobenes Einkommen durch die Anwendung von spezialisiertem Fachwissen erzielte, das in aller Regel durch ein Universitätsstudium erworben und durch Bildungspatente dokumentiert wurde (↗Bildung; ↗Professionalisierung). Typisch bildungsbürgerliche ↗Berufe waren Anwalt, Richter, Arzt, Pfarrer, Dozent an höheren Schulen (↗Gymnasium) oder ↗Universitäten sowie ↗Beamter im höheren Staatsdienst. An den Grenzen des B. standen seit dem 18. Jh. freie Schriftsteller, seit dem 19. Jh. Ingenieure, Architekten und Landvermesser. Absolventen einer militärischen Spezialausbildung (z. B. Artillerieoffiziere oder Festungsbaumeister), technischer Fachschulen für Bergbau (↗Bergakademie) oder Seefahrt, ↗Konservatorien und ↗Kunstakademien galten dagegen v. a. wegen der Nähe der Ausbildung zur Lehre und des eher niedrigen sozialen Status der Berufe in der Nz. nicht als Angehörige des B. Da ein gewisses Maß an ↗Bürgerlichkeit für die Zuordnung zum B. unerlässlich war, schlossen mangelnde Selbständigkeit Akademiker in abhängiger Stellung (z. B. Hauslehrer) und die fehlende Familie kath. Welt- oder Ordensgeistliche aus [1]; [9].

### 2. Ursprünge

Die Tätigkeitsbereiche des B. existierten bereits im MA. Neu war, dass seit den Bildungsreformen des ↗Humanismus die Kenntnisse der wiss. Grundlagen von Theologie, Jurisprudenz oder Medizin zunehmend als Voraussetzung für die Praxis der ↗Seelsorge, Rechtsprechung und Heilkunst galten. Für den Übergang zu dieser neuen Weltansicht in der Seelsorge – die durch die kirchliche Aufsicht über Eherecht, sittliche Normen und zentrale Teile des Bildungswesens allgemeine Relevanz besaß – waren die ↗Reformation bzw. die tridentinischen Reformen (↗Trienter Konzil) ausschlaggebend, die eine umfassende theologisch-philosophische Ausbildung aller Mittler zwischen Gott und Welt vorsahen. Im Bereich der Staatsverwaltung wurde die Rechtsordnung, die sich