

MARA SUSAK

Integration durch Synthese

Denkerinnen und Denker der Pädagogik
Eine Reise in die Neuzeit



Mara Susak

Integration durch Synthese

Denkerinnen und Denker der Pädagogik. Eine Reise in die Neuzeit

Integration durch Synthese

Denkerinnen und Denker der Pädagogik

Eine Reise in die Neuzeit

von

Mara Susak



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Mara Susak 2026

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2026

Druck und Vertrieb im Auftrag der Autoren und Autorinnen:
Buchschniede von Dataform Media GmbH, Julius-Raab-Straße 8
2203 Großedersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
info@buchschniede.at



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-epub-133205-2>
<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.133205>

ISBN 978-3-99192-588-0

Inhalt

Vorwort	1
1 Einführung	3
1.1 Die ethische Dimension: Bildung als Selbstverwirklichung oder Disziplinierung	6
1.2 Warum dieses Buch nötig ist	8
1.3 Pädagogische Problemorientierung als Leitmotiv einer neuen Erzählung	12
1.4 Das Problem des geteilten, aber getrennt erzählten Denkens	16
1.5 Die Bedeutung der Renaissance und der Humanismus als Ausgangspunkt	18
1.6 Integration als Neuentwurf der Theoriebildung	21
2 Vernunft und Torheit	23
2.1 Erasmus von Rotterdam	26
2.1.1 Einführung	26
2.1.2 Erasmus von Rotterdam	27
2.1.3 Reisen und intellektuelle Unabhängigkeit	29
2.1.4 Ein Aufklärer	31
2.1.5 Ein Humanist und sein Bildungsideal	35
2.1.6 Bildungspraxis und Lehrerprofession	37
2.1.7 Schlussbetrachtung	42
2.2 Christine de Pizan	43
2.2.1 Einführung	43
2.2.2 Christine de Pizan	44
2.2.3 Werke und Schriften	46
2.2.4 Was ist Tugend?	47
2.2.5 Das Buch von der Stadt der Frauen	50
2.2.5.1 Erstes Buch: Dialog zwischen Christine de Pizan und der Frau Vernunft	53
2.2.5.2 Zweites Buch: Diskussion mit der Frau Rechtschaffenheit	54
2.2.5.3 Drittes Buch: Frau Gerechtigkeit führt das Wort und vollendet die Errichtung der Stadt	56

2.2.5.4 Fortsetzung der Stadt der Frauen: Buch von den drei Tugenden	59
2.2.6 Exkurs: Christine de Pizans Werk <i>Épistre Othéa</i>	64
2.2.7 Schlussbetrachtung	65
3 Sprache	71
3.1 Ignatius von Loyola.....	74
3.1.1 Einführung.....	74
3.1.2 Ignatius von Loyola.....	75
3.1.3 Ignatianische Pädagogik.....	78
3.1.3.1 Das Pädagogische in den Geistlichen Übungen.....	80
3.1.3.2 Jesuitentheater	84
3.1.3.3 Ignatianisches Paradigma	86
3.1.3.4 Bildungsideal	89
3.1.4 Schlussgedanken in einer Geschichte.....	91
3.1.5 Exkurs: Fünf Prioritäten	93
3.2 Olympia Fulvia Morata	94
3.2.1 Einführung	94
3.2.2 Olympia Fulvia Morata	97
3.2.3 Briefe	105
3.2.4 Schlussbetrachtung.....	106
4 Urteilskraft	107
4.1 Michel de Montaigne	111
4.1.1 Einführung.....	111
4.1.2 Montaignes Leben und Werk: Eine biografische Betrachtung.....	113
4.1.3 Was weiß ich?	117
4.1.4 Montaignes Erziehung durch das Leben	121
4.1.5 Schlussbetrachtung.....	132
4.2 Marie de Gournay	133
4.2.1 Einführung	133
4.2.2 Gournays Leben	136
4.2.2.1 Eine biografische Betrachtung	136
4.2.2.2 Wahltochter Montaignes	141
4.2.3 Werke und Schriften.....	143

4.2.4 Gleichheit von Männern und Frauen.....	146
4.2.5 Gesellschaftskritik	151
4.2.6 Schlussbetrachtung	153
5 Gleichberechtigung.....	155
5.1 Johann Amos Comenius	159
5.1.1 Einführung	159
5.1.2 Leben und Umfeld von Comenius	161
5.1.3 Für die Pädagogik wichtige Schriften	163
5.1.4 Zentrale Forderungen in der Großen Didaktik	168
5.1.4.1 Über das Lehren, Lernen und die Lehrpersonen	170
5.1.4.2 Altersgemäße Förderung	173
5.1.5 Pampaedia	179
5.1.6 Schlussbetrachtung	181
5.2 Anna Maria van Schurman.....	183
5.2.1 Einführung.....	183
5.2.2 Der Dreißigjährige Krieg	185
5.2.3 Wer war Anna Maria van Schurman?	187
5.2.4 Der „Stern Utrechts“	190
5.2.5 Dissertatio	194
5.2.6 Schlussbetrachtung	199
6 Chancengerechtigkeit.....	201
6.1 Nicolas de Condorcet	204
6.1.1 Einführung.....	204
6.1.2 Wer war de Condorcet?	206
6.1.3 Bildung als Chance	212
6.1.4 Bildung als Menschenrecht	216
6.1.5 Institutionelle Gliederung in fünf Stufen	219
6.1.6 Schlussbetrachtung	226
6.2 Mary Astell.....	227
6.2.1 Einführung.....	227
6.2.2 Wer war Mary Astell?	231
6.2.3 Werke und Schriften	234
6.2.4 Gleichberechtigung für Männer und Frauen	239
6.2.5 Frauenakademie	242

6.2.6 Realisierung von Frauenakademien	247
6.2.7 Schlussbetrachtung.....	250
Literaturverzeichnis	253

Vorwort

Die Idee zu diesem Buch nahm ihren Ausgang nicht im Elfenbeinturm und auch nicht in einem besonders erleuchteten Moment akademischer Eingebung, sondern, wie so oft, im pragmatischen Aufschreiben von Vorlesungsmanuskripten an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Je tiefer ich in die historische Bildungsforschung einstieg, desto deutlicher wurde mir die Abwesenheit von Klassikerinnen, Denkerinnen und Frauenstimmen in Einführungswerken der Pädagogik. Daraus wuchs in mir der Entschluss, in meinen Lehrveranstaltungen kein weiteres Klassikerwerk ohne Klassikerinnen vorzulegen.

Und siehe da, die Idee der exempla, der vielen Beispiele von Denkerinnen, löste eine unerwartete Fülle an Folgegedanken aus. Ein Teil davon ist in das vorliegende Buch eingeflossen; andere warten darauf, aufgenommen und weiterverfolgt zu werden. Es ist, als zöge sich der Schaum der Aphrodite über den großen Ozean und legte neue Formen frei.

Wenn dieses Buch eines leisten soll, dann Denkanstöße dafür zu geben, Vergessenes zutage zu fördern und dazu ermutigen, Stimmen und Perspektiven zusammenzuführen, die zu lange getrennt behandelt wurden. Die ausführliche Herleitung dieser Synthesebestrebung folgt in der Einführung zu diesem Buch (Stichwort: Integration durch Synthese).

1 Einführung

When women have no place in educational thought, policy suffers, the society's devaluation of women's lives, works, and experiences is reinforced, and also the field of educational thought itself is diminished. (Martin, Jane Roland)¹

Die Geschichte der Pädagogik ist eine Geschichte der Auswahl. Sie erzählt nicht nur, was gedacht wurde, sondern vor allem auch, was als erinnerungswürdig gilt. Der Kanon der pädagogischen Klassiker, der sich seit dem 19. Jahrhundert herausgebildet hat, orientiert sich an diesem Kriterium der Erinnerungswürdigkeit. Er macht bestimmte Stimmen sichtbar und andere unsichtbar, hebt theoretische Entwürfe hervor und lässt andere in den Randzonen des kulturellen Gedächtnisses verschwinden. Die Frage, wer gehört und wer überhört wurde, ist daher nicht zweitrangig, sondern konstitutiv für das Selbstverständnis der Disziplin.

Bereits Bernd Lederer hat darauf hingewiesen, dass „jedwedes Reden, Behaupten, Fordern und Beschreiben immer auch etwas über den biographischen, sozialen und politischen Ort des Senders verrät“; wissenschaftliche Theorie ist daher stets Ausdruck „individueller Biographie und Erfahrung und der durch sie bedingten Weltsicht“.² Wenn pädagogische Theorie situiert ist, dann ist auch pädagogische Theoriegeschichte situiert. Sie ist keine neutrale Abbildung des Gewesenen, sondern eine historisch gewachsene Ordnung des Wissens, eine Rekonstruktion, die ebenso viel über ihren Untersuchungsgegenstand

1 Martin, Jane Roland (1984): Bringing Women into Educational Thought. In: Educational Theory, 34 (4), S. 344.

2 Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck, S. 28

wie über die Konstrukteure preisgibt, die diesen Untersuchungsgegenstand geformt haben.³

Ein Blick in die maßgeblichen Einführungswerke der Disziplin macht dies sichtbar. In den Standardanthologien der letzten Jahrzehnte erscheinen Frauen kaum oder gar nicht. In manchen Werken fehlen sie vollständig.⁴ Diese Beobachtung bestätigt die akademische Literatur, welche die traditionelle Unterrepräsentation von Frauen in der Philosophie der Bildung und im Bildungskanon thematisiert.⁵

Auffällig ist, dass Frauen, die theoretische Beiträge verfasst haben, insbesondere zur Erziehung, Bildung, Anthropologie, Sprache und Moral, wie beispielsweise Christine de Pizan, Laura Cereta, Marie de Gournay, Anna Maria van Schurman, Dorothea Erxleben, im wissenschaftlichen Kanon kaum Berücksichtigung finden. Obwohl sie intellektuell mit der großen Tradition interagieren, werden ihre Werke bislang nicht in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Hier zeigt sich ein grundlegendes Strukturproblem des Kanons. Pädagogische Theorie wird in der Regel Männern zugeschrieben, während Frauen eher als Akteurinnen der pädagogischen Praxis erscheinen. Dass jedoch viele der kanonisierten männlichen Klassiker, wie Locke, Rousseau, Vives, Erasmus, weit über Pädagogik hinaus schrieben und dennoch ohne Zögern als „pädagogische Denker“ gelten, während Frauen, die gezielt pädagogische Texte verfassten, eine solche Zuschreibung verwehrt bleibt, ist Ausdruck dieser epistemischen Verzerrung.

Der Ausschluss weiblicher Stimmen aus der Geschichte der Pädagogik ist kein Zufall und kein isoliertes historiographisches Versäumnis. Er ist das Resultat historisch gewachsener Strukturen, die über Jahrhunderte hinweg die kulturelle Produktion, Rezeption und Tradierung von Wissen bestimmten. Gerda Lerner argumentiert, dass Frauen nicht deshalb in der Ideengeschichte fehlen, weil sie keine Ideen hervorbrach-

3 Schieder, Theodor (1965): *Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung*. München, S. 34f.

4 Susak, Mara (2024). Unsichtbare(s) sichtbar machen: Epistemologische Bedeutung von Frauen in der pädagogischen Theorienbildung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100 (1), S. 5–17.

5 Vgl. den Aufsatz von Martin, Jane Roland (1982): *Excluding Women from the Educational Realm*. In: *Harvard Educational Review*, 52 (2), S. 133–148.

ten, sondern deshalb, weil ihnen die gesellschaftlichen Institutionen, die kulturelle Sichtbarkeit herstellten, wie Akademien, Universitäten, kirchliche Ämter oder politische Gremien, verschlossen blieben.⁶ Zwar suchten und schufen sich Frauen stets an der Peripherie Nischen, innerhalb derer sie entsprechend ihres begrenzten Rahmens wirken konnten, wie die Frauenakademie, wie die *Monastry* bei Mary Astell oder die privaten Salons, wie Marie de Gournay sie zu halten pflegte oder der Briefverkehr bei Anna Maria van Schurman. Diese Nischen waren jedoch keine Übergangszonen in die Wissenschaft⁷ und führten auch nicht zu einer Institutionalisierung, Professionalisierung und fachlichen Ausdifferenzierung. Deshalb ist auch ihre Bildung und ihr Denken nicht geradlinig akademisch, wie bei den meisten männlichen Kollegen, sondern getarnt unter literarischen Ambitionen oder versteckt in regem Briefwechsel.

Damit stehen jene intellektuellen Beiträge, die Frauen tatsächlich geleistet haben, außerhalb dessen, was Jan Assmann als „Speicher des kulturellen Gedächtnisses“ bezeichnet. Eine Art generationenübergreifender Mechanismus, der Gedanken nicht nur hervorbringt, sondern aufbewahrt, wiederholt, kommentiert und fortschreibt.⁸ Dieses „kulturelle Gedächtnis“ umfasst drei Aspekte. (1) Zunächst das reine Faktum der Erinnerung, also den Umstand, dass es überhaupt einen Bezug zur Vergangenheit gibt. (2) Sodann die Entwicklung von kultureller Identität, einem Zusammengehörigkeitsgefühl der Individuen und schließlich (3) die kulturelle Traditionsbildung, also die institutionalisierte Auswahl und Interpretation des zu bewahrenden Materials. Wo keine Speicherinstitution vorhanden ist, bricht Tradierung ab. Texte existieren, aber sie wirken nicht. Frauen konnten denken, schreiben, publizieren, aber fast ausschließlich im privaten Raum, in ihrer Korre-

6 Lerner, Gerda (1993): Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung. Übersetzt von Walmot Möller-Falkenberg. Frankfurt/New York (= Frauen und Geschichte, Bd. 2), S. 3f.

7 Vgl. hierzu exemplarisch die in Kapitel 4 und 5 geschilderten Bemühungen Anna Maria van Schurmanns oder auch Marie de Gournays, die maßgeblich zur Entstehung der *Académie française* beigetragen hat, selbst aber die Mitgliedschaft in der Akademie seitens Kardinal Richelieus verwehrt wurde.

8 Assmann, Jan (82018): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München (= C.H. Beck Paperback, Bd. 1307), S. 37ff.

spondenz, in kleinen Zirkeln oder in Werken, die keine institutionelle Anschlussfähigkeit besaßen.

Die Auseinandersetzung der *Querelle des femmes*⁹ zeigt dies exemplarisch. Die Debatte, die Christine de Pizan um 1400 initiierte, entfachte/inspirierte über Jahrhunderte hinweg Texte von Frauen, die sich gegen misogyne Anthropologien zur Wehr setzten.¹⁰ Doch obwohl viele dieser Schriften in ihrem Entstehungskontext bekannt waren, fanden sie keinen Weg in die Institutionen der Wissensspeicherung. Sie wurden nicht kommentiert, nicht gelehrt, nicht systematisiert und damit nicht erinnert.

Hinzu kommt, dass Frauen kaum Schülerinnen und Schüler hatten, die ihre Theorien weiterführten. Die Tradierung männlicher Klassiker, ob Comenius, Rousseau oder Herbart, erfolgte über Generationen hinweg durch männliche Nachfolger, die an Universitäten wirkten, in Akademien schrieben, in Schulen arbeiteten. Frauen fehlte dieser institutionelle Resonanzraum nahezu vollständig, weshalb deren Echo rasch verhallte.

1.1 Die ethische Dimension: Bildung als Selbstverwirklichung oder Disziplinierung

Für die Frage nach der Geschlechterdifferenz in der Bildung ist die Analyse von Ksenija Atanasijević besonders erhellend.¹¹ Sie argumen-

⁹ Sammelbezeichnung für verschiedene Ausprägungen der über mehrere Jahrhunderte hinweg ausgetragenen Debatte über weibliche Gelehrsamkeit. In ihrer räumlichen und zeitlichen Ausdehnung stellt die *Querelle des femmes* ein gesamteuropäisches Phänomen dar, das vom Beginn des Humanismus bis zur Aufklärung reichte. Die Diskussion um die allgemeine Fähigkeit von Frauen, an wissenschaftlicher Erkenntnis teilzuhaben, wurde insbesondere in Italien, Frankreich, England, Deutschland und den Niederlanden geführt. Mehr dazu unter Kapitel 4.2.

¹⁰ In einer Zeit der Verfolgung kundiger Frauen, das Absuchen dieser nach Hexenmalen und der propagierten Phantasie des Teufelspaktes, lässt sich das Werk Christine de Pizans auch als Theorie demokratisch-egalitärer Beziehungen deuten, in deren Zentrum gute zwischenmenschliche Verbindungen stehen. Sie appelliert an die Frauen, trotz der Verfolgung und des schuldlosen Erleidens von Unrecht, dieses nicht mit gleicher Münze heimzuzahlen. Sie weist einen Weg der Gemeinsamkeit und Versöhnung der Geschlechter.

¹¹ Nenic, Iva (2006): Atanasijevic Ksenija (1894–1981): In: Haan, Francisca de/Daskalova, Krasimira/Loutfi, Anna (Hrsg.): Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms. Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries. New York/

tiert, dass die Ungleichbehandlung von Männern und Frauen im Bildungswesen kein rechtliches oder ökonomisches, sondern ein ethisches Problem sei. Hier geht es Atanasijevic um eine geschlechtsneutrale, allgemeinemenschliche Ethik.¹² Bildung ist der Ort der Selbstverwirklichung. In der Realität der historischen Bildungsordnung war dieses Ideal jedoch asymmetrisch verteilt. Männern diene Bildung tatsächlich als Weg zur Selbstverwirklichung.¹³ Frauen diene Bildung, wenn überhaupt, als Weg zur Unterwerfung. In einer Kultur, die das aristotelische Konzept der *eudaimonia*¹⁴, das gute Leben, an Selbstbestimmung band, konnten Frauen dieses höchste ethische Ziel gar nicht erreichen, weil ihnen der institutionelle Rahmen dafür fehlte. Die Denkerinnen dieses Bandes zeigen dies in bedrückender Klarheit. Christine de Pizan konnte nur schreiben, weil sie Witwe war. Van Schurman konnte an der Universität Utrecht nur hinter einem Vorhang studieren. Fulvia Morata publizierte nur, weil männliche Humanisten ihre Manuskripte weitergaben. Marie de Gournays Werk wurde erst durch Montaignes Unterstützung sichtbar. Mary Astell schrieb anonym, um nicht öffentlich angreifbar zu sein.

Die Selbstverwirklichung der Frau war, das ist Atanasijevics zentrale These, strukturell abhängig vom Wohlwollen, von der Gunst der Männer. Der Mann war für den Bildungsweg und die Erziehung der

Budapest, S. 41–43.

¹² Vgl. analog zur Argumentation Atanasijevics auch die von: Pauer-Studer, Herlinde (1996): *Das Andere der Gerechtigkeit. Moraltheorie im Kontext der Geschlechterdifferenz*. Berlin, S. 15–21, 257–272. Pauer-Studer versteht unter feministischer Ethik einen neuen Denkansatz, eine methodische Herangehensweise, aber keine neue ethische Theorie. Vielmehr liefert ihre Konzeption feministischer Ethik eine neue fruchtbare Perspektive auf die etablierten Theorien der Moralphilosophie in ihrer ganzen Breite.

¹³ Dazu auch Klafki, Wolfgang (1986): *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*. Herwig Blankertz in memoriam. In *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), S. 455–476: „Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“ (Ebd., S. 458.).

¹⁴ Aristoteles EN, Buch X, 1176b 4: „Denn dem Glück (*eudaimonia*) fehlt nichts; es ist autark.“ (Nach der Übersetzung Ursula Wolfs: Aristoteles (2018): *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf. Hamburg.). Frauen waren weder autonom noch autark.

Frau verantwortlich, eine perfekte Ehefrau wurde also als das Produkt männlicher Anstrengungen bezeichnet. Erasmus sprach dies im Konzept der „Gelehrtenehe“ offen aus: Bildung von Frauen sei nur dann sinnvoll, wenn sie dem Ehemann nütze.¹⁵

Damit wird deutlich, dass Frauen nicht deshalb keine Klassikerinnen wurden, weil sie, wie zeitgenössische Darstellungen¹⁶ gerne behaupteten, nicht zu wissenschaftlicher Überlegung fähig waren, sondern weil ihnen Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung auf institutionell-öffentlicher Ebene verwehrt blieben und damit auch die Chance, dass ihre Gedanken Anschluss an das „kulturelle Gedächtnis“ fanden.

1.2 Warum dieses Buch nötig ist

Dieses Buch ist aus einer Lücke heraus entstanden sowie aus einer Unzufriedenheit mit dem aktuellen Zustand des eigenen Faches. Bei der Lektüre klassischer Werke zur Bildungsgeschichte drängt sich die Frage auf, warum Frauen in diesen Texten fast ausschließlich als Gegenstand der Erziehung erscheinen und nicht als Ideengeberinnen oder Autorinnen von Theorien. Viele Texte über Frauen sind, um ein Bild Virginia Woolfs aufzugreifen, im „roten Licht der Emotionen“ geschrieben und bewegen sich selten im „weißen Licht der Wahrheit“.¹⁷

Die systematische Analyse der Quellen zeigt, so die These, dass das Problem nicht im Fehlen weiblicher Texte liegt, sondern im Fehlen ihrer Integration in eine gemeinsame Geschichte der pädagogischen

¹⁵ Die Idee der Frauenbildung hatte Erasmus von Thomas Morus übernommen, dem es gelungen war, Schule und Familie zu vereinigen, und der den in seinem Haus lebenden männlichen und weiblichen Familien- und Freundeskreis brieflich mit *tota schola* anredete. Siehe dazu auch Graf, Katrin (1998): »Ut suam quisque vult esse, ita est.« Die Gelehrtenehe als Frauenerziehung. Drei Eheschriften des Erasmus von Rotterdam (1518–1526). In: Schnell, Rüdiger (Hg.): Geschlechterbeziehungen und Textfunktionen: Studien zu Eheschriften der Frühen Neuzeit. Tübingen (= Frühe Neuzeit, Bd. 40), S. 233–258.

¹⁶ Vgl. hierzu beispielhaft Kapitel 2.2.

¹⁷ Woolf, Virginia (2018): Ein eigenes Zimmer. Herausgegeben von Klaus Reichert, übersetzt von Heidi Zerning [1929]. Frankfurt a.M., S. 35. Woolf umschreibt mit diesen Metaphern die spöttisch gezeichneten Zerrbilder von Frauen in den anthropologisch-kultursoziologischen Abhandlungen, in denen diesen eine naturgegebene untergeordnete Funktion und gesellschaftliche Position angedichtet wird. Eine unbegründete Herabsetzung, die sich Woolf nur über die Wut der gelehrten Professoren, aus diffuser Angst vor dem Verlust der eigenen männlichen Vormachtstellungen, erklären kann.

Theorie. Die bisherigen Versuche, „Frauen der Pädagogik“ in separaten Werken zu versammeln, haben zweifellos wichtige Sichtbarkeitsarbeit geleistet, aber sie reproduzieren ungewollt die bereits beschriebene Trennung, die historisch zur Unsichtbarkeit geführt hat: Männer als Theorie, Frauen als Gegenkanon. Die vorliegende Monographie wählt daher einen anderen Ansatz: Integration durch Synthese. Nicht Frauen *gegenüber* Männern, nicht zwei getrennte Traditionen, sondern eine gemeinsame Geschichte, in der weibliche und männliche Stimmen als Teil derselben Denkbewegungen erscheinen.

Dieser Ansatz ist wissenschaftlich zwingend, weil sich erst durch die Synthese zeigt, wie eng beispielsweise die Gedanken von Montaigne und Gournay, Comenius und van Schurman, von Rotterdam und de Pizan, Condorcet und Astell miteinander verwoben sind. Sie argumentierten im selben kulturellen Horizont, oft zu denselben Fragen, manchmal in Kontakt miteinander, immer aber in Auseinandersetzung mit gemeinsamen Problemen.

Wenn Böhm die These aufwirft, „dass für ein authentisches, d.h. mündiges und verantwortliches erzieherisches Handeln ein beträchtliches Maß an pädagogischem Problembewusstsein unabdingbar ist“¹⁸ so lautet die zentrale Frage: Wie lässt sich die Geschichte der Pädagogik so erzählen, dass sie sowohl ihrer eigenen Entstehungslogik als auch den vergessenen Stimmen gerecht wird? Die Antwort liegt weder in einer bloßen Erweiterung des Kanons noch in einer bloßen Korrektur seiner blinden Flecken. Vielmehr wird eine Rekonstruktion notwendig, die seine epistemischen Grundannahmen offenlegt, die historischen Bedingungen der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit analysiert und die pädagogischen Leitmotive freilegt, anhand derer die Theoriegeschichte bislang strukturiert wurde.

Die klassische Bildungshistoriographie hat die Theorie meist entlang großer Namen geordnet.¹⁹ Entsprechend war sie bestimmt von

¹⁸ Vgl. Böhm, Winfried (2011): Vorwort. In: Ders./Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Durchgesehene und erweiterte Studienausgabe. Paderborn, S. xv.

¹⁹ Vgl. hierzu: Glaser, Edith/Schmid, Pia (²2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 365–369.

den Ideen der großen Einzelpersonen, die Geschichte machten. Diese Namen fungieren wie Fixpunkte eines Traditionsraumes: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey. Die Geschichte erscheint in dieser Struktur als Abfolge genialer Individuen, deren Denken und Schriften den Fortgang der Pädagogik maßgeblich geprägt haben. Diese Personalisierung schafft jedoch eine problematische Asymmetrie. Männer erscheinen als Träger der Theorie, Frauen als Randfiguren der Praxis. Dass viele Frauen, teils früher als die kanonisierten Männer, grundlegende Einsichten zur Anthropologie, zur Bedeutung der Sprache, zu Fragen der Gleichheit, zur Bedeutung von Bildung für ein gelingendes Leben formuliert haben, wird in dieser Form der Geschichtsschreibung weder ignoriert noch bestritten: Diese Einsichten wurden schlicht nicht in den Kanon integriert.

Der Kanon ist also nicht das Ergebnis einer neutralen Bewertung pädagogischer Relevanz, sondern Produkt kultureller Strukturen. Die Gründe hierfür liegen tiefer als die bloße Feststellung, dass Frauen marginalisiert wurden. Es ist notwendig, die Mechanismen zu verstehen, die diese Marginalisierung hervorgebracht haben. Dazu gehört die historische Tatsache, dass Frauen in der Neuzeit der Zugang zur institutionalisierten Politik und Wissenschaft im Allgemeinen verschlossen blieb, was ihre Möglichkeiten eingrenzte, ihre Werke zu veröffentlichen, ihre Gedanken zu diskutieren, Schüler auszubilden, tragfähige Netzwerke zu entwickeln oder Einfluss auf wissenschaftliche Debatten zu nehmen.²⁰ Die wenigen Frauen, denen dies gelang, taten es unter Ausnahmebedingungen: Christine de Pizan als Witwe, Fulvia Morata geprägt durch eine für die damalige Zeit ungewöhnlich liberale familiäre Struktur, van Schurman protegiert durch männliche Humanisten, Mary Astell getragen von einem aristokratischen Frauennetzwerk.

Der öffentliche Raum, und damit der Raum des kulturellen Gedächtnisses, war männlich. Für Hannah Arendt ist der öffentliche Raum ein Erscheinungsraum, dessen wesensbestimmendes Merkmal geradezu darin besteht, dass Menschen in ihm „handelnd und sprechend mit-

20 Vgl. Lerner (1993), S. 12–16.

einander umgehen“.²¹ Erst dieses Miteinander schafft einen intersubjektiven Raum des Zwischenmenschlichen, in dem die Individuen füreinander in Erscheinung treten. Frauen existierten überwiegend im privaten Raum, im häuslichen Umfeld. Selbst wenn sie Texte verfassten, geschah dies meist außerhalb jener Orte, an denen durch freien Austausch Wissen erst zu Wissen werden konnte, wie Universitäten, Akademien, gelehrte Gesellschaften, große Bibliotheken, kirchliche Archive. Katharina Wilson beschreibt dies als „doppelte Unsichtbarkeit“ weiblicher Intellektualität. Frauen schrieben, doch wurden ihre Texte kaum zitiert. Sie debattierten, doch ihre Debatten fanden selten Eingang in den öffentlichen Diskurs. Sie bildeten Netzwerke, doch blieben diese isoliert und unbeachtet.²² Die meisten Humanisten betrachteten die Erziehung von Frauen ausgerichtet auf den privaten Bereich als vorteilhaft. Während das Ziel der Erziehung für Männer darin bestand, sich aktiv in den bürgerlichen Diskurs einbringen zu können, einschließlich den der Wissenschaft, war dieses Ziel für Frauen irrelevant und unerreichbar. Ihre Erziehung blieb, sofern überhaupt vorhanden, auf den Bereich des Privaten reduziert.

Dass die *Querelle des femmes* über Jahrhunderte hinweg Teil eines lebendigen und äußerst produktiven Diskurses waren, wissen wir heute nur, weil einzelne Manuskripte überdauerten und weil Frauen wie Pizan oder Schurman durch ihre Korrespondenz mittelbar in die öffentliche Sphäre traten. Der Diskurs war reich, vielfältig, argumentativ anspruchsvoll und vor allem: Er war vernetzt. Frauen griffen aufeinander zurück, zitierten sich gegenseitig, kommentierten und kritisierten einander, verfassten Traktate gegen Misogynie, plädierten für Gleichheit und forderten die Bildung der Frauen. Doch diese Vernetzungen hatten keine institutionelle Einbindung. Die Werke wurden nicht Teil der universitären Curricula; sie bildeten keine Tradition im akademischen Sinne. Sie wurden nicht fortgeschrieben, kommentiert oder kanonisiert.

21 Arendt, Hannah (2020): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Herausgegeben von Thomas Meyer [1960]. München (= Piper, Bd. 31691), S. 42ff.

22 Vgl. Wilson, Katharina M. (1987): Introduction. In: Dies. (Hg.): *Women writers of the Renaissance and Reformation*. Athens, S. XVII-XXX.

So erklärt es sich, warum Theorien von Frauen trotz ihrer zeitgenössischen Relevanz später in Vergessenheit gerieten. Die Überlieferungskanäle waren brüchig, weil die Orte fehlten, die eine kontinuierliche Rezeption ermöglicht hätten. Assmanns Unterscheidung zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis hilft hier, den Prozess zu verstehen und die auffallende Diskrepanz zwischen intensiver zeitgenössischer und verringerter weiterführender Auseinandersetzung zu erklären. Während der kommunikative Austausch zwischen Frauen im privaten Raum lebendig war, gelang nur sehr wenigen die Aufnahme in das kulturelle Gedächtnis, jenen „institutionalisierten Formen der Erinnerung“, die dauerhafte Sichtbarkeit erzeugen.²³ Es war nicht das Denken, das fehlte, sondern dessen Speicher.

Diese Diagnose hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis pädagogischer Theoriebildung: sie zwingt dazu, die Frage nach der Relevanz nicht nur an Inhalten festzumachen, sondern auch zur Berücksichtigung der Frage, wer Zugang zu welchen Möglichkeiten hatte. Theorien entstehen nicht im luftleeren Raum. Sie sind, wie Wehler in Anlehnung an Marx resümiert, an die gegebenen Zustände gebunden, an konkrete Optionen der Schriftkultur, des Publikationsbetriebs, der Öffentlichkeit, der Resonanz und der Tradierung.²⁴ Frauen waren diesbezüglich strukturell benachteiligt, weshalb ihre Schriften, trotz hoher Originalität und theoretischer Tiefe, kaum je in den Status eines „Klassikers“ übergehen konnten.

1.3 Pädagogische Problemorientierung als Leitmotiv einer neuen Erzählung

Der gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Kanon ist das vorläufige Produkt eines andauernden Prozesses, eine gewordene geschichtliche Größe, in der die Vergangenheit mächtig ist. Er ist nicht unumstößlich, nicht ein für alle Mal in Stein gemeißelt. Doch so wenig es eine Momentan-Entscheidung eines Einzelnen war, pädagogische Denke-

²³ Vgl. Assmann (82018), S. 52.

²⁴ Wehler, Hans-Ulrich (1973): *Geschichte als historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt a.M. (=Edition Suhrkamp, Bd. 650), S. 27.

rinnen unberücksichtigt zu lassen, so wenig kann es nun eine einfache Entscheidung sein, den Kanon zu verwerfen und einen Gegenkanon auszurufen. Die Thematisierung struktureller Einschränkung pädagogischer Theoretikerinnen ist ein notwendiges Mittel, um die Genese des gegebenen Kanons zu verstehen und entsprechend modifizieren zu können. Das Verständnis der Geschichte wirkt stets, mit den Worten Nipperdeys ausgedrückt, als „Aufhellung der Gegenwart“²⁵, als Orientierungspunkt für das Handeln. Jedoch verführt die Beschäftigung mit Marginalisierung leicht zu der Tendenz, nur die trennenden Eigenschaften zu berücksichtigen und damit zu wesensbestimmenden Faktoren zu machen. Das Gemeinsame, das Interesse Erkenntnisse über Erziehungswirklichkeit zu gewinnen und das praktische Handeln gemäß dieser zu verbessern, geht durch diese Fokussierung verloren. Das Resultat wäre nicht eine Integration der Frauen in die eine Erziehungswissenschaft, sondern die Konstruktion einer weiblichen Erziehungswissenschaft, wodurch die Exklusion der Frauen nicht aufgehoben, sondern durch eine künstliche Differenzierung reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund will dieses Buch einen anderen Ansatz wagen. Es orientiert sich nicht an der klassischen Logik großer Namen, sondern an gemeinsamen pädagogischen Leitmotiven, die sich quer durch die europäische Geistesgeschichte hindurchziehen.²⁶ Diese Leitmotive, etwa Bildung und Selbstformung, Vernunft und Torheit, Freiheit und Autorität, Sprache und Erkenntnis, Gleichheit und Differenz, sind nicht an das Geschlecht gebunden, sondern an bestimmte Problemstellungen. Sie bieten einen geeigneten Rahmen, um die Stimmen von Frauen

25 Nipperdey, Thomas (1976): Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. Göttingen (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 18), S. 18.

26 In der Historischen Pädagogik war die Beschäftigung mit und Rekonstruktion von Biographien bis Mitte des 20. Jahrhunderts (und teils darüber hinaus) methodisch von der Strömung des Historismus geprägt. Entsprechend war die Themenauswahl bestimmt von der Idee der großen geschichtemachenden Einzelpersonen (Männer). In den 1970er Jahren, mit dem Aufkommen neuer geschichtswissenschaftlicher Ansätze und Interessensfelder, wie der Historischen Anthropologie, der Mentalitätsgeschichte und der Historischen Sozialisationsforschung, entwickelte sich ein pluralistischerer Blick, der auch als Grundlage dieses Buchs, durch Einbezug der jeweiligen sozialen und familiären Kontexte insbesondere der Denkerinnen, Anwendung findet. Vgl. dazu auch Glaser/Schmid (2006), S. 365–369.

und Männern gemeinsam zu lesen, ohne sie in getrennte Traditionen zu zerlegen.

Das Setzen der Problemorientierung als Ausgangspunkt der Synthese eröffnet eine methodische Perspektive, die pädagogische Theoriegeschichte nicht mehr als genealogische Abfolge von Männernamen fasst, sondern als Teil der Ideen- und Mentalitätsgeschichte, in der Frauen und Männer gleichermaßen relevante Beiträge geleistet haben. Alterität wird hier nicht über geschlechtliche Differenzen erfahren, sondern über die Distanz zum vergangenen Geschehen. „Nothing is easier than to slip into the comfortable assumption that Europeans thought and felt two centuries ago just as we do today [...] We constantly need to be shaken out of a false sense of familiarity with the past.“²⁷ Dieser Hinweis Darntons mahnt zu einer sensiblen Herangehensweise und warnt prophylaktisch, historische Gegebenheiten nicht mit heute üblichen Sichtweisen zu vermischen. Gerade die Leitmotive ermöglichen eine solche sensible Annäherung. Sie machen sichtbar, wie ähnliche Probleme unter unterschiedlichen Voraussetzungen verhandelt wurden und wie Frauen und Männer zugleich in gemeinsame Argumentationsräume eingebettet waren.

Wie eine solche Problemorientierung als methodischer Ansatz für die qualitative Gliederung pädagogischer Theorien fungieren, vollzogen und im Ergebnis aussehen kann, demonstriert Renate Riemeck anschaulich in ihren Vorlesungen über „Klassiker der Pädagogik“. In diesen verknüpfte sie pädagogische Ideen unterschiedlicher Epochen und Denker miteinander, nicht entlang biographischer Linien, sondern entlang gemeinsamer pädagogischer Problemlagen.²⁸ Auch wenn Riemeck ausschließlich männliche Pädagogen behandelte, zeigt ihre Vorgehensweise, wie fruchtbar ein systematisches Denken in Motiven sein kann. Sie ermöglicht es, eine Verbindung zwischen Comenius und Ratke, zwischen Dewey und Tolstoi herzustellen und, so ließe sich

27 Darnton, Robert (1990): *The Kiss of Lamourette. Reflections in Cultural History*. New York, S. 12.

28 Riemeck, Renate (2014): *Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein*. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten. Herausgegeben von Hans Christoph Berg. Marburg, S. V–VI.

ergänzen, auch zwischen Gournay und Montaigne, zwischen Schurman und Comenius zu bauen.

Dieser Denkansatz bildet die methodische Grundlage der vorliegenden Monographie. Jede Denkerin wird mit einem Denker verbunden, nicht aus einer Art Gleichstellungsrhetorik heraus, sondern aus theoretischer Notwendigkeit. Die Paarbildung fußt nicht auf biographischen Gemeinsamkeiten, sondern sie orientiert sich an der Fragestellung, die beide Denker teilen: Was ist Bildung? Was ist die Natur des Menschen? Welche Rolle spielt Sprache für Erkenntnis? Ist Gleichheit eine pädagogische Kategorie? Was bedeutet Freiheit in Erziehungsprozessen?

Die Analyse beruht auf einer historisch-kritischen Quellenlektüre, die sich primär auf die Originaltexte stützt. Dieses methodische Vorgehen hat zwei Gründe. Erstens ist das pädagogische Oeuvre von Frauen – hier sei noch einmal an deren strukturelle Benachteiligung erinnert – oft nur in fragmentierter, unzusammenhängender Form überliefert, beispielsweise als Briefe, Notizen oder in Editionen, die erst viel später veröffentlicht wurden. Eine Rückkehr zu den Primärquellen ist daher notwendig, um die ursprüngliche Argumentationsstruktur sichtbar zu machen. Zweitens ermöglicht die kritische Analyse, die Denkbewegungen in ihrem zeitgenössischen Kontext zu verstehen, ohne sie in späteren ideologischen oder feministischen Lesarten aufzulösen.

Die Analyse der Texte bedeutet in diesem Werk nicht bloß Interpretation, also Deutung und Auslegung dessen, was die Texte explizit sagen, sondern zugleich auch Rekonstruktion dessen, was sie implizit voraussetzen. Erziehung als konkretes, historisches Phänomen erfolgt nie, wie Émile Durkheim und Otto Willmann erkannten, als isolierter menschlicher Handlungsbereich, sondern verknüpft und in Wechselwirkung mit anderen Sphären des menschlichen Daseins, wie Wirtschaft, Ethik, Politik, Sprache und Religion.²⁹ Erziehung als soziale Tatsache ist stets in die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge eines jeweiligen Raum-Zeit-Gefüges eingebettet. Ist es also Ziel, die Erziehungskonzeptionen der Frauen zu verstehen, so reicht es nicht, die

29 Vgl. Willmann, Otto (1980): Allgemeine Pädagogik. Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft. In: Heinrich Bitterlich-Willmann (Hg.): Otto Willmann. Sämtliche Werke, Bd. 4 1875–1881. Aalen, S. 14f., 82–105. Vgl. Durkheim, Émile (1972): Erziehung und Soziologie. Übersetzt und herausgegeben von Raymund Krisam. Düsseldorf, S. 52–80.

explizit in den Erziehungslehren formulierten Erziehungsziele, -formen und -normen herauszuarbeiten, sondern es gilt, die gesellschaftlichen Umstände, Voraussetzungen und Gegebenheiten – mit einem Wort: das zugrundeliegende Weltbild – zu rekonstruieren, da erst durch diese Erziehung zu erklären ist. Dabei wird nicht nach Ähnlichkeiten gesucht, sondern nach theoretischen Anschlüssen, die es erlauben, weibliche und männliche Stimmen als Beitrag zu einem gemeinsamen Problem zu lesen. Die Methode ist also kritisch, weil sie die Bedingungen reflektiert, unter denen die Texte entstanden sind; sie ist aber auch konstruktiv, weil sie eine neue Lesart eröffnet.³⁰

Die hermeneutische Arbeit an den Texten offenbart schnell, dass Frauen und Männer der Renaissance, des Humanismus und der Frühaufklärung keineswegs in getrennten intellektuellen Welten lebten. Vielmehr existierte ein mannigfaltiger, sich in vielen Bereichen überlappender Bezugsrahmen, der zu einem ähnlichen pädagogischen Problembewusstsein führte. Es ist ein Befund, der der tradierten Erzählung widerspricht, nach der Frauen erst im 18. und 19. Jahrhundert in nennenswerter Weise zur Bildungstheorie beigetragen hätten. Die Quellen sprechen eine andere Sprache: Astell reagiert auf zeitgenössische Debatten der frühen Aufklärung, van Schurman korrespondiert mit Theologen und Universalgelehrten, Gournay sieht sich als Herausgeberin von Montaignes Essays, Pizan kommentiert Aristoteles und patristische Anthropologien, Morata führt akademische Dispute in Ferrara. Doch warum finden solch geschichtlich wirksamen Frauen nur sporadisch Niederschlag in der Historiographie der Erziehung?

1.4 Das Problem des geteilten, aber getrennt erzählten Denkens

Die pädagogische Theoriegeschichte wurde nicht deshalb männlich erzählt, weil Frauen nicht dachten, sondern weil Frauen in den Dar-

³⁰ Es gehört zu einem quellenkritisch orientierten Vorgehen, dass zwangsläufig auch viele Zitate (zum Teil ausführliche Passagen) aus der verfügbaren Primärliteratur angeführt werden müssen, um die Denker und Denkerinnen ohne Wertung in das jeweilige pädagogische Leitmotiv einbetten zu können.

stellungen der späteren Rezeption unbeachtet blieben. In den uns überlieferten Texten von Frauen wurde nicht nur bereits sehr früh das Geschlechterverhältnis in Bezug auf Bildung reflektiert, sondern es wurden auch, aus heutiger Sicht wesentlich moderner als ihre männlichen Zeitgenossen, angeleitet durch emanzipatorische Bestrebungen gleichberechtigte Bildungschancen gefordert. Exemplarisch dafür steht der Disput zwischen Jean Jaques Rousseau und Mary Wollstonecraft, in dem sie seine Objektifizierung von Frauen kritisiert und ihm ein Konzept antidiskriminierender Pädagogik entgegenhält.³¹ Obwohl sich Wollstonecrafts Position und die daraus resultierende Erziehungstheorie als weitere Stimme zu Rousseaus Erziehungstheorie bewährt hätte, ist sie im Gegensatz zu diesem kaum bekannt. Dies lässt sich auch an Mary Astell und John Locke exemplarisch zeigen. Ihre Schriften entstanden parallel. Astell greift zentrale Argumente Lockes auf, kritisiert sie und zeigt, wie die Logik der Gleichheit auch für Frauen gelten müsste.³²

Und dennoch erscheinen diese Paare in der Geschichte der Pädagogik nicht als Paarung. Männer wurden zu Klassikern, Frauen zu Ausnahmen. Männer schrieben Theorie, Frauen antworteten darauf, so die historiographisch verfestigte Wahrnehmung. Dass Frauen ebenso eigene Theorien formulierten, dass sie nicht nur reagierten, sondern eigenständige Entwürfe schufen, fällt unter den Tisch. Hier zeigt sich ein zentrales Argument dieses Buches: Die Theoriegeschichte der Pädagogik wird erst vollständig sichtbar, wenn Beiträge von Frauen nicht als Sonderfall, sondern als integraler Teil der Sachdiskussion verstanden werden.

Erst „diese Vielzahl und Vielfalt der gedanklichen Verbindungen macht das Gewebe kräftig und biegsam und so unzerreißbar wie anpassungsfähig“³³, dann wird sichtbar, dass die Debatten, die wir heute klassischen Autoren zuschreiben, keineswegs ausschließlich von diesen getragen wurden. Die Frage nach der Natur des Menschen, nach der

31 Owusu-Gyamfi, Clifford (2016): Who Won the Debate in Women Education? Rousseau or Wollstonecraft? In: Journal of Education and Practice, 7 (6), S. 193.

32 Vgl. hierzu Kapitel 6.2.

33 Florenskij, Pavel Aleksandrovič (1991): An den Wasserscheiden des Denkens. Ein Pawel-Florenski-Lesebuch. Herausgegeben und übersetzt von Sieglinde und Fritz Mierau. Berlin (=Edition Kontext), S. 147.

Bedeutung der Vernunft, nach der Rolle der Sprache, nach der Gleichheit, all dies waren Debatten, an denen Frauen aktiv partizipierten.

Der Ansatz der Integration durch Synthese hebt die Geschlechtertrennung in der Theorieproduktion auf, ohne die historischen Differenzen zu verwischen. Er zeigt, dass es nicht produktiv ist, Frauen als „Sonderkategorie“ zu behandeln. Ein solcher Ansatz würde das historisch gewachsene Muster wiederholen, das zur Unsichtbarkeit von Frauen geführt hat. Frauen als eigene, nebenherlaufende Reihe, Männer als zentrale Tradition. Die Integrationslogik hingegen fragt: Wie verändern sich die bekannten pädagogischen Leitmotive, wenn die Stimmen der Frauen einbezogen werden? Beispielsweise würde die augenscheinliche Distanz zwischen *Vernunft und Torheit* relativiert werden, wenn Erasmus' Sicht auf Torheit mit Pizans Überlegungen zur Vernunft gelesen/modifiziert wird. *Sprache* als Bedingung der Erkenntnis wird differenzierter, wenn Moratas Reflexionen über sprachliche Autorität mit den humanistischen Rhetoriktraditionen von Loyola verbunden werden. Die Frage nach *Chancengerechtigkeit* verändert sich, wenn Condorcets universalistischer Entwurf für das Unterrichtswesen in Dialog mit Astells radikaler Kritik an der Geschlechterordnung tritt.

Ein so verstandener inhaltlicher Konnex zwischen den pädagogischen Leitmotiven und den Denkerinnen und Denkern bietet erst die Möglichkeit der Integration anstatt des Nebeneinanders. Der Mehrwert ist zweifach, historisch und systematisch. Historisch, weil die Tradition eine vollständigere Gestalt erhält; systematisch, weil bestehende pädagogische Probleme neue Argumentationsmöglichkeiten gewinnen. Die Integration ist somit keine additive Bewegung, sondern eine transformative.

1.5 Die Bedeutung der Renaissance und der Humanismus als Ausgangspunkt

Der Fokus der Monographie liegt bewusst auf Renaissance, Humanismus und Aufklärung. Die Entscheidung, den methodischen Ansatz der Integration durch Synthese auf diesen Zeitausschnitt anzuwenden, folgt zweierlei Begründungssträngen/basiert auf zwei Gesichtspunkten: Die Epoche der Frühen Neuzeit markiert nicht nur den Beginn

des modernen pädagogischen Denkens, sondern auch den Beginn der Sichtbarkeit weiblicher Stimmen in der europäischen Schriftkultur. Die Rückkehr zu den Quellen antiker Bildungstheorie, die Aufwertung der Sprache, die Betonung des individuellen Lernens und die neue Rolle des Subjekts erzeugten eine produktive Atmosphäre, in der auch Frauen schreiben konnten, allerdings stets nur im Rahmen der ihnen zugänglichen gesamtgesellschaftlichen Strukturen.

Humanismus war eine Bewegung der Bildungseliten, aber keine egalitäre Bewegung. Er war offen für talentierte Frauen, sofern sie männliche Unterstützung hatten. Er war offen für gelehrte Frauen, sofern ihr Wissen nicht gefährlich wurde. Die humanistische Kultur war also ambivalent. Progressiv in ihren Bildungsansprüchen, konservativ in ihrer Geschlechterordnung.

Diese Ambivalenz prägt den gesamten Untersuchungszeitraum des Buches und bildet den Hintergrund für die gewählten pädagogischen Leitmotive: die Spannung zwischen Vernunft und Autorität, zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen Gleichheit und sozialer Hierarchie. Frauen schrieben innerhalb dieser Spannungen, Männer ebenso, doch die Folgen waren unterschiedlich. Männer konnten Theorien formulieren, die Rezeption fanden. Frauen konnten Theorien formulieren, die bewundert, aber nicht institutionalisiert wurden.

Die Renaissance bildet damit den intellektuellen Resonanzraum, in dem sich sowohl die großen humanistischen Bildungstheorien als auch die frühen Beiträge der Frauen verorten lassen. Sie ist keine blühende Epoche weiblicher Bildung, aber eine Schwelle, auf der erstmals sichtbar wird, wie eng Bildung und Geschlecht miteinander verknüpft sind. Die Frage nach der Bildung des Menschen wird im Humanismus neu gestellt. Zugleich wird neu verhandelt, wer überhaupt als „Mensch“ gilt. Die Frauen der Renaissance antworten darauf mit bemerkenswerter Klarheit. Für sie ist Zugang zur Bildung kein Privileg, sondern ein anthropologisches Recht.

Diese Einsicht prägt die hier gewählte Perspektive. Die Synthese, die dieses Buch anstrebt, zeigt, dass viele der großen und viele der bis heute relevanten Fragen der Bildungstheorie (Wer ist bildbar? Was bedeutet Selbstformung? Wie entsteht Urteilsfähigkeit?) nicht erst mit Rousseau oder Locke aufkamen, sondern bereits in den Texten von

Pizan, Gournay und van Schurman artikuliert wurden. Und ebenso zeigen die Texte männlicher Humanisten, dass das Potential für die Entstehung einer inklusiven Theorie vorhanden war, auch wenn die soziale Ordnung es nicht zuließ. Die historische Annäherung, die hier vorgenommen wird, stellt somit keine nachträgliche Gleichmachung dar, sondern eine Rückführung auf bereits angelegte, aber historiographisch verkürzte Bezüge.

Die Einnahme dieser auf Synthese zielenden Perspektive verhindert gleichzeitig auch das Verdachtsmoment, das unweigerlich entsteht, wenn Beiträge von Frauen als eigenständiger Gegenkanon präsentiert werden. Den Verdacht, dass die Tradition ausschließlich frauenfeindlich war und Frauenwerke deshalb nicht anschlussfähig seien. Eine getrennte Darstellung reproduziert die Asymmetrie, die sie kritisieren möchte. Der integrative Ansatz macht dagegen sichtbar, dass viele Klassiker weder systematische Gegner von Frauenbildung noch blind für die Beiträge von Frauen waren. Sie waren, wie Georg Faber in seiner Diskussion des Kausalitätsprinzips feststellt, sowohl Produkte der geschichtlich gewachsenen Gegebenheiten, determiniert also bezüglich der realisierbaren Möglichkeiten, als auch handlungsfähige Akteure, frei also in ihrer Wahl des Möglichen.³⁴ Ein keineswegs geradlinig ablaufender Entscheidungsprozess, vielmehr ein stetes Tangieren und Ausloten, wie es die Haltung des humanistisch erzogenen Barockdichters Agrippa d'Aubigné bezüglich der Bildung seiner Töchter exemplarisch demonstriert.³⁵ Diese Dialektik zu zeigen, entlastet die Geschichte nicht, aber es präzisiert sie. Und diese Präzision ist notwendig, um die tiefere Dynamik der Tradierung zu verstehen. Frauenwerke verschwanden nicht, weil Männer sie vernichteten, sondern weil ihnen die strukturellen Resonanzräume fehlten.

34 Faber, Karl-Georg (1971): *Theorie der Geschichtswissenschaft*. München (= Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 78), S. 81–86.

35 Anschaulich tritt besagte ambivalente Haltung Agrippas d'Aubigné, sein vorsichtiges Abwägen der Möglichkeiten und Konsequenzen, in einem Brief an seine Töchter hervor. Er sendet ihnen zwar eine Schrift zur Logik als Lektüre zu, warnt aber gleichsam, dass: „I have nearly always found that such preparation turned out to be useless for women of middling rank like yourselves, for the more wretched among them rather abused than used their education, while the others, finding that their labor had been useless, bore out the common saying that when the nightingale has little ones, it sings no more.“ Vgl. Wilson (1987), S. XXI.

1.6 Integration als Neuentwurf der Theoriebildung

Die wissenschaftliche Aufgabe und damit der Erkenntniszweck dieser Untersuchung besteht deshalb nicht darin, Frauen neben Männer zu stellen, sondern in der Rekonstruktion der gemeinsamen intellektuellen Landschaft, der Herausarbeitung des korrespondierenden Problembewusstseins und der analogen Lösungsansätzen. Die Integration durch Synthese ist kein versöhnliches Konzept; es ist ein erkenntniskritisches. Sie fordert, die Geschichte anders zu denken, nicht genealogisch entlang der Heldenennamen, sondern problemorientiert entlang pädagogischer Leitmotive. Die gewählten Leitmotive Vernunft und Torheit, Sprache, Urteilkraft, Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit, fungieren als Kategorien, in denen sich die Argumente der behandelten Denkerinnen und Denker kreuzen und zeigen, wie sie ideengeschichtlich aufeinander aufbauen. Sie ermöglichen eine Theoriegeschichte, die relational ist, eine Historiographie der Erziehung, in der Frauen als das erscheinen können, was uns im Verständnis einer auf Erkenntnis ausgerichteten Erziehungswissenschaft an ihnen interessiert, als Verfasserinnen praktischer und philosophischer Erziehungstheorien, die durch ihr Wirken als integrale Akteurinnen der europäischen Bildungsgeschichte faszinieren. Die Auswahl der behandelten Denkerinnen und Denker ist daher nicht willkürlich. Sie entspricht einer systematischen Beobachtung. In der Frühen Neuzeit, in den gelehrten Milieus von Renaissance, Humanismus und Aufklärung, entsteht der theoretische Grundbestand der modernen Pädagogik. In diesem Zeitraum lassen sich weibliche Stimmen erstmals nachweisen, die an denselben Fragen arbeiten wie die späteren klassischen Autoren. Das Buch endet mit Condorcet, weil er der erste Denker der europäischen Theoriegeschichte ist, der die Chancengerechtigkeit der Geschlechter nicht nur konsequent aus Vernunftgründen fordert, sondern diese Forderung auch durch die Ausarbeitung konkreter Entwürfe in den Institutionen des revolutionären Frankreichs praktisch verankern und umsetzen will. Er markiert den Übergang in eine neue Epoche, in der Gerechtigkeit nicht mehr nur moralisch oder religiös begründet, sondern in der sich formierenden Öffentlichkeit in aller Deutlichkeit politisch verlangt wird. Condorcets

Beitrag zur öffentlichen Debatte über weibliche Bürgerrechte zeigt, wie sehr sich der Diskurs öffnete, allerdings nur auf dem Papier. Die Revolution brachte Gleichheit für Männer, nicht für Frauen.

Damit steht Condorcet auf der Schwelle: Er ist noch Humanist, schon Aufklärer, theoretisch universalistisch, praktisch begrenzt. Er zeigt, wie nahe Pädagogik und Gleichheit beieinander liegen und wie sehr die Geschlechterordnung die Umsetzung bremst.

Das folgende Kapitel beginnt mit dem ersten Leitmotiv *Vernunft und Torheit*, einem Kernthema der Renaissance. Die Analyse zeigt, wie sich anthropologische Grundannahmen in den Texten Erasmus von Rotterdams und Christine de Pizans spiegeln, wie sie sich ergänzen, korrigieren und gegenseitig schärfen. Beide denken über die Fähigkeit des Menschen nach, sich selbst zu erkennen und zu bilden. Beide stellen die Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Selbstzwang. Beide reflektieren, was es bedeutet, Mensch zu sein und beide tun dies auf eine Weise, die das Denken der Frühen Neuzeit entscheidend prägte.

2 Vernunft und Torheit

Die Begriffe Vernunft und Torheit zählen zu den zentralen erkenntnisleitenden Kategorien der europäischen Bildungsgeschichte. An ihnen wurde nicht nur ausgehandelt, wie Menschen zu Urteilsfähigkeit gelangen, sondern ebenso, welche normativen Ansprüche an Subjektivität, Moral und politisches Handeln gestellt werden können. In den überlieferten Diskursen wurde die Entfaltung von Vernunft vielfach als Kern pädagogischer Bemühungen verstanden, während die Erscheinungsformen der Torheit als deren Gegenbild dienten, als Ausdruck von Unwissenheit, sozialer Unordnung oder moralischer Verirrung.

Das vorliegende Kapitel untersucht zwei historische Positionen, die unterschiedliche, jedoch komplementäre Deutungen der Leitmotive Vernunft und Torheit formulierten: Den Humanisten Erasmus von Rotterdam (ca. 1466–1536) und die Humanistin Christine de Pizan (1364–ca. 1430).

Beide Denkwürfe zeigen, dass Torheit eine zentrale Herausforderung menschlicher Entwicklung darstellt, sei es als Ausdruck von Ignoranz, Dogmatismus oder in Form sozial verankerter Vorurteilsstrukturen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Vernunft in beiden Traditionen als transformative Kraft verstanden wird, welche Selbstreflexion, Emanzipation und Urteilsfähigkeit ermöglicht. Durch die Integration von Christine de Pizans Theorieansatz in den bildungsgeschichtlichen Kanon wird in seiner geschichtlichen Genese erkenntlich, dass die Konzepte Vernunft und Torheit nicht allein, wie Erasmus von Rotterdam sie behandelt, universal-anthropologisch zu verstehen sind, sondern dass diese auch eine dezidiert geschlechterbezogene Dimension aufweisen, die als fruchtbarer Anknüpfungspunkt die Diskussion gegenwärtiger Problemkonstellationen bereichern kann.

Die vergleichende Betrachtung verfolgt dabei nicht das Ziel, nur Alleinstellungsmerkmale oder Differenzen herauszuarbeiten, sondern folgt dem Prinzip einer Integration durch Synthese, die den ideographischen Charakter beider Konzeptionen würdigt, vor allem aber komplementäre Einsichten in die pädagogische Bedeutung der Leitmotive gewinnen will. Während Erasmus zu den etablierten Stimmen

des pädagogischen Kanons zählt, wurde Christine de Pizan in der Bildungsgeschichtsschreibung lange kaum berücksichtigt. Ihre Einbeziehung ist jedoch von grundlegender Bedeutung, da erst durch sie eine geschlechterreflexive Rekonstruktion besagter Begriffe möglich wird.

Erasmus gilt als Hauptfigur des nordeuropäischen Humanismus. In seinem Werk *Das Lob der Torheit* wurde die allegorische Figur der Torheit genutzt, um die Widersprüche, Laster und Heucheleien seiner Zeit satirisch offenzulegen. Diese Darstellungsweise verweist darauf, dass Torheit nicht ausschließlich als Defizit erscheint, sondern als erkenntnisrelevante Spiegelung menschlichen Handelns fungiert, die zur Selbstprüfung anregt. Torheit wird so zum Medium der Aufklärung: Ihre Enthüllungen bereiten den Weg zur Vernunft, indem sie bestehende Gewissheiten erschüttert und auf die Begrenztheit menschlicher Einsicht aufmerksam macht. Schon Aristoteles verortete den Ursprung des Wissenwollens in der Verwunderung (thaumázein), der Konfrontation mit dem Nichtwissen: „Wer aber in Zweifel und Verwunderung über eine Sache ist, der glaubt sie nicht zu kennen. [...] Wenn sie also philosophierten, um der Unwissenheit zu entgehen, so suchten sie die Wissenschaft offenbar des Erkennens wegen“³⁶. Die Wechselwirkung von Vernunft und Torheit, die „Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen“³⁷, wie Karl Popper es treffend konkludiert, bildet den Ausgangspunkt menschlichen Erkenntnisstrebens.

Für die Pädagogik ist diese Konzeption insofern bedeutsam, als Bildung hier nicht als Anhäufung von Wissen verstanden wird, sondern als Einübung kritischer Urteilskraft, als Schärfung des Problembewusstseins und als Mut zum Fragen. Die Betonung des „Wissens um das Nichtwissen“ bildet eine grundlegende Voraussetzung für kluge Entscheidungsprozesse. Während Erasmus primär universale menschliche Verirrungen analysierte, wurde von de Pizan eine spezifisch gesellschaftlich verankerte Form der Torheit, die Misogynie, in den Blick genommen. In *Das Buch von der Stadt der Frauen* erscheint die struk-

36 Aristoteles Met., 982b 17–21. (Hier zitiert nach: Aristoteles (2019): Metaphysik. Übersetzt von Hermann Bonitz, herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek (=Rowohlt's Klassiker der Literatur und Wissenschaft. Griechische Literatur, Bd. 9).

37 Popper, Karl (2017): Die Logik der Sozialwissenschaften. Referat In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 69, S. 216.

turelle Abwertung weiblicher Existenz als Torheit, der Vernunft als kritische und emanzipatorische Gegenkraft entgegengesetzt wird.

Personifiziert wird die Vernunft durch die Figur der „Dame Vernunft“, die de Pizan zur Errichtung einer symbolischen Stadt anleitet, in der Frauen wie Männer, als vernunftbegabte und bildungsfähige Menschen, gleichermaßen lernen, lehren und wirken können. Der utopische Charakter dient dabei nicht primär der Flucht aus der Realität, sondern der kritischen Reflexion derselben.

De Pizan zeigte zudem, dass die vermeintliche kognitive Unterlegenheit der Frauen nicht naturgegeben, sondern das Resultat fehlender Bildung ist. Damit wurde ein frühneuzeitlicher Gedanke der Chancengleichheit formuliert, der Bildung als Bedingung von Partizipation ausweist. Die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu bilden und Aussagen kritisch zu prüfen, wird bei ihr als grundlegende Voraussetzung menschlicher Selbstbestimmung verstanden.

Aus dieser Perspektive erscheint Bildung nicht als instrumentelles Mittel, sondern als Voraussetzung rationaler, dialogfähiger und gerechter Partizipation innerhalb politischer Gemeinschaften.

Durch die Integration des Theorieansatzes de Pizans wird der pädagogische Kanon nicht nur um eine historische Position erweitert, sondern im Inneren neu vermessen und modifiziert. Die nachfolgende Auseinandersetzung beginnt mit Erasmus von Rotterdam, dessen Werk als kanonischer Referenzpunkt dient, um anschließend durch die systematische Einbeziehung Christine de Pizans' geschlechterreflexiver Überlegungen eine komplementäre Erweiterung des pädagogischen Denkens vorzunehmen.

2.1 Erasmus von Rotterdam

2.1.1 Einführung

„Erasmisch denken heißt [...] unabhängig denken, erasmisch wirken im Sinne der Verständigung wirken. Der Erasmische, der Menschheitsgläubige hat nicht das Trennende innerhalb seines Lebenskreises zu fördern, sondern das Bindende [...], ein unbestechlicher Anwalt der geistigen Freiheit und Gerechtigkeit auf Erden.“³⁸

„In Erasmus sieht die Zeit das Symbol der still, [...] ist Europa einig in dem humanistischen Wunschtraum einer einheitlichen Zivilisation, die mit einer Weltsprache, einer Weltreligion, einer Weltkultur der uralten, verhängnisvollen Zwietracht ein Ende machen sollte.“³⁹

Die von Stefan Zweig formulierten Charakterisierungen des „erasmischen Denkens“, als unabhängiges, auf Verständigung gerichtetes Denken und Handeln, markieren einen zentralen Zugang zum Werk und Wirken Erasmus' von Rotterdam. Zweig beschreibt den „Erasmischen“ als eine Person, die nicht das Trennende innerhalb ihres sozialen und kulturellen Umfelds verstärken solle, sondern das Verbindende. In seinen Worten erscheine Erasmus als „unbestechlicher Anwalt der geistigen Freiheit und Gerechtigkeit auf Erden“.⁴⁰ Ebenso deutet Zweig Erasmus als Symbol einer Epoche, in der zumindest idealtypisch die Vision einer europäischen Gemeinschaft zum Ausdruck komme, einer gemeinsamen Zivilisation, getragen von humanistischen⁴¹ Bildungs- und Verständigungsidealen.

Diese Einschätzung, entstanden im Kontext tiefgreifender politischer Umbrüche des frühen 20. Jahrhunderts, eröffnet nicht nur den

38 Zweig, Stefan (1981): Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam. Frankfurt a.M.: S. 93

39 Ebd., S. 83.

40 Ebd.

41 Der um 1400 von dem Italiener Leonardo Bruni geprägte Begriff Humanismus leitet sich von lateinisch *humanitas*, die Menschheit, ab und ist zeitlich wie sachlich eng mit der Renaissance verknüpft, jener Epoche, die nach dem von ihr so bezeichneten „dunklen Mittelalter“ die Antike und ihr Menschenbild wiederentdeckte.

Zugang zum Denken eines der einflussreichsten Humanisten Europas, sondern bildet zugleich den Ausgangspunkt für eine vertiefte Betrachtung der pädagogisch relevanten Leitmotive Vernunft und Torheit. Beide Kategorien strukturieren das vorliegende Kapitel, da sie im Werk Erasmus' sowie im humanistischen Denken insgesamt zentrale Deutungs- und Orientierungsgrößen darstellen. Dass Erasmus diese Spannungsachsen bewusst nutzt, zeigt sein „Lob der Torheit“, das sowohl als literarische Satire als auch als moralisch-pädagogische Intervention gelesen wird.⁴²

Erasmus von Rotterdam gilt in der Forschung als einer der bedeutendsten Vertreter des europäischen Humanismus. Diese intellektuelle Bewegung orientierte sich an der Wiederentdeckung und kritischen Aneignung antiker, insbesondere griechischer, Texte, Leitbilder und Bildungsnormen. Die Forschung betont, dass sich im Humanismus ein Menschenbild herausbildete, das die Fähigkeit des Individuums zu rationaler Erkenntnis, moralischer Urteilkraft und zur aktiven Gestaltung der Welt hervorhob. Damit wurde das Selbstbewusste, schöpferisch handelnde Subjekt zum zentralen Ideal. Vor diesem Hintergrund nahm die Bildung des Menschen eine herausgehobene Stellung ein. Sie wurde als Voraussetzung für ethische Reflexionsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und verantwortliches Handeln verstanden.⁴³

2.1.2 Erasmus von Rotterdam

Um die intellektuellen Entwicklungen Erasmus' angemessen zu verstehen, ist ein Blick auf seinen biographischen Hintergrund erforderlich.

Erasmus von Rotterdam wurde als schillernde Persönlichkeit wahrgenommen. Er wurde zwar als typischer Humanist eingeordnet, da er über umfassende Kenntnisse der antiken Klassiker verfügte und ein thematisch vielfältiges Werk hinterließ. Zugleich jedoch wurde er als Individualist beschrieben, der den Verlust seiner geistigen Unabhängigkeit als größte Bedrohung ansah.

⁴² Vgl. Huizinga, Johan (2022): Erasmus. Biographie. Übers. Werner Kaeg. Erstausgabe 1924. Basel

⁴³ Vgl. Augustijn, Cornelis (1991): Erasmus: His Life, Works and Influence. Translated J.C. Grayson. Toronto

Erasmus von Rotterdam wurde zwischen 1464 und 1467 geboren. Das genaue Datum ist aufgrund seiner Herkunft als Sohn eines katholischen Geistlichen und seiner Haushälterin nicht gesichert. Er war ein Mensch, der sich zeitlebens gegen den Makel des unehelichen Kindes und damit gegen soziale Vorurteile wehren musste. Er wurde in Klosterschulen erzogen, wo er mit der intensiven Lektüre der antiken Klassiker begann. Erasmus wurde zunächst zum Priester geweiht, bevor er an der Pariser Sorbonne Philosophie und Theologie studierte. Sein Leben finanzierte er eine Weile lang mit Privatunterricht, was ihn ebenfalls zum Nachdenken über Möglichkeiten richtiger Erziehung des Menschen veranlasste.

Bereits in jungen Jahren zeichnete er sich durch beißenden Witz sowie durch Respektlosigkeit vor Autoritäten aus, was seine Lehrer oft in Argumentationsschwierigkeiten brachte, wie Christine Christ-von Wedel festhält.⁴⁴ Er veröffentlichte früh Schriften zu theologischen Problemen seiner Zeit. Trotz seiner klerikalen Laufbahn war er kein weltfremder Gelehrter. In seinem „Lob der Ehe“ pries er die befreiende Kraft der Sexualität, die auch Priestern nicht vorenthalten werden dürfe.⁴⁵ In seinem „Lob der Torheit“ resümiert er: „Was ist nun aber das Leben, oder besser: ist das überhaupt ein Leben, wenn man sich daraus die Lust wegdenkt? [...] Die Torheit ist des Lebens schönster Teil.“⁴⁶

Die strenge Zucht an seiner Lehranstalt, die auch Schläge nicht ausschloss, war ihm zuwider. Zeitgenossen beschreiben ihn dennoch als ein Muster sexueller Enthaltsamkeit. Erasmus hat nie geheiratet. Die festgefügtten Dogmen seiner Kirche und die Moral der Gesellschaft hält er für Krücken, die für Menschen gemacht waren, die ihren eigenen Verstand nicht gebrauchen wollen. In seinem *Handbüchlein eines christlichen Streiters* (*Enchiridion*), erschienen 1503, warnt er:

44 Christ-von Wedel, Christine (2016): Erasmus von Rotterdam. Ein Porträt. Basel, S. 12–14.

45 Rotterdam, Erasmus von (2015): *Encomium matrimonii*. Lob der Ehe. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Stuttgart, S. 20–58.

46 Rotterdam, Erasmus von (2013): *Das Lob der Torheit*. Übersetzt von Alfred Hartmann, herausgegeben von Emil Major. Wiesbaden, S. 27–28.

„Die Allgemeinheit war ja wohl immer schon der schlechteste Lehrer für das Leben und Fühlen. Und niemals stand es so gut um die menschlichen Dinge, daß nicht der großen Menge gerade das Schlechteste gefiel. Hüte dich, so zu denken: ‚Das macht jeder; diese Spuren haben schon meine Vorfahren betreten; dieser Ansicht ist jener große Philosoph oder Theologe. So leben die Großen; das ist Anordnung des Königs.‘“⁴⁷

Erasmus nahm hier die Forderungen der Reformatoren vorweg, indem er aufgesetzte fromme Praktiken als nutzlos erklärte. Ihm ging es um den unvermittelten Zugang eines jeden Menschen zu Gott, der sowohl über den Glauben als auch über das Wissen führt. Erasmus hebt insbesondere die Ausbildung der Vernunft hervor. Für Erasmus ist Vernunft eine praktische Größe, eine von jedem Menschen zu kultivierende Fähigkeit der Selbsterkenntnis und der kritischen Prüfung alles Vorgegebenen, die sich in dem Maße vollendet, wie sie den Austausch mit anderen Menschen sucht.

2.1.3 Reisen und intellektuelle Unabhängigkeit

Persönliche Anfeindungen und der intellektuelle Konflikt mit den Dogmen seiner Zeit führten Erasmus auf Reisen, die seine intellektuelle Unabhängigkeit weiter prägten. Als Geistlicher, der das rabiate Erziehungsideal und die heuchlerische Sexualmoral seiner Zeit ablehnte und zudem noch brillant argumentierte, geriet Erasmus, wie zuvor beispielhaft geschildert, früh ins Visier der katholischen Hardliner. Doch im Disput ist der blitzgescheite Erasmus nicht zu fassen. Versuche, ihn zu „gefährlichen“ Aussagen zu verleiten, scheiterten. Zudem verhinderten seine ausgedehnten Reisen, dass er in die Fänge der Inquisition geriet. Oft wusste niemand genau, wo er sich gerade aufhält. Erasmus weitläufige Reisen entfalteten jedoch noch einen weiteren positiven Nebeneffekt. Sie verschafften ihm die Erkenntnis, dass die Menschen, trotz ihrer verschiedenen Meinungen und ihrer verschiedenen Sitten, oft sehr nah

47 Rotterdam, Erasmus von (1961): *Enchiridion militis christiani*. Handbüchlein eines christlichen Streiters. Über- setzt und herausgegeben von Werner Welzig. Graz/Köln, S. 82.

beieinander liegen. Erasmus will damit zeigen: „Passt auf, urteilt nicht zu schnell!“ Er sagt:

„Wo ist die Liebe, die auch den Feind liebt, wenn ein anderer Vorname, die einigermaßen verschiedene Farbe des Gewandes [] und ähnliche Possen der Menschen mich dir verhaßt machen? Warum geben wir nicht eher jene Lächerlichkeiten auf und gewöhnen uns, das Wesentliche vor Augen zu haben [], daß wir alle in dem Haupte Christus Glieder eines Körpers sind, von demselben Geist belebt.“⁴⁸

In England knüpfte Erasmus von Rotterdam eine enge Freundschaft mit dem liberalen Theologen Thomas Morus. Beide übertreffen sich in Spötteleien über Fürsten, Kardinäle und den Papst. Zusammen entwickelten sie eine Strategie der Tarnung, mit der sie einerseits die Katholische Kirche kritisieren können, andererseits aber verhindern, dass sie einer damals beliebten Praxis der Kirchenoberen zum Opfer fallen, die kritische Stimmen als Ketzer auf dem Scheiterhaufen verbrannten.

Im Jahr 1501 kehrte Erasmus von England aus über Dover in seine Heimat zurück, die damals noch als spanische Niederlande bezeichnet wurde. Hier widmete er sich intensiven Studien des Griechischen und verdiente seinen Lebensunterhalt mit der Herausgabe von antiken Klassikern. Den ersten ‚ketzerischen Sprengsatz‘ zündete er 1503 mit seinem *Handbüchlein eines christlichen Streiters*. Darin geißelt Erasmus die Reliquienverehrung als Aberglaube und fordert von seiner Kirche, die längst jeden Bezug zum einfachen Volk verloren hat, die intolerant und selbstgerecht geworden ist, mehr Demut.⁴⁹ Die sich in ritualisierten Äußerlichkeiten erschöpfenden Frömmigkeit erschreckte ihn ebenso wie die Unbildung des einfachen Volkes und die Gleichgültigkeit der Gebildeten gegenüber diesem Zustand.

Bedeutsam war der Aufenthalt in Italien allerdings nicht nur wegen dieser prägenden Erfahrungen, sondern auch, weil er dort 1506 promovierte. Die damit gegebene Möglichkeit, sich als Professor Ruhm zu verschaffen, lehnt er jedoch um seiner Unabhängigkeit willen ab.

⁴⁸ Rotterdam (1961): S. 93.

⁴⁹ Rotterdam (1961): S. 96–102.

Mit seinen einschlägigen eigenen Schriften wurde er bald zum meist-gelesenen Schriftsteller seiner Epoche. Seinen Ruhm verdankt er zum einen einer Reihe von theoretischen und praktischen Schriften zur Erziehung und vor allem seiner Schrift *Das Lob der Torheit*, in der er mit dem Fanatismus, dem Aberglauben, aber auch den gestelzten Gelehrtentum seiner Zeit abrechnet.

2.1.4 Ein Aufklärer

Mit seinem Hauptwerk, dem „Lob der Torheit“, positionierte sich Erasmus als intellektueller Wegbereiter der Aufklärung, indem er seine Zeit kritisch hinterfragte und zur Vernunft aufrief. Bei Erasmus von Rotterdam finden sich schon fast alle die Züge, die später in der Vernunft- und der Charakterbildung sowie der Erziehungslehre der Aufklärung zutage treten.

Um seiner Vorstellung von Vernunft Geltung zu verschaffen, führt er im Lob der Torheit ironisch die verschiedenen Formen vor, unter denen die Vernunft in seiner Gegenwart vermeintlich erscheint. Sie alle erweisen sich als begrenzt und in dem Maße lächerlich, wie sie das allein gültige Wissen für sich beanspruchen. Insoweit haben sie kein Recht sich über die Torheit zu erheben, sondern scheinen vielmehr diese zu repräsentieren.

In dieser Schrift spricht nicht Erasmus von Rotterdam selbst, sondern er lässt die Torheit sprechen, eine gelehrte Frau, die ebenso gelehrten Menschen die Leviten liest. Erasmus benutzt hierbei ein Verfahren, das an den europäischen Fürstenhöfen üblich war. Er lässt den Hofnarren sprechen. Nur diesem ist gestattet, straflos auszusprechen, was alle sagen wollen, aber nicht dürfen, da der Hofnarr unter dem Schutz seines Herrn steht. Mit seinem beißenden Spott trifft er sämtliche Stände, Universitäten, Kirchen, Theologen, Juristen, Soldaten, Könige und alle weiteren Personen der Hofgesellschaft. Jeden Ständen wurde seine Schwächen aufgezeigt.

So formuliert es auch Erasmus, wenn er sich auf das Geschehen in den Ratssälen bezieht. Jeder wollte den anderen nur übertreffen, noch brillanter reden. Auf den Inhalt des Gesagten kam es gar nicht an, sondern nur darauf, dass man gut ankam und gut dastand. Oder mit Eras-

mus' eigenen Worten ausgedrückt: „Alles, was unter Menschen sich abspielt, ist voll Torheit, und Toren spielen es vor Toren; und statt seine Stimme allein gegen alle erheben zu wollen, soll einer lieber [...] in die Einsamkeit wandern und einsam sich dort an seiner Weisheit weiden.“⁵⁰ Darüber hinaus konnten diese uneingestanden Narren eher auf gesellschaftliche Anerkennung zählen als Gebildete, wodurch es nährisch wurde, sich zu bilden: „Wenn also dem größten Stümper der größte Erfolg bei sich selbst und beim Publikum in den Schoß fällt, wozu sollte sich einer noch gründlich schulen? Schulung kostet Geld, macht unnatürlich und befangen und findet schließlich nicht halb so viel Anklang.“⁵¹ Erasmus will zeigen, dass uns weder Ignoranz noch Gelehrtentum vernünftiger machen und dass Torheit niemals völlig auszumerzen sein wird. Vernunft also eher den vom Menschen einzuschlagenden Weg anzeigt, nicht das Ziel. Torheit ganz auslöschen wäre für Erasmus selbst wieder eine Form von törichtem, realitätsfernem Dogmatismus.

Doch gegen die Attacken der Torheit mit Argumenten vorzugehen, ist ausgesprochen schwierig. Wer gegen die Zoten der Narrheit aktiv wird, gibt sich nicht nur eine Blöße der Humorlosigkeit und Empfindlichkeit, sondern er verleiht dem Witz gegen ihn auch noch mehr Durchschlagskraft:

„So scheinen mir [der Torheit] die Fürsten bei aller Herrlichkeit darin doch recht arme Menschen zu sein, daß sie niemand haben, von dem sie die Wahrheit hören, und Schmeichler für Freunde nehmen müssen. Aber Fürsten wollen ja, wird man mir einwenden, die Wahrheit nicht hören, und eben darum gehen sie jenen Weisen aus dem Wege, aus Angst, auf einen gar zu freimütigen zu stoßen, der ihnen sagt, was mehr wahr als angenehm ist. Ganz richtig: verhaßt ist Königen Wahrheit. Doch nun kommt das Merkwürdige: aus dem Munde meiner Narren hören sie

50 Rotterdam (2013): S. 51.

51 Rotterdam (2013): S. 89.

nicht bloß Wahrheit, nein auch Grobheit mit wahrer Wonne an; was einem Weisen den Kopf kostete – spricht es der Narr aus, so macht es ihnen unglaublich Spaß.“⁵²

Fanatiker und Fundamentalisten haben keinen Sinn für Humor, so Erasmus von Rotterdam. Deshalb ist es wichtig, dass sie sich durch ihre Angriffe gegen den beißenden Witz der Satire als ebensolche kenntlich machen. In seinem *Lob der Torheit* sagte Erasmus sinnbildlich: Ohne die Torheit und ihre Genossen Ruhmsucht, Geltungsdrang, Größenwahn und Realitätsferne hätte es die Menschheit nie zu etwas gebracht.⁵³

Lassen wir also die Torheit selbst sprechen: „Und überhaupt – ohne meinen Zuspruch wagt keiner etwas Großes, und keiner hat eine der herrlichen Künste erfunden ohne meine Führung.“⁵⁴ Beweise für diese These gibt es in unserer Welt des 21. Jahrhunderts zuhauf: „Mag einen das ganze Volk auspeifen, was tut es ihm, wenn er nur selber sich Beifall klatscht? Und daß er das kann, dankt er – der Torheit“⁵⁵.

Erasmus spielt mit dem Bildungshintergrund seiner damaligen Leserschaft. Für das *Lob der Torheit* existiert im biblischen *Buch der Sprüche* ein Vorbild. Dort tritt die Dummheit als verdammungswürdige Häretikerin, also als Ketzerin, auf.⁵⁶ Dieses Bild aus dem Alten Testament zu nutzen, ist für Erasmus nicht ungefährlich. Denn wenn er schreibt, alle Menschen seien Narren oder Toren, dann sagt er damit gleichzeitig, dass sie auch Ketzer sind. Nach seiner Auffassung brachten uns jedoch nur die Irrlehren weiter, das Zerschlagen der Ideen-Monumente und Dogmen. Prominentestes Beispiel sei ausgerechnet Jesus Christus selbst.

So seien sogar die Texte der Bibel nicht wörtlich zu verstehen. Damit begründet Erasmus eine geisteswissenschaftliche Tradition, die sich historisch-kritische Methode nennt. Er postuliert, dass alle Gleichnisse, Handlungsanweisungen und lehrhaften Geschichten in den Testamenten im Kontext ihrer Entstehungszeit interpretiert werden müssen. Sie

⁵² Ebd., S. 73.

⁵³ Rotterdam (2013): S. 45–54.

⁵⁴ Ebd., S. 47.

⁵⁵ Ebd., S. 64.

⁵⁶ *Das Buch der Sprichwörter*: Spr 26, 4–12, EIN.

können außerdem nur unmöglich in einer einzigen Weise gedeutet werden, da eine Erzählung von jedem Menschen anders verstanden und damit interpretiert wird. Nicht eine übergeordnete Instanz habe also darüber zu entscheiden, welche Lesart zulässig ist, sondern der freie Streit der Meinungen. Das ist der Kern des sogenannten christlichen Humanismus, den Erasmus mitprägte. Die Basistexte des Christentums sollten daher einem breiteren Publikum zur Verfügung stehen, Bildung nicht mehr länger das Privileg der Reichen und Mächtigen sein. Für derlei Elitismus hatte Erasmus nur Spott und Hohn übrig:

„Sie [die Eliten der Kirche] fühlen sich dann erst so recht als Theologen, wenn sie ein recht häßliches Kauderwelsch reden; und wenn sie sich dermaßen barbarisch ausdrücken, daß nur ein Barbar sie versteht, so heißen sie das Wissenschaftlichkeit, die für das Laienvolk eben zu hoch sei!“⁵⁷

Der Glaube solle sich im Menschen entfalten, nicht verordnet werden. Erasmus sagt, unter den Menschen, die in seinen Augen eben alle ein Stück Torheit in sich tragen, kann man gar nicht miteinander kommunizieren und miteinander in guten Beziehungen stehen, wenn man nicht immer mal wieder etwas verzeiht; wenn man den anderen nicht auch zugesteht, dass sie Fehler machen, dass sie bisweilen etwas Dummes sagen oder tun. Denn man weiß, dass man selbst auch dumm ist. Die Welt brauche das. Sie brauche dieses Wissen um die Torheit.

Man kann das *Lob der Torheit* durchaus als etwas ernst Gemeintes auslegen, wenn man es im sokratischen Sinne als Aufruf zum „Wissen des Nichtwissens“ versteht, bzw. als Skepsis gegenüber Scheinwissen, das sich als das Ganze der Vernunft ausgibt. Dieses Ganze lässt sich aber nur verwirklichen, wenn in jedem einzelnen Menschen die Fähigkeit zum Vernunftgebrauch entwickelt werde, durch Bildung. Doch wie soll das gehen, diese Fähigkeit des Vernunftgebrauchs beruht bei ihm auf drei Prinzipien. (1) Verzicht auf Leitbilder, also sich seines Verstandes ohne Hilfe eines anderen zu bedienen. Er fordert, dass jeder Leser sich kraft seines Verstandes ein persönliches Urteil über seine Lektüre bilden muss, ohne sich auf namhafte Exegeten zu berufen. (2) Das zweite

⁵⁷ Rotterdam (2013): S. 123.

Prinzip war die Erfahrung im Umgang mit Menschen, die durch keine Textlektüre ersetzt werden kann, sondern im intensiven Austausch mit anderen. Dies führt zum (3) dritten Prinzip, dem Dialog bzw. dem dialogischen Denken, in dem Argumente und Gegenargumente ausgetauscht werden. Damit lernt man fremde Sichtweisen kennen und respektieren. Beispielhaft führt Erasmus von Rotterdam dies in seinen „*Colloquia*“⁵⁸ vor, eine Sammlung von fiktiven Gesprächen nicht nur mit Schülern. Neben dem pädagogischen Zweck, sprachliche Übungen, enthalten die Dialoge zunehmend auch kritische, satirische und moralische Reflexionen zur Gesellschaft, zur Kirche und zu Alltagspraktiken.

2.1.5 Ein Humanist und sein Bildungsideal

Ausgehend von seinen kritischen Analysen und seinem Streben nach Vernunft, entwickelte Erasmus ein umfassendes humanistisches Bildungsideal. Die Anstiftung zum Vernunftgebrauch war bei Erasmus eng mit der Sprachreflexion verknüpft. Nur das, was lebendig, gefällig und zugleich auch präzise formuliert war, vor allem aber das, was in bewusster Auseinandersetzung mit anderen Autoren seine Note bekommen hat, war gegen das Risiko gewappnet, in ein vorgefertigtes Muster zu verfallen. Ein Humanist musste für Erasmus ein Weltbürger und damit der Menschheit und ihrer vernünftigen Entfaltung verpflichtet sein. Humanismus bedeutet Beschäftigung mit Geschichte, Poetik und Kunst. Der Ur-Humanist besitzt philologische Genauigkeit, ist neugierig auf das, was wirklich war und liebt alte Sprachen. Wenn wir heute von dem humanistischen Bildungsideal sprechen, dann meinen wir damit auch diese Auseinandersetzung mit unserer Vergangenheit, mit unserer Geschichte und eben mit Poetik, Literatur und Kunst.

Wenn man heute dieses humanistische Bildungsideal ausspielen möchte gegen die Forderung der sogenannten MINT-Fächer, also die für technologische Innovation relevantesten Fächer, so wäre Erasmus heute ein schlagkräftiger und schlagfertiger Mitstreiter. Sein Verständ-

⁵⁸ Erasmus von Rotterdams „*Colloquia familiaria*“ unter dem Titel „Vertraute Gespräche“, übersetzt, eingeleitet und kommentiert von Werner Welzig. 1967. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).

nis von Humanismus ging weit über das Zerrbild hinaus, das in dieser Debatte und an Schulen so häufig Verbreitung findet, wonach Latein und Griechisch zu pauken reine Symbolik sei, um sich danach gebildet nennen zu können, unterfüttert nur von der abstrakten Behauptung, dies „forme den Geist“. Kurz: Der Humanismus versandt antike Sprachen als Selbstzweck. Für Erasmus sind sie das eben nicht, sondern lebendige Träger unentbehrlichen Wissens. Er lernte alte Sprachen aus dem Bedürfnis heraus, die Quellen wirklich verstehen zu können.

Wenn Humanismus die Wiederaneignung der Antike impliziert, so war Erasmus nicht nur im literarisch-philosophischen Sinne ein Humanist, sondern auch im Hinblick auf Erziehung und Bildung, denen er die politisch gesellschaftliche Bedeutung wiederzugeben versuchte, die sie in der Antike besaßen.

Es geht kaum zu weit, wenn man sagt, dass sich für Erasmus mit Erziehung und Bildung das Mensch-Sein entscheidet: „Menschen, das glaube mir, werden nicht geboren, sondern gebildet“⁵⁹.

Zur Begründung dieser These greift Erasmus auf ein sehr altes Argument zurück, nämlich auf die Einschätzung des Vorsokratikers Demokrit, wonach der Mensch von Natur aus ein Mängelwesen und deswegen lernbedürftig sei.⁶⁰ Insofern gehört Bildung und Erziehung zum Wesen des Menschen und dient der Entfaltung der spezifisch menschlichen Natur, der Vernunft.

Wenn der Mensch von Natur aus lernbedürftig ist, so muss ihm auch die Lernfähigkeit in die Wiege gelegt worden sein. Dann erscheint eine Frage wesentlich: Können sich diese Anlagen in uns von allein entfalten oder müssen sie entdeckt und gefördert werden bzw. braucht es gar eine ganz spezifische Umgebung, um dieses Wissen aus uns herauszulocken? Dazu muss man wissen, was unter Bildung und Erziehung damals verstanden wurde. Es wurde, ganz im Sinne Platons, davon ausgegangen, dass das zu fördern sei, was in den Anlagen stecke. Ein bei Geburt festgelegtes Potential soll ausgeschöpft werden.⁶¹ Erziehen

59 Rotterdam, Erasmus von (1963): Ausgewählte pädagogische Schriften. Herausgegeben von Anton Gail. Paderborn, S. 115.

60 Diels, Hermann (Hg.) (1922): Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und deutsch. Übersetzt von Hermann Diels. Berlin, S. 96–98, 115–117.

61 Platon, Pol. 456b1–457b5.

heißt dann auch nicht formen nach einem externen Bild, das zu dem Erzogenen gar nicht passt, welches ihm also von außen aufoktroziert wurde. Erziehen heißt in diesem Sinne Fähigkeiten wecken und sich entfalten lassen. Erziehen heißt vor allem, Methoden zu applizieren, die es dem Einzelnen erlauben, sich selbst zu erziehen. Erziehung zur Selbsterziehung also!

Dass ein Kind im Rahmen seiner Anlagen seine Fähigkeiten so weit wie möglich entfalten kann, hing für Erasmus entscheidend von der Qualifikation der Erziehenden ab. Deswegen war seine Empfehlung die „frühzeitige Überweisung an einen gelehrten, braven und sorgsamem Lehrer; das wirksame Zaubermittel besteht darin, von Gebildeten und unter Gebildeten das Beste bei Zeiten zu lernen.“⁶² Wegen der grundlegenden Bedeutsamkeit der Bildung für den Menschen, beschäftigte sich Erasmus intensiv mit der Qualifikation der Erziehenden bzw. der Lehrenden und brachte damit erstmalig die Vorstellung von Professionalität in das erzieherische Handeln. Zu den wesentlichen Fähigkeiten der Erziehenden gehöre dabei die Aufmerksamkeit für die spezifischen Anlagen und Interessen des Kindes. Unerlässlich war auch die persönliche Beziehung zum Kind. Auch hier zeigt sich Erasmus als ein Vorläufer Rousseaus, der diesen Gedanken zu der Forderung zuspitzte, wahre Erziehung erfordert die vollkommene Hingabe eines Erziehers an ein einzelnes Kind.

2.1.6 Bildungspraxis und Lehrerprofession

Aus diesem Ideal resultierte eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Bildungspraxis und der Rolle der Lehrer, die Erasmus in seinen Schriften konkretisierte. Zu den wesentlichen Fähigkeiten des Erziehers gehört die Aufmerksamkeit für die spezifischen Anlagen und Interessen des Kindes.

Erasmus beschränkt sich nicht auf sporadische theoretische Erörterungen zur Erziehung, sondern er machte sich in mehreren Schriften dediziert Gedanken über die Erziehungspraxis.

Vier Aufgaben standen dabei für ihn im Vordergrund:

⁶² Rotterdam (1963): S. 157.

Die Erziehung zur Frömmigkeit,
 die Unterweisung in den freien Künsten,
 die Orientierung an einer selbständigen Lebensbewältigung
 sowie die Vermittlung von Umgangsformen.

Worauf es ihm ankam, ist nicht der Stand, zu dem man erzogen wurde, sondern die Nützlichkeit, die man dank der Bildung in welchem Stand auch immer für das Gemeinwesen entfalten konnte und sollte.

Was die Erziehung im engeren Sinn betrifft, so entwickelt Erasmus Standards für das äußere Auftreten und Verhalten der Kinder, die aus heutiger Sicht bizarr wirken mögen, aber in ihrem historischen Kontext durchaus Sinn ergeben. Besonders deutlich wurde dieser Umstand in seiner Schrift *De civitate morum puerilium*, *Über die Umgangserziehung der Kinder*, welche er dem Sohn des Fürsten Adolf von Burgund widmete. Als Veranschaulichung, welches Verhalten bzw. Benehmen Erasmus bezüglich einer triefenden Nase empfiehlt, sei folgender Auszug aus dem Text zitiert:

„Die Nase darf nicht triefen; denn das zeugt für ein schmutzigeles Wesen. Diesen Fehler hat man dem Sokrates nachgesagt. Sich mit der Mütze oder mit dem Rock zu schneuzen ist Bauernart, und mit dem Arm oder dem Ellenbogen machen es die Fischhändler. Mit der Hand ist es kaum vornehmer, wenn man sie hinterher am Rock abstreift. Der Vornehme gebraucht dazu ein Taschentuch, und zwar wendet er sich dabei etwas ab, wenn er in guter Gesellschaft ist oder aus Achtung für seine Umgebung. Wenn beim Schneuzen der Nase mit zwei Fingern etwas auf den Boden gefallen ist, soll man es mit dem Fuß verwischen. Man soll auch kein Geräusch dabei machen. Das ist ein Zeichen für Unbeherrschtheit. [] Es ist lächerlich, nach Elefantenart durch die Nase zu trompeten. Nur Spötter und Hanswürste kräuseln die Nase. Muß man in Gegenwart anderer niesen, soll man sich aus Höflichkeit abwenden.“⁶³

Erzieherisch auf solches Verhalten hinzuwirken ist allen Eltern möglich und sogar Pflicht. Anders sah es mit der Bildung der Kinder aus, die Erasmus im Idealfall den Eltern überlassen wollte. Ihm war aber auch

63 Rotterdam (1963): S. 91.

bewusst, dass viele Eltern aufgrund ihrer eigenen mangelnden Bildung dazu nicht in der Lage waren. Ihnen riet er, als wirksamstes Zaubermitel, so früh wie möglich kompetente Lehrende für die Kinder zu suchen. Eltern, die dies versäumten, konnte Erasmus nur kopfschüttelnd fragen: „Was tust du, Tor!“⁶⁴

Bezüglich der chronologischen Abfolge der Gegenstände der Erziehung vermerkt Erasmus folgendes: Das Hauptaugenmerk der Erziehung musste, neben der sittlichen Erziehung, zunächst auf einer lebendigen und spielerischen Vermittlung der Sprache liegen, denn „Unkenntnis in den Sprachen vernichtet oder verdirbt alle Wissenschaft“⁶⁵. War der Spracherwerb vollzogen, konnte dann, ab etwa dem sechsten Lebensjahr, mit der weiterführenden wissenschaftlichen Ausbildung begonnen werden.⁶⁶

Für Erasmus war die Abschaffung von Bildungsprivilegien noch lediglich ein politisches Postulat, allerdings eines, dass er mit sehr konkreten Vorstellungen über schulische Inhalte und Lehrmethoden sowie daraus resultierenden Anforderungen an Lehrende verband. So bemängelt Erasmus in seinem *Lob der Torheit*:

„Ich schreite zu denen, die im Geruche der Weisheit stehen und tatsächlich nach dieser sogenannten Krone der Menschheit langen. Obenan stehen die Schulmeister. Das wäre, weiß der Himmel, eine Klasse von Menschen, wie sie unglücklicher, geplagter, gottverlassener nicht zu denken ist, wüßte nicht ich [die Torheit] die Leiden dieses bedauernswertesten Standes durch holden Wahn erträglich zu gestalten. Nicht fünffacher Fluch nur, wie der Grieche sagt, nein hundertfacher lastet auf ihnen: mit ewig knurrendem Magen, in schäbigem Rock sitzen sie in ihrer Schulstube – Schulstube sagte ich? Sorgenhaus sollte ich sagen, besser noch Tretmühle und Folterkammer – inmitten einer Herde von Knaben und werden früh alt vom Ärger, taub vom Geschrei, schwindstüchtig von Stickluft und Gestank. Doch meine Gnade schafft, daß sie an der Spitze der Menschheit zu stehen glauben. So wohl tut es ihnen, die ängstliche

⁶⁴ Rotterdam (1963): S. 125.

⁶⁵ Rotterdam (1963): S. 131.

⁶⁶ Ebd.

Schar mit drohender Miene und Stimme einzuschüchtern, mit Rütteln, Stecken und Riemen die armen Opfer abzustrafen und auf jede Art und Weise nach Lust und Laune den Wüterich zu spielen wie jener Esel in der Löwenhaut. Da verwandelt sich ihnen Armut in Pracht, Gestank in Rosenduft, Frondienst in Herrentum, und ihre Tyrannenmacht gäben sie nicht um das Reich des Phalaris oder Dionys. Noch mehr beglückt sie ein seltener Glaube an ihre Gelehrsamkeit.“⁶⁷

Mit harscher Kritik richtet sich Erasmus also gegen „den ganzen Schulbetrieb, wie er sich im Mittelalter ausgebildet hatte: [...] das Pauken und Abfragen, das Drohen und Strafen, die geistlose Repetition, bei der sich keine Lust zur Sache, kein Studieneifer, keine Bildung einfinden können“⁶⁸. Hinter dieser Polemik steckt mehr als die Abrechnung mit einem weit hinter seinen Anforderungen zurückbleibenden Berufsstand, denn Erasmus weiß zum einen um ihre Unterbezahlung und, wie sehr deutlich wird, um ihr geringes Ansehen in der Gesellschaft. Wichtiger ist ihm seine Vermutung, warum die Lehrer an so überholte Unterrichtsmethoden festhalten. Nicht nur brauche es eine bessere Qualifikation, sondern schon die aktuelle scheitere fundamental: „Wenn man ihnen [den Lehrern] eine neue Lehrmethode zeigt, so antworten sie, sie seien in der Weise unterrichtet worden, und sie leiden nicht [i.S.v.: wollen nicht ertragen], daß es die Knaben irgendwie besser haben, als es ihnen selbst in ihrer Jugend ergangen ist“⁶⁹. Indem sie also den Schülern das Gefühl von Inkompetenz vermitteln, werden die Lehrenden in ihrem Selbstbild und ihrer Rolle als unverzichtbare Sachautorität bestätigt. Erasmus belässt es jedoch nicht nur bei einer Kritik des bestehenden Systems. Vielmehr zeigt er dem gewillten Lehrer auch Handlungsempfehlungen auf. Wir würden heute sagen, er formuliert didaktische Prinzipien, auf deren Grundlage gelungener Unterricht realisiert werden kann.

67 Rotterdam (2013): S. 103–104.

68 Flitner, Andreas (1986): Erasmus von Rotterdam. Lehrer der Humanitas, Lehrer des Friedens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, Vol. 5, S. 607.

69 Rotterdam (1963): S. 153.

Einige Prinzipien aus seiner Schrift *Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder* seien hier vorstellen:

„Fabel und Erzählungen wird er [der Knabe] um so lieber lernen und besser behandeln, wenn ihm deren Inhalt in geschmackvoller Einkleidung vorgeführt und das mündlich Erzählte in bildlicher Darstellung vorgezeigt wird. Dasselbe Verfahren wird sich gleich vorteilhaft erweisen hinsichtlich der Kenntnisse der Namen der Bäume, Pflanzen und Tiere.“⁷⁰

Die Idee, das Erlernen der Sprache durch den Einsatz von Bildern visuell zu unterstützen, wird uns in aller Deutlichkeit nochmal bei Comenius begegnen; oder den angehenden Deutschlehrern unter Ihnen im Kontext mit der Didaktik.

Die Idee, das Erlernen der Sprache durch den Einsatz von Bildern visuell zu unterstützen, wird auch bei Comenius in aller Deutlichkeit nochmal dargestellt.

„Bei der Auswahl [von Beispielen zur Veranschaulichung] soll der Erzieher darauf achten, daß er hauptsächlich ein solches Beispiel vorbringt, das nach seiner Ansicht die Knaben am meisten anspricht, das recht angemessen und lieblich und [] blumenreich ist. [] Wie es also naturwidrig wäre, wenn man im Frühling reife Trauben, im Herbst Rosen suchen wollte, so muß auch der Lehrer drauf achten, was dem jedesmaligen Lebensalter angemessen ist.“⁷¹

Auch hier begegnen uns zwei modern anmutende Prinzipien in altem Korsett: Der zu vermittelnde Stoff sollte einen Lebensweltbezug zu den Schülern besitzen sowie altersgemäß sein.

„Indessen gerade bei der Unterweisung in den angedeuteten Gegenständen [bspw. der Sprachbildung] darf der Lehrer nicht streng und herb verfahren, sondern muß mehr beharrlich als anspruchsvoll sein. Die

⁷⁰ Rotterdam (1963): S. 149.

⁷¹ Rotterdam (1963): S. 150.

Beharrlichkeit verletzt nicht, wenn sie maßvoll ist, wenn sie mit Abwechslung zugleich und Ergötzlichkeit gepaart ist, kurz, wenn die Dinge so betrieben werden, daß das Gefühl der Anstrengung nicht aufkommt, sondern der Knabe meint, es sei alles nur Spiel.⁷²

Als Mittel um diesen Zustand zu erreichen, empfiehlt Erasmus die Aktivierung und den Einbezug aller Sinne im Unterricht, die tatsächliche Vermittlung oder Wiederholung von Wissen im Kontext eines Spiels oder die Nutzung von Lob und kleinen Preisen als Anregung für gewünschtes Verhalten.⁷³ Letztere Idee wird unter dem Stichwort des operanten Konditionierens vielleicht schon einmal begegnet sein – eine eigentlich altbekannte Idee der Pädagogik.

Erasmus formuliert in seiner Schrift noch weitere Prinzipien. Fasst man diese auf eine Quintessenz zusammen, so lässt sich festhalten: Der Lehrer sollte den Unterricht so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Freude an der Bildung haben, denn nur so bleibt diese Haltung auch nach der Schule erhalten!

2.1.7 Schlussbetrachtung

Nach dieser ausführlichen Betrachtung der pädagogischen Ansätze und der Bildungspraxis Erasmus' von Rotterdam soll abschließend seine Bedeutung für die pädagogische Nachwelt beleuchtet werden.

Unter den Klassikern der Pädagogik spielt Erasmus von Rotterdam gegenüber jenen ab dem 17. Jahrhundert eine untergeordnete Rolle. Das erstaunt angesichts seiner lange vor diesen Klassikern formulierten, grundlegenden Einsichten zu Erziehung und Bildung. Er war der erste, der in der Neuzeit die grundsätzliche Bedeutung von Erziehung und Bildung auf anthropologischer, sozialer und politischer Ebene sowie bezogen auf die individuelle Persönlichkeit emphatisch herausgearbeitet hat. Er war nicht nur theoretisch, sondern auch in praktischer Hinsicht ein Vordenker der Pädagogik, der sehr konkrete Vorstellungen davon hatte, wie Erziehung richtig zu verwirklichen sei. Was

⁷² Rotterdam (1963): S. 151.

⁷³ Ebd., S. 152–153.

Schule und Unterricht, deren gesellschaftliche Relevanz und die damit zu begründende Professionalisierung des Lehrpersonals betrifft, waren die Erkenntnisse Erasmus' ein Meilenstein. Besonders hervorzuheben sind Erasmus' Einsichten bezüglich der Handlungen von Lehrkräften und den unerwünschten Nebeneffekten des Unterrichts. Diesen stellt er erstmals ein Konzept schulischen Lernens entgegen, das auf der Entwicklung selbstständigen Urteilsvermögens basiert.

Erasmus von Rotterdam hat die Hoffnung auf den Sieg der Vernunft und eine bessere Welt niemals aufgegeben. Eine Empfehlung, wie man dabei nicht den Mut verliert, gab er mit auf den Weg: „Die Torheit ist dem Toren eine Freude. Das besagt doch unzweideutig, es gebe ohne Torheit im Leben nichts Schönes“⁷⁴.

2.2 Christine de Pizan

2.2.1 Einführung

In Zeiten des Umbruchs wird mit der Aushandlung der neuen politischen Ordnung auch die Geschlechterordnung zum Streitgegenstand. Der *Sachsenspiegel* von 1230 versuchte die Geschlechterverhältnisse nach alten patriarchalen Mustern neu zu ordnen und führte beispielsweise die Gerichtsvormundschaft für Frauen ein.⁷⁵ Der beginnende Ausschluss der Frau aus dem Wissenschaftsbereich, ihre beabsichtigte Verdrängung ins Private, war begleitet von heftigen frauenfeindlichen Angriffen sowie von abgrenzenden Definitionen über das, was eine Frau tun und lassen darf.

In ihrem wegweisenden Aufsatz *Did Women Have a Renaissance?* von 1977, in dem Joan Kelly-Gadol die berühmte Aussage tätigte, „that there was no renaissance for women – at least, not during the Renais-

⁷⁴ Erasmus von Rotterdam (2013): S. 160.

⁷⁵ Der *Sachsenspiegel* ist ein zwischen 1220 und 1235 entstandenes Rechtsbuch. Frauen hatten im Mittelalter als Herrscherinnen, Stadt- und Klostergründerinnen, Handwerkerinnen und Händlerinnen eine starke Stellung und ließen sich ihre Normierungsmacht nicht so einfach wegnehmen. Siehe dazu auch den erkenntnisreichen Aufsatz von: Degen, Barbara (2012): Eine Politik des Begehrens. Gleichberechtigung in der Geschichte. In: *IZGonZeit*, 2 (1), S. 7–20.

sance“⁷⁶, nannte sie es als Aufgabe der Women's History, „to call into question accepted schemes of periodization“⁷⁷. Der moderne Staat, dessen Anfänge sie in der Renaissance sieht, habe sich auf der Grundlage einer dezidierten Trennung der öffentlichen und der privaten Sphäre gebildet, durch die die Frau unsichtbar und vor allem unpolitisch wurde.⁷⁸ Der Idee, wonach im humanistischen Denken für Frauen nur die vermeintlich private, als unpolitisch konstruierte Sphäre des Haushalts bleibt, wurde in der ideengeschichtlichen Forschung bislang wenig widersprochen. In den *Querelle des femmes* wurde die Frage der weiblichen Bildungsfähigkeit schon seit den Anfängen intensiv diskutiert. Christine de Pizan hatte in ihrem *Das Buch von der Stadt der Frauen* aus dem Jahr 1405 nicht nur als eine der Ersten eine Verbesserung der Frauenbildung gefordert, sondern sie formulierte basierend auf dieser Forderung auch einen konkreten Entwurf zur Verbesserung der Bildungspraxis. Sie gab damit nicht nur eine kühne Erwiderung auf die Angriffe von Männern auf die Frau, sondern auch eine versöhnende Zukunftsvision für beide Geschlechter.

2.2.2 Christine de Pizan

Um die Motivation und das einzigartige Schaffen Christine de Pizans zu erfassen, ist ein Blick auf ihren ungewöhnlichen Lebensweg unerlässlich. Christine de Pizan wurde im Jahr 1365 in Venedig geboren. Der Vater, Tomaso di Pizzano, Astronom und Mediziner, der 1368 als Hofastronom nach Paris gerufen wurde, förderte die Neigung seiner ältesten Tochter zu Literatur und Wissenschaft und vermittelte ihr eine für ein Mädchen damals ungewöhnlich breite Bildung. So heißt es in ihrem *Buch von der Stadt der Frauen*: „Dein eigener Vater ein bedeutender Naturwissenschaftler und Philosoph, glaubte keineswegs, das Erlernen einer Wissenschaft gereiche einer Frau zum Schaden; wie du

76 Kelly-Gadol, Joan (?1987): Did Women Have a Renaissance? in: Bridenthall, Renate (Hg.): *Becoming Visible. Women in European History*. Boston, S. 176. Kelly-Gadol ist der grundlegende Anstoß zu verdanken, die Hinterfragung herkömmlicher historischer Periodisierungen mittels des Blickes auf die Geschichten von Frauen eingeleitet zu haben.

77 Kelly-Gadol, Joan (?1987): S. 176.

78 Ebd., S. 197.

weiß machte es ihm große Freude, als er seine Neigung für das Studium der Literatur erkannte.⁷⁹ Im Alter von 15 Jahren wurde Christine de Pizan an Etienne du Castel verheiratet, einen königlichen Sekretär und Kollegen des Vaters.

Als zuerst ihr Vater Tomaso und drei Jahre später auch ihr Ehemann Etienne an der Pest starben, geriet Christine in große finanzielle Nöte. Aber sie weigerte sich, den für eine Frau vorgesehenen Weg zu gehen. Weder heiratete sie erneut, noch ging sie in ein Kloster. Stattdessen prozessierte die damals 25-Jährige gegen die Schuldner ihres verstorbenen Ehemannes und beschloss, als neues Familienoberhaupt für ihre drei Kinder, ihre Mutter und die zwei jüngeren Brüder zu sorgen. Ein zweiter Lebensabschnitt als Schriftstellerin begann. Zunächst verdiente sie ihren Lebensunterhalt, indem sie Manuskripte per Hand vervielfältigte. Schließlich begann sie auch selbst zu schreiben, kleine Traktate und Gedichte. Um diesen Werdegang ein wenig ins Verhältnis zur damaligen Zeit zu setzen und die prekäre Stellung der Frauen zu illustrieren, sei erstens erwähnt, dass die Lebenserwartung einer Frau bei ca. 30 Jahren lag, bei Männern immerhin zwischen 40 und 50. Zweitens erreichten von 20 Kindern einer Frau im 14. Jahrhundert nicht mehr als 1–2 Kinder das Heiratsalter.

In Anbetracht dieser Umstände ist es nachvollziehbar, dass Christine de Pizan von sich sagte, dass es allein die Lebensform der Witwe gewesen ist, die ihr die Verwandlung in eine Schriftstellerin ermöglicht habe. Die Loslösung aus ehelich-familiären Bindungen und Verpflichtungen erscheint hier in aller Deutlichkeit als Voraussetzung für ihre neue Existenz als weibliche Intellektuelle. In einem fiktiven Gespräch zwischen de Pizan als Autorin und Protagonistin in ihrem Werk *Stadt der Frauen* und „Frau Vernunft“, resümiert letztere: „Lebte dein Ehemann noch, dann hättest du dich zweifellos nicht in so hohem Maße wie jetzt deinen Studien widmen können, denn die Beschäftigung mit Haushaltsdingen hätte dies verhindert.“⁸⁰

79 Pizan, Christine de (1995): *Das Buch von der Stadt der Frauen*. Übersetzt von Margarete Zimmermann. München, S. 185.

80 Pizan, Christine de (1996): *Wege in die Stadt der Frauen. Texte und Bilder der Christine de Pizan*. Übersetzt und herausgegeben von Margarete Zimmermann. Zürich, S. 123.

2.2.3 Werke und Schriften

Zwischen 1399 und 1405 entstanden 15 Bücher, nicht gezählt die kleineren Arbeiten. Ihre Schriften zeugen von einem hohen Grad an Bildung, erworben durch die Unterweisung seitens des Vaters sowie durch eigenes Interesse und Bemühen.

Dieser einzigartige Werdegang bildete die Grundlage für ein umfangreiches literarisches Schaffen, in dem Christine de Pizan ihre bahnbrechenden Ideen entwickelte.

Die Frau „Vernunft“ ist eine von drei Frauen, die zu Beginn des Buchs von der *Stadt der Frauen* der Autorin erscheinen. Alle drei allegorischen Frauengestalten vermitteln eine Tugendlehre, die sich primär an Frauen ihrer Zeit richtet. Christine de Pizan führt diese in zwei eng miteinander verklammerten Werken aus. Ihrem zuvor bereits erwähnten *Buch von Stadt der Frauen* und ihrem *Buch von den drei Tugenden*, in späteren Versionen auch als *Schatz der Stadt der Frauen* titulierte, welche beide um 1405 in dichter zeitlicher Abfolge entstanden. Jede dieser Frauen hält als Erkennungszeichen einen kostbaren Gegenstand in ihrer Hand: Die Vernunft einen Spiegel, die Rechtschaffenheit ein Lot bzw. einen Friedensstab und die Gerechtigkeit ein rundes Gefäß. De Pizan schreibt über die Erscheinungen: „Ich wußte nicht, welche von ihnen ich ansehen sollte, denn die drei hohen Frauen ähnelten sich so sehr, daß ich nur mit Mühe die eine von der anderen unterscheiden konnte. Eine Ausnahme machte höchstens die letzte.“⁸¹

Die letzte dieser Frauen ist eben Justice, die Gerechtigkeit. Die Begriffe Rechtschaffenheit und Gerechtigkeit gehen auf Aristoteles bzw. Platon zurück und werden auch von Thomas von Aquin wieder aufgenommen. Wichtig ist für uns vor allem, dass Christine de Pizan mit der Unterscheidung von zwei Formen von Gerechtigkeit, einer „speziellen“ Rechtschaffenheit und einer „allgemeinen“ Gerechtigkeit, in der Nachfolge von Aristoteles steht. Beide Begriffe sind eng miteinander

81 Pizan, Christine de (⁴1995): S. 40.

verwoben, wobei Rechtschaffenheit „in Gang [setzt], was Gerechtigkeit weiterführt und zum Abschluss bringt“⁸².

Die ausführliche Auseinandersetzung mit männlichen Autoren findet sich nicht nur inhaltlich in ihren Büchern wieder, sondern ist auch Anlass für die Publikationen selbst. Denn die Omnipräsenz der Frauenfeindlichkeit lässt de Pizan über ihrem eigenen Frausein verzweifeln und annehmen, Frauen seien eine Verirrung der Natur. Sie wünscht sich deshalb, ein Mann zu sein, wird jedoch von den drei Frauenfiguren, die ihr erscheinen, eines Besseren belehrt. De Pizans Wunsch, aus der weiblichen in die männliche Existenzform und zu einem maskulinen Habitus zu wechseln, wird von ihnen zutiefst bedauert.⁸³ Das Ziel der Frauen, wie de Pizans selbst eine ist, sollte vielmehr sein, Frauen ein eigenes Selbstbewusstsein zu verschaffen. Gleichzeitig möchte de Pizan mit ihrer Auseinandersetzung den üblichen frauenfeindlichen Erzählungen etwas entgegensetzen und schreibt deshalb durchaus auch für männliche Leser.

Neben dem Verhältnis von Männern und Frauen geht es in de Pizans Schriften auch um Fragen der Politik, der Gesellschaft und um Erziehung, sodass sie zu ihrer Zeit eine weitbekannte Autorin war.⁸⁴ Sie hat im Zeitraum von 1394 – 1429 insgesamt 41 verschiedene Texte verfasst, darunter auch *Othea's letter to Hector*, welcher in 50 Abschriften vorhanden war und damit weiterverbreitet war als ihr Buch von der *Stadt der Frauen*.

2.2.4 Was ist Tugend?

Vor einer detaillierten Analyse der Hauptwerke Christine de Pizans ist eine begriffliche Klärung des Tugendkonzepts erforderlich, welches in ihrem Denken eine zentrale Stellung einnimmt. Die von de Pizan in der Stadt der Frauen personifizierten Tugenden, Vernunft, Recht-

⁸² Schild, Wolfgang (1990): Recht und Gerechtigkeit bei Christine de Pizan. In: Mock, Erhard/ Wieland, Georg (Hrsg.): Rechts- und Sozialphilosophie des Mittelalters. Frankfurt a.M., S. 150.

⁸³ Pizan, Christine de (*1395): S. 31–33

⁸⁴ Allen, Sister Prudence, R.S.M. (2002): The Concept of Woman. Volume II. The Early Humanist Reformation, 1250–1500. Grand Rapids (= Bd. 2), S. 538–539.

schaffenheit und Gerechtigkeit, knüpfen an eine lange ethische Tradition an, in der ethische Tugenden als gewohnheitsmäßige, durch beständige Einübung erworbene Haltungen verstanden werden. Diese Tugenden gelten nicht als bloßes Wissen, sondern als stabile, charakterliche Dispositionen, die das Urteilen und Handeln des Menschen dauerhaft strukturieren. Diese Traditionen werden sowohl durch die aristotelische Ethik als auch die humanistischen Bildungsprogramme des 15. Jahrhunderts, in deren intellektuellem Umfeld de Pizans Werke verortet sind, befördert.

Für die Pädagogik ist dieser Zugang besonders bedeutsam, da zeitgenössische Denker wie Francesco Petrarca, Giovanni Pico della Mirandola, Erasmus von Rotterdam oder Ignatius von Loyola die Formung von Charakter- und Verstandestugenden als Kern ihrer anthropologischen und bildungstheoretischen Überlegungen herausstellten. Bildung wurde als ein Prozess verstanden, in dem der Mensch seine rationalen und ethischen (gefühlsmäßigen) Fähigkeiten kultiviert, um ein gelungenes, auf Vernunft und ethische Selbstführung ausgerichtetes Leben zu führen.

Im heutigen Sprachgebrauch wirkt der Tugendbegriff dagegen weitgehend marginalisiert oder erscheint mit moralisierenden Konnotationen versehen.⁸⁵ Gleichzeitig verweist er, ähnlich wie Konzepte des „guten Lebens“ oder der Liebe, auf ein vielschichtiges Phänomen, dessen Konturen nicht unmittelbar erfassbar sind. Daher ist eine begriffliche Annäherung notwendig, um de Pizans ethische Argumentation angemessen zu verstehen.

In der zeitgenössischen Tugendethik, wie sie seit den 1950er Jahren, insbesondere durch Elizabeth Anscombe, Philippa Foot und Alasdair MacIntyre, erneuert wurde, wird der Fokus von einzelnen Handlungen zu den moralisch Handelnden verschoben. Anstelle von Kategorien wie „erlaubt“, „verboten“ oder „geboten“ stehen Eigenschaften wie Gerechtigkeit, Besonnenheit oder Tapferkeit im Mittelpunkt der ethischen Bewertung. Tugend wird dabei verstanden als ein stabiler Habi-

⁸⁵ Vgl. dazu Hoyer, Timo (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralphilosophie in der Antike. Siehe S. 9f. und S. 73f.

tus (*hexis*), der das Erkennen einer moralisch relevanten Situation und das angemessene Handeln in ihr ermöglicht.⁸⁶

Diese Perspektivverschiebung bedeutet nicht, dass Handlungen als solche an Bedeutung verlieren. Großzügigkeit etwa manifestiert sich in einer großzügigen Handlung, aber ihre moralische Qualität beruht auf der dahinterliegenden Haltung und der Fähigkeit, Situationen richtig wahrzunehmen.

Ein zentrales Element der Tugendethik ist dabei die moralische Wahrnehmungsfähigkeit. Tugendhafte Personen verfügen über die Besonderheiten eine Situation zu erkennen und zu deuten.⁸⁷ Ohne diese epistemische Fähigkeit kann die entsprechende Tugend nicht wirksam werden. Tugendhaftes Handeln setzt daher nicht nur emotionale und charakterliche, sondern auch kognitive Kompetenzen voraus.

Darüber hinaus ist Tugend stets mit einer Orientierung am guten Leben verbunden. Tugenden strukturieren nicht nur moralische Urteile, sondern geben darüber Auskunft, welche Lebensform als erstrebenswert gilt und welche Ziele das menschliche Handeln leiten sollen. Bereits in der aristotelischen Tradition sind Tugenden auf die *Eudaimonia*, das gelingende Leben, ausgerichtet.

Diese begriffliche Klärung bildet die Grundlage dafür, Christine de Pizans Darstellung der Tugenden in der *Stadt der Frauen* angemessen zu interpretieren. Ihre drei Tugendgestalten, Vernunft, Rechtschaffenheit und Gerechtigkeit, verkörpern nicht lediglich abstrakte moralische Prinzipien, sondern stehen für jene habituellen Eigenschaften, die Frauen befähigen sollen, ihre Fähigkeiten zu entfalten, gesellschaftlicher Abwertung entgegenzutreten und Autonomie zu beanspruchen. De Pizan

⁸⁶ In der Forschung werden sie zu der neoaristotelische Tugendethik eingeordnet. Der Begriff bezeichnet Philosophen, die sich explizit auf zentrale Elemente der aristotelischen Ethik zurückbeziehen und diese für moderne moralphilosophische Fragestellungen fruchtbar machen. Siehe dazu die jeweiligen Schriften: Anscombe, Gertrude, E. M. (2014 [1958]): Aufsätze. Insbesondere der Aufsatz *Die Moralphilosophie der Moderne*, ab. S. 142. Foot, Philippa (2014 [2001]): *Die Natur des Guten*. MacIntyre, Alasdair (2006 [1981]): *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*.

⁸⁷ Nach Aristoteles ist der ethischen Tugend immer die praktische Klugheit (*phronesis*) inhärent. Siehe dazu Nikomachische Ethik (Übersetzung nach Ursula Wolf). EN 1106b 36-1107a 2.

bedient sich damit eines etablierten ethischen Rahmens, den sie zugleich in den Dienst einer dezidiert frauenpolitischen Argumentation stellt.

2.2.5 Das Buch von der Stadt der Frauen

Mit diesem Verständnis von Tugend kann Christine de Pizans epochales Werk, „Das Buch von der Stadt der Frauen“, genauer betrachtet werden. In ihrem Buch spricht sie durch den Mund von drei personifizierten Herrscherinnen Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit und Vernunft und baut mir ihrer Hilfe eine eigene *Stadt der Frauen* auf.

Christine de Pizan beginnt das Buch von der *Stadt der Frauen* mit einem Kapitel über den Beginn ihres Schreibprozesses, also dem Anlass und der Motivation dafür, warum sie das Buch geschrieben hat. So traf sie sich in ihrer Lesestube zwischen Büchern, wie sie gewohnheitsmäßig ihre Philosophen und Kirchenväter las und dabei eher zufällig auf die äußerst frauenfeindlichen *Lamentations* von Matheolus stößt. Sie verwarf es zunächst, weil es allzu schlecht geschrieben sei und nur peinliche Plattitüden enthalte. Gleichzeitig ließ sie die Omnipräsenz der Frauenfeindlichkeit jener Zeit, auch bei anderen klugen Männern nicht los. Ein zweiter Bezugspunkt ist der nicht minder frauenfeindliche *Rosenroman* von Jean de Meun, der in der Renaissance in Frankreich einer der meistgelesenen Romane war und den de Pizan mit ihrem Werk angreift. Zu Recht: Jean de Meun, Professor an der Pariser Universität, ließ darin seinem Frauenhass freien Lauf. Er beschimpfte Ehefrauen als geifernde Eifersüchtige⁸⁸, „mit Seidentüchern und Blumen bedeckte Misthaufen“⁸⁹ und als „Huren“⁹⁰. Es sei des Mannes Untergang einer Frau zu vertrauen, alle Männer sollten sich von Frauen fernhalten und sich ihnen höchstens zum Zweck der Fortpflanzung nähern. Es ähnelt darin beängstigend stark der heutigen Online-Subkultur der „Incels“, also frauenhassenden Männern, die sich einem „Involuntary Celibate“ unterworfen sehen. In ähnlich drastischer Form hatte auch der bis heute berühmte und vieldiskutierte Theologe Albertus Mag-

⁸⁸ Meun, Jean de/ Lorris, Guillaume de (1978): Der Rosenroman. Übersetzt und herausgegeben von Karl August Ott. München (= Bd. 2), V. 8467–8472.

⁸⁹ Ebd., V. 8908–8909.

⁹⁰ Ebd., V. 9156.

nus, der übrigens von Papst Pius XI. 1931 heiliggesprochen und zum Kirchenlehrer erklärt wurde, etwa zur gleichen Zeit de Meuns und 100 Jahre vor Christine de Pizan, seinem Frauenhass Ausdruck verliehen:

„Die Frau kennt keine Treue. Glaube mir, wenn du ihr Glauben schenkst, wirst du enttäuscht werden. [...] Kluge Männer teilen darum ihre Pläne und Taten ihren Frauen am wenigsten mit. Die Frau ist ein missglückter Mann und hat im Vergleich zum Mann eine defekte und fehlerhafte Natur. Darum ist sie in sich unsicher. Was sie selber nicht erhalten kann, versucht sie zu erreichen durch Verlogenheit und teuflische Betrügereien. Darum, um es kurz zu sagen, muss man sich vor jeder Frau hüten wie vor einer giftigen Schlange und dem gehörnten Teufel. [...] Ihr Gefühl treibt die Frau zu allem Bösen, wie der Verstand den Mann zu allem Guten hinbewegt.“⁹¹

Wegen ihrer angeblichen geistigen, körperlichen und moralischen Minderwertigkeit hatte, laut solcher Autoren, die Frau dem Mann zu dienen, Kinder zu gebären, sich nur um die Familie und um die Hauswirtschaft zu kümmern und benötigte folglich auch keine Bildung wie die Männer. Mit dieser Auffassung konnte sich die im Verlauf ihres Lebens immer selbstbewusster werdende Christine de Pizan nicht abfinden:

„In meinem Innern war ich verstört und fragte mich, welches der Grund, die Ursache dafür sein könnte, dass so viele und verschiedene Männer, ganz gleich welchen Bildungsgrades, dazu neigten und immer noch neigten, in ihren Reden, ihren Traktaten und Schriften derartig viele teuflische Scheußlichkeiten über Frauen und deren Lebensumstände zu verbreiten.“⁹²

Vor allem im Buch von der *Stadt der Frauen* vertiefte Christine de Pizan ihre Auffassungen zur Frauenproblematik. Christine de Pizan beschränkt sich nicht darauf, in einem moralischen Traktat die haltlo-

91 Ranke-Heinemann, Uta (1999): Eunuchen für das Himmelreich. Katholische Kirche und Sexualität. München, S. 265–266.

92 Pizan, Christine de (¹1995): S. 36.

sen Anschuldigungen zurückzuweisen, sondern beschreibt die Erscheinung dreier gekrönter Frauen, die sich als allegorische Figuren erkennen geben. Rhetorisch geschickt nimmt de Pizan in der *Stadt der Frauen* zunächst den Tadel der „weisen Männer“ auf und zweifelt an dem weiblichen Geschlecht, um dann um so entschiedener festzustellen, dass ihre persönlichen Erfahrungen dieser negativen Einschätzung nicht entsprechen. Mit von der *Stadt der Frauen* entwarf sie ein Konzept, in dem sie dem negativen Frauenbild ein positives gegenüberstellte.

Unter Verwendung des Stilmittels der Allegorie schildert sie den Aufbau einer idealen, imaginären Stadt, die als befestigter Zufluchtsort für Frauen dient. Dabei verkörpern die drei edlen Frauen die Tugenden Vernunft, Gerechtigkeit und Rechtschaffenheit. Der Bau dieser Stadt steht für weibliche Kompetenz: Die „Vernunft“ ordnet den Bau an, die „Gerechtigkeit“ setzt ihn in Gang und die „Rechtschaffenheit“ führt ihn aus. Weibliche Identitätsfindung formt somit die Grundlage für den Bau. Das „Fundament“ bilden herausragende Frauen, die eine Vorbildfunktion einnehmen können, die bei Verfolgungen und Angriffen Stärke gezeigt haben.⁹³

Den Kampf gegen die misogynen Tradition führt de Pizan unter anderem auch dadurch, indem sie über 150 historische Beispiele herausragender Frauen in ihrem Buch unterbringt. Diese Vergangenheit verbindet sie mit der Gegenwart eines weiblichen Ichs, das aus der Erinnerung Kraft schöpft. Die Ich-Erzählerin beschreibt die Errichtung der Stadt der Frauen, deren Fundament aus den Bausteinen weiblicher Vorbildhaftigkeit besteht. Die Geschichten der Frauen, die auf verschiedenen Gebieten vorbildlich gehandelt oder innovativ gewirkt haben, fügen sich zu einem Bauwerk zusammen, das zur Bastion weiblichen Selbstbewusstseins wird und der Ich-Erzählerin wie jeder Leserin einen sicheren Ausgangspunkt gibt, sich nicht vom Frauenhass vieler Männer entmutigen zu lassen.

Als Baumaterial dienen die rühmenswerten Taten und Werke von Frauen. In einem Frage- und Antwortspiel liefern die drei Damen die

93 Vgl. S. 28–29. Spitzer, Elke (2002): Emanzipationsansprüche zwischen der Querelle des Femmes und der modernen Frauenbewegung. Der Wandel des Gleichheitsbegriffs am Ausgang des 18. Jahrhundert. Kassel.

nötigen Argumente und Beispiele für die tagtäglichen Auseinandersetzungen mit frauenfeindlichen Denkweisen.

Das Werk ist aufgeteilt in drei Bücher – Untergliederungen – die den drei großen Etappen der Errichtung der Frauenstadt entsprechen. In diesen spielt jeweils eine der allegorischen Frauen die Hauptrolle, die sich jeweils vorstellen. Und mit diesen Vorstellungen soll auch in die einzelnen Teile einsteigen werden.

Das erste dieser Bücher führt uns in den Dialog zwischen Christine de Pizan selbst und der Frau Vernunft ein, die den Grundstein für die „Stadt der Frauen“ legt.

2.2.5.1 Erstes Buch: Dialog zwischen Christine de Pizan und der Frau Vernunft

Viele dieser Argumente muten erstaunlich modern an. Gegen die Behauptung, Frauen taugten nur dazu, Männer zu umarmen und Kinder großzuziehen, führt die Vernunft an, dass Frauen sich in allen bisher Männer vorbehaltenen Bereichen einsetzen, könnten. Auch den Vorwurf einer geringeren weiblichen Intelligenz lässt Vernunft nicht gelten und plädiert für gleichberechtigte Erziehung. Frau Vernunft stellt sich vor:

„Meine Aufgabe ist es, diejenigen Männer und Frauen, die die Orientierung verloren haben, aufzurichten und wieder auf den rechten Weg zu bringen. Und wenn sie im Irrtum befangen sind, so nähere ich mich ihnen (vorausgesetzt, sie sind klug genug, mich zu erkennen) insgeheim über ihren Verstand, wirke auf sie ein und predige ihnen, indem ich ihnen ihren Irrtum und ihre Fehlschlüsse vor Augen halte und ihnen die Ursachen dafür nenne. Ferner lehre ich sie, das Sinnvolle zu tun und das Tadelnswerte zu meiden. Und weil es mir obliegt, allen ihre eigenen Pflichten und Verirrungen in aller Deutlichkeit zu zeigen, sie ihnen theoretisch und praktisch vor Augen zu führen, siehst du mich statt eines Szepters diesen funkelnden Spiegel in meiner Rechten halten. Und wisse: niemand, welches Wesen auch immer, spiegelt sich darin, ohne zu einer klaren Erkenntnis seiner selbst zu gelangen.“⁹⁴

94 Pizan, Christine de (¹1995): S. 41.

Frau Vernunft, Verkörperung der gleichnamigen Tugend, spiegelt also denjenigen Menschen, deren Verstand sie sehen kann, deren Irrtümer sowie deren Ursachen wider, zeigt ihnen an, was sie tun und meiden sollen und wie sie es tun und vermeiden können. Sie repräsentierte den Bereich der lebenspraktischen Klugheit, die die Leitung durch ethische Wahrheiten bei der Anwendung theoretischen Wissens hervorhebt. Die Frau Vernunft half Christine de Pizan insbesondere dabei, frühere Überzeugungen abzuschütteln, wonach das weibliche Geschlecht fehlerhaft sei. Die Vernunft ist die Einzige, die de Pizan die Fehlerhaftigkeit der misogynen Argumente all der Männer durchschauen ließ. Sie ermöglichte ihr, „tief zu graben“, also durch tiefes Nachdenken den Burggraben auszuheben, durch den sich die Stadt gegen all die Vorwürfe verteidigen konnte. Die Frau Vernunft half so beim Bau der Fundamente, Schutzgräben und Mauern der Stadt. Um auch alle letzten Zweifel de Pizans bezüglich der Fehlerhaftigkeit der Frauen zu zerstreuen, illustrierte Frau Vernunft ihre Argumentation mit widerlegenden Beispielen aus der Geschichte: Sie erzählt von der Königin Semiramis, „die wie er [ihr Ehemann] bewaffnet zu Pferde saß“⁹⁵ oder von der Römerin Proba, die „über eine wahrhaftige und vollständige Kenntnis der heiligen Bücher und der Bände der Heiligen Schrift verfügte, was sogar bei manchem großen Gelehrten und Theologen unserer Tage nicht oft anzutreffen ist“⁹⁶.

2.2.5.2 Zweites Buch: Diskussion mit der Frau Rechtschaffenheit

Nachdem die Frau Vernunft das Fundament der Stadt gelegt hat, tritt im zweiten Buch die Frau Rechtschaffenheit in den Vordergrund, um die moralischen Säulen dieser metaphorischen Zufluchtsstätte zu errichten. Das zweite Buch soll mit der Vorstellung von Frau Rechtschaffenheit eingeleitet werden:

⁹⁵ Pizan, Christine de (*1995): S. 70.

⁹⁶ Ebd., S. 98.

„Ich werde Rechtschaffenheit genannt, und meine Bleibe ist eher im Himmel als auf Erden. Aber als Strahl und Abglanz Gottes, als Botin seiner Güte, verkehre ich mit den gerechtigkeitsliebenden Menschen und halte sie dazu an, das Gute zu tun, jedem nach besten Vermögen das Seinige zu verschaffen, die Wahrheit zu verkünden und zu unterstützen, den Armen und Unschuldigen zu ihrem Recht zu verhelfen, dem Mitmenschen keinen Kummer durch Drangsalierung zu bereiten und den Leumund der zu Unrecht Angeklagten zu verteidigen. Ich bin der Schild und die Hilfe der Gefolgsleute Gottes; ich schiebe der Macht und dem Einfluß der Bösen einen Riegel vor. Ich verschaffe den Arbeitenden Lohn und den Wohltätern Verdienst. [] Dieses funkelnde Lot, das du mich anstelle eines Szepters in der rechten Hand halten siehst, ist die gerechte Regel, die Recht von Unrecht trennt und den Unterschied zwischen Gut und Böse anzeigt; wer ihr folgt, geht nie fehl. Es ist der Friedensstab, der die Guten versöhnt und auf den sie sich stützen, der Stab, der die Bösen schlägt und straft.“⁹⁷

In der Diskussion mit der Frau Rechtschaffenheit vertrat Christine de Pizan die Forderung des Zugangs von Frauen zur Bildung. Als Gegengewicht zu der damals weit verbreiteten Ansicht, weibliche Bildung solle sich auf das Notwendigste beschränken, errichtete die Autorin eine Galerie der „Guten Väter“, zu denen z.B. der Römer Quintus, der Jurist Giovanni Andrea und ihr eigener Vater gehören. Sie lässt die Frau Rechtschaffenheit zu ihr sagen:

„Nicht alle Männer, und am wenigsten die weisesten unter ihnen sind [...] der Meinung, daß Bildung den Frauen schadet. Eins steht jedoch fest: zahlreiche Männer, die selbst nicht sonderlich klug sind, verbreiten dies, weil es ihnen mißfiel, wenn Frauen ihnen an Wissen überlegen wären. Dein eigener Vater, ein bedeutender Naturwissenschaftler und Philosoph, glaubte keineswegs, das Erlernen einer Wissenschaft gereiche einer Frau zum Schaden; wie du weißt, machte es ihm große Freude, als er deine Neigung für das Studium der Literatur erkannte.“⁹⁸

⁹⁷ Ebd., S. 44–45.

⁹⁸ Pizan, Christine de (¹1995): S. 185.

Auch Frau Rechtschaffenheit nutzte historische Vorbilder, um de Pizan in ihrem Vorhaben, die Errichtung der Stadt der Frauen, zu bekräftigen: So berichtet sie beispielsweise von der Rechtschaffenheit Penelopes, der Frau Odysseus, die trotz der schwierigen Umstände „weise, umsichtig, fromm und vorbildlich in ihrer Lebensführung“⁹⁹ handelte.

2.2.5.3 Drittes Buch: Frau Gerechtigkeit führt das Wort und vollendet die Errichtung der Stadt

Die Vollendung der Stadt der Frauen wird im dritten Buch durch die Rolle der Frau Gerechtigkeit markiert, die die Prinzipien der Vernunft und Rechtschaffenheit in eine konkrete und nachhaltige Gesellschaftsordnung überführt. Im dritten Buch geht es um die Rolle der Frau Gerechtigkeit:

„[...] ich bin Gerechtigkeit, [] Ich bin in jeder Hinsicht unnachgiebig und besitze weder Freund noch Feind, und mein Wille schwankt nicht. Weder vermag mich Mitleid zu überzeugen noch Grausamkeit zu bewegen. Meine einzige Aufgabe besteht darin, zu urteilen, zu schlichten und Frieden nach dem gerechten Verdienst eines jeden zu stiften. Ich Sorge dafür, daß jedes Ding an seinem Platz bleibt, und ohne mich wäre nichts von Dauer. [] Ich lehre jeden vernunftbegabten Mann und jede vernunftbegabte Frau, zunächst sich selbst zu bessern, zu erkennen und sich wieder in die Gewalt zu bekommen, dem Mitmenschen das zuzufügen, was man selbst erfahren möchte, alles gerecht aufzuteilen, die Wahrheit zu sagen, die Lüge zu meiden und zu hassen und alles Lasterhafte von sich zu weisen. Diese Waagschale aus feinem Gold, die du mich in der rechten Hand halten siehst und die die Form eines runden Maßes besitzt, hat Gott, mein Vater, mir gegeben; sie dient dazu, einem jeden das ihm Zukommende zu bemessen.“¹⁰⁰

In einer Gesellschaft, die mit frauenfeindlichen Angriffen und damit auf Kosten der Frauen ihre Theorie erarbeite und Politik betreibe, müsse zuerst die Waagschale der Frauen gefüllt werden. Wird den Frauen

⁹⁹ Ebd., S. 188.

¹⁰⁰ Pizan, Christine de (¹1995): S. 45–46.

verwehrt sich zu verteidigen, verharret die Waage im Ungleichgewicht. Ein Ausschluss der Frauen aus dem Gerechtigkeitsdenken führe zu Tyrannei.

Auch Frau Gerechtigkeit untermauerte ihre Argumentation mit vorbildhaften Frauen aus der Geschichte: So schildert sie die Begegnung der heiligen Katharina mit dem Kaiser Maxentius, dem, als er „die Worte jenes jungen Mädchens vernahm, das so vornehm, anmutig und gelehrt war, vor lauter Staunen die Worte [fehlten]“¹⁰¹. Christine de Pizan macht vor wie sie sich alternatives Denken vorstellt, sie sucht in der Geschichte nach Beispielen von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit. Das Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten der Frauen gut, gerecht und wahrhaftig zu sein und ihr Kampf um Anerkennung werden als Einheit gesehen.

Zusammenfassend sagte zunächst also die Vernunft, was zu tun war. Sie machte althergebrachtes hinterfragbar, ermöglicht Erkenntnis und Wissen. Die Rechtschaffenheit war dafür zuständig, dieses Wissen dann in konkrete Handlungen umzusetzen. Die Gerechtigkeit vervollständigte die Werke, die Vernunft und Rechtschaffenheit eingeleitet hatten, gab ihnen also den letzten Feinschliff. Vermutlich war hierin auch der Grund zu sehen, weshalb bei der Gerechtigkeit das Feststehen im Willen betont wurde: Damit ein Mensch tugendhaft leben konnte, brauchte er alle drei Fähigkeiten gleichermaßen. Christine de Pizan drückte dies folgendermaßen aus:

„Ich [die Gerechtigkeit] nehme eine Sonderstellung unter allen Tugenden ein, weil sie sich alle auf mich beziehen. Wir, die drei vornehmen Frauen, die du hier siehst, sind wie ein einziges Wesen, denn die eine kommt nicht ohne die andere aus; was die erste verfügt, ordnet die zweite an und setzt es in Gang, und dann führe ich es weiter und bringe es zum Abschluss.“¹⁰²

In diesem Sinne legte de Pizan ihre mutigen, dem Zeitgeist völlig widersprechenden Gedanken nieder. Der Bau der Stadt ist zugleich Sinnbild

¹⁰¹ Ebd., S. 252.

¹⁰² Pizan, Christine de (41995): S. 46.

ihres eigenen Wegs beim Schreiben des Buches. Das Buch wird somit zur Stadt selbst, zum Zufluchtsort für Frauen und zur Bastion weiblicher Vorbildhaftigkeit und Stärke. De Pizan brachte die Stadt damit in die reale Welt, hat sie mithilfe von Vernunft, Rechtschaffenheit und Gerechtigkeit tatsächlich gebaut und bewies damit ganz konkret, wie mächtig Bildung sein konnte. Das Buch wird so zum Gegenbeweis der Behauptung, dass Frauen von Natur aus weniger bildungsfähig seien. Sie schreibt deshalb auch über die vermeintliche Beobachtung, dass Frauen im Allgemeinen weniger wüssten als Männer:

„Ganz offensichtlich ist dies darauf zurückzuführen, daß Frauen sich nicht mit so vielen verschiedenen Dingen beschäftigen können, sondern sich in ihren Häusern aufhalten und sich damit begnügen, ihren Haushalt zu versehen. Nichts aber schult vernunftbegabte Wesen so sehr wie die Praxis, die konkrete Erfahrung auf zahlreichen und verschiedenartigen Gebieten.“¹⁰³

Als Grund, weshalb Frauen diese Praxis nicht wahrnehmen konnten, stand ihr klar die Gesellschaft als Ganzes vor Augen:

„Das hängt mit der Struktur der Gesellschaft zusammen, die es nicht erfordert, daß Frauen sich um das kümmern, was [...] den Männern aufgetragen wurde. Es reicht, wenn sie den gewöhnlichen Pflichten, zu denen sie erschaffen wurden, nachkommen. Und so schließt man vom bloßen Augenschein, von der Beobachtung darauf, Frauen wüssten generell weniger als Männer und verfügten über eine geringere Intelligenz.“¹⁰⁴

Von Natur aus, das bewies Christine de Pizan durch ihr Schaffen und durch ihre Argumente ihren Zeitgenossen, Frauen waren nicht unterlegen, sondern ihnen wurde lediglich nicht die gleichen Chancen gegeben. Daraus folgte ihre Forderung nach der Beschulung von Mädchen:

¹⁰³ Ebd., S. 95.

¹⁰⁴ Pizan, Christine de (¹⁹⁹⁵): S. 95.

„Wenn es üblich wäre, die kleinen Mädchen eine Schule besuchen und sie im Anschluß daran, genau wie die Söhne, die Wissenschaften erlernen zu lassen, dann würden sie genauso gut lernen und die letzten Feinheiten aller Künste und Wissenschaften ebenso mühelos begreifen wie jene. Zudem gibt es ja solche Frauen.“¹⁰⁵

Christine de Pizan präsentierte sich in ihren Veröffentlichungen allerdings keineswegs als Männerfeindin. Im Gegenteil sie war der Ansicht, dass das Zusammenspiel von Erfahrung, Wissen und tugendhaftem Handeln, das bei Männern wie Frauen vorliegen sollte, ein Garant für das Funktionieren des Aufbaus und für den Erhalt einer Gesellschaftsordnung, wie die der Stadt der Frauen, war. Sie wollte keinen Keil zwischen die Geschlechter treiben, sondern eine Verbindung hervorheben, in der jeder seine Rolle hatte. Das Schlüsselwort, um die verschiedenen Ansichten und Bedürfnisse dabei miteinander zu verbinden, ist die Vernunft.

2.2.5.4 Fortsetzung der Stadt der Frauen: Buch von den drei Tugenden

Die in „Das Buch von der Stadt der Frauen“ entwickelten Ideen führten Christine de Pizan zu einer weiteren Ausarbeitung, die sich im „Buch von den drei Tugenden“ manifestiert und ihren praktischen Charakter betont.

Zu Beginn des *Buchs von den drei Tugenden*, in der deutschen Übersetzung auch bekannt als *Schatz der Stadt der Frauen*, das als Fortsetzung noch im selben Jahr 1405 erschien, präsentiert sich de Pizan als bescheidene Schreiberin, die sich nach der anstrengenden Abfassung ihres Buchs von der Stadt der Frauen eine kleine Pause gönnen wollte. Doch die Tugenden zeigten wenig Verständnis für solche Faulheit und drängten zu neuen Taten:

„Wie, gelehrte Tochter, hast du das Werkzeug deiner Gelehrsamkeit schon wieder sinken und verstummen lassen? [...] Auf, auf! Reich uns die Hand, erhebe dich vom staubigen Lager des Nichtstuns, höre auf unsere Lehren und du wirst gute Arbeit tun. [] Nimm deine Feder und

schreibe: Gesegnet seien alle, die unsere Stadt bevölkern und die Zahl ihrer tugendhaften Einwohnerinnen vergrößern werden. Der ganzen weiblichen Gemeinschaft sei die Belehrung und die Rede der Weisheit zugeeignet. Weil der königliche oder fürstliche Stand über allen anderen weltlichen Ständen steht und weil die Männer und Frauen, die Gott mit Macht und Herrschaft über andere ausgestattet hat, besser gebildet sein müssen als andere Menschen, damit sie durch einen einwandfreien Ruf ihren Untertanen [] ein Vorbild an guten Sitten seien, richtet sich unsere Lehre zunächst an die Angehörigen dieses Standes, das heißt, an die Königinnen, Fürstinnen und die übrigen hohen Damen, Danach werden wir, Schritt für Schritt, unsere weise Lehre auch all den übrigen weiblichen Ständen zu Gehör bringen, auf daß die Regeln unserer Gemeinschaft für alle gleichermaßen wertvoll seien¹⁰⁶

Die neue Aufgabe, vor die de Pizan gestellt wurde, war, die drei Tugenden Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit und Vernunft den weiblichen Tugenden ihrer Zeit gegenüberzustellen: Keuschheit, Bescheidenheit und Frömmigkeit. Auch hier dienten andere Bücher als Ausgangspunkte für de Pizans Auseinandersetzung, in diesem Fall zwei pädagogische Werke:

Erstens ein Buch zur Lebenshilfe für Frauen des niederen Adels, genannt *Le Livre du chevalier de la Tour Landry pour l'enseignement de ses filles*, verfasst um 1371 von Geoffroi de la Tour Landry. Darin versuchte Geoffroi als der um das Seelenheil seiner Töchter besorgter Vater, diese im Umgang mit dem anderen Geschlecht zu schulen. Er lehrte darin die Unterwerfung der Frau unter den Mann, insbesondere unter ihren Ehemann und mahnt seine Töchter zur Wachsamkeit vor den Manipulationskünsten der Männer. Die Welt wird als feindlich dargestellt und insgesamt eine Pädagogik von Bestrafung und Belohnung gepredigt. Unter dem Namen *Der Ritter vom Turn* wurde es auch auf Deutsch herausgegeben und besaß durch seine umfangreiche Leserschaft einen großen Einfluss. Das zweite Buch ist *Le Ménagier de Paris*,

106 Pizan, Christine de (1996): Der Schatz der Stadt der Frauen. Weibliche Lebensklugheit in der Welt des Spätmittelalters. Übersetzt von Claudia Probst, herausgegeben von Claudia Opitz. Freiburg (= Frauen – Kultur – Geschichte, Bd. 6), S. 39–41.

das von einem anonymen Autor, aller Wahrscheinlichkeit nach männlich, Ende des 14. Jhd. verfasst wurde. Darin geht es, um den Ehevertrag zwischen einem älteren Mann und einem jungen Mädchen und wie sich das Mädchen auf die Heirat vorzubereiten hatte, um allgemeine Lektion zur Regelung des Zusammenlebens und um Belehrung auf verschiedenen Gebieten, insbesondere auf dem Gebiet der Haushaltsführung.

Christine de Pizan verfasste das *Buch von den drei Tugenden* in deutlichem Kontrast zu diesen beiden Frauenlehren. Das zeigte bereits die Redesituation: Bei de Pizan wandte sich eine Frau an Frauen, wohingegen in den anderen Büchern ein Mann den Frauen erklärte, wie die Dinge standen. Zweitens entfiel, im Unterschied zu den Lehren der Männer, die Reduktion der Rolle der Frau auf jene der Dienstmagd, der Amme, der Geliebten, der Ehefrau oder der Mutter. Drittens fand eine Verkehrung der herkömmlichen Vorstellungen von männlich und weiblich statt. Bei de Pizan erschienen der Mann und nicht die Frau als impulsiv und als ein von kultureller Rücksicht nicht gebremstes Naturwesen.

Weil de Pizan Frauen als gesellschaftliche Wesen auffasste, die in sozialen Bezügen leben und innerhalb dieser handeln mussten, arbeitete sie nicht mit der herkömmlichen geistlichen Ratgeberliteratur und der Vorstellung von den drei weiblichen Ständen als Jungfrauen, Ehefrauen und Witwen. Sie entschied sich vielmehr für ein Gliederungsmodell, das sich an den drei großen sozialen Adressatinnen-Kreisen und deren Lebensbereichen orientiert:

Dem Hof, dem Land und der Stadt. Zu Hofe fanden sich Frauen des Hochadels sowie deren Hofdamen.¹⁰⁷ Auf dem Land lebten Landadelige und Mägde und in der Stadt lebten Frauen unterschiedlichster Stellung, von der Stadtbürgerin bis zur Prostituierten. Nur am Rande diskutierte Christine de Pizan religiöse Lebensformen wie die der Nonnen.¹⁰⁸ Ihr ausdrückliches Interesse galt der Organisation und Regelung des aktiven Lebens von Frauen in der Welt. Zu de Pizans Erziehungsthemen gehörten daher das Zusammenleben mit Männern (insbesondere mit schwierigen Männern)¹⁰⁹ die Armenfürsorge,¹¹⁰ der soziale Wandel; die

107 Pizan, Christine de (1996): S. 61–123, S. 151–178.

108 Ebd., S. 179–259.

109 Ebd., S. 85–87.

110 Ebd., S. 69–72, S. 107–110.

Auseinandersetzung mit Mode und Luxuskonsum;¹¹¹ die Lebensführung von Witwen;¹¹² die Spannung zwischen alten und jungen Frauen;¹¹³ die städtische Prostitution.¹¹⁴

Die Tatsache, dass de Pizan die Frau als in unterschiedlichsten sozialen Bezügen lebendes Wesen betrachtet und analysiert, ist umso bemerkenswerter, als dass sie ihr Buch ausschließlich einer Angehörigen des Hochadels widmet, der Enkelin Phillip II. des Kühnen, Marguerite de Bourgogne. De Pizan ging damit das Risiko ein, gerade jenem hochadeligen Publikum, welches ihre Hauptleserschaft darstellt, zu missfallen oder es zumindest zu langweilen. Ein weiteres besonderes Merkmal dieses Buchs besteht darin, dass ihm ein Verständnis der Frau als Gruppenwesen zugrunde lag. De Pizan thematisierte, wie weibliche Gruppen funktionieren, welche möglichen Quellen für Konflikte es gab und wie sich diese vermeiden ließen. So rät sie beispielsweise Hofdamen, *„sich ebenfalls davor zu hüten, sich gegenseitig zu tadeln und zu verleumden, einmal wegen der Sünde [], aber auch, weil diejenige, die andere verleumdet, verdient, daß sie selbst verleumdet wird.“*¹¹⁵

Darüber hinaus verzichtete sie auf lehrhafte Beispielgeschichten oder erzählerisches Beiwerk, das die beiden erstgenannten Erziehungsratgeber, die ihrem vorausgingen, verschwenderisch einsetzten. Christine de Pizans Leserinnen wirken damit erwachsener und klüger.

Es wird im Verlauf des Buchs sehr deutlich, dass sich de Pizan eine ideale, tugendhafte Frau als ein vernunftbegabtes Wesen vorstellt, das fähig war Langzeitstrategien zu entwickeln und diese zielstrebig zu verfolgen. De Pizan argumentiert nicht mehr wie in der *Stadt der Frauen* mit Beweisen aus der Geschichte, mit den Taten großer Frauengestalten vergangener Zeiten, sondern sie richtet sich direkt an die Frauen ihrer eigenen Gegenwart. Sie wechselte vom Genre Frauenkatalog zu dem eines lebenspraktischen Leitfadens. So ließ sich der Bau, bzw. das Verfassen des Buchs der *Stadt der Frauen* nicht als vollendetes Werk verstehen, sondern vielmehr als stetiger Prozess, als gemeinsame Arbeit

111 Pizan, Christine de (1996): S. 188–191.

112 Ebd., S. 112–123, S. 220–226.

113 Ebd., S. 229–237.

114 Ebd., S. 245.

115 Pizan, Christine de (1996): S. 176.

mit der Frau Vernunft, die das Fundament bereitete, um mit der Frau Rechtschaffenheit von dort aus ins Handeln zu kommen, an der realen Stadt der Frauen weiterzubauen. So schärfte de Pizan ihren Adressatinnen ein, den Müßiggang aufzugeben und eine tatkräftige, energische Frau zu werden.¹¹⁶ Sie sollten in politischen Konflikten vermitteln und engagiert sein in der Armenfürsorge und der Wohltätigkeit für Frauen. De Pizan formulierte ein modern wirkendes, an praktischen Lebensbedürfnissen und nicht an allgemeinen Vorstellungen von Weiblichkeit ausgerichtetes Erziehungsmodell. Bezüglich des Lebens der Landadeligen wusste sie, dass der Mann ohnehin häufig abwesend ist und die Frau deshalb auf selbstständiges Handeln in vielen Bereichen angewiesen war.¹¹⁷ De Pizan sieht daher die Notwendigkeit, dass Frauen über ihre finanziellen Verhältnisse Bescheid wissen müssen, und forderte deren Beteiligung an der Verwaltung der Güter.

Neben diesen Aspekten fanden sich im Buch vom *Schatz der Stadt der Frauen* auch Modekritik, gerichtet an beide Geschlechter. Kleiderluxus sei zuallererst Indiz für eine aus den Fugen geratene Welt, denn niemand schien mit dem eigenen Stand zufrieden, ein jeder und eine jede möchte königlich aussehen. Im blinden Nachahmen von Mode äußerte sich in erster Linie der menschliche Herdentrieb: „Wie die Schafe, die hintereinander herlaufen, verhalten sich die Menschen: Wenn sie einen anderen in übertriebener Kleidung sehen, dann eifern sie ihm nach und sagen, man müsse sich in der Mode nach den anderen richten“¹¹⁸. De Pizan kritisierte solche Formen des Luxuskonsums, wohlgemerkt zu einem Zeitpunkt, zu dem große Teile der Bevölkerung extreme materielle Not litten, was ihren Blick über den eigenen Stand hinaus einmal mehr bewies. Mit Christine de Pizan hat das Denken und Handeln der Frauen eine Stimme gefunden, die sich nicht in Klagen erschöpft, sondern Frauen (und Männern) alle Muster menschlicher Verhaltensweisen vor Augen hielt.

116 Ebd., S. 56.

117 Pizan, Christine de (1996): S. 183.

118 Pizan, Christine de (1996): S. 189.

2.2.6 Exkurs: Christine de Pizans Werk *Épistre Othéa*

Im Anschluss an die vorangehenden Überlegungen wird mit dem *Épistre Othéa* noch ein Werk Christine de Pizans vorgestellt, welches exemplarisch die Verbindung von Bildungsidealen, moralischer Unterweisung und mythologisch-allegorischer Formgebung veranschaulicht und gleichzeitig wichtige Rückschlüsse auf ihr Geschlechterverständnis zulässt.

Der Hof des Herzogs Louis von Orléans fungierte als kulturelles und intellektuelles Zentrum, in dessen Umfeld Christine de Pizan den Text verfasste. Konzipiert wurde der *Épistre Othéa* als fiktive Mahnschrift der antiken Weisheitsgöttin Othéa an den trojanischen Helden Hector, der hier als Repräsentation Louis' von Orléans erscheint und mit dessen Emblem ausgestattet wurde. Die Wahl einer weiblichen göttlichen Lehrinstanz ist in ihrer symbolischen Dimension bedeutsam. Die Figur Othéa wird als Autorität in Bildungs- und Tugendfragen inszeniert und steht damit in einem bewussten Kontrast zur männlich dominierten Tradition moralisch-didaktischer Traktate.

Die explizite Intention, zur Erziehung und Ausbildung des idealen Ritters beizutragen, wird im Text selbst benannt und mit einem moralischen Erziehungsauftrag verbunden:

„For this reason we will say that this present epistle was given or sent by this lady [Othea] to the good Hector, and similarly could be given to all others desiring goodness and wisdom.“¹¹⁹ Damit wird ein Bildungsanspruch formuliert, der zwar formal an eine männliche Adressatenfigur geknüpft ist, jedoch potenziell universelle Geltung reklamiert. Die Unterweisung erfolgt anhand der vier Kardinaltugenden, Klugheit, Mäßigung, Tapferkeit, Gerechtigkeit sowie der drei theologischen Tugenden Glaube, Hoffnung, Liebe. Durch diese inhaltliche Ausrichtung lässt sich das Werk sowohl in die Tradition ritterlicher Moraltraktate als auch didaktischer Abhandlungen für Laien einordnen. Seine

119 Pizan, Christine de (2017): Othea's letter to Hector. Übersetzt und herausgegeben von Renate Blumenfeld-Kosinski/ Jeffrey Richards. Toronto (= The other voice in early modern Europe, Bd. 57), S. 37.

Originalität ergibt sich aus der spezifischen Verwendung mythologischer Stoffe als moralische Quelle.

Aus gendertheoretischer Perspektive ist dieses Werk in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert.

Die didaktische Stimme ist weiblich. Othéa fungiert als moralische und intellektuelle Autorität, wodurch weibliche Wissens- und Lehrfähigkeit symbolisch legitimiert wird. Der männliche Adressat wird durch eine weibliche Instanz belehrt. Damit wird eine Umkehrung der klassischen mittelalterlichen Autoritätskonstellation vorgenommen, in der Bildung und moralische Instruktion männlich konnotiert waren. Über diese gendertheoretisch relevante Neucodierung von Autorität gewinnt der Text pädagogisch besondere Bedeutung. Die Vermittlung von Vernunft und moralischer Urteilskraft wird nicht an männliche Standesprivilegien gebunden, sondern auf ein universales anthropologisches Fundament gestellt.

Indem Frauen sowohl als lehrende Instanzen (Othéa) wie als historische Vorbilder auftreten, wird die Vorstellung weiblicher Bildungsfähigkeit in symbolischer Form gestärkt. Der *Épître Othéa* eröffnet damit eine alternative Genealogie weiblicher Wissens- und Tugendtraditionen, die innerhalb der klassischen Geschichtsschreibung kaum sichtbar sind. Seine Bedeutung liegt damit weniger in einem systematischen Lehrgebäude als in der symbolisch-didaktischen Geste, mit der weibliche Figuren in die moralische und intellektuelle Sphäre integriert werden.

2.2.7 Schlussbetrachtung

Der zuvor dargestellte Exkurs zum *Épître Othéa* verdeutlichte nochmal mehr, wie Christine de Pizan moralische Traditionen in didaktischer Absicht nutzte und zugleich weibliche Autorität literarisch legitimierte. Pizan bezieht sich auf Frauen als Vorbilder und als Lehrerinnen und ermöglicht damit Identifikation, d.h. die Herstellung einer weiblichen Tradition und Geschichte. Als eine besondere Leistung sieht Fietze, dass Pizan aus der Verteidigungsposition heraustritt. Sie beschreibt nicht die Opferrolle, d.h. „was die Frau nicht ist“, sondern definiert, ausgehend von den eigenen Erfahrungen, mit Bezug auf sich selbst und

andere Frauen, konstruktiv die Fähigkeiten von Frauen und ihre mögliche gesellschaftliche Stellung.¹²⁰ Dass Vernunft und Gleichberechtigung untrennbar zusammenhängen, ist ihre wichtigste Lehre. Selbst dort, wo Christine de Pizan nicht bewusst gelesen wurde, waren ihre Erfahrungen maßgebend für die Entwicklung der Neuzeit. Um die bildungstheoretische Reichweite dieses Ansatzes angemessen zu kontextualisieren, erscheint es im Folgenden notwendig, ihre Positionierung innerhalb der humanistischen Diskursgemeinschaft näher zu betrachten.

Angesichts ihrer umfassenden Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und pädagogischen Fragen wurde Christine de Pizan als bedeutende Stimme innerhalb der humanistischen Diskursgemeinschaft verortet. Humanistische Autoren orientierten sich in hohem Maße an der Rezeption antiker Quellen, die als Fundament für neue Einsichten in Fragen der Tugend, der Weisheit, der Liebe und der Empathie dienten. Innerhalb dieses Denkrahmens wurde die Abstammung als Voraussetzung für politische Herrschaft zunehmend kritisch hinterfragt und durch das Postulat der Tugendhaftigkeit relativiert. Diese Grundhaltung lässt sich auch bei Christine de Pizan nachvollziehen. Durch ihr breites Interesse an gesamtgesellschaftlichen Fragen, das nicht ausschließlich auf Frauen als soziale Gruppe fokussiert war, sondern politische, ethische und bildungsbezogene Strukturen insgesamt tangierte, rückte sie in unmittelbare Nähe zu den zeitgenössischen humanistischen Diskursen.

Zugleich wurde ein über den Humanismus hinausweisendes Moment sichtbar, de Pizans konsequentes Engagement für die Verteidigung und Aufwertung von Frauen und weiblicher Kultur im öffentlichen Bewusstsein, das etwa in der Gestaltung neuer literarischer Bilder und Vorstellungen von Weiblichkeit Ausdruck fand, überschritt zentrale Grenzen des zeitgenössischen Humanismus.¹²¹ Während sich viele Humanisten weiterhin auf antike Vorbilder stützten, ohne deren misogynen Elemente kritisch zu hinterfragen, nahm Christine de Pizan humanistische Prinzipien, insbesondere die Betonung von Vernunft,

120 Fietze (1991): Spiegel der Vernunft. S. 96.

121 Fietze (1991): S.97ff. De Pizans Bewusstwerdung als Frau geht der Konflikt mit den traditionellen Rollenvorstellungen voraus. Die drei gekrönten Frauen geben ihr Mut zum eigenständigen Denken. Fremdbestimmung weicht der Selbstbestimmung.

Bildung und ethischer Selbstbestimmung, konsequenter ernst und wandte sie explizit auch auf Frauen an.

Weibliche Bildungsfähigkeit und moralische Urteilskraft wurden nicht länger als Ausnahme, sondern als anthropologische Grundkonstante dargestellt. Auf diese Weise entstand ein Ansatz, der Elemente von Pädagogik, Politik und Ethik miteinander verschränkte und ein umfassendes Programm praktischer Philosophie begründete.¹²²

Die skizzierte humanistische Verortung Christine de Pizans und die aufgezeigten pädagogischen, politischen und ethischen Implikationen ihres Denkens wird im Folgenden ihre langfristige Bedeutung für Pädagogik und Geschichtsschreibung hervorgehoben. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der anhaltenden Vernachlässigung weiblicher Stimmen in traditionellen Kanones bedeutsam.

Obwohl zahlreiche Frauen historisch als einflussreiche Persönlichkeiten wirksam waren, wurde ihre Rolle in der pädagogischen Geschichtsschreibung nahezu nie angemessen berücksichtigt. Über einen langen Zeitraum, seit der Antike in nahezu allen Epochen, war ihre gesellschaftliche Position durch Unterordnung gegenüber Männern geprägt, wobei ihnen nur äußerst begrenzte Rechte zugesprochen wurden. Der ihnen zugeschriebene soziale Status wurde kaum hinterfragt, sondern in kulturellen und rechtlichen Rahmenwerken stabilisiert.

Aus heutiger Perspektive muss darauf verwiesen werden, dass derartige Ausschlüsse kritisch zu bewerten sind. In einer Zeit, in der Kanonisierungsprozesse bewusst und reflektiert gestaltet werden können, erscheint es geboten, jene Denkerinnen und Denker einzubeziehen, deren Beiträge nicht allein historische, sondern auch gegenwartsbezogene Relevanz besitzen und potenziell zukünftige pädagogische Entwicklungen grundlegend beeinflussen können.

In diesem Kontext gewinnt die Rezeption Christine de Pizans an Gewicht. Dass eine Denkerin bereits um 1400 emanzipatorische Positionen vertrat und insbesondere den Zugang von Frauen zu Bildung einforderte, während sie gleichzeitig in der heutigen Pädagogik kaum rezipiert wird, weist auf signifikante Forschungslücken hin. Ihre Werke

122 Ihr Denken zeigte das Zusammenwirken des Dreiklangs der praktischen Philosophie von Pädagogik, Politik und Ethik.

machen deutlich, dass die Frage nach weiblicher Teilhabe an Bildung nicht nur als marginale historische Episode, sondern als integraler Bestandteil einer umfassenden pädagogischen Reflexion zu verstehen ist.

Indem de Pizan strukturelle Ungleichheiten explizit benannte und Frauen als rational und bildungsfähig konzipierte, wurde eine bis dahin kaum artikulierte Perspektive eingebracht. Von ihr wurde ein Denken initiiert, das darauf verweist, dass Bildung nicht als exklusives Privileg männlicher Eliten zu gelten hat, sondern als Grundlage individueller und gesellschaftlicher Entwicklung.

Die Bedeutung dieses Ansatzes wird verstärkt, wenn historische Konstellationen außerhalb des klassischen westlichen Kanons betrachtet werden. So wurden im babylonischen Recht um ca. 1800 v. Chr., etwa im Codex Hammurapi, Bestimmungen festgehalten, die Frauen im Falle einer Scheidung Vermögensansprüche zusprachen, eine Regelung, die zeigt, dass weibliche Rechte nicht überall gleichermaßen marginalisiert wurden: „Da der Mann weder Herr über das Leben noch über die Güter seiner Frau ist, und wenn er sie verstößt, schuldet er ihr einen Teil des eigenen Vermögens.“¹²³

Auch bei den Hethitern um ca. 2000 v. Chr., deren Reich Gebiete des heutigen Libanons, Israels und der Türkei umfasste, waren Frauen als Richterinnen, Kriegerinnen, Priesterinnen und Königinnen nachweisbar. Bereits hier wurden gesetzliche Regelungen formuliert, die das Erbrecht von Ehefrauen garantierten.¹²⁴ Die Gesetze der Hethiter sind uns bekannt, weil einige auf Tontafeln notierte Urteile erhalten geblieben sind. Hier gibt es eine ähnliche Regelung, wie sie in den Gesetzen Hammurapis geschildert wird. So besagt §192: „Wenn der Mann (s) einer Frau (weg)stirbt, nimmt (vom Vermögen) des Mannes den Anteil seine Gattin.“¹²⁵

Im alten Ägypten standen Frauen weder unter der Autorität ihrer Väter noch ihrer Ehemänner, und sowohl durch Mutter wie Vater konnte rechtliche Legitimität von Kindern verliehen werden. Frauen

123 Oelsner, Joachim (2022): Der Kodex Hammurapi. Textkritische Ausgabe und Übersetzung. Münster, § 137.

124 Haase, Richard (1984): Texte zum hethitischen Recht. Eine Auswahl. Wiesbaden, S. 70.

125 Haase (1984): S. 46.

waren in der Lage, als Pharaoninnen zu herrschen, wie etwa an Nefer-tari oder Kleopatra ablesbar ist.

Demgegenüber wurde in persischen, griechischen und römischen Kontexten kaum weibliche politische Agency sichtbar. In der archaischen (8.–5. Jh. v. Chr.) und der klassischen Zeit (5. Jh.–336 v. Chr.) waren Frauen vollständig von politischen Rechten ausgeschlossen, sodass sich keine systematische institutionelle Teilhabe entwickelte.¹²⁶

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Vorstellung universaler weiblicher Rechtlosigkeit in der antiken Welt historisch differenziert, betrachtet werden muss und dass kulturelle wie rechtliche Konzeptionen von Geschlechterordnungen stark variierten.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Schriften Christine de Pizans im Kontext von Renaissance und Humanismus besonders bemerkenswert. In diesen Epochen wurden zwar bedeutende philosophische Ansätze der Antike, darunter die Tugendethik, wieder aufgegriffen; zugleich wurden jedoch auch misogynie Denkguren tradiert, die Frauen weiterhin marginalisierten.

De Pizans Positionen ermöglichen es, diese Epochen jenseits der klassischen Fortschrittsnarrative zu betrachten. Ihre Schriften wirken hier nicht nur als historische Zeugnisse weiblicher Selbstbehauptung, sondern dienen als kritische Folie, durch die die kulturelle, soziale und politische Engführung humanistischer Konzepte sichtbar wird.

126 Funke, Peter (⁵2019): Die griechische Staatenwelt in klassischer Zeit (500–336 v. Chr.). In: Gehrke, Hans-Joachim/ Schneider, Helmuth (Hrsg.): Geschichte der Antike. Ein Studienbuch. Berlin, S. 184–185.

3 Sprache

„Speech (logos) is responsible for nearly all our inventions. It legislated in matters of justice and injustice and beauty and baseness, and without these laws, we could not live with one another. By it we [...] educate the ignorant and recognize the intelligent. [...]. If one must summarize the power of discourse, we will discover that nothing done prudently occurs without speech (logos), that speech is the leader of all thoughts and actions, and that the most intelligent people use it most of all.“¹²⁷ (Isocrates)

Dieses Zitat von Isokrates hebt hervor, dass Sprache das eigentliche Subjekt der Erziehung ist. Sie verkörpert, worin Erziehung gründet und worin sie zugleich vollbracht wird. Die Sprache als Medium der Verständigung ist Voraussetzung von Erziehung. Das pädagogische Leitmotiv Sprache betont das Miteinander-Redenkönnen, welches als fundamentale Fähigkeit erst komplexes gesellschaftliches Leben ermöglicht. Sprache erschöpft sich dabei nicht in einer bloßen Anhäufung von Sachwissen, dient nicht nur der nüchternen Informationsübermittlung, ihre reichhaltige Fülle erstreckt sich auf Dichtung, Literatur und öffentliche Rede. Erst das Bewusstsein der Bedeutung von Phantasie, Gefühl und Empfindsamkeit, die emotionalen Qualitäten menschlicher Existenz, machen Sprache in ihrer schöpferischen Gestaltungskraft erst verständlich.

Sprache konstituiert Welt – nicht in einem ontologischen Sinne, sondern in einem subjektiv-konstruktivistischen. Die wohl pragmatischste Formulierung dieses Gedankens stellt die kühne Hypothese Ludwig Wittgensteins dar, die er in seinem bekannten Traktat aufstellte: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“¹²⁸ In ähnlicher Manier finden wir diese Vorstellung auch bei Wilhelm von

127 Mirhady, David (Hg.) (2000): Isocrates, Bd. 1. Übersetzt von Ders./Yun Lee Too. Austin (=The oratory of Classical Greece, Bd. 4), S. 254–257.

128 Wittgenstein, Ludwig (2019): Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Herausgegeben von Joachim Schule. Frankfurt a.M. (=Bibliothek Suhrkamp, Bd. 1322), S. 5, 6.

Humboldt vor, der Sprache als *Energieia*, ‚Handlung‘, bezeichnet, als geistiges Potential, leere Lauteinheiten zu füllen: „Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. [...] Sie selbst ist kein Werk (*Ergon*), sondern eine Thätigkeit (*Energieia*). [...] Sie ist nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen.“¹²⁹ Mit Humboldts Charakterisierung von Sprache als Potential, der Umwelt die eigenen Gedanken kundgeben zu können, ist auch der logische Schritt der Erweiterung von Sprache um die soziale Komponente, wie Jürgen Habermas ihn vornimmt, nachzuvollziehen, der Sprache vornehmlich in seiner sozialen Funktion als „kommunikatives Handeln“¹³⁰ definiert, ohne das die Menschen sich weder Verstehen noch produktiv interagieren könnten. Sprache aktualisiert sich in Sprechereignissen, im konkreten, lebendigen Gebrauch von und zwischen Menschen. Ohne Sprache bleibt dem Individuum die Welt verschlossen, wie auch das Individuum der Welt unzugänglich bleibt. Unsere beiden Denker und Denkerinnen Ignatius von Loyola und Fulvia Morata bringe beide den Aspekt der Sprache als pädagogisches Leitmotiv zum Ausdruck.

Insbesondere das Jesuitentheater und die *Geistliche Übungen* von Loyola sind Zeugnisse der Bedeutung von Sprache in der frühen Neuzeit. Einer bemerkenswerten Studie von Jean-Marie Valentin¹³¹ zufolge, wurden allein in der Zeit zwischen 1555 und 1773, dem Jahr vorübergehenden Auflösung des Jesuitenordens durch Papst Clemens XIV., in den deutschsprachigen Ländern ungefähr 7650 eigenständige Inszenierungen aufgeführt. Das bedeutet, dass während der Hochphase des

129 Humboldt, Wilhelm von (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Herausgegeben von Johann Carl Eduard Buschmann. Berlin, S. 41.

130 Habermas, Jürgen (1987): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1175), S. 141–151.

131 Vgl. Valentin, Jean-Marie (1983): Le théâtre des jésuites dans les pays de langue allemande. Répertoire chronologique des pièces représentées et des documents conservés (1555–1773) / Bd. 1: 1555–1728. Stuttgart (= Hiersemanns bibliographische Handbücher, Bd. 3,1). Und: Valentin, Jean-Marie (1984): Le théâtre des jésuites dans les pays de langue allemande. Répertoire chronologique des pièces représentées et des documents conservés (1555–1773) / Bd. 2: 1729–1773. Stuttgart (= Hiersemanns bibliographische Handbücher, Bd. 3,2).

Jesuitentheaters in jedem ihrer Kollegien jährlich fünf bis acht dramatische Aufführungen stattfanden, deren Bandbreite von kleineren szenischen Dialogen bis hin zu großen, mehrstündigen Komödien und Tragödien reichte.

Trotz seiner zentralen Bedeutung – sei es als Mittel der Charakterbildung, als motivierendes Instrument des Lehrens, Lernens oder als kontemplativer Ausgleich – ist das Jesuitentheater aus unserem pädagogischen Bewusstsein fast vollkommen verschwunden.

Das pädagogische Leitmotiv Sprache war auch für die Frauenbildung von immenser Bedeutung. Dies wird im folgenden Kapitel an der Humanistin Olympia Fulvia Morata verdeutlicht. Sprache, insbesondere das Beherrschen der Vatersprache¹³² Latein und im geringeren Umfang auch Griechisch, deren Erlernen nur den Jungen und Männern vorbehalten war, galt als figurative Eintrittskarte zur höheren Bildung. In ganz Europa war es die Unterrichtssprache an Universitäten und Gymnasien. Nur junge Männer, die zu Hause oder in der Lateinschule Latein gelernt hatten, wurden zur Universität zugelassen. Lateinkenntnisse waren also eine unverzichtbare Voraussetzung, um später Zugang zu dem exklusiven Kreis der Männer zu erhalten, die die Spitzenpositionen im Land innehatten. Das Lateinische bestand europaweit fort als allgemeines Medium der Verständigung über Sprach- und Ländergrenzen hinweg, als Sprache der hohen Literatur, der Liturgie und nicht zuletzt als Sprache offizieller Dokumente.¹³³

Olympia Fulvia Morata beherrsche sowohl die griechische als auch die lateinische Sprache, sie war nicht nur Hauslehrerin, sondern sie war wohl, allen Kritikern und Zweiflern¹³⁴ zum Trotz, zeitweise auch

132 Eine illustrative Untersuchung bezüglich der Nutzung des Begriffs ‚Vatersprache‘ als Bezeichnung einer erlernten Sprache, wie dem Lateinischen, im Kontrast zur angeborenen Muttersprache liefert Wolframs von den Steinen. Er konkludiert: „Von daher war das mittlere Latein, das niemandes Muttersprache war, doch ganz etwas anderes als tote Schrift- oder Standessprache; in seinen eigenen Klängen lebendig fortgetragen, war es bis zu Dante die Vatersprache.“ (Steinen, Wolfram von den (1957): *Das mittelalterliche Latein als historisches Phänomen*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* Nr. 7 (1), S. 3.)

133 Churchill, Laurie/ Brown, Phyllis/ Jeffrey, Jane (2002): *Women Writing Latin*, Bd. 1: *From Roman Antiquity to Early Modern Europe*. New York, S. 11.

134 Holzberg, Niklas (1987): Olympia Morata und die Anfänge des Griechischen an der Universität Heidelberg. In: Elmar Mittler (Hg.): *Heidelberger Jahrbücher*, Bd. 31. Berlin/Heidelberg (=HJB, Bd. 31), S. 78.

Universitätsdozentin für Griechisch an der Universität Heidelberg. Der Sekretär des Kurfürsten Friedrichs II. von der Pfalz (1544–1556), erwähnt in seinen *Annalen über Leben und Taten des erlauchten Kurfürsten Friedrichs II. von der Pfalz*, sein Fürst habe nicht nur den Ehemann der Morata, einen Arzt, nach Heidelberg als Professor der Medizin berufen, sondern auch die gelehrte Italienerin Morata, „*ut Graecas literas doceat*“¹³⁵, *damit sie griechische Buchstaben lehrt*.

Olympia Fulvia Morata auch als Lehrende anzuerkennen, die fundamentale Bedeutung der Sprache als Zugang zur Welt, die diesem emanzipatorischen Prozess zugrunde lag, zu erklären und durch eine Integration ihrer Gedanken die praktisch erziehungstheoretischen Grundlagen Ignatius von Loyolas weiterzudenken, steht im Fokus dieses Kapitels.

3.1 Ignatius von Loyola

3.1.1 Einführung

Ziel jesuitischer Erziehung ist, dass die Studenten nicht im individuellen Erfolg allein ihre Erfüllung zu entdecken versuchen. Leben kann nur glücken, wenn andere Menschen Teil des eigenen Lebens sind und werden. Deshalb liegt in der jesuitischen Erziehung immer wieder die Betonung auf Gesellschaft! Es sind Begriffe wie: „Gesellschaftliche Dimension“, „menschenzentriert“, „vertrauenswürdig“, „Klugheit“, „Rüstzeug“, „vernetztes Denken“, „verantwortliches Handeln“ und letztlich ganz wesentlich „Bildung der Persönlichkeit“. Das ignatianische Bildungskonzept beruht auf einer sehr grundsätzlichen Wertschätzung der menschlichen Person und ihrer Fähigkeit, dem eigenen Leben Inhalt und Bedeutung zu geben.

135 Thomas, Hubertus (1624): *Annalium de vita et rebus gestis illustrissimi principis, Frederici II. Electoris Palatini, Libri XIV*. Frankfurt a.M., S. 292.

3.1.2 Ignatius von Loyola

Ignatius von Loyola steht an der Grenze vom Mittelalter zur Neuzeit. Spanien und die Welt befinden sich in einer Zeit des Umbruchs. Im Jahr 1469 wurden durch die Heirat Isabellas von Kastilien mit Ferdinand von Aragon die beiden wichtigsten Königreiche miteinander vereint und Spanien beschritt seinen Weg zur Großmacht Europas. Es herrschte Jubel im ganzen Land über den Sieg bei Granada im Jahr 1492. Mit dem Sturz der Mauren erhält ganz Spanien seit Jahrhunderten seine Freiheit zurück. Im selben Jahr entdeckte Kolumbus Amerika, wohin so bald Ordensprediger auszogen, um zu missionieren.

Geboren wird Ignatius im Jahr 1491 als dreizehntes Kind einer baskischen Adelsfamilie in der Provinz Guipúzcoa als Iñigo López de Loyola. In eine baskische Adelsfamilie hineingeboren zu werden, hieß damals, zu einem militärischen Offizier mit großen Karriereambitionen ausgebildet zu werden.

Das umwälzende Erlebnis im Leben des baskischen Edelmannes de Loyola ereignete sich im Jahre 1521. Bei der Verteidigung der spanischen Stadt Pamplona gegen französische Truppen wurde der dreißigjährige Ignatius schwer verwundet. Eine Kanonenkugel zerschmetterte ihm das rechte Bein unterhalb des Knies. Eine lange Zeit der Genesung stand dem jungen Offizier bevor. Für Ignatius von Loyola wird jenes Ereignis prägend für sein weiteres Leben sein. Die Erfahrung von Nah-tod und schwerer Krankheit lösten in ihm einen Prozess der Wandlung aus. Es geschah das, was auch andere Menschen spüren, wenn sie aus ihrem beruflichen Alltag herausgerissen und in die Stille hineingeworfen werden. Sie stellen fest, dass Einsamkeit und Stille nicht nur beruhigen, sondern dass Einsamkeit und Stille ihnen erst all das ins Bewusstsein bringen, was durch innere Bewegung und Unruhe sowie die Hektik des Alltags überspielt wird. Ignatius suchte Zerstreuung und las zunächst vorwiegend Ritterromane. Nach dieser Lektüre verspürte er aber mehr und mehr einen schalen Beigeschmack. Er sprach von sich selbst als einen „den Eitelkeiten der Welt ergebene[n] Mensch[en]“¹³⁶.

136 Loyola, Ignatius von (2015): Bericht des Pilgers. Übersetzt von Peter Knauer. Würzburg, S. 38.

Davon unbeeindruckt griff Ignatius schließlich zu anderer Lektüre, gegen die er anfangs eher innere Widerstände verspürte: Heiligenbiografien. Sein anfänglicher Widerwille wich jedoch schnell dem Gefühl, durch diese Lektüre bereichert und in seiner Phantasie angeregt worden zu sein: „Allmählich begann [ich], die Verschiedenheit der Geister zu erkennen, die sich bewegen“¹³⁷.

Eine Parallele zu unserer Welt der modernen Medien ist nicht schwer zu ziehen: Welche Bücher, Filme, Fernsehsendungen oder Internetseiten inspirieren uns und welche lassen uns mit einem schalen Nachgeschmack leer zurück? Die „Unterscheidung der Geister“ ist eine Art und Weise, den Willen Gottes durch die Achtsamkeit auf die eigenen Herzensregungen zu erkennen.¹³⁸ Es geht Loyola um nachhaltiges Getröstetsein, inneren Frieden, Hoffnung, Liebe und Realismus, also Sehnsüchte aus dem tiefsten Inneren des Menschen. Diese Geister sind innere Bewegungen, eine von ihm vorgenommene positive Bewertung unserer Affekte, unserer Gefühle. Im Herzen des Menschen spielt sich aus der Sicht von Loyola ein Drama von großer Komplexität ab. Dieses zu erkennen und anschließend zu bewerten lernen, bedarf der klugen Unterscheidung. Und genau hierin findet sich schließlich der Ursprung der später sogenannten „ignatianischen Spiritualität“ und seiner pädagogischen Gedanken! In Loyola entstand der Wunsch, sich in den Dienst Jesu Christi zu stellen. Um den gefundenen Glauben durchdringen zu können, fasste Loyola im Jahr 1524 den Entschluss, seine militärische Laufbahn an den Nagel zu hängen und Theologie und Philosophie zu studieren. Sein Studium begann er mit dem Erlernen der lateinischen Grammatik. Darunter verstand man damals wesentlich mehr als den bloßen Erwerb von Lateinkenntnissen. Man musste darüber hinaus auch Rhetorik und Poesie erlernen. In Barcelona schloss er dann ein weiterführendes Studium der Theologie und Philosophie an. Paris ist ein weiterer Ort seiner theologischen Ausbildung. Der Wunsch, einen Orden zu gründen, entstand dann auch während seiner Studienzeit an der Pariser Sorbonne. Im Jahr 1534 gründete Loyola

137 Loyola, Ignatius von (2015): S. 45.

138 Loyola, Ignatius von (1956): Die Exerzitien. Übersetzt von Hans Urs von Balthasar. Einsiedeln, S. 82–87.

mit einigen Gefährten die „Compañía de Jesús“, die „Gesellschaft Jesu“. Seine Gemeinschaft unterscheidet sich dabei deutlich von allen anderen Orden jener Zeit. Sie ist ganz auf Seelsorge ausgerichtet. Oder besser gesagt: Seelsorge im weitesten Sinne. Als Lernziel galt es dem Menschen zu helfen. Denn für Loyola ist in der Seelsorge auch ganz wesentlich der Bildungsauftrag mitinbegriffen. Klöster, in denen man gemeinsam wohnt, ein gemeinsames tägliches Stundengebet absolviert oder sich in ein Mönchsgewand kleidet, gibt es nicht. Die Jesuiten leben mehr oder weniger in Wohngemeinschaften zusammen und sind sehr nach außen hin orientiert, eben auf die Arbeit am und für den Menschen.

Viele Ordensgemeinschaften der Katholischen Kirche sind nach ihrem Gründer benannt, so beispielsweise die Benediktiner, die Franziskaner oder die Dominikaner. Ignatius von Loyola hingegen wollte, dass der Jesuitenorden den Namen „Gesellschaft Jesu“ trage. Damit wollte er unterstreichen, worum es für ihm vor allem geht. Glauben bedeutet das Anteilhaben am Gottesverhältnis Jesu und damit an dem Vertrauen auf ein letztes, unbedingtes Geborgensein in der Gemeinschaft mit Gott, welches die Angst des Menschen um sich selbst entmachtet. So heißt es schon im ersten Brief an die Korinther: „Treu ist Gott, durch den ihr berufen worden seid zur Gemeinschaft mit seinem Sohn Jesus Christus, unserem Herrn“¹³⁹. Dieses befreiende Glaubensverständnis war in der Zeit von Ignatius revolutionär.

In Loyolas Exerzitien, dies sind seine verfassten Anleitungen für die geistlichen Übungen, abgeleitet vom lateinischen Begriff *exercitium*, Übung, welche zugleich auch im besonderen Maß seine Pädagogik prägen, steht einleitend folgender Satz:

„Denn nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen [her].“¹⁴⁰ Hierin lässt sich meines Erachtens schon das jesuitische Bildungsideal erkennen. Wissen und Bildung bedeuten nicht nur das Abspeichern von aufgenommenen Informationen. Wissen ist vielmehr ein inneres Wissen, das aus diesem „Verkosten“ stammt. Bildung beginnt mit dem Appell „gnothi seauton“, „Erkenne dich selbst!“, der den Apollo-Tempel in

139 1 Kor 1, 9, EIN.

140 Loyola (1956): S. 20.

Delphi schmückte. Nichts anderes will auch Ignatius vermitteln. Kein Wunder, dass in der jesuitischen Pädagogik alles gefördert wird, was den Akt dieses „Verkostens“ ermöglicht.

Mit seinen Überlegungen erlangte Ignatius von Loyola mehr und mehr Bekanntheit und mit der Zeit scharte er auch einige Gefährten und Schüler um sich. Denn Ignatius hat unleugbar bei den Persönlichkeiten, die er durch seine *exercitia* bildete, nicht bloß einen äußerlichen Effekt, sondern eine tatsächliche innere Umwandlung zustande gebracht. Was die Menschen so unwiderstehlich an den Exerzitien (Geistlichen Übungen) anzog, war die Erfahrung, dass die Übungen ihnen einen ethischen Kompass, eine Kraft gaben, die sie vordem nicht besaßen. Dadurch wurde jedoch auch die Inquisition auf ihn aufmerksam. Im Laufe der Jahre wurde Ignatius mehrere Male verhört und in Haft genommen. Da ihm jedoch nie Irrlehren nachgewiesen werden konnten, wurde er jedes Mal unter Auflagen wieder freigelassen. Es dauert bis ins Jahr 1540, dann erst bestätigte Papst Paul III. in einer Bulle offiziell die Gründung der „Societas Jesu“, der „Gesellschaft Jesu“, abgekürzt durch die Initialen „SJ“.

3.1.3 Ignatianische Pädagogik

Ignatius gründete den Jesuitenorden um den Seelen der Menschen zu helfen. An Schule im engeren Sinne dachte er hierbei zunächst nicht. Erst zehn Jahre nach der offiziellen Ordensgründung fiel die Entscheidung, Schulen zu gründen. Dies war im Jahr 1549, als der Vizekönig von Sizilien die Anfrage an Ignatius richtete, ob die Jesuiten nicht an der Universität in Messina Theologie unterrichten und in der Stadt eine Schule gründen könnten. Schulen dienten Ignatius ebenfalls dazu, den Seelen zu helfen. Dieser Aspekt wird durch zweierlei deutlich: Im Zentrum der Schule steht in erster Linie der Schüler und dessen Seelenheil. Bildung dreht sich nicht darum, ein Rekrutierungsinteresse des kirchlichen Milieus zu erfüllen oder die internationale Wettbewerbsfähigkeit einer Nation zu stärken und auch nicht darum, Karriereambitionen des Elternhauses zu befriedigen. Bildung steht für sich selbst. Und zweitens: Das Seelenheil beginnt nicht erst im ewigen Leben, sondern schon im

Hier und Jetzt. Gute Bildung und Seelenheil hängen unmittelbar miteinander zusammen.

Mit Beginn der institutionalisierten pädagogischen Tätigkeit der Jesuiten, sowohl im universitären wie auch im schulischen Kontext, kam im Orden die Bestrebung auf, eine einheitliche Schul- und Studienordnung zu etablieren. Diese Bestrebung mündete in die Erstellung der *Regulae*, einem Regelkatalog, welcher im Jahr 1599 unter dem Namen *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* in Kraft gesetzt wurde. Zehn Merkmale aus dieser *Ratio Studiorum* sind zu nennen, die zum Anfangserfolg der Jesuiten und zu einem neuen, internationalen Erziehungsstil beitrugen:

1. Die Schulen nahmen kein Schulgeld.¹⁴¹
2. Zulassung zum Unterricht erhielten Schüler aus allen Ständen der Gesellschaft.¹⁴²
3. Die Schulen hoben die Bedeutung der Charakterbildung hervor.¹⁴³
4. Die Förderung der Vereinbarkeit von Erziehung in den humanistischen Fächern, der aristotelischen Philosophie/Wissenschaft sowie der thomistischen Theologie. Diese
5. Vereinbarkeit wurde in den Geistlichen Übungen skizziert.¹⁴⁴
6. Übernahme des „modus parisiensis“: Die Schüler wurden in verschiedene Klassen (jede mit ihrem eigenen Lehrer) aufgeteilt; das Aufsteigen von einer Klasse in die nächsthöhere Klasse erfolgte durch die Erfüllung entsprechender Zielvorgaben des Lehrplans.¹⁴⁵
7. Das Beharren auf aktive Aneignung von Ideen und Kenntnissen, was nicht nur durch schriftliche Aufsätze und mündliche Wiederholungen im Klassenraum realisiert wurde, sondern auch durch Theaterspiele, Disputationen und auch andere dem Publikum zugängliche Spektakel.¹⁴⁶

141 Duhr, Bernhard (Hg.) (1896): Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Übersetzt von Bernhard Duhr. Freiburg, S. 225.

142 Ebd.

143 Ebd., S. 221.

144 Ebd., S. 152–153.

145 Ebd., S. 225.

146 Duhr, Bernhard (Hg.) (1896): S. 240.

8. Innerliche Aneignung der ethischen und religiösen Werte der Ordensgemeinschaft.¹⁴⁷
9. Verdeutlichung ihres religiösen Programms durch die gelebte Bruderschaft.¹⁴⁸
10. Internationale Vernetzung, Netzwerke und reger Informations- und Erfahrungsaustausch über die Landesgrenzen hinweg.¹⁴⁹
11. Die Jesuiten waren im voruniversitären Bereich besser ausgebildet. Für die Schüler waren sie somit auch ein persönliches Vorbild. Dies überzeugt mehr als das rein gesprochene Wort.¹⁵⁰

3.1.3.1 Das Pädagogische in den Geistlichen Übungen

Die erzieherische Dimension seiner Ideen und Absichten hat Ignatius hauptsächlich in seinen Exerzitien niedergeschrieben, im Deutschen veröffentlicht unter dem Namen *Geistliche Übungen*, eine Übersetzung des lateinischen Originaltitels *Exercitia Spiritualia*. Die Exerzitien entstanden aus den religiösen Erfahrungen Loyolas und werden als Lernprozess verstanden. Die Geistlichen Übungen, die Ignatius Anfang der 1520er Jahre zusammenstellte und bis zu ihrer Veröffentlichung im Jahr 1548 kontinuierlich überarbeitete und verbesserte, sollten ursprünglich nicht in Form eines gedruckten Textes weitergegeben und gelesen werden, sondern ihre Wirkung dadurch entfalten, dass man sie erfährt:

„Jede Art, das Gewissen zu erforschen, sich zu besinnen, zu betrachten, mündlich und im Geiste zu beten und andere geistige Tätigkeiten [...]. Denn wie Umherwandeln, auf ein Ziel zugehen und Laufen körperliche Übungen sind, so nennt man geistliche Übungen jede Weise, die Seele vorzubereiten und in Bereitstellung zu setzen, dazu hin, alle ungeordneten Hinneigungen von sich zu tun, und nachdem sie abgelegt sind, den göttlichen Willen zu suchen und zu finden in der Einrichtung des eigenen Lebens zum Heile der Seele“¹⁵¹

¹⁴⁷ Ebd., S. 234.

¹⁴⁸ Duhr (1896): S. 178.

¹⁴⁹ Ebd., S. 231.

¹⁵⁰ Ebd., S. 235.

¹⁵¹ Loyola (1956): S. 7.

Mithilfe eines gezielten ‚Trainings‘ der Seele, das auf unterschiedliche Methoden rekurriert, soll es gelingen, die ungeordneten Affekte der Seele zu eliminieren und sich dadurch auf das Wesentliche zu besinnen. Es geht also darum frei zu werden für diejenige Arbeit oder Berufung, die einem selbst am meisten entspricht. Die Exerzitien leiten dazu an, wie man möglichst gute Lebens- und Lernentscheidungen treffen kann, also wie man, so Ignatius in einem Brief an Manuel Miona, „in diesem Leben denken, verspüren und verstehen kann, sowohl dafür, dass sich der Mensch selber nützen kann, wie dafür, Frucht bringen und vielen anderen helfen und nützen zu können“¹⁵².

In ihrer Gesamtheit nimmt eine erfolgreiche Durchführung der geistlichen Übungen 30 Tage (vier Wochen oder vier Abschnitte) in Anspruch. Sie sind dabei durch unterschiedliche Dynamiken sowie einem bestimmten äußeren Ablauf geprägt. Der Begleiter und sein Schüler üben sich im täglichen Begleitungsgespräch, haben bestimmte Meditations- und Schweigezeiten; diese können je nach Situation auch zeitlich und inhaltlich den äußeren Umständen angepasst werden.

So steht beispielsweise in der zweiten Woche der Exerzitien die Willensbildung im Zentrum. Die dafür vorgesehenen Übungen dienen nicht allein der Steigerung der eigenen Frömmigkeit, sondern beinhalten klare Anleitungen für die Übenden, mit deren Hilfe sie in die Lage versetzt werden sollen, in verschiedenen Lebenssituationen freie Entscheidungen für das eigene Wohl zu treffen. Um welche Entscheidung es sich dabei konkret handelte, blieb den Übenden selbst überlassen. Ignatius betont, dass es wichtig ist, die inneren Regungen und Bewegungen der Seele zu betrachten und zu ordnen. Damit gemeint sind Zustände des Herzens, also Gefühle oder Emotionen, wie Angst, Freude, Trostlosigkeit, Unruhe, Freiheit und Hass. Es gilt diese durch die „Unterscheidung der Geister“ zu ordnen, sodass man an den Regungen der Seele, die Früchte bringen, dranbleibt und diejenigen Zustände, die einem auf dem eigenen Weg nicht weiterhelfen, verwerfen kann.¹⁵³ Hier spielt der Begleiter, *director spiritual*, eine wesentliche Rolle. Er

152 Loyola, Ignatius von (1993): Briefe und Unterweisungen. Übersetzt und herausgegeben von Peter Knauer. Würzburg (= Bd.1), S. 33.

153 Loyola (1956): S. 82.

soll bei den geistlichen Übungen dabei helfen, zwischen lebensfördernden und lebenszerstörenden Kräften zu unterscheiden. Der *director spiritual* agiert als eine Art Vermittler der Übungen. In praktischer Hinsicht bedeutete der Einsatz von *directores*, dass die Übungen den Übenden vorgestellt wurden, jedoch darf er in keiner Weise bei der Entscheidungsfindung beeinflussen. Obwohl die Exerzitien an Männer adressiert waren, wurden sie auch von wenigen, meist wohlhabenden Frauen erlernt. Dass zu den *directores* zu Lebzeiten Ignatius' nicht nur Priester, sondern mitunter auch Frauen beziehungsweise Laiinnen gehörten, belegt ein Brief des Jesuiten Peter Faber an Ignatius.¹⁵⁴

Bei den Exerzitien handelt es sich nicht um fromme Andachten, sondern um einen geistig-geistlichen Vollzug, der, mit Blick auf die mittelalterliche Tradition, seinen Ursprung im innerlichen Erwägen, Betrachten sowie im Erforschen des Gewissen findet. Dieser geistig-geistliche Vollzug ist darauf ausgerichtet, „alle ungeordneten Hinneigungen von sich zu tun“¹⁵⁵ und „den göttlichen Willen zu suchen und zu finden in der Einrichtung des eigenen Lebens zum Heile der Seele“¹⁵⁶.

Diese beiden Ziele sind aufeinander abgestimmt, zu deren Verwirklichung man eine Reihe von Tätigkeiten unternehmen muss, welche körperlichen Übungen ähnlich sind und regelmäßig durchgeführt werden müssen. Voraussetzung und Umfang sind genau bestimmt. Wir würden heute sagen, dass es sich um ein Training ethisch, moralischer Übungen handelt, welches den Zweck hat, Gefühle und Affekte miteinander in Einklang zu bringen, ähnlich der Idee der aristotelischen Mitte. Diese Übungen gehen von den eigenen Kräften im Menschen aus, wie auch der Ausdruck des Stoikers Epiktet zeigt: „ἀνέχου et ἀπέχου“¹⁵⁷ – „Aushalten und sich enthalten“.

Bei der ignatianischen Pädagogik handelt sich um eine eminent aktive Pädagogik, die tief in das Leben des Schülers hineingreift. Der Übende soll den Blick auf sich selbst richten und sich fragen, „was

154 Harms, Silke. Glauben üben. Grundlinien einer evangelischen Theologie der geistlichen Übung und ihre praktische Entfaltung am Beispiel der „Exerzitien im Alltag“. Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. S. 44.

155 Loyola (1956): S. 7.

156 Ebd.

157 Gellius noctes atticae XVII, 19, 6.

ich für Christus getan habe, was ich für Christus tue und was ich für Christus tun soll¹⁵⁸. In den Übungen geht es nicht darum, vorgegebene Inhalte in einem theoretischen Schema zu erlernen. Der Schüler lernt das, was er während den Übungen entdeckt, „denn nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen [her].¹⁵⁹ Er entwirft etwas mit seinen eigenen Kräften, mit seiner Einbildungskraft, seinen Gefühlen und seiner Empfindsamkeit. Alle kognitiven Fähigkeiten des Menschen treten in Aktion. Dazu kommt dann die beständige Selbstbeobachtung. Anweisungen, die am Beginn der *Geistlichen Übungen* stehen, sind vor allem an den Begleiter gerichtet und durchaus pädagogisch zu verstehen, ebenso wie die Unterrichtshilfen für Lehrer, welche als Hilfestellung fungieren. Ausgehend von seinen eigenen Erfahrungen, vor allem der Zeit seiner Bekehrung, die Ignatius im *Geistlichen Tagebuch* aufgezeichnet hat, betrachtet er die Selbsterkenntnis als Grundelement, um in eine persönliche Beziehung mit sich selbst eintreten zu können. Er erforscht die Welt der Gefühle, der Strebungen, Illusionen und Entscheidungen. Nicht der, welcher die Exerzitien gibt und dessen Vorstellungen sind wichtig, sondern der Übende selbst. Ähnlich wie beim Lernprozess, bei dem nicht das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler im Vordergrund stehen soll, so ist auch hier darauf zu achten, dass die Exerzitien und der damit verbundene Prozess nicht in den Hintergrund treten.

Damit also derjenige, der die Exerzitien absolviert, einen geistigen Gewinn aus ihnen ziehen kann, muss der Begleiter darauf achten, dass er sich selbst zurücknimmt. So wie der Unterricht auf das Ziel hin gestaltet ist, dass der Schüler möglichst viel Erkenntnis vom Unterricht mitnimmt, um es im Leben anzuwenden, so sollen auch die aus den Exerzitien geschöpften Erfahrungen und Erkenntnisse in den Alltag übernommen und fruchtbar gemacht werden. „Damit sowohl der Exerzitienmeister als der Exerzitand sich gegenseitig besser helfen und fördern, muß vorausgesetzt werden, daß jeder gute Christ bereitwilliger sein soll, die Behauptung des Nebenmenschen im richtigen Sinne

158 Loyola (1956): S. 23.

159 Ebd., S. 7.

zu deuten, als sie zu verurteilen“¹⁶⁰, heißt es in der Vorbemerkung der Exerzitien. Der ganze Prozess der Wahl und der Unterscheidung schafft eine Aktivität der intrapersonalen Kommunikation mit dem Verlangen nach Klärung der verschiedenen oft entgegengesetzten Tendenzen und Wünsche, die sich im inneren der Person befinden. Diese ganze Aktivität, die der Schüler entfaltet, gilt einem zielgerichteten Handeln. Das menschliche Wesen, so sagt Ignatius, ist als solches in Bezug auf sein Ziel gekennzeichnet. Zum letzten Ziel zu gelangen heißt, dem Dasein, dem Leben, eine endgültige Zwecksetzung zu geben.¹⁶¹ Mit anderen Worten: Die Pädagogik der Tätigkeit, die Ignatius in den Übungen entfaltet, greift eine Kernidee aus dem aristotelischen Denken auf, nämlich dass der Mensch und seine Vollendung darin bestehen, dass jeder das Ziel erreicht, zu dem er geschaffen worden ist.

3.1.3.2 Jesuitentheater

Bei der Suche nach den Gründen für den immensen Erfolg der Jesuitenschule kommen wir nicht darüber hinweg, auch auf das Jesuitentheater zu schauen. Zwei Aspekte sollen dabei näher in den Fokus gerückt werden: Zum einen die tiefe Verankerung des Theaters im pädagogisch-didaktischen Konzept des Ordens und zum anderen, und damit untrennbar verbunden, dessen sinnhafte Ausrichtung.

Das primäre Anliegen des jesuitischen Theaterwesens ist pädagogisch-didaktischer Natur. Die Schüler übten durch Sprechrollen den aktiven lateinischen Sprachgebrauch ein. Sie wurden zu Fleiß angespornt und mit öffentlicher Anerkennung belohnt. Üben, anspornen, anerkennen, so lautete die didaktische Devise. Da die Stücke anfänglich nur in lateinischer Sprache geschrieben und gespielt wurden, und da die deutschen Zusätze nur eine Übersicht gaben, ohne als Kommentar für die einzelnen Rollen zu dienen, so musste alles Sinnfällige in den Vordergrund treten und die des Lateins unkundigen Zuschauer mitreißen. So ließen es denn die Jesuiten an Effektivem nicht fehlen, Mimik, Tanz, Vokal- und Instrumentalmusik, drastische Zwischenspiele mit

¹⁶⁰ Loyola, Ignatius von (1922): *Geistliche Übungen*. Übersetzt von Alfred Feder. Regensburg, S. 31.

¹⁶¹ Loyola (1956): S. 21.

lustigen oder derb-komischen Einlagen, große prunkende Ausstattung, und Chöre sind dazu angetan, den Sinnen das zu übersetzen, was infolge mangelnder Sprachkenntnis vom Publikum nicht immer aufgenommen werden konnte. In zweiter Linie also leistete das Jesuitentheater durch seine sinnenhafte, unterhaltende und begeisternde Form einen wichtigen Beitrag zur moralischen Unterweisung der mitwirkenden Schüler sowie des anwesenden Publikums. Somit kommen die Schulen in einer öffentlichkeitswirksamen und unterhaltenden Art und Weise nicht nur ihrem Bildungs-, sondern auch ihrem Missions- und Seelsorgeauftrag nach. Gleichzeitig und untrennbar damit verbunden, warben sie auch für ihren Unterricht, ihre Bildungsinstitution und ihren Orden.

Das Jesuitentheater ist Unterricht mit anderen Mittel, sowohl in Bezug auf seine fachliche wie auch seine moralische Ausrichtung. Das Jesuitentheater und die geistlichen Übungen können somit als eng verwandte Spielarten eines Konzepts angesehen werden. Dabei übernimmt bereits der Theaterrahmen an sich das Element der Imagination, der Einbildung. Der Zuschauer sieht die Handlung nicht mehr nur vor seinem geistigen Auge ablaufen, sondern direkt vor seinen realen Augen. Er wird somit von dieser imaginären Anstrengung erleichtert und ist umso bereiter und empfänglicher für die sinnhaften Erfahrungen, die ihn mit dem Bühnengeschehen eins werden und mitleiden lassen. Um ihrem Publikum ein möglichst intensives und umfassendes sinnhaftes Erleben zu verschaffen, zogen die Jesuiten alle Register der zeitgenössischen Inszenierungskunst. Auf den Bühnen traten himmlische, irdische und höllische Wesen auf, wie Engel, Heilige, Märtyrer, ja sogar Christus und die Gottesmutter, Menschen, Teufel oder Dämonen. Deren Wirkung auf den Zuschauer wurde zum Teil durch prächtige Kostüme und den Einsatz mechanischer Hilfsmittel verstärkt. Engel schwebten dank Flugmaschinen durch die Lüfte. Gerettete fuhren in den Himmel auf, Verurteilte stürzten in die Hölle. Die instrumentale Begleitung von Textpassagen steigerte die Dramatik. Aufwendige Kulissen sorgten für einen ständigen Wechsel des Schauplatzes. Grausame und mitleiderregende Folter- und Hinrichtungsszenen, triumphale Himmelsfahrten, komische Streitgespräche, Chorgesänge, Traumerscheinungen, Spezialeffekte wie Feuer, Blitze, Donner und Stürme

beschäftigten und fesselten pausenlos die Augen, Ohren und übrigen Sinne der Zuschauer. Manche Stücke versuchten, durch die schiere Zahl an Darstellern zu beeindrucken.

All diese, man könnte sagen, multimedialen Elemente des Jesuitentheaters übten auf die damals relativ medienarme Gesellschaft eine enorme Faszination aus.¹⁶² Einen weiteren Aspekt, der mit der Sinnhaftigkeit eng verbunden ist, stellt die Durchmischung von Ernst und Komik dar, die in vielen Theaterstücken der Jesuiten zu beobachten ist. Die Bühne solle nicht, so heißt es bei dem aus der Barockzeit stammenden Dramenautor Jakob Bidermann SJ, dauernd vor Schrecken starren und es sollten nicht immer missmutige Philosophen die Arena beherrschen. Gerade diejenigen Stücke, die besonders lustig waren, haben beim Publikum wohl den meisten geistlichen Ertrag erzielt. Die Zuschauer gingen aus den komischen Aufführungen moralisch geläuterter nach Hause als aus so mancher Predigt. Im Gegensatz dazu war man auf protestantischer Seite eher bestrebt, dass das Schauspiel weiterhin voller „Wahrheit, Würde, Ehrfurcht und [dem] rechte[n] Maß bei der Durchführung“ bleibe und dass keine „monströsen erdichteten Geschichten, Leichtsinn, Possenreißen, Schamlosigkeit und Unfug“¹⁶³ regieren, so der evangelische Theologe Hieronymus Nopp.

3.1.3.3 Ignatianisches Paradigma

Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in der ignatianischen Pädagogik wird durch das sogenannte Ignatianische Paradigma treffend beschrieben. Dieses Paradigma bezieht sich auf das Zusammenspiel von Erfahrung, Reflexion und Handeln. Der Schüler soll durch die ignatianische Pädagogik dazu befähigt werden, zu einem Menschen heranzuwachsen, der über Wissen, Gewissen und Gespür verfügt. In der Schrift *Ignatianische Pädagogik – ein praktischer Ansatz* von der

¹⁶² Rader, Matthäus (2021): *Drama de Divo Cassiano. Drama über den Heiligen Cassian*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Abele. Heidelberg (= Die neulateinische Bibliothek, Bd. 5), S. 12.

¹⁶³ Neumann, Bernd (1987): *Geistliches Schauspiel im Zeugnis der Zeit. Zur Aufführung mittelalterlicher religiöser Dramen im deutschen Sprachgebiet*. München (= Bd. 2), S. 910, Nr. 3754.

internationalen Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung wurde das Paradigma wie folgt beschrieben:

„An Ignatian paradigm of experience, reflection and action suggests a host of ways in which teachers might accompany their students in order to facilitate learning and growth through encounters with truth and explorations of human meaning.“¹⁶⁴

[Übersetzung des Autors: „Das Ignatianische Paradigma von Erfahrung, Reflexion und Handeln bietet dem Lehrer eine ganze Reihe von Wegen, um seinen Schülerinnen und Schülern durch die Begegnung mit der Wahrheit und durch die Erforschung dessen, was Menschsein ausmacht, Lernen und Wachstum zu ermöglichen.“]

In der Abhandlung über die ignatianische Pädagogik wird ganz klar betont, dass das Ignatianische Paradigma nicht als bloße Theorie, sondern als ein praktisches Werkzeug und ein wirkungsvolles Instrument zu verstehen ist. Es soll jungen Menschen dabei helfen, zu Personen heranzuwachsen, die über Wissen, Gewissen und Gespür verfügen. Reflexion wird als treibende Kraft verstanden, die die Schülerinnen und Schüler als Lernmethode begleiten soll. Die Lernerfahrung soll über bloßes Auswendiglernen hinausgehen und die Lernenden dazu motivieren, die Lernerfahrung in das eigene Leben zu integrieren.

Die Schüler sollen selbst darüber nachdenken, „inwieweit das Erlernte für den Menschen von Bedeutung ist“¹⁶⁵. Die Aufgabe der Schüler ist es hierbei, mit Eigenverantwortung den Stoff zu lernen. Nicht lernen um des Lernens willen, sondern Lernen um des Lebens willen ist das Ziel.

Die Dynamik des Paradigmas wird in fünf Schritten dargelegt. Zu diesen fünf Schritten zählen der Kontext, die Erfahrung, die Reflexion, das Handeln, so wie die Evaluation.

¹⁶⁴ International Center for Jesuit Education (1993): Ignatian Pedagogy. A Practical Approach. Rom, S. 8.

¹⁶⁵ International Center for Jesuit Education (1993): S. 29.

Der Kontext meint im pädagogischen Sinne den Lernkontext, dem man die Lernübungen anzupassen hat, damit der Schüler diese auch gut für sich umsetzen und nutzen kann. Die Lebenswelt, den Kontext von Jugendlichen zu kennen, ist eine wichtige Voraussetzung für die Lehrperson. Erst dann kann der Lehrer den Lehrplan individuell auf die Schüler abstimmen. „Von Zeit zu Zeit ist es nützlich und wichtig, die Lernenden zu ermutigen, über die Faktoren ihres Umfeldes, die sie erfahren, zu reflektieren und ebenso darüber wie dieses Umfeld ihre Einstellungen, Wahrnehmungen, Urteile und Entscheidungen beeinflusst.“¹⁶⁶ Die Entscheidung beziehungsweise Unterscheidung ist dabei ein zentraler Begriff der geistlichen Übungen des Ignatius. Die Exerzitionen sollen dem Menschen dabei helfen, Entscheidungen zu treffen, die für ihn und für andere nützlich und lebensfördernd sind.

Der zweite Schritt ist die Erfahrung, also die Lernerfahrung, die es dem Lernenden ermöglicht, die Sachverhalte nicht nur verstehen, sondern auch im ignatianischen Sinne zu begreifen. Alle Sinne sollen beim Lernen verwendet werden, damit man Erfahrungen sammelt, die über ein bloßes intellektuelles Verstehen hinaus gehen. Mit Verstand, Herz und Wille, sowohl kognitiv als auch affektiv, soll der Schüler seine Lernerfahrungen machen.

Diese Erfahrungen müssen aber auch reflektiert werden, damit man die verschiedenen Regungen unterscheiden kann. Dies bedeutet, seine innere Motivation zu klären und die Gründe hinter der eigenen Beurteilung herauszufinden. Die Reflexion ist essenziell, damit der Schüler ermitteln kann, was ihn zu einem freien Menschen macht, „der den Willen Gottes in jeder Situation sucht, findet und ausführt.“¹⁶⁷

Die Reflexion der Erfahrungen, die ein Schüler macht, führt zum vorletzten Schritt, nämlich zu dem des Handelns: „Für Ignatius besteht die Nagelprobe der Liebe in dem, was man tut und nicht in dem, was man sagt“¹⁶⁸. Jesuitenschulen sollen demnach aktive und engagierte Menschen hervorbringen, die zum Wohlergehen der Gesellschaft beitragen.

¹⁶⁶ Ebd., S. 11.

¹⁶⁷ International Center for Jesuit Education (1993): S. 14.

¹⁶⁸ Ebd., S. 15.

Abschließend gilt es noch, als fünften und letzten Schritt, dass Handeln der Lernenden durch regelmäßige Tests zu evaluieren. Die regelmäßige Evaluation bietet dabei die Chance, „Lehrer und Schüler sowohl auf intellektuelle Fortschritte als auch auf Lücken aufmerksam [zu machen], an denen noch gearbeitet werden muss, um sie zu bewältigen“¹⁶⁹. Zudem gibt sie dem Lehrer auch „besondere Möglichkeiten, Ermutigung und Beratung zur akademischen Verbesserung (z.B. durch Überprüfung der Lerngewohnheiten) für jeden Schüler zu individualisieren.“¹⁷⁰

Als einer der Grundzüge der ignatianischen Pädagogik sei hier im Besonderen auf die sogenannte „cura personalis“ hingewiesen, also die individuelle Behandlung und Sorge um jeden einzelnen Schüler, durch welche auch die Eigenaktivität des Schülers betont wird. Treffend formuliert die „cura personalis“ wohl der Jesuit Stephan Kessler mit seinem Postulat: „Erziehung und Bildung sind nie neutrale Techniken zur Formung des Menschen, sondern der lebendige Prozess einer personal begleiteten Hinführung zu einem umfassenden Sinnzusammenhang“¹⁷¹.

3.1.3.4 Bildungsideal

Das Ziel des Bildungsideals, das auf Ignatius und seine Exerzitien zurückgeht, ist es, Persönlichkeiten heranzubilden, die fähig sind, zu unterscheiden und eigenständig zu urteilen, um so für sich und andere Verantwortung übernehmen zu können. Das Stichwort hier ist Authentizität. Dem „ignatianischen Magis“, also dem ignatianischen „mehr“ zufolge, geht es bei Bildung nicht einfach um eine Anhäufung von immer mehr Wissen, sondern Pädagogik erfordert kreative, neue Wege, um Menschen zu befähigen, das erworbene Wissen zu reflektieren, Stellung dazu nehmen und in größere Zusammenhänge einordnen zu können. Nur dann kann es begründete Orientierung geben. Programmatisch dafür steht die berühmte Aussage des Ignatius in seinen Vorbemerkungen zu den Geistlichen Übungen: „Nicht das Vielwissen

169 Ebd., S. 16.

170 International Center for Jesuit Education (1993): S. 16.

171 Kessler, Stephan (2000): Die „geistlichen Übungen“ des Ignatius von Loyola und die Studienordnung der Jesuiten. Pädagogik aus den Exerzitien. In: Funiok, Rüdiger/ Schöndorf, Harald (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung. Donauwörth, S. 50.

sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen [her]¹⁷². Was ist aber nun der Kern, die Essenz ignatianischer Pädagogik? Im Herzen des Lernens steht also die Entdeckung der eigenen Fähigkeiten, Dingen Bedeutung beizumessen. Es geht darum, zu lernen, wie man Erfahrungen macht, die persönliche Reflexion der Erfahrung gewinnt erst in der Auseinandersetzung mit Theorie, Sprache und Diskussion an Tiefe und Bedeutung. So lernen Schülerinnen und Schüler das Handwerkzeug des selbständigen Denkens. Ignatianische Bildung zielt also nicht auf eine Anhäufung von Wissen und Kompetenzen, sondern auf tiefes Lernen im beschriebenen Sinne. Haltungen werden in erster Linie durch die reale Interaktion mit Menschen erworben, die selbst tugendhaft handeln (Vorbilder), und durch eine Kultur des Miteinanders, die erfahrbar durch Tugenden geprägt ist. Deswegen bildet die Schule nicht nur den Rahmen für Lernprozesse. Die konkrete Schulkultur des Zusammenlebens und -arbeitens selbst bildet Persönlichkeiten. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, wenn der Jesuit und verstorbene Papst Franziskus zu folgendem Schluss kommt:

„Dem folgend, was Ignatius gelehrt hat, ist das wichtigste Element in einer Schule, zu lernen, großherzig zu sein. Die Großherzigkeit: Diese Tugend lässt uns immer auf den Horizont blicken. Was bedeutet diese Großherzigkeit? Sie bedeutet, ein weites Herz zu haben, eine Weite des Geistes, es bedeutet, große Ideale zu haben und den Wunsch, große Dinge zu tun, [].“¹⁷³

172 Loyola (1956): S. 7.

173 Radio Vatican (2013): Papst Franziskus trifft Jesuitenschüler: „Erziehen ist kein Beruf, sondern eine Haltung“. In: http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2013/06/07/papst_franziskus_trifft_jesuitensch%C3%BCler_%E2%80%99Erziehen_ist_kein_beruf_/ted-699212 [zuletzt aufgerufen am 09.05.2024].

3.1.4 Schlussgedanken in einer Geschichte

Die Geschichte vom bildungshungrigen Rabbi Schmelke von Nikolsburg ist in Martin Bubers Erzählungen der Chassidim Teil einer Sammlung, die Weisheit, ethische Haltung und mystische Tiefe in narrativer Form vermittelt. Die Anekdote illustriert die chassidische Vorstellung vom ununterbrochenen Lernen, in dem selbst alltägliche Handlungen, wie Schlaf, eine tiefe Dimension erhalten können. Bildung wird hierbei nicht im modernen Sinne als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als ein Prozess der Selbstbeziehung, der den Menschen in eine ständige Bewegung der inneren Formung stellt.

„Rabbi Schmelke pflegte, damit sein Lernen nicht allzulange Unterbrechung erleide, nicht anders als sitzend zu schlafen, den Kopf auf dem Arm und zwischen den Fingern ein brennendes Licht, das ihn wecken sollte, sowie die Flamme seine Hand berührte. Als Rabbi Elimelech ihn besuchte und die noch eingespernte Macht seiner Heiligkeit erkannte, bereitete er ihm sorgsam ein Ruhebett und bewog ihn mit vieler Überredung, sich für ein Weilchen darauf auszustrecken. Dann schloß und verhüllte er das Fenster. Rabbi Schmelke erwachte erst am hellen Morgen. Er merkte, wie lang er geschlafen hatte, aber es reute ihn nicht, denn er empfand eine ungekannte, sonnenhafte Klarheit. Er ging ins Bethaus und betete der Gemeinde vor, wie es sein Brauch war. Der Gemeinde aber erschien es, als hätte sie ihn noch nie gehört, so bezwang und befreite alle die Macht seiner Heiligkeit. Als er den Gesang vom Schilfmeer sprach, mußten sie den Saum ihrer Kaftane raffen, daß ihn die rechts und links sich bäumenden Wellen nicht netzten. Später sagte Schmelke zu Elimelech: ‚Jetzt erst habe ich erfahren, daß man Gott auch mit dem Schlafe dienen kann.‘“¹⁷⁴

Im Schlaf hatte der Rabbi zu seiner wahren inneren Stärke gefunden. Einfach so!

174 Buber, Martin (2015): Chassidismus III. Die Erzählungen der Chassidim. Herausgegeben und kommentiert von Ran HaCohen. Gütersloh (= Werkausgabe, Bd. 18, Teil 1 und 2), S. 335.

Die zuvor dargestellte Erzählung vom Rabbi Schmelke von Nikolsburg wurde gewählt, weil sie eine symbolische Brücke zu den fünf Prioritäten der ignatianischen Lebensführung bildet. Beide Traditionen, die chassidische wie die ignatianische, verstehen das menschliche Leben als einen Prozess innerer Bildung.

In der ignatianischen Spiritualität wird Persönlichkeitsbildung nicht als Ergebnis äußerer Erfolge, sondern als Folge innerer Ausrichtung verstanden. Nicht materieller Wohlstand, beruflicher Aufstieg oder gesellschaftliche Anerkennung gelten als Quellen von Glück und Zufriedenheit, sondern die Fähigkeit zu liebender Zuwendung und sinnhaftem Tätigsein. Liebe und Freundschaft zu anderen Menschen nur um ihrer selbst willen und nicht wegen des Nutzens, die sie für einen haben könnten, das ist jenes Gefühl, das dem Leben einen Sinn verleiht. Hindernisse auf diesem Weg entstehen durch die Ungebildetheit der eigenen Persönlichkeit. Diese zeigt sich darin, dass das Subjekt in einem ständigen Aktivismus verharret, um der Auseinandersetzung mit dem eigenen Inneren zu entgehen. Das alltägliche Tun wird zur Strategie der Verdrängung, die Reflexion und Selbsterkenntnis verhindert. Wir beschäftigen uns, halten uns beruflich und privat auf Trab, um keine Minute zum Nachdenken zu haben. Doch diese Angst vor dem, was in unserem Inneren schlummern könnte, hält uns in ihrem Griff, sie bestimmt unser Handeln und macht uns zugleich handlungsunfähig. Nur wer sich mit sich selbst auseinandersetzt, so zeigt es uns Ignatius, der lernt sein wahres Ich kennen und dieser Mensch kann so zu jenem Leben finden, das zu ihm passt. Die ignatianische Tradition weist darauf hin, dass nur jene Person, die bereit ist, sich den eigenen inneren Bewegungen zu stellen, ihr „wahres Selbst“ erkennen und zu einem Leben finden kann, das ihrer individuellen Berufung entspricht. Ignatius von Loyola hat diesen Prozess in den Exerzitien als Weg beschrieben, auf dem der Mensch lernt, zwischen verschiedenen inneren Antrieben zu unterscheiden und sich auf das zu orientieren, was dem „Mehr an Leben“ dient (*magis*).

Die fünf Prioritäten der ignatianischen Lebensführung können in diesem Sinn als zeitgemäße Struktur verstanden werden, durch die sich die geistlichen Übungen in den Alltag integrieren lassen. Sie eröffnen einen Weg, Bildung als ethische Selbstformung zu verstehen.

3.1.5 Exkurs: Fünf Prioritäten

Die fünf Prioritäten wurden vom Jesuiten-Pater Franz Jalics SJ formuliert, hier wiedergegeben nach den Ausführungen von Michael Bordt. Sie helfen dabei, „selbst in Krisen immer wieder eine Balance in unserem Leben herzustellen“¹⁷⁵.

1. Erste Priorität: Schlaf

Nein, nicht das Gebet, nicht der Gottesdienst und nicht die Arbeit am nächsten, sondern der Schlaf liefert die Basis für ein gelungenes Leben.¹⁷⁶ Unausgeschlafen leidet der Mensch mehrfach. Er ist übellauliger, spürbar gereizter und leichter niedergeschlagen. Der ganze Tag fühlt sich ohne ausreichend Schlaf anstrengender an. Geistige Arbeit, das Denken und Nachdenken führen ausgeschlafen einfach zu besseren Ergebnissen.

2. Zweite Priorität: Der Körper

Wir finden den menschlichen Leib bereits auf Platz zwei der Prioritätenliste. Zu Recht: Ein ausreichend bewegter Körper, der mit gesunder Nahrung versorgt wird, ist eine entscheidende Erleichterung für das tägliche Leben.¹⁷⁷ Ruhe und Aktivität sollen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen.

3. Dritte Priorität: Meditation/ Gebet

Die dritte Position auf der Liste nimmt die Meditation, das Gebet ein. Für diejenigen unter ihnen, die mit Religion nicht viel anfangen können, mag diese Priorität zunächst unbedeutend erscheinen. Doch geht es in der Meditation nicht in erster Linie darum, mit Gott in einen Dialog zu treten oder seine Spiritualität auszuleben, sondern sich bewusst Zeit für sich selbst zu nehmen;¹⁷⁸ sich hinzusetzen, das Handy abzuschalten und den eigenen Gedanken zu lauschen. Dies kann im Gebet

175 Bordt, Michael (2021): Was in Krisen zählt. Wie Leben gelingen kann: Die Antworten eines Jesuiten auf die Fragen, die wir uns jetzt stellen. München, S. 104.

176 Ebd., S. 98–99.

177 Ebd., S. 99–100.

178 Bordt (2021): S. 100–101.

geschehen, aber auch beim Spaziergang, in der Badewanne oder beim Kaffee am Morgen.

4. Vierte Priorität: Beziehungen

Der Mensch – das Herdentier. Einsamkeit soll ähnlich gesundheits-schädlich sein wie der Griff zum Glimmstängel. Besonders wertvoll erleben viele Menschen jene Zeit mit Freunden, die absichtslos und zweckfrei miteinander verbracht wird.¹⁷⁹

5. Fünfte Priorität: Die Arbeit

Auch wenn diese Priorität von dem Jesuiten als Letzte eingeordnet wird, gehört zu einem erfüllten Leben das Element der Arbeit. Ganz abgesehen davon, dass für die meisten von uns Arbeit zum Erwerb einer finanziellen Grundlage und zur Bestreitung notwendiger Ausgaben des täglichen Lebens essenziell ist. Platz fünf auf der Prioritätenliste heißt aber auch, dass für den Beruf nicht der Schlaf, der Körper, die geistige Sammlung und die menschlichen Beziehungen vernachlässigt werden sollten.¹⁸⁰

3.2 Olympia Fulvia Morata

„Die Frau das Meisterwerk der Schöpfung“ Olympia Fulvia Morata

3.2.1 Einführung

Gelehrte Frauen, Humanistinnen haben eines gemeinsam: Sie stammen aus Gelehrtenhaushalten. Finanzielle Ausstattung und eine liberale Einstellung der Väter bzw. der Ehemänner ermöglichten es diesen Frauen, eine wissenschaftliche Ausbildung wahrzunehmen und auch weiterführend einer wissenschaftlichen Tätigkeit nachzugehen, wenngleich es gelehrten Frauen in der Regel verwehrt blieb, einen entsprechenden Beruf auszuüben.

¹⁷⁹ Bordt (2021): S. 101–102.

¹⁸⁰ Ebd., S. 102–103.

Die Humanisten des 16. Jahrhunderts nahmen sich, was die Frauenbildung betraf, die antiken Philosophen Platon und Plutarch zum Vorbild. So vertritt Platon in der *Politeia*, seiner Schrift über die ideale Polis, die These, dass „Mann und Weib dieselbe Natur [haben]“¹⁸¹ und „gleichen Naturen auch gleiche Übungen zugeteilt werden [müssen]“¹⁸², woraus Platon schlussfolgert: „Wenn wir also die Weiber zu demselben gebrauchen wollen wie die Männer: so müssen wir sie auch dasselbe lehren“¹⁸³. Plutarch, der platonischen Tradition folgend, verlangt in seiner Trostschrift an die Ehefrau von den Ehemännern, die Erziehung der eigenen Frau zu vollenden.¹⁸⁴

Frauenbildung hatte jedoch auch ihre Grenzen und bedeutete in der Regel den Erwerb eines Wissenskanons, welcher es den Mädchen und Frauen ermöglichen sollte, den in sie gesetzten Erwartungen hinsichtlich ihrer späteren Aufgaben als Ehefrauen, Hausfrauen und Mütter sowie insbesondere des Hauptziels Sittlichkeit gerecht zu werden. Tatsächlich aber gab es Frauen, die an den gelehrten Diskussionen des Humanismus teilnahmen und von männlichen Gelehrten als gleichwertige Partnerinnen im wissenschaftlichen Diskurs wahrgenommen wurden.

Die Figur einer gelehrten Frau war dabei immerhin so präsent, dass beispielsweise der gelehrte Humanist Erasmus von Rotterdam, der zur Minderheit der Denker zählte, die gebildete Frau gegen dümmliche Männervorurteile verteidigte, indem er die Figur der Magdalia, eine gelehrte Humanistin, zur Protagonistin einer didaktischen Kurzgeschichte erkor, in der er jene dem einfältigen Abt Antronius gegenüberstellte.¹⁸⁵

In seiner Satire *Der Abt und die gebildete Frau* verbietet der Abt Antronius nicht nur seinen Mönchen, sondern auch Frauen Bücher zu lesen, weil diese sonst nur aufmüßig werden würden. Er ist auch noch stolz darauf, selbst nichts zu lesen. Magdalia, welche dieses Ver-

181 Platon, *Pol.* 456a8.

182 Platon, *Pol.* 456b4.

183 Platon, *Pol.* 451e5–6.

184 Plutarch, *Moralia*, 608 C1–D5.

185 Fietze, Katharina (1996): Frauenbildungskonzepte im Renaissance-Humanismus. In: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M., S. 121–134, S.122

bot ablehnt, geht mit Abt Antronius einen Disput ein, aus dem sie rhetorisch und inhaltlich als Siegerin hervortritt. Sie widerspricht dem einfältigen Abt, dass dieser am Ende des kurzweiligen Dialogs wie ein Esel dasteht:

„Magdalia: Und für mich soll es unpassend sein, daß ich Latein lerne, um täglich mit so vielen Autoren Zwiesprache zu halten, so bereden, gebildeten, vernünftigen und treuen Ratgebern?

Antronius: Die Bücher trocknen den Weibern das Gehirn aus, von dem sie ohnehin zu wenig haben.

Magdalia: Wieviel ihr Männer davon habt, weiß ich nicht. Ich möchte jedenfalls das wenige, das ich habe, lieber bei guten Studien verwenden als für das sinnlose Herunterleiern von Gebeten, für nächtelange Gelage und das Leeren mächtiger Humpen.

Antronius: Der innige Umgang mit Büchern bringt die Leute um den Verstand.

Magdalia: Und dich bringt das Palaver mit deinen Saufbrüdern, Witzbolden und Hanswürsten nicht um den Verstand?

Antronius: O nein, das vertreibt die Langeweile.“¹⁸⁶

Zum einen wird an der Gesprächssituation deutlich, dass zur Ausstattung humanistisch gebildeter Haushalte auch eine Bibliothek gehörte, die, wie die im Haus der Magdalia und ihres Mannes, mit Büchern in lateinischer und durchaus auch in griechischer Sprache ausgestattet war. Dies leitet zu einem weiteren Punkt über, der eine wichtige Voraussetzung für die Bildung von Frauen auf akademischem Niveau darstellte: Der familiäre Rahmen musste ein entsprechendes Studium von Mädchen und jungen Frauen begünstigen. Tatsächlich erfuhren

¹⁸⁶ Erasmus von Rotterdam (2000): Vertrauliche Gespräche. Übersetzt von Kurt Steinmann. Zürich, S. 147.

die meisten Humanistinnen ihren ersten Unterricht sowie auch weiterführende Unterweisung im Elternhaus, indem sie etwa gemeinsam mit den Brüdern unterrichtet wurden. Doch noch im Erwachsenenleben waren Frauen im Humanismus darauf angewiesen, dass ihr familiäres Umfeld ihre gelehrte Betätigung aktiv unterstützte. Im Dialog mit dem Abt erwähnt Magdalia mehrfach, dass nicht nur sie sich über die Bildung ihres Mannes freue, sondern dieser sich auch über ihre eigene Bildung. Die Bedeutung der familiären Unterstützung als notwendiges, strukturelles Merkmal praktisch realisierter Frauenbildung wird nicht nur in Erasmus Humanistin Magdalia deutlich, sondern insbesondere auch bei Olympia Fulvia Morata.

Die aus Italien stammende Denkerin war die bedeutendste Vertreterin des deutschen Humanismus im 16. Jahrhundert. Sie verfügte über eine außergewöhnliche Bildung in den antiken Sprachen und der Literatur. Zu Moratas Lebzeiten erreichte der Renaissance-Humanismus seine größte Entfaltung in Europa. Er war Wegbereiter für das Denken der beginnenden Neuzeit, die durch die Reformation eingeleitet wurde. Auch in Moratas Leben und Werken wird diese Umbruchstimmung deutlich. Ihr Leben ist von der Verfolgung der Protestanten geprägt.

3.2.2 Olympia Fulvia Morata

Die Lebensgeschichte von Olympia ist ungewöhnlich. Das meiste über die Lebensdaten der Morata wissen wir aus einer erstmals 1558 in Basel erschienenen gesammelten Ausgabe ihrer Werke und Briefe, die in der erweiterten dritten Auflage von 1570 bzw. deren Nachdruck von 1580 durch weitere Funde ergänzt wurde.¹⁸⁷ Bis heute existiert jedoch weder eine vollständige moderne Edition dieser Texte noch eine den heutigen geschichtswissenschaftlichen Anforderungen genügende Biographie. Die jüngste Auswertung des wichtigsten Materials sowie eine Kurzbibliographie der Teilausgaben und älteren biographischen Versuche bietet Holzberg 1982.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Morata, Olympia Fluvia (1580): *Olympiae Fulviae Moratae. Opera omnia cum eruditorum testimoniis*. Herausgegeben von Coelius Secundo Curione. Basel.

¹⁸⁸ Holzberg, Niklas (1982): *Olympia Morata (1526–1555)*. In: Alfred Wendehorst/ Dieter Weiß/ Gerhard Pfeiffer (Hrsg.): *Fränkische Lebensbilder*, Bd. 10. Neustadt, S. 141–156.

Olympia Fulvia Morata wurde 1526 als Tochter des Humanisten Fulvio Pellegrino Morato im italienischen Ferrara geboren. Ihr Vater war ein humanistischer Gelehrter und Lehrer der *studia humanitatis*, der sich durch das Unterrichten der Söhne des Herzogs von Ferrara Ansehen erwarb. Olympia wurde durch ihn früh in der lateinischen Sprache und Literatur unterwiesen. Er gehörte zu denjenigen, die Frauen Zugang zur Bildung und Gelehrsamkeit verschaffen wollten. Die besondere Rolle des häuslichen Umfeldes für die akademische Frauenbildung lag einerseits daran, dass Frauen im Regelfall nicht zum Universitätsstudium zugelassen wurden, andererseits aber daran, dass sie aufgrund von Rollenerwartungen, die meist mit Wahrung des Anstandes formuliert wurden, relativ unbeweglich waren und nicht ohne weiteres reisen konnten. Für weitere Studien waren sie also auf die aktive Unterstützung von Vätern, Ehemännern, Brüdern und Freunden der Familie angewiesen.¹⁸⁹ Und so wurde auch Morata im Jahr 1540 zur Studiengefährtin der fünf Jahre jüngeren Prinzessin Anna d'Este bestimmt und fand die Aufnahme an den Hof von Ferrara, einem der wohl glänzendsten Zentren des Humanismus und der Renaissance in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Ein Zentrum, das Intellektuelle aus vielen Ländern Europas anzog. Hof und Universität sind Magnet für Humanisten, jene Gelehrte, die das Erbe der Antike wiederbeleben wollen.

Am Hof von Ferrara existierten glücklicherweise Lehrer, die das Talent von Olympia Fulvia Morata erkannten. Sie lernte den Leibarzt der Herzogin, der frühere Heidelberger Gräzistik-Professor Johann Sinapius der nicht nur Mediziner, sondern zugleich auch studierter Philologe war. Er hatte sogar kurzfristig eine Professur für Griechisch in Heidelberg inne. Er erteilte Prinzessin Anna und Olympia Unterricht. Beide Mädchen brachten es zu außerordentlichen Fertigkeiten im Griechischen und Lateinischen. Tatsächlich war die Beherrschung

¹⁸⁹ Vgl. Graf, Katrin (1998): »Ut suam quisque vult esse, ita est.« Die Gelehrtenehe als Frauenerziehung. Drei Eheschriften des Erasmus von Rotterdam (1518–1526). In: Rüdiger Schnell (Hg.): Geschlechterbeziehungen und Textfunktionen. Studien zu Eheschriften der Frühen Neuzeit. Tübingen (= Frühe Neuzeit, Bd. 40), S. 248: »Indem Erasmus Ehefrauen das Wort ergreifen läßt, wird das Lebens- und Erziehungsideal der Gelehrtenehe differenzierter dargestellt, als dies in einer Diskussion unter Männern möglich wäre. Endlos tradierte Klischees des Frauenlobs und des Frauentadels werden hier in Frage gestellt.«

des Lateinischen als *lingua franca* der Wissenschaften Voraussetzung, um Zugang zu akademischer Bildung zu erhalten.

Olympia verfasste Briefe auf lateinisch und griechisch, übersetzte antike Schriftsteller, dichtete selbst in den Sprachen der Antike und dürfte das geistig und kulturell anregende Leben am Hof von Ferrara sehr genossen haben.

Die Studienjahre in Ferrara von 1540 bis 1548 zeigten Olympia Fulvia Morata nicht nur als Lernende, sondern auch als Schreibende. Sie eignete sich also nicht nur täglich antike Poesie und Prosa an, sondern sie tat sich auch als schaffende Autorin hervor. Ihre Lehrer, allesamt Männer, forderten sie immer wieder aufs Neue intellektuell heraus. So wurden ihr von ihren Lehrern philosophische Texte von Cicero gereicht oder berühmte *exempla*, Beispiele, die bekannte Historiker oder Rhetoriker genannt haben, welche Olympia übersetzen musste, ohne dabei weder den Witz noch den Sinn der Geschichten zu verwässern.

Bald war sie im Griechischen ebenso zu Hause wie im Lateinischen. Mit vierzehn Jahren verfasste sie Gedichte auf Griechisch in denen sie selbstbewusst erklärt, wie ihre Lebensziele aussehen:

„And I, though born female, have left feminine things, yarn, shuttle, loom-threads, and work-baskets. I admire the flowery meadow of the Muses, and the pleasant choruses of twin-peaked Parnassus. Other women perhaps delight in other things. These are my glory, these my delight.“¹⁹⁰

[Übersetzung des Autors: „Als Frau ward ich geboren, doch verließ ich die Sache der Frauen, Spinnrad und Webkunst und Nadel und Wollkorb. Mir gefielen die Blumenwiesen der Musen, der doppelgipfelige Parnaß und die freudenspendenden Chöre. Möge andere Damen hinreißen ihr eigenes Vergnügen: Mein Ruhm ist dies, und meine Freude.“]

Der Humanist Celio Curione, später ein enger Freund der Olympia, war begeistert von diesem Wunderkind. Man nannte sie oft die kleine

190 Morata, Olympia Fulvia (2003): The complete writings of an Italian heretic. Übersetzt von Holt Parker. Chicago, S. 179.

„Sappho“. In einer Echtheitsbestätigung für eine von Olympia verfasste Cicero Vorlesung schreibt er:

„Das [Manuskript der Vorlesung] hat Olympia aus eigener Eingebung erfunden, in ihrem Stil und mit Kunstfertigkeit ausgearbeitet. Sie hat es eigenhändig niedergeschrieben und vor mir als Zuhörer und vielen anderen mit eigener Stimme vorgetragen, fünfzehn Jahre alt, in Ferrara. Im Jahr des Heils 1540, am 10. Juni. Dieses bezeuge ich, Celio Secondo Curione.“¹⁹¹

Die für Olympia Morata glücklichen Jahre in Ferrara fanden jedoch 1548 mit dem Tod ihres Vaters und der Auflösung des höfischen Intellektuellenkreises ein jähes Ende. Ihre Studiengefährtin heiratete und siedelte nach Frankreich über. Die Gegenreformation machte ihren Einfluss auch am Hof von Ferrara immer stärker geltend. Herzogin geriet wegen ihres Interesses für den Protestantismus unter Druck. Diese Veränderungen nötigten Olympia zum Abschied vom Hof.

Der Ausweg für Olympia war die Heirat mit Andreas Grundler. Grundler stammte aus Schweinfurt, gehörte wie Sinapius zu dem ebenfalls weitgehend protestantischen Heidelberger Medizinerkreis in Ferrara, hatte dort gerade seinen medizinischen Doktor gemacht und war nun zum Stadtarzt in seiner Heimatstadt Schweinfurt ernannt worden. In einem Brief an Grundler gewährt uns Olympia einen kurzen, aber gefühlvollen Einblick in ihr Herz:

„Willst Du diese Sorge, von der ich während Deiner Abwesenheit ständig gequält werde, verscheuchen, so laß mich, wenn es Dir irgend möglich ist, wissen, was Du tust und wie es dir geht. Denn ich schwöre dir hoch und heilig, für mich gibt es nichts Lieberes und Reizvolleres als Dich, und ich weiß, daß Du das auch spürst. [] Du glaubst gar nicht, wie sehr ich mich vor Sehnsucht nach dir verzehre! Nichts ist so mühevoll und

191 Morata, Olympia Fulvia (1991): Briefe. Aus dem Lateinischen, Italienischen und Griechischen. Übersetzt von Rainer Kößling/ Gertrud Weiss-Stählin. Leipzig, S. 167.

schwierig, daß ich es nicht ganz begierig tun wollte, wenn ich Dir damit nur einen Gefallen erwiese. Kein Wunder daher, wenn mir dieser Verzug lästig ist, denn ‚wahre Liebe, sie haßt Aufschub, erträgt ihn nicht.‘¹⁹²

Mit ihm und ihrem erst acht Jahre alten Bruder Emilio zog sie im Frühsommer 1550 nach Schweinfurt. Morata wandelte sich jedoch nicht zur Ehefrau im Sinne der lutherischen Eheauffassung, sondern sie wandte sich mit ihren geistigen Interessen einer verheirateten Literatin zu, wie sie in ihrem Gedicht aus der Kindheit bereits hat anklingen lassen.

Ihr Ehemann verlangte auch nicht, dass sie sich nur dem Haushalt widmen solle. Für diese Aufgabe stellten sie ein Dienstmädchen an. Olympia konnte somit weiterhin studieren und auch andere unterrichten. Auf die Frage Curiones, ob sie denn inzwischen etwas geboren habe, antwortete Olympia in einem Brief:

„Die Kinder die ich an demselben Tage und zur selben Stunde, als ich Deinen Brief erhielt, in die Welt gesetzt habe, sende ich Dir. Es sind nämlich die Gedichte, die hier beigelegt sind. Auch einen lateinischen Dialog, den ich neulich verfaßte, werde ich Dir schicken, sobald ich ihn abgeschrieben habe. Andere Kinder habe ich nicht geboren. [] Dich aber, mein hochgelehrter Celio, bitte ich, mir ausführlich zu schreiben, wie es Deiner Gattin geht, wieviele Kinder Du dort hast, was sie lernen.“¹⁹³

In Schweinfurt widmete sich Morata intensiv ihren Studien. Die deutsche Sprache erlernte sie erstaunlicherweise nicht, jedenfalls verfasste sie kein uns überliefertes Werk in Deutsch. Ihren kleinen Bruder sowie eine Tochter ihres inzwischen in Würzburg lebenden einstigen Lehrers Johannes Sinapius, unterrichtete sie im Griechischen und Lateinischen, allem Unwillen der Zeit zum Trotz. Sie übersetzte biblische Psalmen in griechische Verse und verfasste Dialoge. Einer dieser Dialoge, ihr Dialog *Theophila et Philotima colloquuntur*, handelt von den namensgebenden Figuren Theophila und Philotima, also von Gottliebe und Ehrliche. Philotima beklagt sich darüber, dass ihr Mann nie zu Hause ist und

192 Ebd., S. 49.

193 Morata (1991): S. 71.

sie nicht standesgemäß leben kann.¹⁹⁴ Theophila tadelt sie für diesen Gedanken und fordert sie auf, ihren Sinn von weltlichen Gütern und weltlicher Ehre abzuwenden. Es handelt sich also um einen Dialog, in dem zwei Freundinnen über das Glück in der Ehe und die Einstellung der Frau zur Wissenschaft und der Religion diskutieren. Theophila versucht in diesem Dialog ihrer Freundin zu vermitteln, dass nicht ein auf Äußerlichkeiten gerichtetes Luxusleben, sondern nur ein Leben im Vertrauen auf Gott glücklich macht:

„We take care of the body, the prison of the soul, most eagerly and diligently. [...] We want to live luxuriously and magnificently, but in the heavenly kingdom, than which there can be nothing more splendid or magnificent, we have no desire to live, though God has given us here an inn to stay for a while, not to inhabit. [...] We want to have laden tables, but we have no desire for the Word of God, which is the only sweet food for souls. Human perversity is incredible. Now can you realize that the happiness of those you thought blessed is not really so great, and that you are happier than they?“¹⁹⁵

Die Besetzung Schweinfurts durch Markgraf Albrecht Alkibiades von Brandenburg-Kulmbach, die folgende Belagerung durch die Truppen und die anschließende Eroberung und Plünderung der Stadt im Juni 1554 versetzten die Bevölkerung in große Angst und Schrecken. Olympia, ihr Mann Grundler und ihr Bruder Emilio schafften es nur mit Müh und Not, aus der Stadt zu fliehen. Ihr Haus und ihr Besitz in Schweinfurt fielen der Zerstörung durch die Flammen zum Opfer. Und mit dem Verlust ihres Hab und Guts gingen auch Olympias Manuskripte verloren.¹⁹⁶

Wie groß die Strapazen der vierzehnmonatigen Belagerung und der darauffolgenden Flucht aus der Stadt gewesen waren und wie sehr

194 Morata (2003): S. 119.

195 Morata (2003): S. 121.

196 Frauenlob, Johann (1631): Die Lobwürdige Gesellschaft der Gelehrten Weiber. Das ist kurtze, Historische Beschreibung, der fürnembsten gelehrten, verständigen vnd Kunst-erfahren Weibspersonen, die in der Welt biß auff diese Zeit gelebet haben, o.O., S. 26.

dadurch ihre Gesundheit geschädigt wurde, schildert Olympia selbst in einem langen Brief an ihre Schwester Vittoria:

„Wir haben das Elend des Krieges erlitten und vierzehn Monate in ständigen Ängsten gelebt, Tag und Nacht mitten unter dem Feuer der Artillerie, die an einem Tag oftmals unglaublich viele Geschosse in die Stadt sandte. [] Doch am Schluss [der Belagerung], als wir glaubten, die Feinde rückten ab, [] da drangen sie durch Verrat ein, und nachdem sie alles, was es in der Stadt gab, geraubt hatten, steckten sie sie in Brand. Der Herr aber befreite uns auf wundersame Weise aus dem Flammenmeer, denn einer der Feinde selbst gab uns den Rat, hinauszugehen.“¹⁹⁷

Und in einem Brief an Cherubina Orsini erzählt sie weiter:

„Ich wollte, Ihr hättet sehen können, wie zerzaust ich war, in Lumpen eingehüllt, weil sie uns die Kleider vom Leibe gerissen hatten, und auf der Flucht verlor ich die Schuhe, und ich hatte auch keine Strümpfe an den Füßen. So mußte ich über Stock und Stein fliehen, daß ich nicht weiß, wie ich angekommen bin. Immer wieder sagte ich: ‘Im nächsten Augenblick werde ich hier tot umfallen, denn ich kann nicht mehr.’ [] Ich wunder mich jetzt noch, wenn ich daran denke, wie ich am ersten Tage diese zehn Meilen zurücklegte; ich fühlte, wie mich die Kräfte verließen, denn ich war ganz abgemagert und leidend, weil ich auch am Tage zuvor schon krank war, und durch diese Erschöpfung bekam ich das Dreitagefieber, und während der Reise bin ich ständig krank gewesen.“¹⁹⁸

Nach der erfolgreichen Flucht aus Schweinfurt konnte Grundler im Juli 1554 eine medizinische Professur in Heidelberg¹⁹⁹ antreten. Auch Olympia soll universitär tätig gewesen sein. So schreibt beispielsweise ein Autor unter dem Pseudonym Johann Frauenlob im Lexikon *Die Lobwürdige Gesellschaft der Gelehrten Weiber*: „Doselbst [an der Hei-

¹⁹⁷ Morata (1991): S. 97–98.

¹⁹⁸ Ebd., S. 104.

¹⁹⁹ In der Geschichte des griechischen Humanismus in Deutschland spielt Heidelberg seit der Frühen Neuzeit der Wiederentdeckung der Antike nördlich der Alpen eine wichtige Rolle.

delberger Universität] hat sie Philosophien in Griechischer und Lateinischer Sprach *privatim* mit großem Lob und Verwunderung gelesen“²⁰⁰. Ein derartiges Angebot, als Frau an der Universität zu lesen, war das erste, das einer Frau nördlich der Alpen gemacht wurde. Darin spiegelt sich das Wissen um die zwar wenigen, aber doch immerhin existierenden gelehrten Humanistinnen, die belegen, dass auch jenseits der Universitäten Frauen ein Zugang zu akademischer Bildung und die Teilnahme an gelehrten Diskursen möglich war, sofern die sozioökonomischen Verhältnisse sowie das Bildungsniveau und die Akzeptanz der Familie dies zuließen.

Moratas zerrüttete Gesundheit aber ließ die junge Gelehrte das Angebot an der Heideberger Universität *privatim*, also außerhalb des Curriculums Vorträge (oder sogar Vorlesungen) zu halten, nicht lange wahrnehmen.

Es gelang ihr nicht mehr, sich von den Strapazen ihrer Flucht aus Schweinfurt zu erholen. Sie verstarb ungefähr ein Jahr später am 26. Oktober 1555, mit noch nicht einmal 29 Jahren, an Tuberkulose. Wenige Wochen später, im Dezember des gleichen Jahres, starben Grundler und Emilio an der Pest. In Heidelberg in der St. Peterskirche hängt eine ihr gewidmete Ehrentafel.

„Dem ewigen Gott geweiht. Der Tugend und dem Gedenken der Olympia Morata, des Gelehrten Fulvio Morato aus Ferrara Tochter, des Arztes Andreas Grunthler vortrefflichster Gattin, deren Geisteskraft und seltene Kenntnis beider Sprachen, deren sittliche Reinheit und höchstes Streben nach Frömmigkeit über jedes gewöhnliche Maß erhaben gelten, welch Urteil der Menschen über ihr Leben ein seliger Tod, dem sie heiligst und friedfertigst sich unterwarf, auch mit göttlichem Zeugnis besiegelt hat. Sie starb auf fremdem Boden im Jahre des Heils 1555, im neunundzwanzigsten Jahr ihres Alters. Mit dem Gatten und dem Bruder Emilio ist sie hier beigesetzt“²⁰¹

200 Frauenlob (1631): S. 26.

201 Morata (1991): S. 158.

3.2.3 Briefe

Warum erhielt sie so eine Ehrentafel und was hat sie getan, dass ihre Zeitgenossen so beeindruckt von ihr waren? Wie kam es dazu, dass ihre Briefe in einem Buch verlegt wurden, und wie kam es dazu, dass dieses Buch der englischen Königin Elisabeth I. gewidmet wurde?

Schon 1558, drei Jahre nach dem Tod Moratas, erschienen ihre Briefe in Basel bei dem aus Lucca stammenden Protestanten Petrus Perna, herausgegeben von dem langjährigen Freund ihrer Familie, dem protestantischen Humanisten Celio Secondo Curione. Auch er war vor der Inquisition aus Italien geflohen. Von 1546 an bis zu seinem Tode 1569 lehrte er als Professor der Rhetorik in Basel.

Die erste Ausgabe von 1558 widmete Curione einer reformierten adligen Dame, die folgende Ausgabe von 1562 stellte Curione unter den Schutz der englischen Königin Elisabeth I., der er in seinem Widmungsbrief als weithin leuchtendes Beispiel weiblicher Gelehrsamkeit, Tugend und Tatkraft huldigt.

„Wenn nun dies [die Überlegenheit des Geistes] an Männern wegen der Seltenheit bewundernswert erscheint, dann muß es bei Frauen noch weit höherer Bewunderung würdig erscheinen. Manche von diesen schoben die niedrigen weiblichen Dienstleistungen beiseite und nahmen mit einer gewissen Größe und Überlegenheit des Geistes männliche Berufe unbedenklich auf sich, [...] [sodass die einen] sich in der Kenntnis der Philosophie und der schönen Künste auszeichneten und den Männern nicht nur gleichkamen, sondern teilweise die Männer sogar in eben diesen Leistungen übertrafen. [] Da Du [Königin Elisabeth I.] nun von solcher Art und Größe bist, habe ich diese vorliegenden Denkmale der Olympia Morata, einer durch Frömmigkeit und Wissen ausgezeichneten Frau, gleichsam als Reliquien ihres Geistes gesammelt, die sie mir sterbend empfahl und hinterließ, und gebe sie in Deinem glückverheißenden Namen heraus und stelle sie unter Deinen Schutz und Schirm. [] Deine Majestät wird aus diesen Büchern sogleich ersehen, wie bedeutend

ihre Bildung, wie groß, wie glühend ihr Eifer nach der wahren Religion war, wie stark ihre Geduld in bösen und widerwärtigen Angelegenheiten, deren sie viele ertragen mußte, und wie fest ihre Standhaftigkeit.“²⁰²

Die nach Curiones Tod ebenfalls bei Petrus Perna in Basel erschienenen Ausgaben von 1570 und 1580 sprechen für das große Interesse der Zeitgenossen an der gelehrten Autorin. Sie enthalten zusätzlich noch einige nach 1562 aufgefundene Briefe Olympia Moratas.

3.2.4 Schlussbetrachtung

Olympias Leben, ebenso wie ihre Werke, sind Ausdruck der intellektuellen Auseinandersetzung zwischen Humanismus und reformatorischem Christentum. Sie schrieb ausschließlich in lateinischer und griechischer Sprache und nicht in der von der Reformation verlangten „Sprache des Volkes“. Olympia Morata war eine Frau, die sich besonders durch ihren großen Lerneifer und ihre besonderen Kenntnisse auszeichnete. Indem sie Sprachunterricht gab, zeigte sie ihr Bewusstsein dafür, dass es für sie eine ihrer Aufgaben war, ihre gute Bildung an andere weiterzugeben.

Ihre Briefe, Gedichte, Vorlesungen und Dialoge lassen erkennen, wie antikphilosophisches und christlich-religiöses Ideengut einen Platz finden können, in dem es nicht um das Trennende, sondern um das Miteinander geht. Und so kann Olympia Fulvia Morata auch im Angesicht des Todes sagen: „Ich sah [...] soeben im Schlaf einen von dem strahlendsten und reinsten Licht erfüllten Ort. [...] Ich erkenne Euch [Grundler] kaum mehr, aber alles scheint mir voll der prächtigsten Blumen.“²⁰³

²⁰² Morata (1991): S. 23–26.

²⁰³ Morata (1991): S. 145–147.

4 Urteilkraft

Obwohl es keine einzelne, verbindliche oder „in Stein gemeißelte“ Definition von Bildung gibt, lassen sich zentrale und unverzichtbare Aspekte eines allgemeinen Bildungsverständnisses identifizieren. Diese Strukturprinzipien und Inhaltskategorien können als kleinster gemeinsamer Nenner aus zahlreichen bildungstheoretischen und -philosophischen Beiträgen destilliert werden. Ihre Wurzeln finden sich im antiken Denken, in der mittelalterlichen Scholastik, vor allem aber im Gedankengut des Humanismus. Hierbei wird Bildung als Individuation sowie als Streben nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung verstanden und explizit nicht als Kompetenz im ökonomischen Sinne. In Diskussionen um Bildungsstandards wird beispielsweise betont, dass auf elementare Fachkompetenzen und Allgemeinwissen der Erwerb der Fähigkeit folgen muss, Situationen eigenständig deuten und begründet beurteilen zu können. Urteilkraft gilt dabei als integraler Bestandteil eines „Bildungsminimums“, die, als gesetztes Erziehungsziel verstanden, schulisch aufgebaut und gesichert werden sollte.²⁰⁴ In der philosophischen und pädagogischen Tradition wird Urteilkraft als eine praktisch-normative Fähigkeit verstanden, die den Menschen in die Lage versetzt, unbestimmte oder strittige Allgemeinheiten zu verstehen, Vorurteile zu suspendieren und sich in Konfliktlagen verantwortungsvoll zu positionieren. Entsprechend beschreiben neuere bildungstheoretische Ansätze den janusköpfigen Charakter von Bildung: Sie umfasst, die Produkt-Dimension betreffend, nicht nur eine erworbene Fähigkeit, sondern auch einen dazu komplementären fortwährenden Prozess, der die Menschen zu einem „selbstreflektierenden Urteilen“ über Narrative, Vorurteile und Verhältnisse wie auch zur Übernahme von Verantwortung verpflichtet.²⁰⁵

²⁰⁴ Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 50 (5), S. 658.

²⁰⁵ Grundig de Vazquez, Katja (2023): Der Mensch als Natur- und Kulturwesen. Bildungstheoretische Perspektiven. In: Schröder, Christoph/Ganss, Sarah/ Klein, Clemens et al. (Hrsg.): Verstehende Bildungsforschung. Weinheim/ Basel, S. 12.

In diesem Sinne lässt sich Urteilkraft als pädagogisches Leitmotiv bestimmen, in dem Selbstverhältnis, Weltverhältnis und Mitweltverhältnis miteinander in Rückkopplung verbunden sind. Urteilkraft setzt Selbstbeobachtung und Selbstkritik voraus, erfordert die Auseinandersetzung mit geschichtlichen und kulturellen Deutungsmustern und zielt auf gerechte, das heißt an der Anerkennung anderer orientierte Entscheidungen. Dass es sich hierbei nicht um einen zeitlosen, abstrakten Begriff, sondern um ein historisch gewachsenes Konzept handelt, soll in den folgenden beiden Kapiteln exemplarisch am Denken Michel de Montaignes und Marie le Jars de Gournays entfaltet werden.

Im Kapitel 4.1 zu Michel de Montaigne wird gezeigt, wie in den *Essais* ein neuartiger Begriff philosophischer Reflexion ausgebildet wird, der nicht mehr primär systematisch-metaphysisch, sondern erfahrungsbauiert und selbstbeobachtend verfasst ist. Montaignes berühmte Frage „Que sais-je?“ markiert die Einsicht in die Fragwürdigkeit vermeintlicher Gewissheiten und bildet den Ausgangspunkt eines Denkens, das sich an Selbstprüfung, Gesprächen und historischen Vergleichen orientiert. Montaigne stellt damit, nicht zufällig in der Mitte des Werkes stehend, auch eine Synthese der zuvor behandelten Leitmotive „Vernunft-Torheit“ und „Sprache“ dar, belässt es aber nicht bei der Rezeption oder Kommentierung, sondern entwirft auf Grundlage dieser Perspektiven eigenen theoretischen Ansatz. Bildung wird bei Montaigne weder als Anhäufung gelehrter Zitate noch als Anpassung an vorgegebene Normen verstanden, sondern als Prozess, in dem eine Person lernt, ihr eigenes Leben als Beispiel zu lesen und aus der Reflexion alltäglicher Situationen Maßstäbe für gutes Handeln zu gewinnen. Rhetorisch zugespitzt formuliert/behauptet Montaigne, „das Leben Caesars“ enthalte nicht mehr Lehren als das eigene Leben, jede Biografie wird zum Prüfstein der eigenen Urteile, nicht zum kanonischen Maßstab.

Sein pädagogisches Konzept, im Kapitel ausführlich anhand der erziehungsbezogenen *Essais* rekonstruiert, richtet sich gegen scholas-tische Gelehrsamkeit und repetitive Wiedergabe auswendig gelerntes Wissen. Im Zentrum steht die Forderung nach einer „gut geformten“ statt „gut gefüllten“ Seele. Die Ausbildung von Urteilkraft wird damit zum expliziten Ziel einer Erziehung, die sowohl auf geistige als auch auf körperliche Übung setzt. Zugleich wird die prinzipielle Begrenztheit

menschlicher Erkenntnis nie aus dem Blick verloren. Montaignes Skepsis richtet sich nicht in erster Linie gegen Wissen, sondern gegen Selbstüberschätzung. Die „Pest des Menschen“ liege darin, „dass er zu wissen wähnt“. Diese skeptische Haltung mündet bei Montaigne aber nicht in Relativismus oder Nihilismus, sondern in eine Ethik der Achtung vor Gewordenem, der Toleranz gegenüber Differenz und der Zurückhaltung gegenüber dogmatischen Wahrheitsansprüchen. Urteilkraft bedeutet hier, das eigene Nichtwissen mitzubedenken, ohne auf ein handlungsfähiges Selbst zu verzichten, eine Konstellation, die in aktuellen Diskussionen um professionelle pädagogische Urteilkraft, etwa im Spannungsfeld von Steuerungswissen und Unverfügbarkeit pädagogischer Situationen, erneut virulent ist.²⁰⁶

Das anschließende Kapitel 4.2 zu Marie le Jars de Gournay rückt eine Denkerin in den Mittelpunkt, die lange vor der Formulierung moderner Gleichheits- und Gerechtigkeitstheorien eine eigene, dezidiert geschlechterkritische Konzeption von Urteilkraft entwickelt hat.

In ihrer Schrift *Égalité des hommes et des femmes* argumentiert de Gournay, dass die beobachtbaren kognitiven Unterschiede zwischen Männern und Frauen weniger den natürlichen Anlagen als den ungleichen Erziehungs- und Bildungschancen geschuldet sind. Die Seele des Menschen ist in ihrem rationalen Vermögen geschlechtsneutral. Geschlecht gehöre daher zur körperlichen, nicht zur geistigen Dimension. Wenn Frauen seltener als Männer durch Gelehrsamkeit auffallen, ist dies für sie Ausdruck eines systematischen Ausschlusses von Bildung, nicht Beleg geringerer Fähigkeiten. Urteilkraft erhält in diesem Kontext eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie als epistemischer Maßstab. Autoritäten sollen nicht aufgrund ihres Geschlechts, sondern aufgrund der Stichhaltigkeit ihrer Argumente beurteilt werden. Zum anderen fungiert die Urteilkraft als politisch-pädagogische Ressource. Nur wenn Frauen Zugang zu Bildung und zu politischen Institutionen erhalten, können sie als Subjekte eigener Urteile auftreten und an der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse mitwirken. Ihre Argumenta-

206 Emmenegger, Fion (2024): Zum Problem der pädagogischen Urteilkraft der Lehrperson. In: Ammann, Kira et al. (Hrsg.): *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn, S. 124–140.

tion nimmt dabei zentrale Befunde jüngerer geschlechtertheoretischer Untersuchungen vorweg, die zeigen, wie Bildungsinstitutionen und kulturelle Praktiken Geschlechterverhältnisse reproduzieren, indem sie bestimmte Formen des Habitus, des „kulturellen Kapitals“ und der gesellschaftlichen Urteilskraft privilegieren.²⁰⁷

Urteilskraft wird bei de Gournay nicht nur als individuelle Fähigkeit zur Weltorientierung, sondern als Recht auf Teilnahme an der „res publica literaria“ begriffen. Wer vom Zugang zu Bildung, zur Schrift und zur Öffentlichkeit ausgeschlossen wird, dem wird zugleich die Möglichkeit genommen, in der gemeinsamen Aushandlung von Geltungsansprüchen mitzuwirken.

Die Kombination der beiden folgenden Kapitel ist nicht allein biographisch motiviert, de Gournay als Wahltochter und Editorin Montaignes, sondern didaktisch-systematisch. In der Zusammenschau lassen sich zwei komplementäre Dimensionen pädagogischer Urteilskraft konturieren: (1) eine anthropologisch-bildungstheoretische Dimension, in der es um die Frage geht, wie Menschen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit Geschichte zu eigenständigen Urteilen gelangen (Montaigne), und (2) eine gesellschafts- und geschlechterkritische Dimension, in der gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen überhaupt zur Ausbildung und Artikulation solcher Urteile befähigt wird (de Gournay).

In den folgenden Kapitel zu Montaigne und de Gournay soll gezeigt werden, dass sich in der Verbindung beider Perspektiven eine historische Genealogie des pädagogischen Leitmotivs Urteilskraft rekonstruieren lässt, das sowohl die individuelle Arbeit an sich selbst als auch die strukturellen Bedingungen gleichberechtigter Teilhabe in den Blick nimmt und damit zu einer Synthese führt, die für gegenwärtige Debatten der historischen Bildungsforschung, der Ethik und der Geschlechterforschung anschlussfähig ist.

207 Vgl. Friebertshäuser, Barbara (2004): Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, S. 215–236.

4.1 Michel de Montaigne

4.1.1 Einführung

Eine Ausführung könnte mit der Feststellung eröffnet werden, dass in hermeneutischer Perspektive der Zusammenhang zwischen individuell begründeten Analysen gesellschaftlicher Tatbestände und komplementären Formen erfahrungsbezogener Reflexion in den Blick zu nehmen sei. Es wäre jedoch zu erwarten, dass eine derart terminologisch dichte Einleitung die Aufmerksamkeit der Rezipierenden eher mindert als fördert. Bereits Thomas Hobbes hat darauf hingewiesen, dass begriffliche Unschärfen und terminologische Leerformeln zu widersinnigen Schlussfolgerungen führen können, wenn „Namen, die nichts besagen, aber von den Schulen aufgegriffen und mechanisch gelernt werden, wie hypostatisch, transsubstantiell [...] und dergleichen Kauderwelsch von Scholastikern“²⁰⁸ verwendet werden.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden auf einen Autor verwiesen werden, an dessen Werk exemplarisch verdeutlicht werden kann, wie komplexe Zusammenhänge von Natur, Denken, Emotionen und sozialem Zusammenleben in einer zugänglichen und zugleich nicht-trivialisierenden Weise reflektiert werden. Gemeint ist Michel de Montaigne, ein Denker des 16. Jahrhunderts, dem es als einer der Ersten gelang, die Phänomene der Welt nicht im Rückgriff auf überlieferte scholastische Systeme und Theorien, sondern aus der Perspektive eigener Erfahrung zu betrachten. Mit dieser Hinwendung zur individuellen Erfahrung wurde eine grundlegende Verschiebung im Selbstverständnis menschlichen Denkens vollzogen. Während die scholastische Tradition das theoretische System in den Mittelpunkt rückte, wurde von Montaigne erneut der Mensch als Maßstab der Weltdeutung positioniert. Nicht vorgefasste Lehrsysteme sollten die Welt erklären, sondern die kritisch-reflexive Subjektivität der Betrachtenden. Aufschlussreich erschien demnach nur, was in der individuellen Analyse eines Vorgangs als plausibel und einsichtig erscheine. Hier wird ein zentraler philo-

²⁰⁸ Hobbes, Thomas (2019): *Leviathan*. Übersetzt von Jutta Schlösser. Hamburg (= Philosophische Bibliothek, Bd. 491), S. 37.

sophischer Wandel deutlich. In der traditionellen Philosophie, insbesondere im Mittelalter, wurde oft die Kontemplation, eine als „göttlich“ angesehene Form des reinen, abgehobenen Denkens, als höchste geistige Tätigkeit betrachtet. Montaigne hingegen stellte das Urteilsvermögen in den Mittelpunkt. Dies ist eine zutiefst menschliche Fähigkeit, die Dinge kritisch zu hinterfragen, zu bewerten und eigene Schlüsse zu ziehen, basierend auf individueller Erfahrung und Vernunft. Es ist eine Tätigkeit, die „ganz die eigene“ ist, da sie von der persönlichen Perspektive und dem inneren Denken des Einzelnen ausgeht. Dies markiert eine Abkehr von starren Systemen hin zu einer Förderung von Selbstreflexion und Autonomie im Bildungsprozess.²⁰⁹

Montaigne übersetzte diese Herangehensweise in eine literarische Form, die er als *Essais* (*Les Essais*) betitelte. Das Außergewöhnliche seiner Werke liegt dabei weniger in ihren stilistischen Qualitäten oder ihrer politischen Relevanz als vielmehr in der einzigartigen persönlichen Erzählweise, die sich häufig als ein fortwährender innerer oder dialogischer Prozess über zahlreiche Seiten hinweg darstellt. Der Terminus „Essay“, im Französischen *essai* lässt sich etymologisch auf das lateinische *exagium* zurückführen, dass im engeren Sinne das Gewicht auf der Waage bezeichnet und im erweiterten Sinne das Abwägen von Argumenten meint. Im übertragenen Sinn kann der Begriff zudem als „Kostprobe“ wiedergegeben werden.²¹⁰ Montaigne selbst charakterisierte es im Vorwort seiner *Essais* so: „Ich will [...], daß man mich hier in meiner einfachen, natürlichen und alltäglichen Denkweise sehe, ohne Beschönigung und Künstelei, denn ich stelle mich als den dar, der ich bin. Meine Fehler habe ich frank und frei aufgezeichnet, wie auch meine ungezwungene Lebensführung“²¹¹. Der Essay wird damit als Verfahren erkennbar, das auf Selbstprüfung und Vorurteilsfreiheit zielt und in dem, ausgehend von der konkreten Betrachtung des Einzelnen,

209 Hartle, Ann (2013): *Montaigne and the Origins of Modern Philosophy*. Illinos. Vgl. S. XIV–XV.

210 Grimm, Jürgen/Hartwig, Susanne (Hg.) (2014⁶): *Französische Literaturgeschichte*. Vgl. S. 150: Montaigne war der erste, der *Essais* im Plural als Werk- und Gattungsbezeichnung verwendete, weshalb er als der Begründer der Essayistik in Frankreich sowie, aufgrund dieser aphoristischen Texte zu den Sitten seiner Zeit, als Vater der Moralistik gilt.

211 Montaigne, Michel de (1998): *Essais*. Übersetzt von Hans Stilett. Frankfurt a.M., S. 5.

auf allgemeine Zusammenhänge geschlossen werden kann. Montaigne selbst verwies auf die platonischen Dialoge als literarisches Vorbild, veränderte diese jedoch in entscheidender Weise. Das von ihm geführte Gespräch richtet sich nicht an ein bestimmtes Gegenüber, sondern an ein implizit vorausgesetztes Publikum, dessen Konturen unausgesprochen bleiben. Es ließe sich damit als ideales Gespräch charakterisieren. Ein Gespräch, das fortwährend in die reflexive Selbstprüfung des Denkens zurückführt.²¹²

Diese Art der schriftlichen Selbstreflexion wurzelt im Renaissance-Ethos, das von Rechtschaffenheit und Freimut geprägt war. Es beschreibt eine Haltung, die sich durch selbstbewusstes, aber nicht anmaßendes Auftreten, geselliges Verhalten ohne Schmeichelei und Souveränität ohne institutionelle Bevormundung auszeichnet. Montaigne verarbeitete und verkörperte dieses Ethos im Medium des Essays. Seine Überlegungen zu alltäglichen, zeitgenössischen oder existenziellen Fragen entwickelte er dabei oft unsystematisch und assoziativ. Seine Sprache gilt als elegant, facettenreich und vielfältig, frei von methodischer Monotonie. Durch diese offene, dialogische Schreibweise etablierte er eine literarische Gattung, die sich weder in feste Formen noch in dogmatische Strukturen zwängen lässt und die sich bis heute großer Beliebtheit im wissenschaftlichen, wie auch im alltäglichen Schreiben erfreut. Ihr Ziel war die Kultivierung einer reflektierten, eigenständigen *Urteilkraft*, die nicht auf Lehrsätzen, sondern auf dem Prozess des eigenen Denkens basiert.

4.1.2 Montaignes Leben und Werk: Eine biografische Betrachtung

Michel de Montaigne, geboren 1533 als Michel Eyquem, entstammte einer wohlhabenden Familie aus Bordeaux, deren Wurzeln mütterlicher- wie väterlicherseits im Kaufmannsstand lagen und nicht im alten Adel. Sein Vater, ein gebildeter Humanist, übertrug die frühe Erziehung des Sohnes einem deutschen Hauslehrer, der bis zu Montaig-

212 Stierle, Karlheinz (2016): Montaigne und die Moralisten. Klassische Moralistik – moralistische Klassik. Paderborn, S. 85–93.

nes sechstem Lebensjahr ausschließlich Latein mit ihm sprach.²¹³ Das Französische wurde zu jener Zeit als eine dem Deutschen vergleichbar unkultivierte Sprache betrachtet. Erst mit dem Besuch der Schule in Bordeaux erlernte er seine Muttersprache aktiv. Entsprechend den familiären Erwartungen absolvierte Montaigne ein Jurastudium. Sein Verhalten entsprach weitgehend den gesellschaftlichen Konventionen. Im Jahr 1557 trat er eine Position als Gerichtsrat im Parlament von Bordeaux an, eine Stellung, die seinem sozialen Status und seiner Bildung entsprach. Seine Ehe mit Françoise de La Chassaign, der Tochter eines Richterkollegen, wird als eine zweckmäßige Verbindung beschrieben. Aus dieser gingen sechs Töchter hervor, von denen jedoch nur Éléonore das Erwachsenenalter erreichte. Die an Montaigne oft attestierte Geisteshaltung eines Freigeistes scheint in Kontrast zu seiner anfänglich gelebten Konformität zu stehen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die Suche nach Stabilität in einer Zeit tiefgreifender politischer und religiöser Umbrüche in Frankreich sein.

Die Auseinandersetzungen zwischen dem aufstrebenden Protestantismus und der katholischen Krone eskalierten und erreichten ihren tragischen Höhepunkt in der Bartholomäusnacht, in der vom 23. auf den 24. August 1572 Tausende von Hugenotten in Paris und anschließend in ganz Frankreich ermordet wurden. Bereits ein Jahr zuvor hatte Montaigne seinen Dienst im Gericht²¹⁴ quittiert und sich auf sein Schloss zurückgezogen, um sich dort ganz dem Schreiben widmen zu können. Seine Motivation fasst er wie folgt zusammen: „Genug nun für andere gelebt – leben wir zumindest dies letzte Stück des Lebens für uns!“²¹⁵. Als Erbe und neuer Senior de Montaigne verbrachte er diese Jahre in der Turmbibliothek seines Schlosses, wo er zahlreiche Essays verfasste. In seinen eigenen Beschreibungen dieser Zeit widmet er sich der Lektüre klassischer griechischer und römischer Autoren, aus der heraus er seinen unverwechselbaren Stil entwickelte.

213 Witt, Amalia (2024): Texte vererben. Über die Freundschaft zwischen Marie de Gournay und Michel de Montaigne. Bielefeld, S. 45.

214 Im 16. Jahrhundert handelte es sich hierbei um eine Institution königlicher Rechtsprechung: *Parlements* waren königliche Obergerichte, die als Berufungsinstanz über den Gerichtshöfen auf Provinzebene standen. Vgl. Hinrichs (22008), S. 136–137.

215 Montaigne (1998): S. 126.

„Als ich mich kürzlich nach Hause zurückzog, entschlossen, mich künftig soweit wie möglich mit nichts anderem abzugeben, als das Wenige, was mir noch an Leben bleibt, in Ruhe und für mich zu verbringen, schien mir, ich könnte meinem Geist keinen größeren Gefallen tun, als ihn in voller Muße bei sich Einkehr halten und gleichmütig mit sich selbst beschäftigen zu lassen – hoffte ich doch, daß ihm das nun mehr, da er mit der Zeit gesetzter und reifer geworden ist, leichter fallen werde. Nun aber sehe ich, daß umgekehrt der Geist, vom Müßiggang verwirrt, zum ruhelosen Irrlicht wird.“²¹⁶

Montaigne reflektierte über die Herausforderung, den Geist im Rückzug nicht in „ruhelosem Irrlicht“ abdriften zu lassen. Das bloße Büchere Studium charakterisierte er als „lahmes und langweiliges Tun, bei dem man nicht warm wird“.²¹⁷ Als produktiveren Lösungsansatz empfahl Montaigne den Austausch und die Diskussion: „Die fruchtbarste und natürlichste Übung unseres Geistes sind nach meiner Meinung Gespräch und Diskussion. Sich ihnen zu widmen, finde ich angenehmer als jede andre Beschäftigung im Leben“²¹⁸. Hierin manifestiert sich die Überzeugung, dass der lebendige Austausch mit anderen Individuen den Geist herausfordert, zur Fokussierung zwingt und Müßiggang entgegenwirkt.

Einen weiteren zentralen Aspekt in Montaignes Philosophie stellt die Freundschaft dar. Er betonte, dass „die Freundschaft ihre eigentliche Nahrung von der vertraulichen Mitteilung“²¹⁹ beziehe. Der tiefe Schmerz über den frühen Tod seines Freundes und Schriftstellerkollegen Étienne de La Boétie, der der Pest zum Opfer fiel, wird oft als Katalysator für die Entstehung seiner *Essais* gedeutet. „Wäre [mir] ein Umgang vonnöten (wie ich ihn ja einmal hatte), der mich anreizte, unterstützte und weiterführte“²²⁰ beklagte er. Durch das Schreiben fand Montaigne zu Selbstsicherheit und dem Mut zu unkonventionel-

216 Ebd., S. 20.

217 Ebd., S. 462.

218 Montaigne (1998): S. 462.

219 Montaigne, Michel de (2015): Über die Freundschaft. Übersetzt von Johann Joachim Bode. Köln, S. 10.

220 Montaigne (1998): S. 131.

len Themen sowie literarischen Attacken. So entwickelte sich Montaigne zu einem frühen und beständigen Kritiker akademischer Leerformeln und Dogmen. Seine Werke zeugen von einem Kampf gegen hohle Dogmen und deren Vertreter in allen Bereichen der Gelehrsamkeit. In seinem kanonischen Essay *Über die Menschenfresser* beispielsweise reflektiert er über den Kannibalismus. Er entlarvt die Horrorgeschichten über Kannibalen als Projektion und als narrative Konstruktion des „bösen Wilden“, die durch die Unterstellung des Menschenfressens²²¹ verstärkt wird. Montaigne argumentiert, dass je teuflischer und verzerrter das Bild des Fremden gezeichnet wird, desto sicherer man sich im eigenen Selbstbild des zivilisierten Menschen fühlt.²²² Diesem von Hass und Angst geprägten Bild des Fremden stellt Montaigne karikierend die Vision eines Menschen entgegen, der durch die oft zweifelhaften Begegnungen mit der vermeintlichen Zivilisation entstellt wurde.

Auch die antiken griechischen und römischen Autoren betrachtet Montaigne als Quellen mittelbarer Erfahrungen, die, in Anlehnung an Erving Goffmans Konzept der „Erfahrung aus zweiter Hand“²²³, als Reflexionsmedien für die eigene Existenz und persönliche Erlebnisse herangezogen werden können. Die menschliche Geschichte stellt für das Individuum einen Raum vergleichbarer Lagen und Situationen dar, welche die eigene Position sowohl spiegeln als auch relativieren. Dementsprechend sind fremde und vergangene Gelehrte für Montaigne keine unumstößlichen Autoritäten, deren Kenntnis und Zitation die Bedingung von Bildung darstellen würde. Vielmehr kommt diesen Denkern eine unterstützende Funktion zu, insbesondere im Prozess der Selbstvergewisserung. Dies drückt sich in Montaignes Auffassung aus: „Nicht, weil Sokrates es gesagt hat, sondern weil es in Wahrheit meine eigene (von Überschwang vielleicht nicht ganz freie) Auffassung ist, betrachte ich alle Menschen als meine Landsleute.“²²⁴

Die bloße Tatsache, dass Sokrates eine Aussage getroffen hat, verleiht dieser somit keine normative Geltung. Erst die individuelle Aneig-

221 Ebd., S. 111.

222 Ebd., S. 111–115.

223 Goffman, Erving (1²2019): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Übersetzt von Renate Bergsträsser/ Sabine Bosse. Frankfurt a.M., S. 284.

224 Montaigne (1998): S. 488.

nung und Anerkennung im Modus der Selbstreflexion lässt das Gesagte im Sinne einer Beispielhaftigkeit – und nicht einer Regelhaftigkeit – als Ausdruck des allgemein Menschlichen und seiner historischen Manifestationen erkennen. Pointiert formuliert Montaigne, „das Leben Caesars enthält für uns nicht mehr Lehren als das unsre“²²⁵. Jedes Leben ist demnach ein Exempel, kein universell gültiger Maßstab. Montaignes Argumentation, dass Sokrates und Cäsar keine größeren Beispiele sind als das eigene Leben, zielt nicht auf einen Qualifikationsvergleich ab, sondern basiert auf der Erkenntnis, dass „welchen Gewinn wir auch aus fremden Beispielen ziehen mögen, er uns kaum weiterbringen [wird], wenn wir die eigenen Erfahrungen schlecht zu nutzen verstehen, die uns doch vertrauter sind und gewiß ausreichen, uns zu lehren, was uns nottut.“²²⁶. Sein intellektuelles Projekt zielt darauf ab, durch die eingehende Reflexion über das eigene Selbst einen Maßstab für ethisch korrektes Verhalten zu eruieren.

4.1.3 Was weiß ich?

Michel de Montaigne nimmt eine einzigartige Position in der Geistesgeschichte ein, indem er, erstmals seit Augustinus, die Selbstbetrachtung und Selbstschau als zentrale Methode der philosophischen Erkenntnis reaktiviert.

Und doch traut er der menschlichen Erkenntnisfähigkeit nicht, seine grundlegende Skepsis manifestiert sich exemplarisch in seinem Essay *Unsere Gemütsbewegungen tragen uns über uns hinaus*:

„So sind wir niemals bei uns, wir sind stets außerhalb. Furcht, Verlangen und Hoffnung schleudern uns der Zukunft entgegen und berauben uns des Gefühls und der Wertschätzung dessen, was ist, um uns mit dem in Anspruch zu nehmen, was sein wird – selbst wenn wir nicht mehr sind. Unglücklich der Geist, der um Künftiges bangt.“²²⁷

225 Ebd., S. 542.

226 Montaigne (1998): S. 541.

227 Ebd., S. 12.

Dieser Passage ist eine tiefgreifende Einsicht in die menschliche Kon-
dition zu entnehmen. Der Mensch ist stets von äußeren Einflüssen und
zukünftigen Erwartungen getrieben, was ihn von der gegenwärtigen
Existenz entfremdet.

Im Gegensatz zum Mittelalter, das durch eine vermeintlich gesi-
cherte und verbindliche Ordnung aller Werte gekennzeichnet war,
manifestiert sich bei Montaigne ein tiefes Misstrauen gegenüber der
eigenen Erkenntnisfähigkeit, den subjektiven Erfahrungen und eta-
blierten Wertmaßstäben. Dieses Misstrauen ist eng verknüpft mit
der Befreiung des Individuums während der Renaissance und wurde
durch die Umwälzungen der Reformation sowie die religiösen Kriege in
Frankreich zusätzlich verstärkt und geformt. Angesichts dieser zuneh-
menden Skepsis gegenüber der Verlässlichkeit des eigenen Wissens und
der persönlichen Erfahrungen formulierte Montaigne die prägnante
und bis heute relevante Frage: „Que sais-je?“ - „Was weiß ich?“. Diese
existenzielle Frage sollte ihn zeitlebens begleiten und wurde zum Kern
seines philosophischen Denkens. Im Jahr 1576 ließ er eine Schaumünze
prägen, die eine ausbalancierte Waage und darüber seinen berühmten
Wahlspruch zeigte, wodurch er seine Haltung der intellektuellen Unsi-
cherheit und die kritische Auseinandersetzung mit der Natur des Wis-
sens weithin sichtbar machte.²²⁸

Montaignes Bestreben, eine plausible Antwort auf seine leitende
Frage zu finden, korrespondiert mit seinem Versuch, das Leben in vol-
lem Bewusstsein zu führen. Dabei unterzieht er sich und seine Umwelt
einer unablässigen Beobachtung, deren Ergebnisse er dem Leser in sei-
nen *Essais*, seinen Versuchen, mitteilt. Eine zentrale Erkenntnis, die
Montaigne aus diesen Beobachtungen gewann, findet sich in seinem
Essay *Apologie für Raimond Sebond*:

„Die Pest des Menschen ist, dass er zu wissen wähnt. [] Man stelle sich
ein fortwährendes Bekennen von Unwissenheit vor, ein völlig unpar-
teisches, unter keinen Umständen irgendeiner Seite zuneigendes Den-
ken. [] Wie viele Wissenschaften haben wir doch, die offen einräumen,

228 Andersson, Karl-Erik (2024). The Sceptic Michel De Montaigne. *Advances in Literary
Study*, 12, 320–328. <https://doi.org/10.4236/als.2024.124025>. Hier insbesondere vgl. 342–325.

dass sie mehr auf Spekulation als auf Erkenntnis beruhen []. Wir wären daher viel besser beraten, wenn wir uns vom gewohnten Gang der Welt leiten ließen, ohne unsere Nase in alles zu stecken. Eine gegen jedes vorgefasste Urteil gefeite Seele ist auf dem Weg zur inneren Ruhe ungemein weit voraus.“²²⁹

Aus dieser Einsicht lässt sich eine maßgebliche Handlungsempfehlung ableiten. Die Frage „Was weiß ich?“ kann weder in Bezug auf den Menschen, die Welt noch auf Gott endgültig beantwortet werden. Entscheidend ist jedoch nicht die Resignation, sondern die Entwicklung eines Respekts vor dem Vorhandenen, vor dem, was sich durch Tradition bewährt hat. Gerade dieser Respekt führte Montaigne zu einer Haltung praktischer und pragmatischer Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen. Eine Haltung, die sein gesamtes Denken und Handeln durchdringt.

Die *Essais* überschreiten somit eine bloß autobiographische Funktion; sie stellen primär ethische Reflexionen dar (Ferrari, 2024). Montaigne misst und beurteilt seine gesamte Existenz an der Frage des „Was weiß ich?“, wobei er nicht nur die Wahrheit, sondern auch die Güte in den Blick nimmt. Sein philosophischer Ansatz ist nicht systematischer Natur; vielmehr betrachtet er Philosophie als etwas Soziales, das vom Himmel auf die Straße gebracht wird und somit von einem breiteren Publikum angenommen werden kann, was seinen nicht-dogmatischen Charakter unterstreicht. Die *Essais* vermitteln vielmehr die Begegnung mit einem Denker, der von höchstem ethischem Bewusstsein durchdrungen war und dennoch, oder gerade deshalb, niemandem Verhaltensmaßregeln aufzwingen wollte. „Ich will nicht belehren, ich will erzählen“²³⁰ Sein Vorhaben, sich mittels Selbstbeobachtung und Selbstreflexion kommentierend darzustellen und zu erkennen, transformiert die Anthropologie in eine Frage der individuellen Selbsterkenntnis unter den Bedingungen der fundamentalen Unvollkommenheit und Relativität des menschlichen Seins.

229 Montaigne (1998): S. 242–251.

230 Montaigne (1998): S. 287.

„Die anderen bilden den Menschen, ich bilde ihn ab; und ich stelle hier einen einzelnen vor“²³¹.

In dieser Abgrenzung liegt der Kern seines anthropologischen Projekts. Er kritisiert jene, die den Menschen in abstrakter Weise zu formen suchen, ohne die Individualität des Einzelnen zu berücksichtigen, jeder Mensch trägt in sich die ganze Gestalt des Menschseins.²³²

Montaigne ist sich der besonderen Stellung bewusst, die seine biographische Methode im Gelehrtenwesen einnimmt. Die Aussage „Ich bin kein Philosoph“²³³ ist in diesem Kontext nicht als Selbstdisqualifikation zu verstehen, sondern als Abgrenzung von der systematischen Philosophie seiner Zeit. Er betont, dass sein Selbstbildnis lediglich eine vorübergehende Erscheinung seines Ichs erfasst und keineswegs eine unveränderliche Essenz. Dies reflektiert seine fundamentale Einsicht in den stetigen Wandel und die Relativität der menschlichen Existenz.

Dieses Eingeständnis der Wandelbarkeit führt jedoch nicht zu einer erkenntnistheoretischen Resignation. Im Gegenteil, Montaigne wirft allen anderen die Gedankenlosigkeit vor, weil sie sich nicht mit derselben Intensität der Selbstreflexion widmen: „Wenn die Leute mir vorwerfen, daß ich zuviel über mich selbst spreche, so werfe ich ihnen vor, daß sie nicht einmal über sich selbst nachdenken“¹⁶⁴. Diese Haltung bildet die Quelle seines ausgeprägten Selbstbewusstseins.

Eine Parallele zu dem Vorwurf der Gedankenlosigkeit findet sich in seinem Essay *Über den Dünkel* prägnant darstellt:

„Alle Welt richtet den Blick aufs gegenüber, ich jedoch nach innen; dort halte ich ihn dauerhaft beschäftigt. Jeder schaut vor sich, ich in mich. Nur mit mir habe ich es zu tun. Ich beobachte mich ohne Unterlaß, prüfe mich, verkoste mich. Die andren sind stets und ständig anderswohin unterwegs (was sie bemerken würden, wenn sie einmal darauf achten), und keinem ist der Wille eigen, ins Innere hinabzusteigen.“²³⁴

231 Ebd., S. 398.

232 Montaigne (1998): S. 399.

233 Ebd., S. 478.

234 Ebd., S. 327.

Während die meisten Menschen ihre Aufmerksamkeit auf die äußere Welt richten und dadurch von ihrem eigenen Inneren abrücken, kreist Montaigne explizit in sich selbst.²³⁵ Er kritisiert jene Form der objektiven Selbstkenntnis, die das eigene Selbst zwar betrachtet, aber nicht wirklich durchdringt, ähnlich einer oberflächlichen medizinischen Betrachtung, die Symptome beschreibt, ohne deren Ursachen zu ergründen. Montaignes primäres Anliegen ist die Erkenntnis seines Selbst; das äußere Leben bezieht er ausschließlich zur Erfüllung dieses Zwecks in seine Überlegungen mit ein. Sein Denken zielt auf eine tiefe Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben als notwendige Voraussetzung für die Bildung der Urteilskraft.

4.1.4 Montaignes Erziehung durch das Leben

Montaigne liebt das Leben in seiner ganzen Fülle. Alles, was sein Auge trifft, alles, was ihm zu Ohren kommt, alles, was von außen an ihn herantritt, bewegt ihn. Je bunter, vielfältiger und widersprüchlicher es zugeht, desto besser. „Das Leben ist eine schwankende, unregelmäßige und vielgestaltige Bewegung“²³⁶.

Die äußere Form seiner *Essais* ist davon ein lebendiges Zeugnis. Alles und jedes, was Montaigne bewegt, scheint in diese Form Eingang zu finden, wie sein Essay „Über Streitrosse“ oder sein Essay „Über die Daumen“ demonstrieren. Das scheinbar Chaotische an diesem Stil ist geradezu das Hauptmerkmal seiner *Essais*. Selten gibt es einen durchgehenden Plan. Die möglichen Themen ließen sich ins Unendliche fortsetzen. Montaigne sammelt Tatsachen, Anekdoten und Beobachtungen nicht, um aus ihnen ein Gesetz zu pressen, wie es die Absicht der aufkommenden wissenschaftlichen Empirie ist, sondern aus reiner Freude an der Vielfalt und Buntheit des Lebens. Für Gesetzmäßigkeit hat er nicht viel übrig. Gesetze wollen auf einen gemeinsamen Nenner bringen, was im Grunde doch verschieden ist, wie er es in seinem Essay „Über die Trunksucht“ ausdrückt: „Die Welt ist nichts als Ungleichheit und Wech-

235 Montaigne (1998): S. 327.

236 Ebd., S. 407.

selspiel²³⁷. Wirklich ist für ihn allein das in der sinnlichen Wirklichkeit Gegebene. Gesetze und allgemeine Aussagen behandelt er als bloße Meinungen. Er bringt ihnen jedoch viel Interesse entgegen. Montaigne ist, wie wir zuvor gesehen haben, bereit, sich alle Meinungen anzusehen, denn alle verdienen es, dass man auf sie eingehe, und seien es noch so absurde Träumereien. Montaignes *Essais* stehen somit für eine innovative Form des Schreibens, die das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit neu definiert.²³⁸

Auf der Pädagogik lag zweifelsohne nicht das Hauptaugenmerk Montaignes bei der Abfassung seiner berühmten *Essaysammlung*. Nur in drei seiner insgesamt 107 *Essais*, nämlich in „Über die Schulmeister“, „Über die Knabenerziehung“ und „Über die Liebe der Väter zu ihren Kindern“, geht er ausführlicher und zusammenhängender auf anthropologisch-pädagogische, erzieherische sowie unterrichtliche Themen ein. Trotz ihrer Kürze beinhalten Montaignes pädagogische *Essays* aber einige produktive Ideen und Ansätze, die nicht nur Zeitgenossen revolutionär angemutet haben, sondern auch – mittelbar wie unmittelbar – als Ausgangspunkte weiterer Überlegungen von nachfolgenden Denkern und Denkerinnen dienten. Montaignes pädagogische Konzepte und Ideen schwebten dabei nicht leer im Raum, sondern sie bauten auf der wiederentdeckten Tradition antiker Betrachtung und Nachdenkens auf, also der praktischen Philosophie, in deren Dreiklang, neben Ethik und Politik, auch immer die Pädagogik mitstimmte.

Montaigne zeichnet in seinem Essay „Über die Knabenerziehung“, den er ursprünglich als Brief für die Gräfin Diane de Foix-Candale bezüglich der Erziehung ihres Sohns verfasste, die Skizze des Profils eines Edelmanns, oder die Skizze der Standeserziehung. „Wenn ich, Madame, diesbezüglich über einige Fähigkeiten verfügte, könnte ich nichts Besseres tun, als sie dem kleinen Mann zugutekommen zu lassen, der sich unmißverständlich anschickt, aus Eurem Schoß hochgemut in die Welt hinauszutreten“²³⁹, schreibt Montaigne an die Gräfin. Wenn Montaigne die Erziehung des künftig neugeborenen Sohnes also als

237 Montaigne (1998): S. 168.

238 Lange, Martin (2020): Essayistische Formen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. Michel de Montaigne und seine englischen Leser des 17. Jahrhunderts. Vgl. S. 109f.

239 Montaigne (1998): S. 82.

Standeserziehung konzipierte, dann bedeutete das, dass er auf eine Privaterziehung durch einen Hauslehrer abzielte und nicht auf eine Erziehung durch Schulmeister in öffentlichen Schulen.²⁴⁰ Der gesamte Erziehungssatz ist im Horizont dieses Gedankens einer Privaterziehung geschrieben, der bei der Erörterung seiner weiteren Erziehungskonzeption nicht außer Acht gelassen werden darf. Ähnliche Ansätze finden sich später auch bei John Locke *Gedanken über Erziehung*, was die Relevanz vieler Aspekte aus Montaignes Erziehungs-Essays unterstreicht.

Montaigne bildete sich nicht ein, in seinen kurzen Abhandlungen über Erziehung dem Anspruch des Themas vollkommen gerecht werden zu können. Er wollte sich nur selbst in Bezug auf die Sache zu erkennen geben und seine Vorstellungen bezüglich angemessener Erziehung in gewohnter Art vortragen, da, so seine Einschätzung, „die größte und folgenswerste Schwierigkeit des menschlichen Erkennens gerade hier zu liegen scheint, wo es um die Erziehung und Unterweisung der Knaben geht.“²⁴¹

Unter diesem Vorbehalt erhebt er einen Anspruch auf Authentizität, der die locker gebundenen Aussagen bestimmen soll. So sind die Anekdoten Montaignes Ausdruck eigener Erfahrung und damit ebenso Ausdruck eigener Urteilskraft und kein Produkt praktizierter Gelehrsamkeit. Der gesamte Essay steht damit auch beispielhaft für das, was Montaigne als Produkt der Erziehung beim Zögling forderte: Eine ausgebildete, eigenständige Urteilskraft.²⁴²

Dieses Ziel einer „gut geformten“ statt einer „gut gefüllten“ Persönlichkeit ist ein Kernpunkt seiner pragmatistischen Erziehung, die auf den Wünschen und Fähigkeiten des Kindes basiert.²⁴³ Montaignes Fokus auf die Entwicklung von Verstand und Körper sowie die Fähigkeit zu einem unabhängigen Urteilsvermögen unterstreichen die Notwendigkeit, sich selbst und die Gesellschaft richtig einzuordnen. Doch wozu sollte die Urteilskraft ausgebildet werden? Die Urteilskraft war für

240 Montaigne (1998): S. 82.

241 Ebd.

242 Ebd., S. 83.

243 Ferrari, Emiliano (2024): Michel de Montaigne. Education as Self-Awareness and Autonomy. In: Geier, Brett (Hg.): The Palgrave Handbook of Educational Thinkers. Kalamazoo, S. 331–342.

Montaigne kein Selbstzweck. Ihre Ausbildung war vielmehr notwendig, um die fundamentalste Angst des Menschen überwinden zu können. Die Angst vor dem Tod. Denn wie könnte der Mensch, wenn er Angst vor dem Tod hat, „auch nur einen Schritt ohne Schaudern nach vorne tun?“²⁴⁴. Und gerade hier schreitet die Urteilskraft als heilsamer Befreier vor der Angst ein, „sie gibt unserem Leben eine gelassene Ruhe und läßt uns dessen reinen und lieblichen Geschmack genießen, ohne den jede andere Lust schal wird“²⁴⁵. Um also ein gelungenes, glückliches Leben führen zu können, frei von der lähmenden Angst vor dem Tod, benötigte der Mensch eine ausgeprägte Urteilskraft, die ihm die nötige Einsicht verlieh, eben jene Angst überwinden zu können. Zum glücklichen Leben gehörte für Montaigne also auch das Sterben können.²⁴⁶ Denn wie Epikur schon lehrte: „Diese richtige Erkenntnis, nämlich dass der Tod für uns keine Bedeutung hat, macht die Vergänglichkeit des Lebens zu einem Genuss“²⁴⁷.

Erziehung ist für Montaigne stets im Rahmen seines Konzepts einer Standeserziehung gedacht, quasi als Führung zur rechten Lebensführung, mit dem Ziel, die eigene Urteilskraft auszubilden. Diese Führung zur rechten Lebensführung sollte einem Hauslehrer anvertraut sein. Eine Erziehung durch die Eltern lehnte er ab, da „deren natürliche Liebe sie nämlich zu weichherzig und nachgiebig [macht], selbst die vernünftigsten. So sind sie weder fähig, ihn [den Zögling] für seine Fehler zu bestrafen, noch können sie mit ansehen, wenn er, wie erforderlich, zu seiner Ertüchtigung hart angepackt wird“²⁴⁸. Es ist festzuhalten, dass Montaigne keinen absoluten Ausschluss der Eltern aus der Erziehung des Kindes forderte, sondern diese vielmehr als eine Ergänzung zu der des Hauslehrers verstand. Die Standeserziehung sollte auch nicht in die Hände der Schulmeister gelegt werden, die Montaigne als „weder weise noch lebensklug“²⁴⁹ bezeichnet. Schulmeister, Lehrer, waren für

244 Ebd., S. 46.

245 Ebd.

246 Ebd., S. 87.

247 Epikur (2011): Über das Glück. Übersetzt und herausgegeben von Severine Gindro/David Vitali. Zürich, S. 42.

248 Montaigne (1998): S. 84.

249 Ebd., S. 74.

ihn reine Wissenskünstler, die die Schüler nur mit leerem Wissen vollstopften, sie aber nicht anleiteten, das Wissen auch produktiv anzuwenden, sprich den eigenen Verstand und die eigene Urteilskraft zu gebrauchen; eine Kritik, wie sie in der Antike schon den Sophisten entgegengebracht wurde. Und wie letztere versprachen auch die Schulmeister, nützliche Kenntnisse zu vermitteln, doch schadeten sie der Jugend vielmehr durch ihre pedantische Versteifung auf bloßes Auswendiglernen; und obendrein ließen sie sich für diese Missetat auch noch bezahlen.²⁵⁰

Unter solch einer Führung konnte man zwar einigermaßen gelehrt sein, also viele auswendig gelernte Sentenzen aufsagen, aber keineswegs auch verstehen, was diese dahergesagten Floskeln tatsächlich bedeuten. Montaigne drückte es pointiert aus, „Auswendigwissen jedoch ist Nichtwissen“²⁵¹. Dieser kritische Ansatz gegenüber dem reinen Auswendiglernen, der die Hemmung kritischen Denkens und Kreativität durch prüfungszentrierte Bildungssysteme hervorhebt, findet sich auch bei Mathilde Vaerting *Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit* die das Auswendiglernen als „Intelligenzmord“ bezeichnet.

Der Hauslehrer als Erzieher und Lehrer war für Montaigne der Einzige, der Erziehung und Unterricht so individualisieren konnte, wie es die individuellen Anlagen eines Kindes erforderten und wie es für eine gelungene Erziehung und einen gelungenen Unterricht nötig war. „Ich möchte, daß der Erzieher [also der Hauslehrer] es besser mache und von Anfang an die seinen Händen anvertraute Seele je nach Leistungskraft ihr Können vorführen und selber die Gegenstände richtig einschätzen, unterscheiden und wählen lasse“²⁵². Als Vorbild galt dabei Sokrates. Später forderte der polnische Pädagoge Janusz Korczak eine ähnliche Wertschätzung für die kindliche Individualität, als er betonte, „[d]as Recht des Kindes zu sein, was es ist.“²⁵³ Korczaks Werk, das sich auf Kinderrechte und die Subjektstellung des Kindes konzentriert, steht in einer langen Tradition pädagogischer Ansätze, die das Kind

250 Ebd., S. 75.

251 Ebd., S. 84.

252 Montaigne (1998): S. 83.

253 Korczak, Janusz (⁸2021): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Übersetzt von Nora Koestler/ Esther Kinsky. Gütersloh, S. 34.

als Träger eigener Rechte und als Subjekt, nicht als Objekt der Erziehung, verstehen.

Montaigne lehnte Gewalt in der Erziehung strikt ab. Schläge würden die Kinder nur zu „immer verstockteren Bösewichtern“²⁵⁴ machen. Stattdessen empfiehlt Montaigne die Belehrung durch das gesprochene Wort, den Appell an den Verstand des Zöglings, um diesen auf konstruktive Weise auf Missstände aufmerksam zu machen. Oder anders ausgedrückt: „Was man nicht durch Vernunft, Umsicht und Fingerspitzengefühl zuwege bringt, erreicht man mit Gewalt erst recht nicht“²⁵⁵. Ein wohlwollender Umgang mit dem Kind in jungen Jahren legte dabei den Grundstein für den Aufbau einer gesunden Beziehung mit dem Kind, wenn es erwachsen geworden war und der Erziehung nicht mehr bedurfte. In diesem Altersabschnitt würden Einschüchterungen und Gewaltandrohungen seitens der Eltern ohnehin keine Früchte mehr tragen. Sie würden die Liebe der Kinder endgültig untergraben und in ihnen nur den Wunsch hegen, dass die Eltern endlich sterben mögen.²⁵⁶

Was der Zögling zu eigener Lebensführung braucht, ist Urteilskraft. Montaigne versteht darunter die Fähigkeit des Menschen, Gegenstände und sich selbst ein- und abschätzen zu können.²⁵⁷ Die Ausbildung der Urteilskraft, die Montaigne fordert, kann jedoch nicht durch stumpfe Aneignung von Wissen erreicht werden, sondern nur – im Sinne Aristoteles – durch stetige Übung: Der Hauslehrer lasse daher den Zögling „das frisch Erlernte in hunderterlei Formen umsetzen und es auf ebenso viele Gegenstände anwenden, um zu sehen, ob er es bereits richtig erfaßt und sich zu eigen gemacht hat“²⁵⁸. Montaigne lehnt reines Buchwissen, Gelehrsamkeit um ihrer selbst willen ab, „[p]hilosophisch reden, doch das Handeln lassen – solche Menschen finde ich fürwahr zum Hassen.“²⁵⁹

Eine weitere zentrale Methode für den Schüler, neben der stetigen Übung die eigene Urteilskraft zu bilden, ist, so Montaigne, der kons-

254 Montaigne (1998): S. 192.

255 Ebd.

256 Ebd., S. 192–194.

257 Montaigne (1998): S. 83.

258 Ebd.

259 Ebd., S. 73.

truktive „Umgang mit Menschen“²⁶⁰ des je eigenen Landes und auch fremder Länder. Die primäre Weise des Umgangs mit den Menschen ist dabei das Gespräch, der gegenseitige Austausch. Wir haben bereits im Kontext seines verstorbenen Freundes Etienne gehört, welche Bedeutung das Gespräch für Montaigne besaß.

Damit ein fruchtbares Gespräch entstehen kann, muss der Zögling einige Grundsätze verinnerlicht haben: Zunächst sollte es ihm zur Gewohnheit geworden sein, wenn er nicht redet, sowohl schweigen wie auch zuhören zu können.²⁶¹ In der eigenen Rede sollte er dann „mit seinem Wissen, sobald er es erworben hat, zurückhaltend und häuslicherisch umgehen“²⁶², sich in der Kritik anderer mäßigen und „vor der Wahrheit die Waffen [...] strecken und sich ihr [...] ergeben, sobald er ihrer ansichtig wird“²⁶³.

Zu diesen Grundsätzen im mitmenschlichen Umgang, dem Schweigen, der Bescheidenheit, der Zurückhaltung und der Wahrheitsliebe, kam noch eine sehr wichtige hinzu, die der „tüchtige[n] Neugierde“²⁶⁴. Montaigne wünschte, dass der Zögling allen Dingen und Gegebenheiten des Lebens mit Neugierde, also mit interessierter Offenheit und aufrichtiger Wissbegierde, begegnete, allem nachgehe und merke, „was um ihn her bemerkenswert ist“²⁶⁵. Auch hier galt wieder das oberste Erziehungsziel, der Schüler sollte sich nicht alle Dinge merken, sondern sein eigenes Urteil über diese bilden. In die Übung der Urteilskraft durch konstruktiven Umgang mit Mitmenschen wollte Montaigne auch historische Gestalten einbeziehen: „In diese Kommunikation zwischen den Menschen möchte ich auch jene einbezogen sehen [...] die nur noch in der Erinnerung der Bücher leben“²⁶⁶. Diese historischen Persönlichkeiten sollten in Lebensbeschreibungen vorgestellt werden, da in diesen auch gezeigt wurde, wie jene als Menschen gehandelt und sich verhalten hatten. Die Forderung an den Hauslehrer lautete dementsprechend,

260 Montaigne (1998): S. 84.

261 Ebd., S. 85.

262 Ebd.

263 Ebd.

264 Ebd., S. 86.

265 Ebd.

266 Ebd.

„lehre ihn [den Zögling] weniger die geschichtlichen Begebenheiten, als sich ein eignes Urteil darüber zu bilden“²⁶⁷. Die Hauptziele eines weltoffenen Umgangs waren also Menschenkenntnis, Bescheidenheit und realistische Selbsterkenntnis, die dadurch realisiert wurde, dass sie sich nicht der Konfrontation mit Neuem und Fremdem verweigerte und sich dadurch bereicherte, dass sie sich der eigenen Begrenztheit bewusst war. Die Welt war für Montaigne „der Spiegel, in den wir schauen müssen, um uns aus dem rechten Blickwinkel zu sehn“²⁶⁸.

Nachdem die Urteilkraft (1) beim Zögling ausgebildet worden war, konnte dazu übergegangen werden, ihm auch die verschiedenen Wissenschaften (2) zu vermitteln.²⁶⁹ Erst wenn der Zögling die nötige Selbsterkenntnis gewonnen hatte, sprich ein funktionales Bild seiner selbst entwickelt hatte, konnte er auch die Nützlichkeit der Wissenschaften ein- und abschätzen, und erst dann konnte auch Wissenschaft zum Gegenstand eines sinnvollen Gesprächs werden, und nicht nur als Masse zum Auswendiglernen fungieren, wie es die Schulmeister, Lehrer, in den öffentlichen Schulen zu handhaben pflegten.²⁷⁰ Dies bedeutete, dass der Zögling erst Ansätze seiner Urteilkraft ausgebildet haben sollte, bevor mit dem Unterricht im eigentlichen Sinne begonnen wurde; gemäß dem Sprichwort: „Was erbringt die Wissenschaft, fehlt es an Verstandeskraft?“²⁷¹

Das primäre Ziel im Kontext der Vermittlung der Wissenschaften sollte nicht sein, dem Zögling möglichst viele Kenntnisse in einem bestimmten Bereich beigebracht zu haben, sondern vielmehr, bei ihm im Allgemeinen die Liebe zum eigenständigen Lernen angeregt zu haben. „Es gibt nichts Beßres, als in den Zöglingen Lust und Liebe zum Studium zu erwecken, sonst züchtet man nur mit Büchern beladene Esel heran“²⁷². Als zentrale Methode des Unterrichts, wie also Wissen vermittelt und angewendet werden sollte, empfahl Montaigne das philosophische Gespräch. Zu den interessantesten Ausführungen seiner

267 Montaigne (1998): S. 86

268 Ebd., S. 87.

269 Ebd.

270 Ebd., S. 76–77.

271 Ebd., S. 76.

272 Ebd., S. 96.

Erziehungs-Essays gehören die Abschnitte, in denen Montaigne darlegt, dass die Philosophie als erfrischender und erbauender Dialog für jede Altersstufe geeignet ist. Er war der Überzeugung, dass „es also die Philosophie ist, die uns zu leben lehrt und folglich wie jedem anderen Alter auch der Jugend etwas zu sagen hat“²⁷³, sie daher der Jugend nicht vorenthalten werden soll.

Er fragte, weshalb man den Kindern erst lehrt zu leben, wenn ihr Leben fast vorbei ist. Oder mit einem Hauch Ironie formuliert: „Hunderte Studenten haben sich die Syphilis geholt, ehe sie in ihrem Aristoteles bis zum Kapitel über die Mäßigung gekommen sind“²⁷⁴. Die Betonung, Philosophie sei für Kinder nicht unzugänglich, spiegelt seine Auffassung wider, dass philosophische Konzepte schon frühzeitig in den Bildungsprozess integriert werden sollten.

Der philosophische Dialog führt zu einem weiteren bedeutenden Punkt in Montaignes Erziehungskonzeption: der Tugendlehre. Diese wird für Montaigne notwendig, „sobald der Zögling sich seiner Regungen bewußt zu werden beginnt“²⁷⁵, also mit Eintritt in die Pubertät. Dann kommt alles darauf an, dass der Erzieher Tugend als „Nährmutter der menschlichen Freuden“²⁷⁶ vorstellt. Montaigne sah den größten Dienst der Tugend darin, „daß sie alle Güter maßvoll zu gebrauchen lehrt, sowie standhaft zu bleiben, wenn man sie verliert“²⁷⁷. Praktisch gelebte Tugend bedeutete für Montaigne weder die exzessive Unterdrückung aller spontanen und natürlichen Neigungen noch die zwanghafte Beugung unter traditionelle Verhaltensweisen. Sie umfasst für ihn Mäßhaltung, Genuss, Standhaftigkeit in allen menschlichen Handlungen und bildet so die Grundlage für ein glückliches Leben. Zu den wesentlichen Tugenden richtiger Lebensführung zählt Montaigne Klugheit, Gerechtigkeitssinn, Eleganz, Widerstandskraft, Selbstbeherrschung, Unvoreingenommenheit und Ordnungsliebe.²⁷⁸

273 Montaigne (1998): S. 89.

274 Ebd.

275 Ebd., S. 88.

276 Ebd., S. 89.

277 Ebd.

278 Ebd., S. 92.

Das Gespräch stellt einen unverzichtbaren Pfeiler in Montaignes Erziehungskonzeption dar, wodurch er sich auch ausführlich der Sprachbildung widmet. Dieser legt er ein simples Organisationsprinzip zugrunde: „Ist unser Zögling erst einmal mit der Welt der Dinge recht vertraut gemacht, werden die Worte nur allzu schnell folgen“²⁷⁹.

Damit fordert Montaigne den Vorrang der *res* vor den *verba*, also der Dinge vor den Wörtern, ein Prinzip, das rund ein Jahrhundert später auch bei Comenius in der *Didactica Magna* aufgegriffen und systematisch weiterentwickelt wurde. Comenius betonte, dass „alles Wissen aus den Dingen selbst“ erwachsen müsse, bevor es in Worten Gestalt finde (siehe dazu Kapitel 5, Johann Amos Comenius).²⁸⁰

Eine klare Vorstellung der Dinge, über die man sprechen will, muss dem eigentlichen Sprechen vorausgehen. Diese Vorstellung wird nicht durch das reine Lernen von Grammatik und lebensfremden Wörtern geschaffen, sondern durch den praktischen Umgang mit ihnen im Alltag. Montaignes Prinzip eines weltoffenen Umgangs als Basis der Erziehung spiegelt sich somit auch in seiner Sprachbildung wider. Kurz gesagt, der Sprachunterricht sollte nicht mit der Form, mit den Regeln der Sprache beginnen, sondern mit den Sachen selbst, mit der konkreten Ausdrucksweise.

Montaigne wandte sich ausdrücklich gegen neunmalklugen Syllogismen, logische Schlüsse, und gegen schwulstige Sinnsprüche, da diese sich gegen die eigentliche Funktion der Sprache richten, indem sie die Aufmerksamkeit von Sender und Empfänger auf die künstlerische Rahmung der Sprache lenken, anstatt auf den eigentlichen Inhalt des Gesprächs. Montaigne formulierte es pointiert: „Ich meinerseits verdrehe viel lieber einen guten Sinnspruch, um ihn meinem Text anzupassen, als daß ich dessen roten Faden verdrehe, um einen guten Sinnspruch unterzubringen“²⁸¹. Im Sprachunterricht ging es zuallererst um eine Klarheit im Sprechen und nicht um die ausgeschmückte Rede.

279 Ebd.

280 Siehe dazu auch den Hinweis von Adamson in: Adamson John W. (22008): *Pioneers of Modern Education 1600–1700*. Vgl. S. 52ff.

281 Montaigne (1998): S. 93.

Diese Kritik am Auswendiglernen und an leeren Worten ist ein zentraler Aspekt seiner Pädagogik.²⁸²

Die bisherige Betrachtung konzentrierte sich auf geistige Bildung und Charakterbildung; Montaigne bezog in seine Konzeption jedoch auch die körperliche Erziehung mit ein (ein Aspekt, der später in John Lockes *Some Thoughts Concerning Education* (1693) vertieft wird). Sie stellt die Grundbedingung dar, damit die geistige Erziehung gelingen kann: „Es genügt nicht, daß man ihm [dem Zögling] die Seele stärkt, man muß ihm auch die Muskeln stählen. Sie gerät in Bedrängnis, wenn sie keinen körperlichen Beistand findet, denn zwei Aufgaben allein wahrzunehmen macht ihr zuviel zu schaffen“²⁸³. Wer seinen Körper vernachlässigt, sich nicht entsprechend um ihn kümmert, erschwert es der Vernunft, zu voller Blüte zu gelangen. Geistige Perfektion erfordert auch körperliche Perfektion. So sehr sich die Vernunft auch erhaben fühlen mag, sie kann der Körperlichkeit des Menschen nicht entkommen. Damit der Geist funktionieren kann, muss der Körper abgehärtet werden, sprich an das Ertragen von Strapazen gewöhnt werden, was für Montaigne gleichbedeutend mit einer Gewöhnung an das Ertragen von Schmerzen ist. In der Praxis bedeutete dies, dass man „den Zögling an die Härte und Pein der Körperertüchtigung gewöhnen [muss], um ihn gegen die Härte und Pein von Verrenkungen, Bauchkrämpfen und Wundätzungen widerstandsfähig zu machen“.²⁸⁴ Dieser Gedanke findet seine Fortsetzung in Lockes Forderung, dass „eine gesunde Seele nur in einem gesunden Körper wohnen“ könne (Locke, §4), und beide Denker betonten die Erziehung zur Ausdauer, Maßhaltung und Widerstandskraft. Damit entsteht ein ganzheitliches Bildungsideal, in dem Tugend, Sprache und Körperpflege nicht getrennte Bereiche, sondern integrative Elemente der Persönlichkeitsbildung sind, eine Sichtweise, die Montaigne, später Comenius und Locke in einer Linie humanistischer Pädagogik verbindet.

282 Die Bedeutung einer klaren und inhaltlich fundierten Sprache in der Bildung, welche Montaigne im 1600 Jahrhundert hervorhebt, findet auch in der modernen Erziehungswissenschaft Beachtung. So unterstreicht beispielsweise die Forschung zu bildungssprachlichen Mitteln in Schülertexten die entscheidende Rolle sprachlicher Kompetenzen für den schulischen Erfolg. Siehe dazu den Artikel von Fornol, Sarah (2020): Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Bad Heilbrunn (= Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich, Bd. 6).

283 Montaigne (1998): S. 84.

284 Ebd.

4.1.5 Schlussbetrachtung

Mit diesem skizzenhaften Überblick werden die Grunddimensionen des Erziehungskonzepts sichtbar, das Montaigne in seinen *Essais* entwirft. Auffällig ist, dass Montaigne in seinem Erziehungssay den Bereich der religiösen Erziehung weitgehend ausspart. Diese Auslassung erklärt sich nicht aus einer ablehnenden Haltung gegenüber Religion an sich, sondern aus seiner humanistischen Grundhaltung, die jeglichen konfessionellen Dogmatismus vermeidet. Im Kontext der konfessionellen Konflikte des 16. Jahrhunderts wäre eine religiöse Erziehung notwendigerweise an bestimmte Glaubenssysteme gebunden gewesen, ein Umstand, den Montaigne ausdrücklich zu vermeiden suchte. Montaigne betrachtet Religion nicht als zentralen Bestandteil der individuellen Bildung, sondern als Teil des kulturellen Erbes, das sich im Alltag und in sozialen Praktiken vollzieht. Religiöse Erfahrungen sollten, so lässt sich aus seinen anthropologischen Prämissen schließen, nicht durch Unterricht, sondern durch kulturelle Teilhabe vermittelt werden, etwa durch das Einleben in Bräuche, Sitten und Rituale des jeweiligen Umfelds. Der Hauslehrer habe nicht die Aufgabe, Glaubensinhalte zu lehren, sondern die Urteilkraft des Zöglings zu bilden, sodass dieser religiöse wie weltliche Fragen mit Maß und Vernunft betrachten könne. Glaubensinhalte besitzen bei ihm keine bildungstheoretische Legitimation, da sie auf transzendenter Grundlage beruhen, die der menschlichen Vernunft unzugänglich ist. Daher erscheint die religiöse Erziehung in Montaignes *Essais* auch nicht als eigenständiger Bestandteil.

Das übergeordnete Ziel der Erziehung ist für Montaigne die Ausbildung der Urteilkraft und die Erlangung einer reflektierenden Selbsterkenntnis, welche den Menschen erst zu einer handlungsfähigen Persönlichkeit reifen lassen. Dieses Ziel soll durch den Umgang mit Menschen, durch das Philosophieren in Form eines anregenden Gesprächs, durch Geschichtsbildung (verstanden als Auseinandersetzung mit Lebensbeschreibungen historischer Gestalten), durch Tugendbildung, durch Wissensbildung und die Liebe zum Lernen, durch Sprachbildung und durch körperliche Erziehung realisiert werden. Das Vorbild, das Montaigne für seine Standeserziehung vorschwebte, ist Sokrates. Im Hin-

blick darauf kann seine Grundmethode der Erziehung auch als sokratisch bezeichnet werden.

Montaignes pädagogisches Konzept ist ein stark individualisierendes Konzept mit bedingter Verallgemeinerung, das sich durch eine grundlegende Kritik an der institutionalisierten, zeitgenössischen Erziehung in den Schulen der Schulmeister auszeichnet, deren schulmeisterlicher Unterricht der Erreichung eines gelungenen Lebens der Kinder geradezu im Wege steht.

„Es ist höchste, fast göttergleiche Vollendung, wenn man das eigene Sein auf rechte Weise zu genießen weiß. Wir suchen andere Lebensformen, weil wir die unsre nicht zu nutzen verstehen; wir wollen über uns hinaus, weil wir nicht erkennen, was in uns ist. Doch wir mögen auf noch so hohen Stelzen steigen – auch auf ihnen müssen wir mit unsren Beinen gehen; und selbst auf dem höchsten Thron der Welt sitzen wir nur auf unsrem Arsch.“²⁸⁵

Montaigne wendet sich damit entschieden gegen die institutionalisierte Schulbildung seiner Zeit, die auf bloßes Auswendiglernen und formale Gelehrsamkeit setzte. Stattdessen fordert er eine Erziehung, die den Menschen zur aktiven Selbsttätigkeit und eigenständigen Urteilsbildung befähigt. Diese Haltung macht ihn zu einem der frühesten Vertreter einer humanistisch-individualistischen Pädagogik, die später bei John Locke und Rousseau fortgeführt wird.

4.2 Marie de Gournay

4.2.1 Einführung

Weiblichkeit wird in der Geschichte häufig mit Sprachlosigkeit assoziiert. Diese Verbindung ist kein Zufall, sondern Ausdruck tiefgreifender struktureller Ausschlüsse. Zwei prägnante Quellen markieren die bis in die Frühe Neuzeit hinein wirkmächtige Exklusion weiblicher Stimmen aus der Öffentlichkeit. Im ersten Brief des Paulus an Timotheus

heißt es: „Eine Frau soll sich still und in voller Unterordnung belehren lassen. Dass eine Frau lehrt, erlaube ich nicht, auch nicht, dass sie über ihren Mann herrscht; sie soll sich still verhalten.“²⁸⁶ Und in Homers *Odyssee* befiehlt Telemachos seiner Mutter Penelope: „Aber gehe nun heim, besorge deine Geschäfte, Spindel und Webstuhl, und treib an beschiedener Arbeit deine Mägde zum Fleiß! Die Rede gebühret den Männern, und vor allen mir; denn mein ist die Herrschaft im Hause!“²⁸⁷

Beide Stellen dokumentieren ein über Jahrhunderte prägendes Geschlechterregime, in dem Öffentlichkeit männlich codiert war, während Frauen unter der Vormundschaft von Vätern, Ehemännern, kirchlichen Autoritäten und sozialen Konventionen standen. Christine de Pizan (Kapitel 2) erkannte im 15. Jahrhundert diese strukturelle Unterordnung früh und analysierte in *Le Livre de la Cité des Dames* die epistemischen Muster, die Frauen als lasterhaft und defizitär auswies: „[...] allerorts, in allen möglichen Abhandlungen [sprechen] Philosophen, Dichter, alle Redner [...], dass nämlich Frauen in ihrem Verhalten und ihrer Lebensweise zu allen möglichen Formen des Lasters neigen.“²⁸⁸

Es erscheint daher umso bemerkenswerter, dass weibliche Denkerinnen trotz dieser massiven Beschränkungen immer wieder Wege fanden, intellektuell sichtbar zu werden und im öffentlichen Raum Spuren zu hinterlassen. Eine dieser herausragenden, aber in der Pädagogik marginalisierten Stimmen ist Marie de Gournay.

Als Autodidaktin, Herausgeberin von Montaignes *Essais* und produktive Autorin entwarf sie, jenseits institutionell abgesicherter Bildungswege, ein Programm der Bildung durch Urteilkraft. Urteilkraft wird hier als Fähigkeit gefasst, Autorität zu prüfen, Gründe zu wägen, Vorurteile zu suspendieren und auf dieser Basis Handlungs- und Geltungsansprüche zu begründen. Damit wird de Gournay als Klassikerin der Pädagogik rezipiert, weil sie Bildungsansprüche von Frauen nicht allein moralisch, sondern epistemisch-praktisch legitimiert und in konkrete Textformen (Traktat, Gedicht, Vorrede, editorische Praxis) überführt. Im Folgenden wird gezeigt, wie ihr Lebensweg, ihre Netz-

286 1 Tim 2, 11–12, EIN.

287 Homer, *Odyssee* 2, 356–359.

288 Pizan, Christine de (1995): *Das Buch von der Stadt der Frauen*. S. 36.

werke und ihre Hauptschriften auf die Kultivierung von Urteilskraft zielen und wie ihre Gleichheitsargumente eine pädagogische Ethik der Teilhabe begründen.

Die folgende Darstellung bettet de Gournay zudem in die *Querelle des femmes* ein. Diese vom 15. bis zur Mitte des 18. Jahrhundert reichende Debatte bündelt Texte, die gegen die gesellschaftliche und epistemische Abwertung von Frauen Stellung beziehen. Die öffentliche literarische Auseinandersetzung wurde europaweit geführt. Beiträge kamen aus Frankreich, England, Italien und Deutschland. Beteiligt waren in der Mehrheit Männer, aber auch einige Frauen.²⁸⁹ Seit Christine de Pizans Kritik am *Rosenroman* verschob sich der Fokus vom Tugenddiskurs auf Fragen von Bildung, Ehe und öffentlicher Teilhabe. Die Regentschaft Elisabeths I. wurde häufig als Gegenbeweis zur behaupteten „Untauglichkeit“ von Frauen angeführt. Zwischen 1500 und 1750 entstand ein Korpus von über 1000 Schriften. Der Buchdruck wirkte als medialer Katalysator. Zwischen 1549 und 1615 publizierten etwa 50 Autorinnen, häufig aus höfischen und städtisch-bürgerlichen Milieus, was zeigt, dass intellektuelle Teilhabe nicht mehr ausschließlich männlich kodiert war. Auch im Verlagswesen traten Frauen als Herausgeberinnen auf, die Einführung des Buchdrucks trug entscheidend dazu bei, dass Frauen im Medium Schrift präsenter wurden als je zuvor. In vielen Fällen gelangte das verlegerische Wissen über familiäre Linien an Töchter, Schwestern oder Witwen verstorbener Buchhändler. Diese Frauen traten als Herausgeberinnen oder eigenständige Autorinnen hervor und sicherten die Rezeption und Veröffentlichung ihrer Werke, oft auch im Namen verstorbener männlicher Verwandter.²⁹⁰

Wer de Gournay heute nicht nur als Editorin Montaignes, sondern als Theoretikerin eines Bildungsprinzips „Urteilskraft“ sichtbar macht, betritt in der deutschsprachigen Pädagogik weiterhin vergleichsweise unbekanntes Terrain, ein Befund, der selbst als Evidenz für die fortbestehende Marginalisierung von Denkerinnen in der Theoriebildung gelesen werden kann.

²⁸⁹ Fietze, Katharina (1996): Frauenbildung in der ‚Querelle des Femmes‘. In: Kleinau, Elke, Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M./New York 1996, S. 237–251.

²⁹⁰ Vgl. Zimmermann (2005): Salon der Autorinnen, S. 98.

4.2.2 Gournays Leben

4.2.2.1 Eine biografische Betrachtung

Marie le Jars de Gournay wurde 1565 als ältestes von sechs Kindern in Paris geboren. Ein tiefgreifender Einschnitt in ihrem jungen Leben ereignete sich, als sie zwölf Jahre alt war. Ihr Vater starb, und ihre nun mittellose Mutter sah sich gezwungen, die Metropole Paris zu verlassen. Der Familienverband zog sich auf das bescheidene Landgut im picardischen Gournay-sur-Aronde zurück, einer ländlichen Siedlung mit bis in die Gegenwart nur wenigen Hundert Einwohnern. Die Bewirtschaftung der eigenen Besitzungen bewahrte die Familie zwar vor vollständiger ökonomischer Not, jedoch bedeutete dieses isolierte Umfeld für die wissbegierige Marie sowohl erhebliche intellektuelle Einschränkungen als auch den Verzicht auf institutionelle Bildung. Ihre Mutter betrachtete Maries Bildungshunger mit Misstrauen, zu stark wich er von der traditionellen weiblichen Rolle ab, die Ehe und Hausarbeit als einzig legitime Lebensform vorsah.²⁹¹

Umso bemerkenswerter ist es, dass Marie de Gournay nach eigenen Angaben bereits im Alter von 19 Jahren *Les Essais* von Michel de Montaigne las, ein Werk, das sie nicht nur tief beeindruckte, sondern zu ihrer geistigen Selbstverortung wurde. Ihre intellektuelle Ausbildung erfolgte vollständig autodidaktisch. In heimlich entwendeten Stunden studierte sie die Werke der römischen Antike, die ihr aus der väterlichen Bibliothek zugänglich waren, und brachte sich Latein bei, einzig durch den Vergleich französischer Übersetzungen mit den Originaltexten, ohne Grammatikbücher oder Anleitung.²⁹²

Dieses stille Selbststudium verläuft im völligen Kontrast zur humanistischen Erziehung Montaignes, dem von Kindheit an ein Hauslehrer Griechisch und Latein vermittelte. Für eine Frau ihrer Herkunft und Zeit war eine derartige Bildung nur unter außergewöhnlichen Umständen möglich, meist durch Eintritt in einen religiösen Orden oder die Vermittlung durch männliche Gelehrte (Ehemänner, Brüder oder

²⁹¹ Vgl. Patou-Mathis Marylene (2021): Weibliche Unsichtbarkeit. Wie alles begann. S. 71–83.

²⁹² Gournay, Marie le Jars de (2002c): Copie de la Vie de la Damoiselle de Gournay, in: dies., *Oeuvres complètes*, Bd. 2, 1861–1864. Hrsg. von Jean-Claude Arnould. Paris. S. 1862.

Väter). Bildung war strukturell an das männliche Geschlecht gebunden und in den Augen der Gesellschaft für Frauen „nutzlos“, weil sie weder in Karrieren noch Ämtern münden konnte. Frauen mussten stets fremdbestimmt agieren, da sie beständig unter Aufsicht entweder der eigenen Familie, des Ehemannes oder eines Vormundes standen. Eine höhere Bildung war aus Sicht der Gesellschaft ihrer Zeit nicht verwertbare, lediglich für männliche Karrieren und Ambitionen.²⁹³

Marie de Gournay war insbesondere bekannt als Lektorin und Herausgeberin der posthum erschienen Editionen der *Les Essais* des Humanisten Michel de Montaigne, seines monumentalen Hauptwerks (Kapitel 4.1.). Doch war sie eben nicht nur Leserin von *Les Essais* und deren Herausgeberin, sie war auch Schriftstellerin und kritische Kommentatorin der Entwicklungen ihrer Zeit. Im Laufe ihres Lebens verfasste sie tausende Seiten von Text unterschiedlichster Gattungen, dazu gehören Erziehungsschriften ebenso wie moralische Schriften, Gedichte und sprachpolitische Abhandlungen.²⁹⁴

Überdies war sie geradezu gut vernetzt bis in die höchsten royalen und politischen Kreise. So verkehrte sie auf Einladung Heinrichs IV. an dessen Hof, war für dessen ehemalige Frau Margarete von Valois als Bibliothekarin tätig und regelmäßig in deren Salon geladen. Zudem verfasste de Gournay unter anderem Erziehungstraktate für die Königskinder, die aus Heinrichs zweiter Ehe mit Maria von Medici hervorgingen.²⁹⁵

Doch zahlte de Gournay für ihre außergewöhnliche Laufbahn als alleinstehende Herausgeberin und Schriftstellerin einen hohen sozialen Preis. Jedenfalls sollte sie zeitlebens die gegen sie gerichtete diffamierende Nachrede in verschiedenen ihrer Schriften beklagen. De Gournay beschrieb sich selbst weder als schön noch als hässlich, sondern als mittelgroß mit kastanienbraunem Haar und einem runden Gesicht mit kla-

293 Vgl. Bakewell (2016): *Wie soll ich Leben? Oder Das Leben Montaignes in einer Frage und zwanzig Antworten*. S. 316 ff.

294 Vgl. Ilsley, Marjorie Henry (1963): *A Daughter of the Renaissance. Marie Le Jars de Gournay, Her Life and Works*. Siehe S.144: „Her letters would have constituted in themselves a large volume of invaluable documents on this period, for they came from members of the nobility, from those high in positions of Church and State as well as from some of the greatest men.“

295 Ebd. S. 91–94.

rem, dunklem Teint.²⁹⁶ Es erforderte dabei einige Widerstandsfähigkeit, sich nicht zu sehr von den Schmähungen ihrer Zeitgenossen niederlassen zu lassen. Diese beschrieben sie immer wieder als weder attraktiv noch gut gekleidet und gaben sie der Lächerlichkeit preis. So belächelte sie der Dichter Marc-Antoine Girard de Saint-Amant als grotesk und antiquiert, mit einem „corps de squelette [Körper wie ein Skelett]“²⁹⁷. Diese Oberflächlichkeiten reduziert auf Äußerlichkeiten verwandelt de Gournay in eine kritische Selbsteinschätzung auf innere Werte:

„Voicy donc mes deffaux: Je suis d’humeur bouillante, J’oublie à peine extrême une injure poignante, Je suis impatiente et sujete à courroux. [...] Qui ne void ses Vertues, son Vice il ne void point.“²⁹⁸

[Übersetzung des Autors: „Hier also meine Fehler. Ich bin von hitzigem Gemüt, ich vergesse nur mit äußerster Mühe eine herbe Beleidigung, ich bin ungeduldig und erliege Wutausbrüchen. [...] Wer seine Tugenden nicht sieht, sieht seine Laster schon gar nicht.“]

Während sich Autoren seit je her selten in ihren Beleidigungen zurückhielten, zeigen die gegen de Gournay eine besondere Verbissenheit. Noch lange nach ihrer Lebenszeit hören die Angriffe auf sie nicht auf. Im Jahr 1660, also noch 15 Jahre nach ihrem Tod, diffamiert sie der Protestant Gédéon Tallemant des Réaux in seinen *Historiettes*. Sie erscheint bei ihm als „vieille fille [alte Jungfer]“²⁹⁹, Spielball der sie umgebenden Gruppe von Gelehrten.³⁰⁰ Weitere 70 Jahre später spottet Jean-Pierre Nicéron im sechzehnten Band seiner *Mémoires*, als wolle er sie aus der Geschichte eliminieren:

296 Gournay, Marie le Jars de (2002c): S. 1864.

297 Saint-Amant, Marc-Antoine Girard de (1855): *Œuvres de Saint-Amant*. Herausgegeben von Charles-Louis Livet. Paris (= Bd. 1), S. 217.

298 Gournay (2002c): S. 1783–1784.

299 Gédéon Tallemant des (1932): *Les historiettes*. Herausgegeben von Georges Mongrédien. Paris (= Bd. 2), S. 213.

300 Ebd., S. 213–215.

„Mais on est bien revenu de toutes ces louanges, & quelque merite qu'elle [Gournay] pût avoir par elle-même, ses Ouvrages ne font plus lûs de personne, & sont tombez dans un oubli dont ils ne se retireront jamais.“³⁰¹

[Übersetzung des Autors: „Aber man hat sich von all diesem Lob inzwischen erholt, und so sehr sie [de Gournay] sich auch um sich selbst verdient gemacht haben mag, ihre Werke werden von niemandem mehr gelesen und sind in Vergessenheit geraten, aus der sie nie wieder herauskommen werden.“]

Und selbst 1910 beschreibt Mario Schiff, ihr erster moderner Biograph, sie noch als eine arme Verrückte, rezipiert freudig die alten Schmähungen des „unvergleichlichen Tallemant“³⁰² und postuliert, dass auch ein aktuelles Porträt de Gournays nur über die Diffamierungen gezeichnet werden kann:

„Il est tout à fait impossible de parler de Mademoiselle de Gournay, sans donner la parole au savoureux auteur des ‚Historiettes‘.“³⁰³

[Übersetzung des Autors: „Es ist völlig unmöglich, über Mademoiselle de Gournay zu sprechen, ohne den köstlichen Autor der „Historiettes“ zu Wort kommen zu lassen.“]

Bei diesen Angriffen spielt natürlich ihr Geschlecht eine Rolle. Ihr Frau-Sein war ein Affront gegen die Intellektualität selbst, die traditionell mit Männlichkeit in Verbindung gebracht, um nicht zu sagen, gezwungen wurde. Allein also ihre Gedanken ernst zu nehmen, schien vielen Zeitgenossen schon zu viel der Ehre. In dem ihr gegenüber gezeigtem Spott und Hohn zeigte sich jedoch auch, dass de Gournay nicht einfach ignoriert werden konnte. Gerade dadurch lässt sich erkennen, was für eine

³⁰¹ Nicéron, Jean-Pierre (1731): *Mémoires pour servir à l'histoire des hommes illustres dans la république des lettres*. Paris (= Bd. 16), S. 231.

³⁰² Schiff, Mario (1910): *La Fille d'alliance de Montaigne, Marie de Gournay. Essai suivi de „L'Égalité des hommes et des femmes“ et du „Grief des dames“ avec des variantes, des notes, des appendices et un portrait*. Paris, S. 39.

³⁰³ Ebd., S. 40.

Stellung sie in der damaligen Gesellschaft innehatte. Mit ihrem Werk polarisierte sie und traf einen empfindlichen Nerv.

Trotz all der Schmähungen und Verleumdungen drangen aber auch vereinzelte positive Stimmen hervor, die de Gournays Eifer, Gelehrsamkeit und schriftstellerischen Einsatz würdigten. So verfasste kurz nach ihrem Tod der Biograph Hilarion de Coste, ein Mann, in seinem Werk über *Berühmte Damen* eine Lobrede über sie, in der er insbesondere die Bewunderungskundgebungen betont, die ihr berühmte Zeitgenossen entgegengebracht haben.³⁰⁴ Jedoch bricht mit dieser Hommage auch allmählich die gelebte Erinnerung an de Gournay ab. Mehr noch, selbst in den meisten Texten von Frauen im Kontext der „*Querrelle des femmes*“ Auseinandersetzungen des 17. Jahrhunderts findet sie keine Erwähnung mehr. Lediglich Anna Maria van Schurman, welche de Gournay ihre Schriften übermittelte, setzte, mit ihrem Plädoyer für weibliche Bildung die Denktradition und bildungspolitische Forderung von de Gournay fort.³⁰⁵

Erst im Kontext des Feminismus der sechziger/siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts wird Marie de Gournay wiederentdeckt. Eine kritische Gesamtausgabe ihrer Werke liegt, zumindest in französischer Sprache, erst seit dem Jahr 2002 vor. Hat sie also, wie Mario Schiff es noch 1910 formuliert, ihr bisschen Unsterblichkeit also wirklich nur dem Umstand zu verdanken, „La fille d’alliance“, also Wahltochter Michel de Montaignes zu sein?³⁰⁶

Mit ihrem Willen zur autodidaktischen Bildung und ihrer profunden Kenntnis des Werks Montaignes, das sie nach jahrelanger und wiederholter Lektüre auswendig zu kennen schien, nahm Marie de Gournay ihren neuen „Ziehvater“ in kürzester Zeit derart für sich ein, dass er nach ihrem ersten Zusammentreffen in Paris seine „Wahltochter“ in der Picardie mehrmals besuchte und 1588 gemeinsam mit ihr an der Revision von *Les Essais* arbeitete.

304 Coste, Hilarion de (1647): *Les eloges et vies des reynes, princesses, dames et damoisselles illustres en pieté, courage & doctrine, qui ont fleury de notre temps, & du temps de nos peres*. Paris (= Bd. 2), S. 668–672.

305 Vgl. Ilsley Marjorie Henry (1963). „Marie seems to have escaped a long illness and from what we know, continued to write, at least to correspond with distant friends like Anne Marie Schurman, until the very last months of her long life.“ S.262.

306 Schiff (1910): S. 1.

4.2.2.2 Wahltochter Montaignes

Erfolg in der „*res publica literaria*“, im Wissenschaftsbetrieb, hing und hängt auch heute noch maßgeblich von intellektuellen Allianzen und literarischen Partnerschaften ab, wobei diese sich auch in reziproken Nennungen sowie literarischen Widmungen ausdrücken. Es war dabei durchaus nicht unüblich, Personen, die ein erfahrener Autor für besonders intellektuell versiert hielten, unter die Fittiche zu nehmen, bis hin zur Adoption als Ziehkind. So geschehen auch zwischen Montaigne und de Gournay.

Im Spätsommer 1588 hatte Montaigne, der sich zu jenem Zeitpunkt in Paris aufhielt, unerwartet ein Brief von Marie de Gournay erhalten, einer ihm damals vollkommen unbekannten jungen Frau. Gewagt für die damalige Zeit, erbat die dreiundzwanzigjährige Marie de Gournay darin, den von ihr hochverehrten Verfasser der *Les Essais* persönlich kennenlernen zu dürfen, da sie zu jenem Zeitpunkt in Begleitung ihrer Mutter auch in der Stadt weilte. Montaigne habe sie, so schreibt Marie de Gournay später in ihrer Kurzautobiografie *Copie de la Vie de la Damoiselle de Gournay*, bereits an dem Tag, der auf ihre Kontaktaufnahme folgte, aufgesucht.³⁰⁷ Bei ihrem Treffen bot er ihr eine besondere Allianz an, und zwar jene „l’alliance de pere à fille

[Allianz zwischen Vater und Tochter]“³⁰⁸, das heißt eine schwer zu definierende Art geistiger Patenschaft. Ihrem nun geistigen Ziehvater schlug Marie ihrerseits vor, er möge sie auf Schloss Gournay besuchen, dem Sitz ihrer Familie im picardischen Gournay-sur-Aronde. Kurze Zeit nach diesem ersten Treffen ging Montaigne auf diese Einladung ein und verbrachte, noch im selben Jahr, 1588, im Verlauf von insgesamt acht bis neun Monaten und im Rahmen von zwei bis drei Reisen Zeit auf Schloss Gournay.

Étienne Pasquier, ein Jurist und Freund Montaignes, setzte Marie mit Montaignes leiblicher Tochter Léonor gleich, indem er beide als *Damoiselles très-vertueuses*, also als sehr tugendhafte Töchter Montaignes darstellt, die sich lediglich bezüglich der ihnen zufallenden Erbgüter voneinander unterschieden: Die leibliche Tochter -Léonor

³⁰⁷ Gournay (2002a): S. 1863.

³⁰⁸ Ebd.

de Montaigne – sei Erbin der weltlichen Güter des Verstorbenen. Die Wahltochter – Marie de Gournay – sei Montaignes geistige Erbin.³⁰⁹

Und Montaigne selbst schrieb in seinem Essay *Über den Dünkel* über Marie:

„Mit Freude habe ich schon verschiedentlich von den Hoffnungen gesprochen, die ich in meine geistige Adoptivtochter Marie de Gournay le Jars setze: Ich hege zu ihr eine gewiß mehr als väterliche Liebe – ja, umschlossen von meiner Zurückgezogenheit und Einsamkeit fühle ich mich ihr so tief verbunden, als wäre sie einer der besten Teile meines eigenen Wesens. Für mich gibt es nur noch sie auf der Welt. Wenn Jugend je vielversprechend war, dann diese. Ihre Seele wird eines Tages der hochherzigsten Dinge fähig sein, unter andern der Vollendung unsrer unverbrüchlichen Freundschaft.“³¹⁰

Die lebensweltlichen Konsequenzen, welche die Betitelung als Wahltochter Montaignes für Marie de Gournay nach sich zogen, waren beträchtlich, sowohl positiver wie auch negativer Natur. So wurde sie einerseits zu Lebzeiten Montaignes wohlwollend durch dessen intellektuelles Umfeld als seine geistige Adoptivtochter anerkannt, so etwa geschehen durch den mit Montaigne befreundeten flämischen Gelehrten Justus Lipsius, mit dem Marie de Gournay auf Vermittlung Montaignes hin brieflich korrespondierte und der ihr auch anbot, ihr ein geistiger Bruder sein zu wollen.³¹¹ Er selbst war Professor in Louvain. Andererseits wurde ihr von so manchem Zeitgenossen der Titel „Wahltochter“ auch ironisch spöttelnd zugeschrieben.

Nach dem Ableben Montaignes avancierte Marie de Gournay zur Lektorin und Herausgeberin seiner *Essais*³¹² und zwar im Einverständ-

309 Pasquier, Étienne (1723): *Les Oeuvres d'Estienne Pasquier*. Amsterdam: Aux depens de la Compagnie des libraires associez, vol. II. Amsterdam.

310 Montaigne, Michel de (1998): *Essais*. Übersetzt von Hans Stilett. Frankfurt a.M., S. 329.

311 Gournay, Marie le Jars de (1988): *Fragments d'un discours féminin*. Herausgegeben von Elyane Dezon-Jones. Paris, S. 192.

312 Larse Anne R. (2016): Anna Maria van Schurman. The Star of Utrecht. The Educational Vision and Reception of a Savante. Siehe S. 165: „Herein lies a major difference between Gournay and other literary women whose authorship is a product of an alliance of male

nis mit Montaignes Witwe, Françoise de la Chassaigne, und Léonor, der einzigen Tochter des Ehepaares, die das Kindesalter überlebt hatte.

Ehefrau und Tochter des Verstorbenen sandten Marie de Gournay Abschriften all jener sich in seinem Nachlass befindlichen Aufzeichnungen nach Paris, die sie zur Anfertigung der ersten posthumen Edition der *Essais* benötigte, die schließlich 1595 publiziert wurde. Zu der posthumen Herausgabe der *Essais*, in insgesamt elf von Marie de Gournay besorgten Editionen, gehören auch die von ihr im Laufe der Jahre angefertigten Vorworte sowie die Übersetzung und Identifikation der zahlreichen im Werk vorkommenden antiken Zitate.

Bei der Einschätzung des Lebens- und Schaffensweges Marie de Gournays muss stets eine Dualität in ihrem Werdegang berücksichtigt werden, die aus zwei sich verschränkenden Tätigkeitsbereichen erwuchs. Hatte Marie de Gournay ab 1595 endgültig einen für ihre Zeit außergewöhnlichen Weg als Herausgeberin von *Les Essais* beschritten, schlug sie parallel hierzu eine ebenso erstaunliche Karriere als eigenständige Denkerin ein, und zwar bereits 1594 mit der Veröffentlichung ihres ersten, zudem Michel de Montaigne gewidmeten Romans *Le Proumenoir de Monsieur de Montaigne. Der Spazierweg de Monsieur de Montaigne*.

4.2.3 Werke und Schriften

Die Gespräche, die Marie de Gournay bei Spaziergängen mit ihrem geistigen Ziehvater Montaigne geführt haben soll, verarbeitete sie literarisch. Im Jahr 1594 erschien ihre erste eigenständige Publikation: *Le Proumenoir de Monsieur de Montaigne, Der Spazierweg de Monsieur de Montaigne*. Darin enthalten sind Gedichte und Teilübersetzungen von Vergils *Aeneis*, von Ovid und Cicero. Diese Publikation war ein Erfolg und wurde zwischen 1594 und 1641 sieben Mal nachgedruckt. In dem Buch wird die Geschichte von Alinda, einer persischen Prinzessin, die nach einem verlorenen Krieg dem Sohn des parthischen Herrschers als

editors, publishers, printers, and correctors: Gournay is herself the editor and corrector of her books. She apparently edited and corrected them in the typographical workshops where they were produced.“

Braut zugesprochen wird. Am Hof ihres zukünftigen Ehemannes verliebt sie sich jedoch in einen anderen Mann, der ihre Gefühle zunächst erwidert. Durch eine Intrige wird der Geliebte jedoch in eine Beziehung mit der Schwester des Bräutigams verwickelt und verrät damit Alindas Vertrauen. Alinda erkennt ihre ausweglose Lage als machtloses Objekt dynastischer Interessen und persönlicher Berechnung. Aus tiefster Verzweiflung erwägt sie den Tod als einzigen Ausweg aus ihrer entehrenden Situation.

Bereits in diesem Text werden die Machtansprüche männlicher Akteure, des Vaters, des Bruders und des Ehemanns, ebenso verhandelt wie die Pflichten der Herrschenden, die Freiheit der Ehewahl sowie Fragen von Treue, Untreue und der gesellschaftlichen Position der Frau.³¹³ Die erzählerische Anlage lässt sich als paradigmatische Darstellung geschlechtsspezifischer Marginalisierung bestimmen, durch welche strukturell verankerte Gewaltverhältnisse gegenüber Frauen offengelegt werden. Auf die Einbindung fantastischer oder unwahrscheinlicher Elemente wurde verzichtet; stattdessen wird der Fokus auf die innerpsychischen Prozesse der Figuren gelegt. De Gournay verlagert die äußere Handlung somit auf die Ebene des inneren Konflikts und der ethischen Dimension.

Marie de Gournays pädagogisches Werk *De l'éducation des enfants de France* (dt. *Die Erziehung der Kinder in Frankreich*), erschien anlässlich der Geburt des ersten Kindes der französischen Königin Maria von Medici.³¹⁴ In dieser politisch-pädagogischen Denkschrift konzipiert Gournay die Erziehung des Thronfolgers als zentrale Staatsaufgabe. Die Bildung soll dabei moralische Tugend, Urteilskraft und Sprachkompetenz fördern. Der Text ist strukturell in mehrere Abschnitte gegliedert. Zunächst wird die fundamentale Bedeutung einer gelehrten Erziehung für Fürsten begründet. Darauf aufbauend werden detaillierte Anforderungen an Lehrer, die maßgeblichen Inhalte (insbesondere Moralphilosophie, Sprachen und Geschichte) sowie effektive Lernmethoden

313 Gournay, Marie le Jars de (2002): *Apology for the Woman writing and other works*. Übersetzt und herausgegeben von Richard Hillman/ Colette Quesnel. Chicago, S. 33–67.

314 Das Werk ist erschienen unter: Gournay, Marie le Jars de (2002b): *De l'éducation des enfans de France*, in: dies., *Oeuvres complètes*, Bd. 2, 575–620. Hrsg. von Jean-Claude Arnould. Paris.

dargelegt. De Gournay verbindet humanistische Bildungsideale mit einer kritischen Reflexion der oberflächlichen Hofkultur ihrer Zeit. Die Schrift kulminiert in der progressiven Forderung nach einem universalen Bildungszugang, der explizit auch Frauen einschließt.

Im Jahr 1622 veröffentlichte de Gournay ihre Schrift *Egalité des hommes et des femmes, Über die Gleichheit von Männern und Frauen*. Sie fordert die Frauen als den Männern ebenbürtig zu betrachten.³¹⁵ Für die wahrnehmbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern wird nicht eine naturhafte Ungleichheit verantwortlich gemacht, sondern die Erziehung. Zur argumentativen Stützung einer Aufwertung der Frauen werden anerkannte Autoritäten herangezogen. Dies erfolgt aus taktischen Gründen, da den Aussagen männlicher Autoren zu jener Zeit ein größeres Gewicht beigemessen wurde als jenen von Frauen. Ihre Schrift stellt eine Anklage gegen das politisch-gesellschaftliche Patriarchat und dessen systematische Benachteiligung der Frau dar:

„Wenn die Frauen also weniger oft als die Männer einen Grad an Vollkommenheit erlangen, dann ist es ein Wunder, daß der Mangel an guter Erziehung und selbst die Häufigkeit von schlechtem Ruf und Unterricht nichts Schlimmeres anrichtet und nicht verhindert, daß sie zumindest dorthin gelangen können. Sollte man das beweisen: Gibt es denn mehr Unterschiede zwischen Männern und Frauen, als unter den Frauen selbst, je nach der Bildung, die sie erhielten, je nachdem, ob sie in der Stadt oder im Dorf erzogen wurden, und je nach Volkszugehörigkeit?“³¹⁶

Wie ersichtlich wird, thematisiert de Gournay in ihrer Argumentation auch soziale und ethnische Disparitäten innerhalb der Gruppe der Frauen, die auch in heutigen Bildungsdebatten eine einschneidende Wirkung besitzen.

Im Jahr 1626 erschien die erste Auflage ihres Gesamtwerkes mit dem Titel *L'Ombre de la Demoiselle de Gournay*, welches auch ihre kurze Abhandlung *Grief des Dames, Beschwerde der Frauen*, enthielt. In die-

³¹⁵ Gournay, Marie le Jars de (1997): Zur Gleichheit von Frauen und Männern. Übersetzt und herausgegeben von Florence Hervé/ Ingeborg Nöding. Überarbeitet von Ulrike Streubel. Aachen, S. 39.

³¹⁶ Ebd., S. 45.

ser beklagt sie in aller Deutlichkeit die prekäre Stellung der gebildeten alleinstehenden Frau:

„Glücklich bist du Leser, wenn du nicht dem weiblichen Geschlecht angehörst, dem man alle Güter verbietet, indem man ihm die Freiheit versagt, ja dem man sogar fast alle Tugenden verbietet, indem man ihm alle Aufgaben, alle Rechte und Pflichten und öffentlichen Ämter verwehrt: in einem Wort, indem man es von der Macht ausschließt.“³¹⁷

Bis 1635 hatte de Gournay die Herausgeberschaft von Montaignes *Essais* inne, wobei sie ihr Druckprivileg schließlich aus eigenen Stücken abtrat, und zwar aufgrund von Altersschwäche. Sie war zu diesem Zeitpunkt bereits 70 Jahre alt. Akribisch wachte Marie de Gournay über die Herausgabe der *Essais* und die Wahrung des geistigen Erbes ihres Wahlvaters. Sie rette es vor dem Vergessen vom 16. ins 17. Jahrhundert, indem sie es sowohl gegen Angriffe der katholischen Kirche als auch gegen die Kritik der Sprachpuristen um François de Malherbe verteidigte.

4.2.4 Gleichheit von Männern und Frauen

Das zentrale Anliegen von Marie de Gournays Schrift *Zur Gleichheit von Frauen und Männern* ist es, die Vorstellung der Frau als ein dem Mann körperlich und geistig untergeordnetes Wesen argumentativ zu widerlegen. Ihre Strategie besteht dabei in einer Abwertung der physischen Kraft zugunsten einer stärkeren Betonung der geistigen und tugendhaften Dimension des Menschen. Zu Beginn ihrer Abhandlung analysiert de Gournay kritisch die bisherigen Aussagen über die Frau in philosophischen Schriften. Ihre Argumentation baut sich anschließend auf zwei Hauptpfeilern auf: Zum einen skizziert sie Beispiele tugendhafter und gelehrter Frauen aus der Geschichte, die das gleichwertige Potenzial von Frauen und Männern zu tugendhaftem Handeln belegen

317 Gournay, Marie le Jars de (1997): S. 75.

sollen. Hierbei greift sie auf den bereits etablierten Frauenkatalog von Christine de Pizan zurück und erweitert diesen um eigene Beispiele.³¹⁸

Zum anderen untermauert de Gournay ihre These der Geschlechtergleichheit, indem sie sich zu Beginn ihrer Schrift auf die Autorität bekannter männlicher Philosophen der Antike und der Kirche beruft, um ihre Ansicht zu bekräftigen:

„Und wenn ich die Würde oder die Befähigungen der Frauen richtige beurteile, so habe ich zur jetzigen Zeit nicht den Anspruch, sie mit Argumenten zu beweisen, da die Starrköpfe sie zur Debatte stellen könnten, auch nicht durch Beispiele, da diese zu gewöhnlich sind. Nur eben mit der Autorität Gottes und der heiligen Väter, die Pfeiler seiner Kirche und mit der Autorität der großen Philosophen, die der Welt Licht waren.“³¹⁹

Für Marie de Gournay liegt der Grund für die gesellschaftliche Abwertung des Weiblichen primär in der übermäßigen Betonung der körperlichen Stärke des Mannes. Diese physische Dominanz wird fälschlicherweise als Beweis für männliche intellektuelle Überlegenheit herangezogen.³²⁰ De Gournay argumentiert hingegen, dass der menschliche Körper und seine physische Kraft von untergeordneter Bedeutung sind. Sie vergleicht die körperliche Überlegenheit von Männern gegenüber Frauen mit der Überlegenheit bestimmter Tiere gegenüber Männern. Würde man dieser Logik konsequent folgen, müsste man schließen, dass diese Tiere den Männern intellektuell überlegen wären, was Männer vehement ablehnen würden. Folglich hinterfragt de Gournay die Annahme, dass körperliche Unterlegenheit einen schwächeren Geist impliziere. Sie verwirft die Vorstellung eines durch Körperkraft beeinflussten Intellekts und vertritt stattdessen eine klare Gleichheitsidee:

318 Rullmann Marit (1998): Philosophinnen. Von der Antike bis zur Aufklärung. Siehe S. 163: „In der zweiten und dritten Edition ergänzt sie [de Gournay] die Liste berühmter und gebildeter Frauen [...] Anna Maria von Schurmann.“

319 Gournay (1997): S. 39.

320 Ebd., S. 55.

„Genau genommen ist das menschliche Wesen übrigens weder männlich noch weiblich: das unterschiedliche Geschlecht ist nicht dazu da, einen Unterschied in der Ausprägung herauszubilden, sondern es dient lediglich der Fortpflanzung. [] Der Mensch wurde sowohl als Mann wie Frau geschaffen. Männer und Frauen sind eins. Wenn der Mann mehr ist als die Frau, dann ist die Frau gleichfalls mehr als der Mann.“³²¹

Marie de Gournay hat über das Thema Geschlechtsidentität im Jahr 1626 auch ein Gedicht mit dem Titel *Hermaphroditus* verfasst, welches an das Menschsein jenseits der binären Kategorie „männlich/weiblich“ erinnert und die Möglichkeit denkt, Geschlechtergrenzen aufzuheben. „Masle, femelle, neutre, ayant roulé mes jours [Übersetzung der Autorin: Männlich, weiblich, neutral habe ich mein Leben gelebt]“³²², resümiert der sterbende Hermaphrodit seine Existenz. Zwangsläufig führt diese Auffassung zur Frage nach dem Zusammenwirken von Körper und Geist im Menschen. De Gournay scheint ein geschlechtsneutrales Wesen des Menschen anzunehmen, eine Seele, die als Mann oder Frau auf die Welt kommt. Sie unterscheidet zwischen der Ebene des Körperlichen, die animalische Triebe und Instinkte umfasst, und der Ebene des Geistigen. Das Geschlecht ordnet sie der körperlichen Ebene zu, als Teil, der für niedere Instinkte wie Reproduktion, Nahrung und Fortpflanzung verantwortlich ist. In diesem Bereich kann der Mensch als Tier bezeichnet werden.

Erst durch die Abwertung des Physischen und die Zuordnung der Geschlechtlichkeit des Menschen in diese Kategorie kann sie in ihrem Sinne für die Frauen argumentieren. Auf der anderen Seite existiert die Ebene des Geistigen, bestehend aus der unveränderlichen rationalen Seele, dem Intellekt. Im Gegensatz zur körperlichen Kraft kann dieser Teil sehr wohl zur Unterscheidung von anderen rationalen Seelen herangezogen werden. Hier findet sich die Persönlichkeit des Menschen, losgelöst von seinem äußeren Erscheinungsbild. Soll der Mensch also als Mensch und nicht hinsichtlich seiner tierischen Anteile bewertet werden, so muss diese Bewertung auf Basis der Seele und nicht des

321 Ebd.

322 Ebd., S. 1816.

Körpers, d.h. auch nicht des Geschlechts, erfolgen. Entsprechend dieser Einordnung kennt de Gournay keine essentialistische Geschlechtsidentität. Für sie sind Geschlechtsunterschiede von sekundärer Bedeutung, eine Auffassung, die sie pointiert mit dem Beispiel der sich nicht unterscheidenden Katze und des Katers auf der Fensterbank zusammenfasst.³²³ Wenn man Geschlecht und Vernunftfähigkeit als voneinander unabhängig deklariert, ist die logische Konsequenz daraus das Recht der Frau auf Mensch-Sein überhaupt, nicht mehr und vor allem nicht weniger, also das Recht auf Gleichberechtigung.

De Gournay führt den empirischen Tatbestand, dass Frauen seltener als Männer durch intellektuelle Versiertheit glänzen, wie bereits angeschnitten, auf deren gesellschaftliche Situation zurück:

„Wenn die Frauen also weniger oft als die Männer einen Grad an Vollkommenheit erlangen, dann ist es ein Wunder, daß der Mangel an guter Erziehung und selbst die Häufigkeit von schlechtem Ruf und Unterricht nichts Schlimmeres anrichtet und nicht verhindert, daß sie zumindest dorthin gelangen können.“³²⁴

Schon im frühen 17. Jahrhundert erkennt sie, dass die soziale Herkunft entscheidender für Bildungschancen ist als das Geschlecht. „Um dies zu beweisen: Gibt es denn mehr Unterschiede zwischen Männern und Frauen, als unter den Frauen selbst, je nach der Bildung, die sie erhielten, je nachdem, ob sie in der Stadt oder im Dorf erzogen wurden?“³²⁵

In dieser Hinsicht ist de Gournay eine frühe Verfechterin der These, dass soziale Konstruktion und Erziehung die Geschlechterrollen und -fähigkeiten prägen, lange vor Simone de Beauvoir und Judith Butler. Ihre Argumentation, dass die Seele geschlechtslos ist und Frauen bei gleicher Bildung die gleiche intellektuelle Leistungsfähigkeit wie Männer erreichen können, war für ihre Zeit ungewöhnlich und progressiv.

Für die meisten empirischen Unterschiede an rationalen Fähigkeiten zwischen den Geschlechtern macht de Gournay die Erziehung verant-

323 Ebd., S. 55.

324 Ebd., S. 45.

325 Gournay (2002a), S. 971.

wortlich und sie versuchte, die Aufwertung der Frauen auf den Weg zu bringen, indem sie anerkannte Autoritäten wie Platon, Sokrates zitierte. Plutarch der berichtet, dass bei „den Lakedaemoniern Frauen zum Rat in allen öffentlichen und privaten Angelegenheiten gehörten.“³²⁶ Schon die antiken Autoritäten erkannten, dass die Unwissenheit der Frauen absichtsvolles Bemühen der Männerwelt ist. Sie führen Ausnahmeerscheinungen an, die bestätigen, was Bildung auch bei Frauen bewirken kann. Für Platon verkörperte Lastemia die Urteilskraft und Axiothea das Gedächtnis, so dass er „nicht mit seinem Vortrag beginnen wollte, wenn sich nicht die beiden unter der Zuhörerschaft fanden.“³²⁷

Die im ersten Teil ihrer Schrift geäußerte Forderung nach Bildung und geistiger Erziehung der Frauen bekräftigt de Gournay dann im zweiten Teil durch Beispiele von frommen und gläubigen Frauen aus der Geschichte, wie der Jungfrau von Orleans oder der heiligen Elisabeth.³²⁸ Zudem klagt sie die Männer ihrer Zeit und deren Unfähigkeit an, mit den Gedanken und Werken der antiken Denker richtig umzugehen. Sie seien schlechte Theologen und noch schlechtere Philosophen. Ursache dafür sei in der Art und Weise zu finden, wie Männer üblicherweise den Diskurs führen.³²⁹ Männer würden sich meist nur auf das Hörensagen vieler verlassen; die Meinung der Masse sei für sie allein die richtige Meinung. Da sie zudem mehr Wert darauf legen zu gefallen als durch Argumente zu überzeugen, passen sie ihre Rede daher dem Geschmack der Masse an. Doch diejenigen, die von den meisten bewundert werden, sind nicht automatisch dieser Bewunderung auch würdig. Vielmehr sollten Menschen aufgrund von Inhalten und nicht aufgrund äußerer Darstellung bewertet werden.

Männer stützen sich also auf das Gehörte statt auf wahre Bildung und schlugen damit den falschen Weg ein. Sie schulen nicht den Intellekt, unterstützen also nicht den rationalen Teil ihrer Seele, sondern legen zu viel Wert auf das Körperliche, den tierischen Anteil.³³⁰ Diese Attacken von de Gournay richten sich vor allem an jene Berufsinтеллек-

³²⁶ Ebd. S. 976.

³²⁷ Ebd. S. 971.

³²⁸ Gournay (1997), S. 65–67.

³²⁹ Ebd., S. 47.

³³⁰ Ebd., S. 55.

tuellen, die ihre Gelehrtheit nur dem Erreichen und Sichern von Reichtum verschrieben haben, die ihre Philosophie an Dinge wie Geld oder den Wunsch nach Reputation ausrichten. Stattdessen sollten sie ihre Gelehrtheit lieber dafür aufwenden, ihren eigenen Intellekt zu kräftigen und die eigenen Denkhorizonte zu erweitern. In dieser Empfehlung verbindet de Gournay ganz konkret die Idee der Aufklärung mit der Idee Christine de Pizans, die so zusammengefügt eine umfassende Gesellschaftskritik skizziert.

4.2.5 Gesellschaftskritik

Ausgehend von ihrer Analyse der Geschlechtergleichheit, richtet Marie de Gournay ihre Kritik auch auf die gesellschaftlichen Strukturen ihrer Zeit. Weibliche Tugenden waren in der Zeit de Gournays an bestimmte Tätigkeiten wie Hausarbeit, Kindererziehung oder Handarbeit gekoppelt. Diese Arbeiten sollten die Frau von der Öffentlichkeit fernhalten und so gewährleisten, dass sie keinem schädlichen Verhalten ausgesetzt ist, welches ihre Tugend verletzen könnte. Ein derartiger Lebensentwurf schloss weibliche Bildung aus. Es gab keinen Austausch mit anderen Gelehrten und kein Lesen philosophischer Texte. Zu viel Wissen und Bildung erschien dem allgemeinen Konsens nach für die tugendhafte Frau sogar kontraproduktiv zu sein. De Gournay kritisiert jene, denen es erlaubt war, sich zu bilden und Gelehrte zu werden, die aber falsche Werte predigten, indem sie sich gegen die Schulung des weiblichen Verstandes aussprachen. De Gournay zufolge gibt es dafür keine Rechtfertigung. Das Vorenthalten von Wissen und Bildung wirke der tugendhaften Entwicklung der Frauen mehr entgegen, als dass es sie fördere. Die Schulung des Verstandes begreift sie als etwas, das für die Tugendausbildung unerlässlich ist.³³¹

Solange man sich nicht von der Vorstellung trennen kann, der weibliche Körper würde den weiblichen Geist negativ beeinflussen, versagt man der Frau nicht nur die Möglichkeit, ein gebildetes Leben zu führen, sondern man verwehrt ihr auch, eine gleichberechtigte Rolle und Funk-

331 Gournay (1997): S. 47.

tion in der Gesellschaft einzunehmen.³³² Es bedeutet einen Freiheitsentzug, wenn Frauen aus wichtigen Teilen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen werden. Kann man Tugend nicht ausleben, bedeutet das letztendlich unfrei zu sein oder wie Marie de Gournay es in ihrer *Beschwerde der Frauen* eindringlich ausdrückt:

„Glücklich bist du Leser, wenn du nicht dem weiblichen Geschlecht angehörst, dem man alle Güter verbietet, indem man ihm die Freiheit versagt, ja dem man sogar fast alle Tugenden verbietet, indem man ihm alle Aufgaben, alle Rechte und Pflichten und öffentlichen Ämter verwehrt: in einem Wort, indem man es von der Macht ausschließt, in deren maßvollen Anwendung sich die Mehrzahl der Tugenden herausbilden, um ihm fortwährend als einziges Glück, als höchste und ausschließliche Tugenden zuzuschreiben: die Unwissenheit, die Unterwürfigkeit und die Gabe, sich als Törlin darzustellen, wenn sie dieses Spiel mitmacht.“³³³

Männer, die diese Ansichten vertreten, diskutieren deshalb am eigentlichen Gegenstand vorbei. Könnten sie sich von ihren falschen Vorurteilen lösen, würden die Männer erkennen, dass allein die Taten eines Menschen ausschlaggebend für eine Beurteilung seines Charakters sind. Diese sind es, die die menschlichen Tugenden und damit auch die menschliche Persönlichkeit widerspiegeln, und nicht etwa die Körpergröße oder die Körperfülle. Für Marie de Gournay bestand die Dringlichkeit vor allem darin, gesellschaftliche Vorurteile zu benennen, sie ihren Mitmenschen vor Augen zu führen und dazu aufzurufen, sie abzulegen. Ihr Schwerpunkt lag darin, die Unterschiede zwischen natürlichen, gottgegebenen und gesellschaftlichen Voraussetzungen deutlich zu machen. Ihr Diskurs kann somit als frühes Beispiel einer pädagogisch-aufklärerischen Kritik an bildungsfeindlichen Geschlechterstereotypen verstanden werden.

³³² Ebd., S. 49.

³³³ Gournay (1997): S. 75.

4.2.6 Schlussbetrachtung

Mit ihren Schriften forderte Marie de Gournay bereits im frühen 17. Jahrhundert die Gleichheit der Geschlechter. Sie leistete damit nicht nur einen grundsteinlegenden Beitrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter, sondern sie trug auch zur Entstehung einer politischen Öffentlichkeit bei, gerade weil es ihr nicht allein um den guten Stil, den guten Geschmack oder das gelungene Kunstwerk ging, also der *l'art pour l'art*, sondern weil es bei ihr um etwas viel weitergehendes ging, die gerechte Teilhabe von Frauen an der öffentlichen Rede, die angemessene Wertung der Tugend und Leistung des weiblichen Geschlechts sowie auch um eine umfassende Kritik an Unrechtsregimen und männlicher Tyrannei.

Wenn Marie de Gournay damit auch zu Lebzeiten keinen unmittelbaren Erfolg erzielte, bedeutet dies dennoch nicht, dass sie als Anwältin der Gleichheit versagt hat. Der Effekt ihrer Werke hat sich, ebenso wie die Auswirkungen anderer politischer Kämpfe und Debatten, über lange Sicht hinweg entfaltet und trägt bis heute Früchte. Die *Querrelle des femmes* waren dabei keineswegs ein Nebenschauplatz politischer Praxis und Theorie, sondern die Auseinandersetzung selbst war einerseits Ausdruck einer sich ihrer selbst immer mehr bewusstwerdenden Öffentlichkeit, andererseits war sie aber auch ein produktiver begrifflicher wie konzeptueller Impulsgeber für die anlaufende Entwicklung hin zur modernen Staatlichkeit, da sich gerade in den *Querrelle de femmes* die bedeutendsten französischen Wissenschaftler, Literaten, Philosophen, Theologen und Juristen in Paris intensiv vernetzten und austauschten.

5 Gleichberechtigung

In metawissenschaftlichen Diskussionen über Gegenstand und Aufgabenbereich der Historischen Bildungsforschung wird häufig, wie beispielsweise bei Stratmann³³⁴ oder Böhme³³⁵, eine trennscharfe Distinktion zwischen Ideen- und Sozialgeschichte vorgenommen, wobei letzterer meist Vorzug gegenüber ersterer gewährt wird. Ausschlaggebendes Kriterium für diese Bewertung bildet, wie Zwick den Begründungszusammenhang beschreibt, die Annahme, Sozialgeschichte konzentrierte sich in Abgrenzung zur Ideengeschichte „auf die historische Erziehungswirklichkeit“³³⁶. Versöhnlicher ist die Bestimmung Brezinkas, der es ebenfalls als Aufgabe der Historiographie der Erziehung ansieht, „die gesamte geschichtliche Wirklichkeit bereitzustellen“³³⁷, diese Erziehungswirklichkeit aber nicht nur die „Geschichte der Erziehung“, also die tatsächliche sozialgeschichtliche Erziehungspraxis, umfasst, sondern auch die „Geschichte dessen, was über Erziehung gelehrt worden ist“³³⁸, also praktische wie philosophische Theorien. Brezinka verdeutlicht mit dieser Zusammenführung, dass die Unterscheidung zwischen Ideen- und Sozialgeschichte eine relative ist: Beide generieren Erkenntnisse über die eine Erziehungswirklichkeit, betrachten diese aber aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Sozialgeschichte, also der Geschichte der konkreten praktischen Erziehungsphänomene, dabei den Vorrang gegenüber der Ideengeschichte einzuräumen oder

334 Stratmann, Karlwilhelm (1975): Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung und Entideologisierung – dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: Blass, Josef Leonhard/Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Berlin, S. 305f.

335 Böhme, Günther (1990): Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik. In: Ders./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Einführung in die historische Pädagogik. Darmstadt, S. 52.

336 Zwick, Elisabeth (2004): Spiegel der Zeit. Grundkurs historische Pädagogik, Bd. 1: Antike: Griechenland – Ägypten – Rom – Judentum. Münster (= Einführungen Pädagogik, Bd. 1), S. 12.

337 Brezinka, Wolfgang (*1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München (= Brezinka Gesammelte Schriften, Bd. 7), S. 170.

338 Ebd., S. 182.

sogar diese für jene aufzugeben, kommt einer verkürzten Betrachtung gleich, die den Erkenntnisgewinn schmälert. Schon Max Weber hat in aller Deutlichkeit auf die Relevanz ideenfokussierter Forschung für die Sozialwissenschaften hingewiesen: „[E]s ist selbstverständlich eine der wesentlichsten Aufgaben einer jeden Wissenschaft vom menschlichen Kulturleben, diese ‚Ideen‘, für welche teils wirklich, teils vermeintlich gekämpft worden ist und gekämpft wird, dem geistigen Verständnis zu erschließen. [...] Allein die historische Macht der Ideen ist für die Entwicklung des Soziallebens eine so gewaltige gewesen.“³³⁹ Die Perspektiven der Ideen- und Sozialgeschichte stehen somit nicht in einer kontradiktorischen, sondern einer komplementären Beziehung zueinander. Die Einsicht in die Genese der Ideen, jener Antriebe menschlichen Handelns, ermöglicht eine exaktere Beschreibung und Erklärung der konkreten Erziehungsphänomene, was wiederum zu schärferen Erkenntnissen im Bereich der Sozialgeschichte führt. Dabei erfolgt eine positive Rückkopplung: Ideen werden nicht im luftleeren Raum entworfen, sondern entstehen und wachsen in Auseinandersetzung mit den zu einer bestimmten Zeit gegebenen Strukturen, Institutionen, Praktiken und Normen. Das Verständnis der Konstitution und Entwicklung von Erziehungsideen nimmt also ebenfalls an Schärfe zu, je genauere Erkenntnisse über die gesamtgesellschaftlichen Umstände der Urheber und Fortdenker dieser Ideen vorhanden sind.

In den folgenden zwei Kapiteln soll diese wechselseitige Symbiose von Ideen- und Sozialgeschichte exemplarisch an einem für die Erziehungswissenschaft relevanten Problemkomplex aufgezeigt werden: Der Zusammenhang von Bildung und Gleichberechtigung – einerseits untersucht in seiner Entwicklung als Idee, andererseits untersucht als konkrete Institutionalisierungsversuche.

Den Auftakt bildet dabei in diesem Kapitel, gemäß der von Weber beschriebenen Orientierungsfunktion von Leitbildern, die Beschreibung und Erklärung der ideellen Geschichte des Motivs. Bildung sowie der Zugang zu dieser wird in modernen, liberalen Gesellschaften häufig als demokratisches Grundrecht verstanden, als gesetzlich veranker-

339 Weber, Max (1968): *Methodologische Schriften*. Studienausgabe. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Frankfurt a.M., S. 5f.

tes Mittel zur Teilhabe, Selbstverwirklichung und Gleichberechtigung. Diese Vorstellung selbst stellt jedoch eine geschichtliche Größe dar, das vorläufige Ergebnis eines anhaltenden Prozesses. Um dieses Geworden-sein erfassen zu können – und noch mehr, um effizient handeln und realistische Erwartungen an die Zukunft stellen zu können –, reicht es nicht aus, nur den status quo zu betrachten. Die Rekonstruktion der Vergangenheit drängt sich als notwendige Bedingung des Verstehens auf. Ab der Frühen Neuzeit lassen sich explizite theoretische Ansätze erkennen, die nicht nur für Bildung als grundlegendes Menschenrecht und alle Menschen umfassendes Prinzip plädieren, sondern – und hier liegt ihr besonderer Erkenntniswert – diese Forderung auch argumentativ untermauern, indem sie ihre Begründungszusammenhänge erklären. Die Verknüpfung von Bildung und Gleichberechtigung wird in den frühneuzeitlichen Erziehungslehren somit nicht nur als eigenständiges Motiv greifbar, sondern auch als verschiedene mögliche Akzentuierungen umfassendes Gedankengebilde ersichtlich – eine fundamentale Einsicht, ohne die die Mannigfaltigkeit der Institutionalisierungsversuche unerklärbar bleibt. Doch zunächst die Ideengeschichte: Im folgenden Kapitel werden zwei Denker vorgestellt, deren Ausführungen bedeutende Ansätze zur Ideengeschichte liefern: Johann Amos Comenius (1592–1670) und Anna Maria van Schurman (1607–1678). Beide erscheinen auf den ersten Blick sehr verschieden, Comenius als protestantischer Schul- und Bildungsreformer im Umfeld des Dreißigjährigen Krieges, van Schurman als gelehrte Frau in der niederländischen Republik und Teil der *Querelle des femmes*. Doch hinsichtlich ihres pädagogischen Leitgedankens, der Gleichberechtigung durch Bildung, lassen sich bedeutende Parallelen und auch eine komplementäre Relation erkennen.

Bei Comenius zeigt sich das Ideal „Bildung für alle“ in der bekannten Formel *omnes, omnia, omnino* – „alle, alles, allumfassend“³⁴⁰. Diese Formel stimmt nicht nur eine in ihrer Zeit radikale Forderung nach ele-

340 Comenius, Johann Amos (1966): *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. 1. Panegersiam, panaugiam, pansophiam continens. Herausgegeben von Otokar Chlup. Prag, S. 15. Vgl. auch: Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen. In: *Die Deutsche Schule*, 116 (1), S. 14–30.

mentarer Erziehung für Kinder aller sozialen Stände und Geschlechter an, sondern er begründet sie anthropologisch und theologisch. Jeder Mensch sei bildsam, und Bildung diene letztlich der Menschlichkeit selbst.

Bei van Schurman wird der Gleichberechtigungsgedanke explizit auf das Geschlecht bezogen. Sie argumentiert, dass Frauen derselbe Zugang zu Wissenschaft und Bildung wie Männern zusteht, nicht etwa aus utilitaristischen oder moralischen Gründen, sondern auf Grundlage einer egalitären Anthropologie.³⁴¹ Ihre *Dissertatio de ingenii muliebris aptitudine* gilt als eine der frühesten systematischen pädagogischen Schriften von Frauen überhaupt. In der Praxis ihrer Biografie, der Vielzahl der von ihr erlernten Sprachen, ihrer Korrespondenz und der von ihr gepflegten Netzwerke spiegelt sich die Herausforderung, sich in einer männerdominierten Gelehrtengemeinschaft zu behaupten, wider.³⁴² Die Verbindung beider Kapitel liegt somit nicht nur im historischen Vergleich zweier Persönlichkeiten, sondern im gemeinsamen pädagogischen Anliegen, in der Herausarbeitung einer Idee: Bildung als Mittel der Gleichberechtigung, als Mittel zur Freisetzung von Potentialen, als Mittel der sozialen Transformation. Comenius richtet seinen Anspruch primär auf alle Menschen und alle sozialen Schichten, van Schurman auf Frauen im Sinne einer bislang marginalisierten Gruppe, zusammen bilden sie eine integrierte Perspektive früher Bildungs-Gleichheit.³⁴³

Diese Einführung dient als thematischer Rahmen für die folgenden Teilabschnitte. Zuerst wird Comenius als Theoretiker und Praktiker universaler Bildung vorgestellt (Kapitel 5.1), danach van Schurman als Denkerin einer Pädagogik der Gleichheit (Kapitel 5.2). Zugleich

341 Larsen, Anne R. (2008): A Women's Republic of Letters. Anna Maria van Schurman, Marie de Gournay, and Female Self-Representation in Relation to the Public. In: *Early Modern Women*, 3 (1), S. 105–126.

342 Rang, Brita (1996): In Distanz zur Moderne. Die gelehrte Anna Maria van Schurman (1607 - 1678). In: Ebrecht, Angelika/Lühe, Irmela/Pott, Ute et. al. (Hrsg.): *Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung* 1996, Bd. 1. Gelehrsamkeit und kulturelle Emanzipation. Stuttgart, S. 28–30.

343 Becker-Cantarino, Barbara (1996): „Erwählung des bessern Teils“: Zur Problematik von Selbstbild und Fremdbild in Anna Maria van Schurmans „Eukleria“ (1673). In: Heuser, Magdalene (Hg.): *Autobiographien von Frauen. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Tübingen, S. 24–48. Und auch Tenorth (2024).

soll sichtbar werden, wie Bildung in der Frühen Neuzeit nicht nur technisch-didaktisch gedacht wurde, sondern als moralisch-politisch durchsetztes Postulat, in dem Gleichheit, Teilhabe und Bildung eng miteinander verbunden waren. Die nachfolgenden Abschnitte zu Leben, Werk, Schriften und Schlussbetrachtung zeigen, wie der Gedanke der Gleichberechtigung durch Bildung in konkreten Lebens- und Wirkungskontexten verankert wurde.

5.1 Johann Amos Comenius

5.1.1 Einführung

Die Forderung, allen Menschen Zugang zu Bildung zu eröffnen, wird meist als Errungenschaft der Moderne verstanden. Bereits im 17. Jahrhundert lässt sich jedoch eine Konzeption erkennen, die diesen Anspruch in bemerkenswerter Radikalität formuliert. Johann Amos Comenius verbindet in seiner *Didactica magna* und in den späteren Schriften das Programm einer Allgemeinbildung für alle mit einem universalistischen Menschenbild, das grundsätzlich von der Bildsamkeit jedes Menschen ausgeht.³⁴⁴ Die bekannte Formel *omnes, omnia, omnino* – alle, alles, allumfassend – bündelt diesen Anspruch und wird in der neueren Forschung zunehmend als frühe, theologisch und anthropologisch begründete Figur von „Bildung für alle“ und allgemeiner Bildung gelesen.³⁴⁵ Mit diesem Programm wird eine weitreichende Gleichberechtigungsperspektive eröffnet. Comenius insistiert darauf, dass alle Kinder, ungeachtet sozialen Status, Geschlechts, Begabung oder vermeintlicher „Schwäche“, an elementarer Erziehung und universaler Bildung teilhaben sollen. Schulen werden von ihm als „gemeinschaftliche Erziehungsstätten der Jugend“ entworfen, in denen Adlige und Nicht-

³⁴⁴ Vgl. Comenius (2022): Große Didaktik; Comenius (1991): Pampaedia. Allerziehung.

³⁴⁵ Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen. In: Die Deutsche Schule, 116 (1), S. 14–30. Hier insbesondere S. 16: „In der deutschen Bildungsdebatte steht dafür [...] die Formel der allgemeinen Bildung.“

adlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden sollen.³⁴⁶

Dieses egalitäre Bildungsprogramm entsteht vor dem Hintergrund tiefgreifender religiöser und politischer Konflikte. Europa befindet sich in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts im Zeitalter der Konfessionspaltung. Der Dreißigjährige Krieg verwüstet ganze Regionen. Vertreibungen, Seuchen und soziale Verwerfungen prägen den Alltag. Comenius erfährt Vertreibung, Krieg und Verlust biografisch in zugespitzter Form. Entscheidend ist jedoch, dass diese Erfahrungen nicht nur als Deutung des „Untergangs“ gedeutet werden, sondern in ein konstruktives Reformprojekt übersetzt werden. Erziehung und Unterricht sollen die Menschen befähigen, gesittet, friedliebend und gerecht zu handeln und damit die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verbessern. „Es zeigt sich also, dass alle, die als Menschen geboren worden sind, der Unterweisung bedürfen, eben weil sie Menschen sein sollen und nicht wilde Tiere, rohe Bestien oder unbehauene Blöcke“³⁴⁷.

Erziehung wird bei Comenius damit zur Grundbedingung von Menschlichkeit. Alle, „die als Menschen geboren worden sind“, bedürfen der Unterweisung, damit sie nicht „wilde Tiere, rohe Bestien oder unbehauene Blöcke“ bleiben, sondern zu vernunftgeleiteten, verantwortlichen und solidarischen Subjekten werden.³⁴⁸ In diesem Sinn kann seine Pädagogik als Versuch verstanden werden, ein umfassendes, auf Gleichberechtigung zielendes Bildungssystem zu entwerfen, das die gesamte Menschheit in den Blick nimmt. Im Folgenden soll Comenius daher vor allem als Theoretiker und Praktiker einer universalen Bildungskonzeption rekonstruiert werden, in der Gleichberechtigung, Chancengerechtigkeit und die Anerkennung der Bildsamkeit aller Menschen leitend sind. Die biografischen Erfahrungen von Krieg, Verfolgung und Exil bilden den Hintergrund, vor dem sich dieses päd-

³⁴⁶ Vgl. Comenius (2022).

³⁴⁷ Comenius, Johann Amos (2022): *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt von Sonja Flitner/ Andreas Flitner, herausgegeben von Jürgen Overhoff. Stuttgart, S. 106. Vgl. ebenso Golz Reinhard (2015): *The Foundation of Peace Education by Jan Amos Comenius (1592–1670) and its Topicality*. In: *International Dialogues on Education: Past and Present*. Beuchling et al (Hrsg). 2015. Volume 2. S. 131–143.

³⁴⁸ Vgl. Comenius (2022).

agogische Programm profilieren lässt. Seine systematischen Konturen werden in den anschließenden Abschnitten zu Leben und Umfeld, zu den zentralen Schriften, zu den Forderungen der *Großen Didaktik*, zur altersgemäßen Förderung, zur *Pampaedia* und zur Triade von Gott, Natur und Mensch herausgearbeitet.

5.1.2 Leben und Umfeld von Comenius

Im Jahr 1592 wird Johann Amos Comenius, so sein latinisierter Name, als Jan Amos Komenský im mährischen Nivnice geboren. Mit elf Jahren wird er Vollwaise. Nur kurz besucht er eine Schule seiner Kirche, der protestantischen Unität der Böhmisches Brüder. Anschließend muss er in der Müllerei seines Vormunds mit anpacken, wie andere Bauern- und Handwerkerkinder auch. Erst als er 16 Jahre alt ist, kann er wieder regelmäßig zur Schule gehen. Mit 19 Jahren immatrikuliert er sich an der Universität. Er studiert Theologie und Philosophie an den Universitäten Herborn und Heidelberg. Nach seinem Studium arbeitet Comenius als Lehrer, Rektor und Priester in seiner Böhmisches Brüdergemeinschaft.

Im Jahr 1618, Comenius ist zu diesem Zeitpunkt 26 Jahre alt, beginnt jener verheerende Krieg, der 30 Jahre dauern und ihn endgültig zum Vertriebenen machen wird. Über den Krieg schreibt Comenius in seiner Trostschrift *Trauern über Trauern*:

„Es geht auf allen Seiten übel zu: das grausame blutige Schwert verheert unser liebes Vaterland; Festungen, Schlösser und Städte werden eingenommen; Flecken, Dörfer, schöne Häuser und Kirchen werden gebrandschatzt; die Güter werden geplündert, das Vieh wird geraubt; das arme Volk beängstigt, geplagt und an manchem Ort ermordet und ins Gefängnis weggeführt. [] Aber am allerschmerzlichsten ist, dass man die Wahrheit Gottes unterdrückt; den wahren Gottesdienst verbietet; die Prediger vertreibt oder ins Gefängnis legt.“³⁴⁹

349 Comenius, Johann Amos (1976): *Ausgewählte Werke*. Herausgegeben von Klaus Schaller. Hildesheim (= Bd. 2, Teil 1), S. 144. Anmerkung d. Verf. zum Zitat: Überbleibsel der frühneuhochdeutschen Orthographie und Syntax im Original wurden im Verlauf dieser Mitschrift zum leichteren Verständnis an neuhochdeutsche Konventionen angepasst.

Letztere Untat erfährt Comenius am eigenen Leib: 1627, nach jahrelanger religiöser Verfolgung in Mähren durch die Katholiken, bedingt durch seinen protestantischen Glauben, verlässt Comenius mit seinen Glaubensbrüdern letztlich das Land und geht ins Exil nach Polen. Über zwei Drittel seines Lebens, mehr als vierzig Jahre, wird er im Untergrund, im Exil oder unterwegs verbringen. Er wird zwei Ehefrauen und zwei Kinder, die an Pest und anderen Krankheiten sterben, beerdigen. Im Jahr 1623 schildert er in jener genannten Trostschrift *Trauern über Trauern*, wie er an „diesem Trübsal, Jammer und Elend“³⁵⁰ fast verzweifelt wäre. Doch im entscheidenden Moment vernahm er eine Stimme, die ihm riet: „Kehre wieder dahin, von dem du ausgegangen bist, nämlich in das Haus deines Herzens und schließ die Tür hinter dir zu“³⁵¹. Es ist Jesus Christus, der ihm diesen Ratschlag erteilt, und sobald Comenius ihn hört, „folgte [er] ihm alsobald, und daran habe [er] sehr wohl getan“³⁵². Im Haus seines Herzens entdeckte er vergessene Werte wieder, wie „Vorsichtigkeit, Demut, Gerechtigkeit, Keuschheit, Mäßigkeit“³⁵³ zwar verblasst, aber dennoch strahlend genug, um in Comenius die Kraft zum Durchhalten zu wecken und in ihm eine neue Hoffnung zu nähren, die Hoffnung, Christus „würde mir weiteren Unterricht erteilen: Denn es fing mir an zu gefallen, was [ich] hier [im Herzen] sogleich Anfangs gesehen habe“³⁵⁴.

Comenius lebt in Polen, Großbritannien, Schweden, Ungarn sowie in den Niederlanden. Wegen seiner Lehrbücher, die in viele europäische und sogar in asiatische und arabische Sprachen übersetzt werden, ersuchen ihn Fürsten, Könige und städtische Magistrate um Rat in Fragen der Bildung und ihrer praktischen Realisierung.³⁵⁵ So beruft ihn beispielsweise das englische Parlament zur Gründung von wissenschaftlichen Kollegs nach London. Er hinterlässt mehr als 150 Schriften, obwohl seine Manuskripte mehrmals verbrannt werden. Comenius stirbt am 15. November 1670 in Amsterdam.

350 Comenius (1976): S. 143.

351 Ebd., S. 106.

352 Ebd.

353 Ebd.

354 Ebd., S. 106–107.

355 Vgl. Schaller, Klaus (2004): Johann Arnos Comenius. Ein pädagogisches Porträt. S. 20ff.

Der kurze Abriss von Comenius' Leben ist für das Verständnis seiner Werke und Ideen unumgänglich, denn diese sind geradezu Abbild seiner eigenen Biografie. Oder anders ausgedrückt: Seine Werke können als Destillat seines lebensweltlichen Kontexts verstanden werden, als Ausdruck seiner Erfahrungen, seiner Erlebnisse, seiner Trauer und Niederschläge, aber auch seiner Hoffnung und seines Glaubens, nicht nur an Gott, sondern vielmehr an den Menschen.³⁵⁶ Als Kind seiner Zeit versucht er ein Programm zu skizzieren, mit dem Kindern von morgen eine bessere Welt hinterlassen werden soll. Und so überrascht es nicht, dass Comenius gerade jene Themen aufgreift, die ihm selbst nahezu die Hoffnung genommen hätten. Seine ökumenischen Bestrebungen gelten der Überwindung der konfessionellen Zerrissenheit Europas. Er plädiert für umfassende Religionsfreiheit und für interkulturelle Toleranz, obwohl er selbst mannigfaltige Erfahrungen als Vertriebener in verschiedenen Ländern machen muss. Zwei Ziele, für deren Realisierung, wie er es im Zimmerlein seines Herzens erkennt, es insbesondere einer Sache bedarf, nämlich Bildung und Unterricht. Und so wird es Comenius' Hauptanliegen, das verstaubte Schulsystem Europas nach humanen Grundsätzen zu reformieren und der praktischen Arbeit an Schulen neuen Schwung zu verleihen.

5.1.3 Für die Pädagogik wichtige Schriften

Wie bereits erwähnt, wirkt Comenius trotz der Wirren und Unruhen beharrlich in seiner böhmischen Brüdergemeinschaft als Lehrer und Leiter ihres Schulwesens, als Pfarrer und Bischof. Aus dieser praktischen Erfahrung heraus schreibt er seine großen Lehrbücher. Dazu zählt zuvorderst sein Sprachlehrbuch *Janua linguarum reserata*, zu Deutsch die *Geöffnete Sprachentür* oder *Pforte der Sprachen*, das er im Jahr 1631 in Polen veröffentlicht. Der Titel des Buches mag auf den ersten Blick wenig pädagogisch erscheinen, doch verbirgt sich dahinter eine wohlüberlegte Absicht, welche er in seinem daran anknüpfenden Werk *Janua rerum reserata*, also *Pforte der Dinge*, eingehend erläutert:

356 Ebd. und Schaller (1995): Chance für Europa. Jan Amos Comenius in unserer Zeit.

„Die Bezeichnung Pforte der Dinge aber deutet das Gewünschte direkt an (nämlich daß wir einen Zugang zur Fundamentalerkenntnis aller Dinge aufweisen). Sie zeigt dann auch eine Nachahmung eines früheren Werkchens an, das Pforte der Sprachen bezeichnet wurde. Beide verhalten sich nämlich parallel: [] Denn jedes der beiden Werke behandelt Dinge und Wörter, jenes jedoch vorrangig die Wörter, dieses vorrangig die Dinge.“³⁵⁷

Mit seinem *Janua linguarum* verfolgt Comenius das Ziel, den Sprachunterricht organisch mit dem Sachunterricht zu verbinden (vgl. Comenius 1989; Comenius 2022). In seiner *Großen Didaktik*, auf die später noch ausführlicher eingegangen wird, beschreibt er diese Idee noch genauer:

„Das Studium der Sprachen muss parallel zu dem der Sachen fortschreiten, besonders in der Jugend, damit wir sachlich ebenso viel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen. Wir bilden Menschen und nicht Papageien. [...] Daraus folgt erstens, dass die Wörter nicht unabhängig von den Sachen gelernt werden sollen, da die Sachen abgesondert weder existieren noch verstanden werden können, sondern nur in ihrer Verbindung [mit den Wörtern] hier und dort vorkommen, dies und jenes bewirken. Auf diese Erwägungen hin habe ich, anscheinend mit gutem Erfolg, die ‚Janua Linguarum‘ geschaffen, worin die Wörter, zu Sätzen verbunden, gleich die Wesenszüge der betreffenden Sache ausdrücken.“³⁵⁸

An dieser Stelle wird die Nähe zu Montaigne deutlich, der im Kontext der Sprachbildung ebenfalls gefordert hatte, den Dingen den Vorzug vor den Wörtern zu geben.³⁵⁹

Gemäß dieser theoretischen Grundüberlegung gestaltet Comenius praktisch sein Sprachlehrbuch: In 1000 kurzen Merksprüchen, die einen ungefähr 8000 Wörter umfassenden lateinischen Grundwortschatz enthalten, wird die Gesamtheit der wesentlichen Dinge der Welt

357 Comenius, Johann Amos (1989): Pforte der Dinge. *Janua rerum*. Übersetzt von Erwin Schadel. Hamburg (= Philosophische Bibliothek, Bd. 402), S. 20.

358 Comenius (2022): S. 270.

359 Vgl. Kapitel 4.1 Michel de Montaigne

dargestellt. Die Schüler eignen sich durch das Lernen der Merksprüche somit nicht nur lexikalische und grammatikalische Lateinkompetenzen an, sondern ihnen werden gleichzeitig grundlegende Sachkenntnisse über die Welt vermittelt.³⁶⁰ Zur Veranschaulichung kann der kurze Merkspruch zum Themenkomplex „Vom Brotbacken“ aus der deutschen Übersetzung herangezogen werden: „Der Bäcker knetet den Teig im Back- (Teig) Trog mit einem hölzernen Spatel (Rührstock) und backt es im Backofen aus. Das gesäuerte Brot hat eine doppelte Rinde, inwendig eine löchrige Krume“³⁶¹. Das Buch wird schnell zu einem europaweiten Erfolg. Über 100 Auflagen des Werkes, und das beinhaltet nur jene, die heute noch überliefert sind, werden in mehr als elf verschiedenen Sprachen allein zu Comenius' Lebzeiten verlegt. Bis ins 18. Jahrhundert hinein gesellen sich weitere Auflagen hinzu.

Auf der Grundlage jenes berühmt gewordenen Werks veröffentlicht Comenius 1658 eine bebilderte und angepasste Auflage, den *Orbis sensualium pictus*, zu Deutsch *Bild der sichtbaren Welt*. Mit diesem Werk wird ein multimediales Lehrbuch geschaffen, dessen Ziel darin besteht, das Erlernen der lateinischen und deutschen Sprache durch visuelle Unterstützung in Form von Bildern für die Schüler angenehmer und leichter zu machen, damit sie die „Wissenschaft der vornehmsten Dinge spiel- und scherzweiß“³⁶² lernen können. Comenius präsentiert mit diesem Ansatz des multimedialen Lernens in Verbindung mit dem des fröhlich-spielerischen Lernens eine Leitidee, wie sie erst Jahrhunderte später etwa von Janusz Korczak erneut stark gemacht wird.³⁶³ Es wird damit eine bis dahin unbekannte Art der Wissensvermittlung vorgestellt, die im Kontrast zu damals geläufigen Methoden durch ihre selbsterklärende Zugänglichkeit besticht, ohne dabei an Tiefe und Fülle einzubüßen. Oder wie Comenius es in der Vorrede ausdrückt: „Es ist, wie ihr seht, ein kleines Büchlein: aber gleichwohl ein kurzer Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren und Bildungen,

³⁶⁰ Vgl. Schaller (2004).

³⁶¹ Comenius, Johann Amos (1657): Eröffnete Güldene Sprachen-Thür. Oder Pflantz-Garten aller Sprachen und Wissenschaften. Frankfurt, S. 132.

³⁶² Comenius, Johann Amos (1978): *Orbis sensualium pictus*. Die sichtbare Welt. Dortmund, S. 14.

³⁶³ Korczak Janusz (1929): Das Recht des Kindes auf Achtung.

Benamungen und der Dinge Beschreibungen“³⁶⁴. In den deutschen Territorien wird das *Bild der sichtbaren Welt* über 100 Jahre das verbreitetste Schulbuch. Selbst Goethe nutzt noch das illustrierte Kinderbuch von Comenius, über das er in seiner Autobiographie *Aus meinem Leben* schreibt: „Außer dem Orbis pictus des Amos Comenius kam uns [Kindern] kein Buch dieser Art in die Hände; aber die große Folio-Bibel, mit Kupfern von Merian, ward häufig von uns durchblättert“³⁶⁵.

Das umfassendste pädagogische Werk von Comenius ist jedoch seine *Didactica Magna*, seine *Große Didaktik* oder *Große Unterrichtslehre*. Ab 1628 beginnend, entwickelte Comenius im polnischen Exil seine *Didaktik*, die sich auf den christlichen Glauben, die menschliche Vernunft und die Natur stützt. Ursprünglich verfasste er sie in seiner böhmischen Muttersprache.³⁶⁶ Die überarbeitete Fassung veröffentlicht er 1657 jedoch in Latein als *Didactica Magna*, in welcher er eine allumfassende Unterrichts- und Erziehungsanweisung skizziert, vorweggenommen schon im Untertitel des Werks: „Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“³⁶⁷. Diese „Kunst aller Künste“³⁶⁸, wie Comenius sie beschreibt, ist dabei kein Selbstzweck; vielmehr ist sie das entscheidende Mittel zur Erreichung eines größeren Ziels. Es geht ihm um das „Heil der gesamten Menschheit“³⁶⁹. Daher wird die Begründung einer gelungenen Didaktik nicht nur als Anliegen der Lehrer betrachtet. Sie ist vielmehr Angelegenheit aller Menschen: der Eltern, Schüler und Lehrer, aber auch der Kirche, der Politiker, ja des gesamten Gemeinwesens.³⁷⁰ Im Folgenden wird noch ausführlich auf die *Große Didaktik* und die zentrale Frage eingegangen, was nach Comenius eine gelungene Didaktik auszeichnet und wie die Kunst des Lehrens zur Meisterschaft gebracht werden kann.

364 Ebd., S. 7. Korczak, Janusz (⁸2021): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Übersetzt von Nora Koestler/ Esther Kinsky. Gütersloh.

365 Goethe, Johann Wolfgang von (1811): *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*. Tübingen (= Bd. 1), S. 63.

366 Comenius (2022): S. 51.

367 Ebd. S. 54

368 Ebd. S. 48

369 Comenius (2022): S. 48.

370 Ebd., S. 67–69.

Zunächst wird jedoch noch Comenius' erst im 20. Jahrhundert wiederentdecktes Spätwerk *Pampaedia* vorgestellt, das viele in der *Großen Didaktik* begonnene Ansätze aufgreift und weiterführt. Hierbei ist bedeutsam, dass Comenius seine *Pampaedia* nicht als alleinstehendes Werk konzipiert, sondern als vierten Band im Rahmen seiner sieben-teiligen Reihe *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*. Unter dem Begriff *Pampaedia* oder eingedeutscht *Allerziehung* versteht Comenius im Allgemeinen „die auf jeden einzelnen des ganzen Menschengeschlechts bezogene Pflege“³⁷¹. Wenn Comenius hier von Pflege spricht, sind damit nicht spezifische schulorganisatorische Fragen gemeint, sondern es soll, in der Rahmung des Werkes, nämlich der Verbesserung der menschlichen Dinge, dargelegt werden. Wie der Mensch von der Geburt bis zum Tod fürsorglich beraten und gefördert werden kann. „Gut geboren zu werden, gut zu leben, gut zu sterben: das sind die drei Angelpunkte menschlicher Wohlfahrt“³⁷². Aus dieser Perspektive betrachtet ist Pädagogik als eine Art grundlegende Lebenshilfe anzusehen, die für jede Etappe des menschlichen Lebens konstruktive Ratschläge bereithält, sozialetische Regeln formuliert und somit in allen Lebenslagen der Gestaltung des konkreten Alltags dient. Kurz gesagt: „Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben“³⁷³.

Die Liste von Comenius' bedeutsamen pädagogischen Schriften ließe sich noch lange fortführen. Als letzte abschließende Empfehlung sei insbesondere den Studierenden, die sich mit frühkindlichen Erziehungsfragen beschäftigen oder diese erforschen, Comenius' Schrift *Informatorium der Mutterschule* genannt, in der als eine der ersten europäischen Abhandlungen überhaupt konkrete Prinzipien für eine gelungene Erziehung von Kindern im Vorschulalter formuliert werden.³⁷⁴ Kurz und bündig schreibt Comenius dazu in seiner *Großen Didaktik*: „Darin [in Buch *Informatorium der Mutterschule*] sollte alles einzeln

371 Comenius, Johann Amos (1991): *Pampaedia. Allerziehung*. Übersetzt und herausgegeben von Klaus Schaller. Heidelberg (= Schriften zur Comeniusforschung, Bd. 20), S. 12.

372 Comenius (1991): S. 156.

373 Comenius (1991): S. 85.

374 Comenius, Johann Amos (1962): *Informatorium der Mutterschul*. Herausgegeben von Joachim Heubach. Heidelberg (= Pädagogische Forschungen, Bd. 16), S. 9.

angeführt werden, wozu schon im Kindesalter angeleitet werden kann, bei welcher Gelegenheit ein jegliches aufzugreifen ist und auf welche Weise, mit welchen Worten und Gebärden es eingepägt werden soll³⁷⁵.

Es wird deutlich, dass die *Große Didaktik* inhaltlich viele der weiteren pädagogischen Werke von Comenius berührt, indem diese in der Didaktik theoretisch reflektiert und systematisch gerahmt werden. Im Anschluss daran bietet es sich an, einen genaueren Blick in die *Große Didaktik* zu werfen und einige zentrale Aspekte zu erörtern.

5.1.4 Zentrale Forderungen in der Großen Didaktik

Comenius bemüht sich als Didaktiker darum, allen Menschen, unabhängig von ihrer Abstammung, Religion, Ethnie, ihrem Geschlecht oder ihrem Vermögen, eine elementare Erziehung und universale Bildung zu ermöglichen. Seine pädagogische Konzeption sowie die ihr zugrunde liegenden didaktischen Grundforderungen lassen sich prägnant in einem leicht zu merkenden Trikolon zusammenfassen: *omnes, omnia, omnino* – alle, alles, allumfassend.³⁷⁶

Unter *omnes* wird die Forderung verstanden, allen Menschen ohne Ausnahme Zugang zu Bildung zu eröffnen. Lange bevor im 19. Jahrhundert in den sich herausbildenden deutschen Staaten die allgemeine Schulpflicht eingeführt wird, fordert Comenius jenes, was heute unter Chancengleichheit, Gleichstellung der Geschlechter und Integration von Menschen mit Behinderung verstanden wird. Überall, wo Menschen geordnet zusammenleben, sollen Schulen als „gemeinschaftliche Erziehungsstätte der Jugend“³⁷⁷ errichtet werden:

„Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten,

³⁷⁵ Comenius (2022): S. 345.

³⁷⁶ Vgl. Tenorth (2024). S. 16f.

³⁷⁷ Comenius (2022): S. 115.

Flecken, Dörfern und Gehöften. [...] Dem widerspricht nicht, dass manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr.³⁷⁸

Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht völlig neu. Bereits bei Ignatius von Loyola und in der Schul- und Studienordnung der Jesuiten (den *Regulae*) findet sich in Ansätzen ein Gedanke schulischer Gleichheit. In der Klarheit der Formulierung und im Anspruch, *alle* einzuschließen, erreicht jedoch erst Comenius jene Deutlichkeit: *omnes*, eben ausnahmslos alle. Unter *omnia* versteht Comenius die Forderung, dass Schülerinnen und Schüler „alles“ lernen sollen, allerdings nicht im Sinne umfassender Detailkenntnis aller Wissenschaften, was er ausdrücklich als unmöglich und unnütz bezeichnet.³⁷⁹ Vielmehr sollen die Grundlagen, Ursachen und Zwecke jener wichtigsten Tatsachen und Ereignisse vermittelt werden, die Menschen zu vernünftigen und gut handelnden Subjekten befähigen. Damit sollen sie aus der Rolle passiver Beobachter heraustreten können und zu aktiven und verantwortlichen Gestaltern ihrer Welt werden. Schulen sollen sich darum bemühen, die Lernenden „weise an Verstand, umsichtig im Handeln und fromm im Herzen zu machen“³⁸⁰ zu machen. *Omnia*, eben *alles*, was zur Erreichung dieses Ziels notwendig ist, soll gelehrt werden. *Omnia* bedeutet folglich alles, was zur Erreichung dieses Zieles notwendig ist.

Damit diese Zielsetzung erreicht werden kann, muss nach Comenius das dritte Element des Trikolons verwirklicht werden: *omnino*. Damit ist die Forderung verbunden, den Menschen im Ganzen zu bilden, also nicht nur intellektuell, sondern ebenso sittlich, religiös, emotional und praktisch. In den Schulen sollen daher nicht nur die Wissenschaften, sondern auch Sitten und Frömmigkeit unterrichtet werden:

378 Ebd., S. 119–120.

379 Tenorth (2024): S. 16f.

380 Comenius (2022): S. 126.

„Deshalb sollen in den Schulen nicht nur die Wissenschaften, sondern auch Sitten und Frömmigkeit gelehrt werden. [] Wird etwas davon übergangen, so entsteht eine Lücke, die nicht nur einen örtlichen Bildungsmangel bedeutet, sondern die Festigkeit des Ganzen untergräbt. Denn nichts kann dauerhaft sein, das nicht überall in sich zusammenhängt.“³⁸¹

Zum *omnino* gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich Erfahrungen aus zweiter Hand sammeln sollen. Vielmehr sollen sie die Welt selbst beobachten und erforschen:

„Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h., sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.“³⁸²

Der Weg der Erkenntnis führt nach Comenius von der sinnlichen Wahrnehmung über das Gedächtnis und das klare Verstehen bis hin zum eigenständigen Urteil. *Omnino* meint folglich die umfassende Berücksichtigung aller Dimensionen menschlicher Bildung und die Orientierung am Ganzen.

5.1.4.1 Über das Lehren, Lernen und die Lehrpersonen

In der *Großen Didaktik* widmet sich Comenius ausführlich den theoretischen Bedingungen des Lehrens und Lernens. Die Frage, was eine gelungene Didaktik ausmacht und wie diejenigen, die lehren, zur Meisterschaft gelangen können, bildet einen zentralen Schwerpunkt seines Werkes. Zur Einleitung in diese Gedanken sei folgender Auszug aus der Didaktik hervorgehoben:

„Wie ein sachverständiger Schreiber auf eine leere Tafel schreiben oder ein Maler darauf malen kann, was er will, so kann der, welcher die Kunst des Lehrens beherrscht, mit Leichtigkeit dem menschlichen Geiste alles einprägen. Gelingt das nicht, so ist es nur zu gewiss, dass nicht die Tafel

³⁸¹ Comenius (2022): S. 208.

³⁸² Ebd., S. 213.

schuld ist, die allenfalls etwas rau sein mag, sondern allein die Unfähigkeit des Schreibers oder Malers. Ein Unterschied besteht nur darin, dass man auf der Tafel die Striche nur bis zum Rande führen kann. Im menschlichen Geiste kann man weiter und weiter schreiben und modellieren und wird an kein Ende kommen, da er, wie schon gesagt, ohne Grenzen ist.“³⁸³

Aus diesem Abschnitt lassen sich vier zentrale Bedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen ableiten, die Comenius an anderer Stelle ausführlicher entfaltet. Erstens verweist Comenius auf die Verantwortung der Lehr- bzw. Erziehungsperson. Das Gelingen des Unterrichts wird nicht primär den Lernenden zugeschrieben; vielmehr trägt die Lehrperson die Initiativ- und Gestaltungspflicht. An der „Tafel“ scheitert das Unterfangen nicht, sondern am „Schreiber“. Zweitens führt Comenius das Motiv der leeren Tafel ein, welches später insbesondere mit John Locke in Verbindung gebracht wird (*tabula rasa*). Comenius greift damit jedoch auf einen aristotelischen Gedanken zurück, der bereits die Notwendigkeit frühzeitiger Erziehung begründet. Drittens wird die potenzielle Unbegrenztheit der menschlichen Erkenntnisfähigkeit hervorgehoben. Der Geist kann unbegrenzt geformt, erweitert und kultiviert werden.

Viertens wird die Didaktik selbst als „Kunst aller Künste“ bezeichnet. Damit ist impliziert, dass auch das Lehren erlernt werden muss. Theorie und Praxis gehören untrennbar zusammen; didaktisches Handeln umfasst Handlungsfelder weit über schulische Institutionen hinaus. Comenius versteht unter Didaktik die vollständige Kunst, allen Menschen alles umfassend lehren zu können – eben *omnes, omnia, omnino*.

Um diese theoretischen Bedingungen in der Praxis zu verwirklichen, formuliert Comenius drei didaktische Prinzipien. Auch sie lassen sich als Trikolon fassen: zuverlässig, rasch und gründlich lehren.

Das erste didaktische Prinzip lautet „zuverlässig zu lehren, sodass der Erfolg nicht ausbleiben kann“³⁸⁴. Zuverlässig bedeutet, dass der Unterricht geordnet, natürlich und im organischen Aufbau erfol-

383 Comenius (2022): S. 92.

384 Comenius (2022): S. 47.

gen muss. Vom Einfachen zum Schwierigen, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Generellen zum Speziellen. Dieser Gedanke findet sich auch in modernen Curricula wieder. Bevor etwa im Mathematikunterricht mit reellen Zahlen gearbeitet wird, erfolgt der systematische Aufbau über natürliche und ganze Zahlen. Ein Prinzip, das Comenius bereits im 17. Jahrhundert als didaktische Notwendigkeit formuliert.³⁸⁵ Das zweite didaktische Prinzip ist „rasch zu lehren, ohne Beschwerde und Verdross für Lehrer oder Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen“³⁸⁶. In diesem zweiten Prinzip verstecken sich eigentlich zwei Aspekte, nämlich das rasche und das angenehme Lehren und Lernen. Comenius verbindet hier zwei Dimensionen, das rasche und das angenehme Lernen. Beide sind wechselseitig voneinander abhängig. Zieht sich der Unterricht, sodass jede Minute wie eine Ewigkeit erscheint, stellt sich Überdross ein. Ist der Unterricht hingegen von Angst geprägt, bleibt selbst einfachster Stoff unverstanden. Rasches Lehren bedeutet daher nicht hastiges Durchnehmen, sondern eine didaktisch reduzierte, übersichtlich strukturierte und anschaulich vermittelte Darbietung. Damit der Lernprozess angenehm bleibt, müssen die Inhalte altersgemäß, verständlich, anschaulich und sprechend dargestellt werden. Prinzipien, die Comenius ausdrücklich betont und die seine Werke wie den *Orbis pictus* kennzeichnen.³⁸⁷ Als drittes und letztes didaktisches Prinzip fordert Comenius „gründlich zu lehren, nicht oberflächlich und nur zum Schein, sondern so, dass echte Wissenschaft, reine Sitten und innerste Frömmigkeit vermittelt werden“³⁸⁸. Dazu formuliert Comenius zehn Grundsätze, die darauf abzielen, dass nichts Nützliches ausgelassen wird, dass das Gelernte mit vorhandenem Wissen verknüpft und vor allem durch häufiges Wiederholen und Üben nachhaltig verankert wird. Gründliches Lehren ist damit auf Dauerhaftigkeit, Verstehen, Anwendungsfähigkeit und sittliche Bildung ausgerichtet.

Nach Comenius ist in allen Lernsituationen die Lehrperson die führende Instanz. Sie besitzt Initiative und Gestaltungskompetenz. Die Didaktik soll daher insbesondere den Lehrenden helfen, den Kindern

³⁸⁵ Ebd. S. 173–188 und vgl. Schaller (2004).

³⁸⁶ Ebd., S. 47.

³⁸⁷ Comenius (2022): S. 189–213.

³⁸⁸ Ebd., S. 47.

einen gründlichen Unterricht zu erteilen und sie zu den intendierten Erziehungszielen zu führen. Welche Voraussetzungen Lehrpersonen erfüllen sollen, beschreibt Comenius prägnant in der *Pampaedia*: „Er [der Lehrer] soll fähig sein, Pansophen heranzuziehen, er soll es verstehen und wollen“³⁸⁹.

Es genügt nicht, die nötige Befähigung zu besitzen; es bedarf ebenso des Willens. Lehrpersonen sollen „erlesene Menschen sein, fromm, ehrenwert, ernst, eifrig, fleißig und klug“³⁹⁰.

Im Kontext seiner Forderung nach *omnia*, die Schüler sollen alles lernen, wird auch der Aspekt der Sittlichkeit und Frömmigkeit deutlich. Geistige Bildung allein genügt nicht. Wissen soll nicht angehäuft werden, um theoretisch über sittliches Handeln Auskunft geben zu können, sondern es soll zu sittlichem Handeln befähigen. Das erinnert an aristotelisches Tugendenverständnis. „Die Tugend hingegen erwerben wir dadurch, dass wir sie zuvor betätigen [...]“³⁹¹.

Sittliche Erziehung kann nicht allein durch Worte, sondern nur durch Vorbild und gelebte Praxis erfolgen. Eltern, Lehrpersonen und Mitschüler haben in diesem Prozess eine unmittelbare Vorbildfunktion. In diesem Sinne soll auch der Umgangston in der Schule gestaltet werden: keine Gewalt, keine Strafen, sondern Frömmigkeit, Mäßigung und sittliches Verhalten.³⁹²

5.1.4.2 Altersgemäße Förderung

Typisch für das pädagogische Denken von Comenius ist der organische, prozessuale Charakter seiner Überlegungen. Ohne Kenntnisse moderner Entwicklungspsychologie oder neurowissenschaftlicher Konzepte zu besitzen, betont er immer wieder, dass Kinder unter Berücksichtigung ihres Alters und ihrer Entwicklung gefördert und gefordert werden müssen. In der *Großen Didaktik* heißt es hierzu: „Aller Lehrstoff muss den Altersstufen gemäß so verteilt werden, dass nichts zu lernen aufgegeben wird, was das jeweilige Fassungsvermögen übersteigt“³⁹³.

389 Comenius (1991): S. 123.

390 Ebd.

391 Aristoteles, EN 1103a32

392 Comenius (2022): S. 140, S. 193.

393 Ebd., S. 176. Vgl. auch Comenius (1991): S. 86–88.

Nur so kann zuverlässig sichergestellt werden, dass Lernende den Stoff ohne frustrierende Überforderung begreifen und verarbeiten können. Zugleich kritisiert Comenius die unstrukturierte Durchmischung des Schulstoffes. Besonders eindrücklich formuliert er eine Kritik, die auch heute noch als zeitlos gelten kann:

„Es ist [...] eine Verirrung der Schulen, dass man den Schülern vieles auf einmal einprägt, z. B. lateinische und griechische Grammatik, vielleicht noch Rhetorik und Poesie und wer weiß was alles! Wer wüsste nicht, dass in den klassischen Schulen den Tag über beinahe von Stunde zu Stunde der Stoff der Lektionen und Übungen gewechselt wird? Was soll man wohl Verwirrung nennen, wenn das keine ist? Das ist so, als wenn ein Schuhmacher sechs oder sieben Stiefel gleichzeitig anfertigen wollte und immer einen nach dem andern in die Hand nähme und wieder beiseitelegte.“³⁹⁴

Die Vorstellung, Bildung entstehe durch möglichst große Stofffülle und das bloße Einhämmern von Wissen, wird von Comenius entschieden zurückgewiesen. Statt Quantität soll die Qualität des Lernens im Vordergrund stehen, eine Forderung, die pädagogisch bis heute Relevanz besitzt. Im Verlauf der europäischen Bildungsgeschichte wird immer wieder die Forderung nach Beschränkung und Konzentration des Unterrichts erhoben. So fokussiert Wilhelm von Humboldt bei seinem Konzept des Gymnasiums nur vier zentrale Fächer, bevor sich im 19. Jahrhundert eine Ausweitung auf eine Vielzahl von Fächern vollzieht.³⁹⁵ Comenius plädiert, Jahrhunderte früher, für ein altersgemäßes, schrittweises und innerlich gegliedertes Lernen, das sich dem natürlichen Entwicklungsverlauf des Kindes anpasst.

Aus seiner Forderung nach altersgemäßer Vermittlung entwickelt Comenius eine einer „vierfache Abstufung der Schule nach Alter und Fortschritt“. Für jede dieser vier Stufen werden in der *Didactica Magna*. *Großen Unterrichtslehre* Vorschläge zur Gestaltung der Lerninhalte, der

³⁹⁴ Comenius (2022): S. 181.

³⁹⁵ Humboldt, Wilhelm von (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart (= Werke in Fünf Bänden, Bd. 4). S. 188–195.

Bücher und der didaktischen Verfahrensweisen bei der Gestaltung des Unterrichts gemacht. Die einzelnen Stufen sollen nicht durch vorzeitige Selektion, sondern durch gemeinsame Förderung für alle Kinder durchlaufen werden, ein wesentlicher Bestandteil seines Gleichheitsanspruchs (*omnes*).

Die Mutterschule, *schola materna*, bezeichnet die häusliche Erziehung im Elternhaus. In der *Pampaedia* skizziert Comenius sogar die frühe Idee einer öffentlichen Vorschulerziehung oder „Kindergärten“.³⁹⁶ Ziel ist die Einpflanzung grundlegender Wissens- und Tugendelemente, erste naturkundliche Basiskenntnisse (z. B. Körperteile, Alltagsbezeichnungen); moralische Gewöhnung (Gerechtigkeit, Freundlichkeit, maßvolles Verhalten) sowie erste sprachliche und soziale Fähigkeiten. Da die Eltern die zentralen Lehrpersonen dieser Phase sind, liegt das Gelingen der Erziehung vollständig in ihrer Verantwortung.³⁹⁷

Zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr soll die Muttersprachschule besucht werden, das entspricht in etwa der modernen Grundschulen. In der Schule des Knabenalters, die Muttersprachschule, *schola pueritiae*, muss die Jugend gemeinschaftlich gebildet werden. Ziel und Zweck der Muttersprachschule ist, „dass die gesamte Jugend zwischen dem 6. und 12. (oder 13.) Altersjahr alles erlerne, wovon sie für das Leben bleibenden Nutzen haben kann“³⁹⁸. Konkret versteht Comenius darunter den Erwerb der Muttersprache, also das Lesen und Schreiben; den Erwerb praktischer mathematischer Fähigkeiten und eine Vertiefung der begonnenen Gewöhnung an tugendhaftes Verhalten.³⁹⁹ Anknüpfend an *omnes* betont Comenius, dass alle Kinder diese Schule besuchen sollen. Eine frühe berufliche Festlegung lehnt er ausdrücklich ab:

„Erstens beabsichtigen wir ja, dass alle, die als Menschen geboren sind, gemeinsam zu allem Menschlichen hin unterrichtet werden. Sie müssen also so weit, wie immer möglich, miteinander geführt werden. [] Drit-

³⁹⁶ Comenius (1991): S. 186–187.

³⁹⁷ Ebd., S. 345.

³⁹⁸ Ebd., S. 349.

³⁹⁹ Ebd., S. 349–351.

tens scheint es mir sehr voreilig, schon im sechsten Lebensjahr bestimmen zu wollen, zu welchem Beruf sich ein Kind eignen wird, ob für die Wissenschaft oder für ein Handwerk.“⁴⁰⁰

Die Schule des Jugendalters, die Lateinschule, *schola latina*, ist für die Zeitspanne vom dreizehnten bis zum achtzehnten Lebensjahr vorgesehen. In ihr soll „mit Hilfe von vier Sprachen die ganze Enzyklopädie der Künste erarbeitet werden soll“⁴⁰¹. Die vier Sprachen setzen sich dabei aus der bereits erlernten Muttersprache zusammen, sowie dem Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, welches es nun zu erlernen gilt. Die Enzyklopädie der Künste wiederum, welche mit den Sprachen erarbeitet werden soll, umfasst zum einen die bekannten sieben freien Künste, aber auch Naturwissenschaften, Geografie, Geschichte, Ethik und Theologie. Comenius enge Verzahnung von Sprach- und Sachunterricht tritt in der Zielsetzung der Lateinschule nochmals deutlich hervor:

„Diese Sprachen [Griechisch, Hebräisch und Latein] sind nicht alle in ihrem ganzen Umfang bis zur Vollkommenheit zu lernen, sondern nur so weit, als die Notwendigkeit es erfordert. [...] Das Studium der Sprachen muss [zudem] parallel zu dem der Sachen fortschreiten, besonders in der Jugend, damit wir sachlich ebenso viel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen.“⁴⁰²

Die Vermittlung erfolgt nicht als Selbstzweck, sondern steht in enger Verbindung mit dem Sachunterricht, ein Prinzip, das Comenius wiederholt betont und in Werken wie dem *Orbis Sensualium Pictus*, *Bild der sichtbaren Welt*, konkret umsetzt. Ein „kleines Büchlein: aber gleichwohl ein kurzer Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache, voller Figuren und Bilder, Benamungen und der Dinge Beschreibungen“⁴⁰³. Dieses bebilderte Lehrbuch beschäftigt sich nicht nur ausführlich mit der Vermittlung von Sprache, es integriert sich zudem hervorragend in Comenius vierstufiges Schulsystem, da es in allen Entwicklungsstufen,

⁴⁰⁰ Ebd., S. 349–351. Ebd., S. 348.

⁴⁰¹ Comenius (1991): S. 357.

⁴⁰² Ebd., S. 270.

⁴⁰³ Comenius (1978): S. 7.

abgesehen von der noch zu betrachtenden letzten, der Universität, ziel führend eingesetzt werden kann. Das Kleinkind kann sich zunächst die Bilder anschauen, zum Beispiel das Bild des „Haus-Geflügels“⁴⁰⁴ und dank der dazugehörigen Beschreibungen und Benennungen erste phonetische Erfahrungen mit dem Alphabet gewinnen.⁴⁰⁵ Wenn das Kind dann in der Muttersprachschule das Lesen und Schreiben der Muttersprache erlernt, kann es die zum Hausgeflügel-Bild dazugehörigen Wörter, also „Henne“ oder „Tauben“⁴⁰⁶ und Beschreibungen, wie „Die Henne, scharret den Mist, und sucht Körnlein“⁴⁰⁷ lesen und so seinen Wortschatz erweitern. Und wenn das Kind schließlich die Lateinschule besucht, dient das Buch auch als Stütze zum Latein-Lernen, da die Begriffe und Beschreibung zweisprachig in der Muttersprache und im Lateinischen vorhanden sind.⁴⁰⁸

Viertens beinhaltet die Schule des Erwachsenenalters, die Universität, *schola academia*, vom 18. bis 24. Lebensjahr. Die Universität versteht Comenius als vollendende Lehrstube der Willensbildung durch universale Studien.⁴⁰⁹ Sie soll den gesamten Wissensbestand systematisieren und auf eine ethisch-sittliche Lebensführung ausrichten. Nach Abschluss der Universität empfiehlt Comenius eine Bildungsreise, um den Horizont zu erweitern.⁴¹⁰

Comenius' Entwicklungstheorie verfolgt das Ziel, den Lernprozess in Verbindung mit einem aufeinander aufbauenden Schulsystem zu strukturieren. Bildung soll sich der natürlichen Entwicklung fügen und diese stärken. Seine Kritik an den existierenden Einrichtungen seiner Zeit fällt daher deutlich aus. In vielen Regionen existieren kaum Schulen, und wo sie existieren, sind sie nicht für alle zugänglich. „Da sind sie nicht für alle gemeinsam da, sondern nur für einige, nämlich die Wohlhabenden“⁴¹¹. Wohlhabende Kinder erhalten Bildung, jedoch häufig ohne sittliche

⁴⁰⁴ Ebd., S. 42.

⁴⁰⁵ Comenius (1991): S. 189–190.

⁴⁰⁶ Comenius (1978): S. 43.

⁴⁰⁷ Ebd.

⁴⁰⁸ Ebd. So zur Henne um das vorherige Beispiel weiterzuführen: „Gallina, ruspatur fime-tum, et colligit grana“

⁴⁰⁹ Comenius (2022): S. 367.

⁴¹⁰ Diese Empfehlung findet sich auch bei Erasmus von Rotterdam, Michel de Montaigne.

⁴¹¹ Comenius (2022): S. 134.

Erziehung, stattdessen mit „piekfeinem Benehmen“ und unverstandener Wissenschaft.⁴¹² Die Alternative sieht Comenius in einer reichen, lebendigen, moralisch fundierten, allen zugänglichen Bildung.

Zwischen seinen didaktischen, schulorganisatorischen und systematischen Überlegungen darf Comenius' zentrales Anliegen nicht übersehen werden. In der *Großen Didaktik* formuliert er deutlich, „es geht um das Heil der gesamten Menschheit“⁴¹³. Die Schulreform ist für Comenius daher nie nur ein Reformprojekt der Institution Schule, sondern Teil einer umfassenden Gesellschafts- und Weltreform. Erziehung und Politik stehen für ihn in untrennbarem Zusammenhang. Die zentrale Bestimmung der Erziehung besteht für Comenius in der Humanisierung des Menschen. Erziehung zur Menschlichkeit ist kein Teilausschnitt, sondern das Grundprinzip aller pädagogischen, theologischen und politischen Bestrebungen. Er begreift die menschliche Gemeinschaft als eine Gesellschaft der Erziehung; jede Verbesserung der Welt ist folglich eine Verbesserung des Erziehungswesens.

Seine Schulreform ist also explizit als Teil einer umfassenden Gesellschafts-, ja einer Weltreform anzusehen. Die zentrale Bestimmung der Erziehung ist dabei die Menschlichkeit. Schaller beschreibt diesen Umstand sehr treffend: „Die Erziehung [Comenius'] ist also ihrem Wesen nach Politik, andererseits aber setzt eine Erziehung, die dieses Titels wert ist, nämlich die Erziehung zur Botschaft der Menschlichkeit, eine solche Politik voraus.“⁴¹⁴

Nach Comenius ist der Mensch Abbild und Mitarbeiter Gottes und soll Verantwortung für die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse übernehmen. Die Idee des „Heils“⁴¹⁵ ist damit nicht im spezifisch theologischen, sondern im anthropologisch-ethischen Sinn zu verstehen, als Aufgabe, die Welt umfassend zu kultivieren, zu versöhnen und zu vervollkommen.

Wie dieses Heil konkret zu erlangen ist, erläutert Comenius in seiner *Pampaedia*. Dort entfaltet er den Gedanken einer umfassenden,

412 Comenius (2022): S. 135. Es sei, so Comenius auch kein Wunder, wenn aus solchen Schulen „meistens statt sanfter Lämmer wilde Waldesel und ungebärdige Maultiere“ hervorgehen.

413 Ebd., S. 48.

414 Schaller, Klaus (1995). S. 35.

415 Comenius (1991): S. 19–22.

lebenslangen Erziehung, die alle Lebensalter umfasst. Der Mensch soll nicht nur im Kindesalter, sondern vom Mutterleib bis zum Sterbebett gebildet werden.⁴¹⁶

5.1.5 Pampaedia

Erst mit dem Begriff der *Pampaedia* lässt sich das Ausmaß der Bedeutung erfassen, die Comenius der Erziehung und Bildung zuschreibt. Es geht ihm um das rechte Wissen vom Ganzen.⁴¹⁷ Im Werk *Pampaedia*, *Allerziehung*, bindet Comenius die pädagogischen Überlegungen für ein gutes Lehren und Lernen der *Didactica Magna*, *Großen Unterrichtslehre*, ein in eine Theorie der lebenslangen Erziehung und Unterweisung.

Philosophie, Pädagogik, Theologie und Politik bilden in seinem Denken ein untrennbares Gefüge. Das Bedürfnis, „alles“ zusammenzutragen und „allen“ dieses Wissen in umfassender Weise zugänglich zu machen, führt zu dem bekannten Trikolon *omnes, omnia, omnino*. Diese Perspektive prägt die *Pampaedia* entscheidend, „sie [die *Pampaedia*] richtet sich in ihren Maßnahmen nach dem Ganzen und führt den Menschen in die Vollkommenheit seines Wesens ein“⁴¹⁸.

Comenius macht deutlich, dass erzieherische Prozesse nicht lediglich der Wissensakkumulation dienen, sondern dem Zweck, den Menschen zu einer verstehenden, verantwortlichen und sittlich handelnden Person zu formen. Wissen, dass das Wie und Warum von Zusammenhängen erfasst, tritt damit an die Stelle bloßer Faktenaneignung. Ein solches Wissensverständnis beeinflusst die Gestaltung des Lernens

⁴¹⁶ Ebd. Schule des vorgeburtlichen Werdens; Schule der Kindheit; Schule der Jugend; Schule des Erwachsenenalters; Schule des Greisenalters; Schule des Todes. Alle diese Schulen stehen miteinander in Beziehung, so wie die Lebensphasen selbst. Lernen gehört nach Comenius zum Menschsein; es begleitet alle Phasen des Werdens, Reifens und Alterns. Modern wird dieser Gedanke heute unter dem Begriff des „Lebenslangen Lernens“ weitergeführt. Mit dieser Perspektive zeigt sich der Unterschied zwischen Schulpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. Situationen des Lehrens und Lernens beschränken sich nicht auf die Institution Schule, sondern durchziehen alle Lebensbereiche. Bildung ist somit ein anthropologisches Grundphänomen.

⁴¹⁷ Ebd., S. 16. Wird im Griechischen unter dem Begriff der Pansophie, der Allwissenheit, zum Ausdruck gebracht.

⁴¹⁸ Comenius (1991): S. 22.

nachhaltig. Es verlangt vernetzte Strukturen, die Betonung grundlegender Bedeutungen, eine ethische Rahmung sowie eine Abkehr von auswendiglernender Pädagogik, wie sie Comenius aus seiner eigenen Schulzeit kannte.⁴¹⁹ Eine ähnliche Kritik an der Überlastung des Gedächtnisses wurde im frühen 20. Jahrhundert von Mathilde Vaerting formuliert, der ersten ordentlichen Professorin für Erziehungswissenschaft in Deutschland. In ihrer Schrift *Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit* (1913) argumentierte sie, dass eine durch Schule und Universität erzwungene Überfrachtung des Gedächtnisses die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Lernenden mindere. Statt einer Disziplinierung des Gedächtnisses plädierte Vaerting im Sinne einer „Verbesserung und Höherentwicklung des intellektuellen Instruments Gehirn“⁴²⁰ für eine stärkere Mobilisierung eigenständigen Denkens, eine Forderung, die in bemerkenswerter Weise an Comenius’ Kritik an bloßer Faktenaneignung anschließt.

Vor diesem Hintergrund versteht Comenius die Schule auch als einen Ort der Humanisierung, als „Werkstätte der Menschlichkeit“⁴²¹. Aus methodisch-didaktischer Sicht ist sie ein Ort fröhlichen, kreativen und freudigen Lernens, ein Gedanke, den Comenius auch im *Orbis Pictus* formuliert, wenn er betont, dass die Schüler die „Wissenschaft der vornehmsten Dinge spiel- und scherzweiß“ lernen sollen.

Sein Versuch, eine pansophische Lehranstalt in Ungarn einzurichten, scheiterte jedoch daran, dass die beteiligten Lehrer autoritäre Strukturen reproduzierten und die Freiheit des Geistes unterdrückten. Dieser Misserfolg markiert eine tiefe Enttäuschung, doch Comenius hält an seiner Vision fest und weitert sie sogar aus: Bildung wird zu einer Lebensaufgabe.

Er erweiterte sein Vorhaben sogar, indem er seine Idee, nämlich den Menschen zu einem Pansophen zu bilden, von der Vorstellung entkoppelte, wonach dies nur Aufgabe der Kindheit und Schule sei. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Lebensaufgabe. Sie beginnt mit der Empfängnis und der „Schule des vorgeburtlichen Werdens“⁴²² im Mutterleib,

419 Vgl. Sadler (2013): S. 5–6; S. 201.

420 Vaerting (1913): S. 10

421 Comenius (2022): S. 126.

422 Comenius (1991): S. 155.

darin bildet der Embryo im Mutterleib während der Schwangerschaft seine inneren Organe aus, nimmt die Stimme, Töne und Schwingungen der Mutter wahr und soll das erste Ziel erreichen, gut geboren zu werden, setzt sich im Kindes- und Jugendalter fort, begleitet das Erwachsenenleben und mündet nach einem tätigen Leben⁴²³ in die Schule des Greisenalters (*schola senii*), die eine Vorbereitung auf das ewige Leben durch eine rechte Lebensführung ist. Die „Schule des Todes (*schola mortis*)“⁴²⁴ ermöglicht den Menschen das Nachdenken über das eigene Leben und die Kunst gut und selig zu sterben in der Vorbereitung des Übergangs vom Leben auf der Erde zu einem ewigen Leben im Himmel.

Alle diese Schulen beziehen sich aufeinander, so wie es die Lebensphasen auf unserem Weg vom Embryo zum Leichnam tun, unser Werden, Reifen, Altern und Verfallen. Oder wie Comenius es ausdrückt: „In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben“⁴²⁵. Die Lebensphasen bilden ein Kontinuum gegenseitiger Bezogenheit, das alles menschliche Lernen umfasst. Dieser Gedanke antizipiert moderne Konzepte des lebenslangen Lernens, sondern sie begegnen uns allgemein in allen Etappen unseres Lebens.⁴²⁶

5.1.6 Schlussbetrachtung

Das pädagogische Werk von Johann Amos Comenius entfaltet sich als umfassendes Reformprojekt, das weit über schulorganisatorische und methodische Fragen hinausreicht. Seine Schriften beruhen auf einer Anthropologie, die Erziehung als Grundbedingung menschlicher Existenz und als zentrales Mittel gesellschaftlicher Erneuerung bestimmt. Die Einheit von Pädagogik, Ethik, Theologie und Politik prägt sein

⁴²³ Ebd. Die Schule des Erwachsenenalters (*schola virilitatis*), die den Menschen die Ernte der Früchte der Weisheit, als kluge Nutzung des Lebens ermöglicht.

⁴²⁴ Ebd., S. 296.

⁴²⁵ Comenius (1991): S. 85.

⁴²⁶ Die *Pampaedia*. *Allerziehung* von Comenius umfasst acht Schulstufen eines lebenslangen Lernens des Menschen.

gesamtes Denken und erlaubt es, Erziehung sowohl als individuelle Aufgabe wie auch als kollektive Verantwortung zu verstehen.

Zentral bleibt seine Überzeugung, dass allen Menschen, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozialem Stand oder Religion, der Zugang zu elementarer Erziehung und universaler Bildung ermöglicht werden müsse. Das Prinzip *omnes, omnia, omnino* formuliert nicht nur ein didaktisches Programm, sondern begründet ein egalitäres Bildungsverständnis, das seine Zeit weit übersteigt. Bildung erscheint bei Comenius stets als ethische Aufgabe, die den Menschen befähigen soll, vernünftig, maßvoll und friedensorientiert zu handeln. Die existenziellen Erfahrungen von Krieg, Vertreibung und religiöser Verfolgung verleihen seinem Bildungsgedanken dabei eine existenzielle Tiefe. Sein pädagogisches Projekt ist die humanisierende Antwort auf die destruktiven Kräfte seiner Epoche. Eine besondere systematische Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang die Triade von Gott, Natur und Mensch. Sie bildet den erkenntnistheoretischen und normativen Rahmen seines Denkens. Die Theologie beschreibt das Verhältnis zwischen Gott und Mensch und begründet die Verantwortlichkeit des Menschen als geistigem und moralischem Wesen. Die Naturwissenschaft eröffnet das Verhältnis zur Welt und verpflichtet auf deren Erforschung und pflegliche Nutzung. Die Politik definiert das Verhältnis der Menschen untereinander und hebt die Notwendigkeit von Wahrheit, Toleranz und Versöhnung hervor.

Diese Triade bildet das Fundament für Comenius' Verständnis von Erziehung als einem Prozess, der sowohl metaphysische Orientierung, naturbezogene Welterschließung als auch soziale Friedensfähigkeit hervorbringen soll. Die Bemühungen zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten begründen sich dabei auf dem politischen Denken von Wahrheit, Toleranz und Versöhnung. Comenius geht von der Grundüberzeugung aus: „*Omnia sponte fluant absit violentia rebus* [Alles fließe von selbst, Gewalt sei fern den Dingen]“⁴²⁷ In dieser Perspektive wird die Schule zur „Werkstätte der Menschlichkeit“, und die Erziehung zu einem Medium der Weltgestaltung, nicht im Sinne der

427 Comenius (1978): S. 1.

Unterwerfung, sondern im Sinne verantwortlicher Mitwirkung an der Ordnung des Ganzen.

Die Rezeption der Pädagogikgeschichte hat Comenius häufig einseitig als Didaktiker eingeordnet und damit den weiten Horizont seines Denkens verengt. Angemessener erscheint eine Interpretation, die ihn als politisch orientierten Gesellschaftsreformer begreift, dessen pädagogisches Projekt auf die humane Transformation sozialer, religiöser und kultureller Verhältnisse zielt. Seine Gedanken zur Gleichberechtigung, zur universalen Bildung und zur friedensorientierten Weltordnung weisen weit über seine Zeit hinaus und bieten bis heute einen normativen Orientierungsrahmen für bildungs- und gesellschaftspolitische Diskurse.

Im Ergebnis erscheint Comenius als einer der frühesten und zugleich entschiedensten Theoretiker einer humanistischen Bildungsgesellschaft. Seine Vision einer am Gemeinwohl orientierten, alle Menschen umfassenden Erziehung bleibt ein bedeutendes Dokument frühneuzeitlicher Aufklärung und ein bleibendes Zeugnis für die gesellschaftliche Wirksamkeit pädagogischen Denkens.

5.2 Anna Maria van Schurman

5.2.1 Einführung

But, you may ask, what is bothering you?

Well, these sacred halls are inaccessible to women!⁴²⁸

Während die Debatten der *Querelle des Femmes* häufig literarisch, moralisch oder gesellschaftstheoretisch geführt wurden, entwickelt van Schurman ein genuin pädagogisches Argument für die Gleichberechtigung von Frauen, das auf einer anthropologischen Grundthese beruht. Die rationale Begabung ist allen Menschen gleichermaßen ver-

⁴²⁸ Van Schurman hat 1652 in ihrem lateinischen Lobgedicht gratulierte Anna Maria van Schurman der Stadt Utrecht zur Gründung der Univeristät. Nachdem sie alle erwähnt, die aus der Quelle der Weisheit trinken können stellte sie eine rhetorische Frage und gab eine diese bemerkenswerte Antwort. Vgl. Beek, Pieta van (2010): *The First Female University Student. Anna Maria van Schurman (1636)*. Übersetzt von Anna-Mart Bonthuys. Utrecht, S. 51.

liehen. Daher steht Frauen derselbe Zugang zu Bildung, Wissenschaft und Gelehrsamkeit zu wie Männern. Besonders prägnant zeigt sich dies in ihrer *Dissertatio de ingenii muliebris aptitudine*, die als eine der frühesten systematischen pädagogischen Schriften einer Frau gelten kann. Die Schrift fragt nicht lediglich nach gesellschaftlicher Partizipation, sondern entfaltet eine Argumentation entlang pädagogisch relevanter Begriffe wie Begabung, Geisteskraft, Erziehung, Studium, Klugheit, Tugend und Wissenschaft. Ihre syllogistische Struktur macht dabei deutlich, dass van Schurman eine deduktive pädagogische Theorie entwirft, die nicht an empirischen Unterstellungen über „weibliche Natur“ oder Geschlechtscharaktere ansetzt, sondern an der prinzipiellen Bildsamkeit des Menschen, wie sie in der humanistischen Tradition begründet ist.⁴²⁹

Van Schurmans Verbindung zu Marie de Gournay bildet dabei ein exemplarisches Moment frühneuzeitlicher feministischer Bildungstheorie. Beide Denkerinnen gehen von der gleichen Grundüberzeugung aus, dass Bildung ein universales Menschenrecht ist und dass Frauen durch Bildung nicht aus der ihnen zugedachten sozialen Sphäre herausfallen. Während de Gournay stärker auf literarisch-politische Kritik und gesellschaftliche Missstände abzielt, begründet van Schurman ihren Anspruch in einem pädagogischen Entwurf, der Tugend, Wissenschaft und religiöse Selbstformung miteinander verbindet.

Dieser Unterschied verweist auf den besonderen pädagogischen Stellenwert van Schurmans. Ihre Argumentation ist nicht allein auf die Frage der Gleichstellung beschränkt, sondern richtet sich auf eine grundlegende Theorie der geistigen Entwicklung und der Bildung des Menschen. In ihrer Sichtweise ist Bildung kein äußerliches Privileg, sondern ein integrales Moment menschlicher Vervollkommnung. Daraus leitet sie eine Verpflichtung der Eltern wie der Gesellschaft ab, die Bildung von Mädchen und Frauen aktiv zu fördern, ein Gedanke, der in seinen Konturen bereits zentrale Ideen späterer Pädagoginnen wie Mathilde Vaerting oder Helene Lange vorbereitet.

429 Rang, Brita (1996): In Distanz zur Moderne. Die gelehrte Anna Maria van Schurman (1607–1678). In: Ebrecht, Angelika/Lühe, Irmela/Pott, Ute et. al. (Hrsg.): Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung 1996, Bd. 1. Gelehrsamkeit und kulturelle Emanzipation. Stuttgart, S. 23–47.

Zugleich verdeutlicht die Verbindung zu de Gournay, wie sehr sich weibliche Gelehrsamkeit im 17. Jahrhundert in einem Raum literarischer und argumentativer Selbstbehauptung bewegte. Van Schurmans Selbstpositionierung unterscheidet sich dabei deutlich von de Gournays offensiver Öffentlichkeitspraxis. Durch die gezielte Nutzung rhetorischer Bescheidenheitsformeln, die Betonung religiöser Tugend und das Hervorheben der eigenen moralischen Integrität gelingt es van Schurman, ihre Teilnahme an der gelehrten Öffentlichkeit in ein für Frauen akzeptables Rollenmodell zu überführen, eine Strategie, die Larsen als typisch für die „gendered self-fashioning“ frühneuzeitlicher Gelehrter beschreibt.⁴³⁰

Anna Maria van Schurman eine der ersten systematischen Denkerinnen einer Pädagogik der Gleichheit. Ihr Werk verbindet klassische humanistische Bildungsideen, religiös geprägte Selbstformung und egalitäre anthropologische Prämissen und macht damit deutlich, dass die Geschichte der Pädagogik im 17. Jahrhundert nicht allein aus männlichen Stimmen besteht.

5.2.2 Der Dreißigjährige Krieg

Für das Verständnis von Anna Maria van Schurmans frühem Lebensumfeld ist der Dreißigjährige Krieg (1618–1648) von zentraler Bedeutung. Er bildet den politisch-konfessionellen Hintergrund, vor dem sich sowohl ihre intellektuelle Sozialisation als auch die Bedingungen weiblicher Gelehrsamkeit in der Republik der Vereinigten Niederlande konturieren.

Die im Kapitel 5.1 bei Johann Amos Comenius dargestellten Beobachtungen zur Situation des Heiligen Römischen Reiches während des Krieges: Verfolgung, Zerstörung, Hunger, Pestilenz und ein deutlicher Rückgang kultureller Produktion, gelten in ähnlicher Weise für jene Konstellationen, die van Schurmans Familie zur Migration zwangen.

⁴³⁰ Vgl. Larsen, Anne R. (2008): A Women's Republic of Letters. Anna Maria van Schurman, Marie de Gournay, and Female Self-Representation in Relation to the Public. In: *Early Modern Women*, 3 (1), S. 116–118.

Heidelberg, im frühen 17. Jahrhundert ein Zentrum des Späthumanismus, verlor nach der Eroberung durch die Katholische Liga 1622 nicht nur seine reformierte Hochschule, sondern auch seine bedeutende Universitätsbibliothek, die *Bibliotheca Palatina*. Deren Auslagerung nach Rom, die in 184 Holzkisten auf etwa 200 Maultieren vorgenommen wurde, steht symbolisch für den umfassenden Verlust an Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftsgütern in dieser Zeit. Der Einbruch der jährlichen Buchproduktion auf nur noch ein Drittel des Vorkriegsniveaus ist ein weiterer Indikator für die Gelehrsamkeitsschwäche im Reich.⁴³¹ Gleichzeitig verschob sich das intellektuelle Zentrum Europas deutlich in Richtung der Niederlande. Gerade Utrecht, Leiden und Amsterdam entwickelten sich zu Orten, an denen trotz der europäischen Kriegsverwüstungen intellektuelle Austauschprozesse möglich blieben. Für van Schurmans Biografie ist dies bedeutsam. Sie wuchs an einem jener seltenen Orte auf, an denen frühneuzeitliche Wissenschaft florierte und unterschiedliche konfessionelle Gruppen, trotz aller Spannungen, vergleichsweise stabile Bedingungen für Gelehrsamkeit fanden.⁴³²

Der niederländische Buchmarkt, insbesondere das Haus Elzevier, spielte dabei eine wesentliche Rolle. Während der deutsche Markt während des Krieges weitgehend zusammenbrach, konnte Elzevier seine Produktion sogar ausweiten und veröffentlichte u. a. zwei Werke von Schurmans (*Dissertatio*⁴³³ und *Opuscula*⁴³⁴). Die fortbestehende Infrastruktur des Druck- und Verlagswesens bildet daher einen entscheidenden Faktor für van Schurmans Sichtbarkeit und für die frühe internationale Rezeption ihres Werkes.⁴³⁵

431 Wilken, Friedrich (1817): Geschichte der Bildung, Beraubung und Vernichtung der alten Heidelbergschen Büchersammlungen. Ein Beytrag zur Literärgeschichte vornehmlich des fünf-zehnten und sechs-zehnten Jahrhunderts. Heidelberg, S. 200–202. Dazu auch Olympia Fulvia Morata, Kapitel 3.2.

432 Beek van, P. (2010): The First Female University Student. Anna Maria van Schurman (1636). Übersetzt von Anna-Mart Bonthuys. Utrecht. S. 13ff.

433 Schurman, Anna Maria van (1641): *Dissertatio, de ingenii muliebris ad doctrinam, & meliores litteras aptitudine. Accedunt quaedam epistolae ejusdem argumenti*. Leiden, S. 1.

434 Schurman, Anna Maria van (1648): *Opuscula Hebraea, Graeca, Latina, Gallica. Prosaica & Metrica*. Leiden.

435 Wittmann, Reinhard (*2019): Geschichte des deutschen Buchhandels. München, S. 83–84. Einbußen, die das deutsche Geistesleben während des Krieges erleiden musste, lassen sich auch an der Zahl der jährlichen Bucherscheinungen festmachen: Sind für die Jahre

5.2.3 Wer war Anna Maria van Schurman?

Anna Maria van Schurman (1607–1678) wurde am 5. November 1607 in Köln geboren. Ihre Familie war bereits 1550 vor religiöser Verfolgung aus Antwerpen geflohen; als calvinistisch geprägte Kaufmannsfamilie gehörten die van Schurmans zu jenen protestantischen Flüchtlingsgruppen, denen in Köln zunächst eine begrenzte Duldung gewährt wurde. Diese Situation änderte sich jedoch zu Beginn des 17. Jahrhunderts, sodass die Familie 1610 erneut fliehen musste. Nach einem Zwischenaufenthalt auf Burg Dreiborn im Besitz der mütterlichen Verwandtschaft ließ sie sich 1615 in Utrecht nieder, einer Stadt, die sich damals als zentraler Ort der calvinistischen Gelehrtenkultur etablierte.⁴³⁶

Die wichtigsten Informationen über ihre Kindheit lassen sich ihrer *Eukleria* (1673)⁴³⁷ entnehmen, welche gleichzeitig autobiographisches Zeugnis und spirituelle Selbstvergewisserung darstellen. Ihre Erziehung war von einer Verbindung aus calvinistischer Frömmigkeit, humanistischem Bildungsideal und intensiver geistiger Förderung geprägt. Bereits im Alter von drei Jahren konnte sie „fertig Deutsch lesen“⁴³⁸ und Teile des Heidelberger Katechismus rezitieren. Parallel dazu übte sie sich in Tätigkeiten wie Handarbeit, Malerei, Scherenschnitt und Pflanzenpressen, Fertigkeiten, die im damaligen Mädchenerziehungsprogramm fest verankert waren, deren Ausführung sie jedoch weit über gängige Standards hinaus vertiefte.⁴³⁹

Nebenbei übte sie sich auch in den für die Mädchen ihrer Zeit üblichen Beschäftigungen wie Handarbeiten, Basteln, Malen, dem Ferti-

zwischen 1610–1619 noch durchschnittlich 1587 Neuerscheinungen pro Jahr in den Katalogen der Buchmessen verzeichnet, sank dieser Durchschnittswert in den letzten Kriegsjahren auf durchschnittlich 660 jährliche Neuerscheinungen herab, ein Einbruch an Neuveröffentlichungen um mehr als die Hälfte.

⁴³⁶ Zu ihrer Biografie ausführlich: Beek, v. P. (2019): S. 13–34.

⁴³⁷ Schurman van, Anna Maria (1783): *Ευκλῆρια* oder Die Erwählung des besten Theils. Eine Schrift, die zu-gleich einen kurzen Abriß ihres Lebens enthält. Übersetzt von Paulus Hachenberg. Dessau/ Leipzig, S. 21–22, S. 189–215.

⁴³⁸ Ebd. S. 25: „[...] schon fertig Deutsch lesen und einen Theil des [Heidelberger] Katechismus auswendig hersagen.“

⁴³⁹ Becker-Cantarino, Barbara (1996): „Erwählung des bessern Theils“: Zur Problematik von Selbstbild und Fremdbild in Anna Maria van Schurmans „*Eukleria*“ (1673). In: Heuser, Magdalene (Hg.): *Autobiographien von Frauen. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Tübingen, S. 34.

gen von Scherenschnitten, dem Pressen von Pflanzen und Holzschnitten.⁴⁴⁰ Nachdem der Vater beim Unterweisen ihrer Brüder Anna Marias sprachliches Talent erkannte, durfte sie ebenfalls am Latein-Unterricht der Brüder teilnehmen:

„Da wir uns nämlich in meinem eilften [elften] Jahre (1618), meine Brüder [] in lateinischen, ich aber in französischen Exercitien, die unser Vater uns in die Feder sagte, übten, so geschah es, ich weiß nicht wie, oder vielmehr durch Leitung der göttlichen Fürscheidung, daß ich ihnen zuweilen etwas, das sie vergessen hatten, zusagte; welches denn meinen Vater auf die Gedanken brachte, daß ich vielleicht nicht ohne Erfolg in den Wissenschaften und zugleich mit ihnen unterrichtet werden könne.“⁴⁴¹

Anna Maria von Schürmann schildert die typischen Charakteristika für den weiblichen Bildungsweg im 16. und 17. Jahrhundert, die Förderung durch den Vater und die Ausbildung mit den Brüdern.⁴⁴² Fortan wurde sie zusammen mit ihren Brüdern vom Vater in Latein unterrichtet, nicht jedoch in der Weise, dass sie „die trockenen grammatikalischen Regeln“⁴⁴³ pauken musste, sondern ihr Vater ließ sie stattdessen „den Philosophen Seneca (an dem er ganz besonders Geschmack fand) lesen und exponieren“⁴⁴⁴. Neben Seneca wurden Homer und Vergil ihre liebsten Autoren unter den antiken Klassikern.⁴⁴⁵

Während ihrer Zeit in Utrecht kam sie durch den Kontakt mit befreundeten Professoren auch mit weiteren europäischen und sogar orientalischen Sprachen in Berührung: Deutsch, Niederländisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Griechisch, Hebräisch, Syrisch und Ara-

⁴⁴⁰ Schurman van, Anna Maria (1783): S. 32–33.

⁴⁴¹ Ebd., S. 25–26.

⁴⁴² Anna Maria von Schurmans Lateinstudium zu Hause war ihre Eintrittskarte in die Welt des Lernens. Wir wissen nicht genau, welche Rolle Frederik van Schurman, ihr Vater, in dieser Welt spielte, aber wir wissen, dass er 1613 in den Adelsstand erhoben wurde. Aus diesem Adelsbrief geht hervor, dass er belesen war, viel gereist war und auch Gedichte schrieb. Er war geprägt von der humanistischen Kultur, in der das Studium der bonae litterae (heilige Schriften und Literatur) hochgeschätzt wurde. Dies wollte er an seine Söhne weitergeben, und nun, auch an seine Tochter.

⁴⁴³ Schurman van, Anna Maria (1783): S. 25–26.

⁴⁴⁴ Ebd.

⁴⁴⁵ Ebd., S. 28.

bisch. Später erweiterte sie ihre Sprachkenntnisse außerdem um das Samaritanische, Persische sowie schließlich um das Äthiopische, das sie sich sogar im Eigenstudium angeeignete.⁴⁴⁶

Besondere Bedeutung hat in diesem Kontext ihr Brief an Marie de Gournay, in dem sie ihre Sprachstudien als geistige Muße beschreibt. „Es ist mir stets ein Trost gewesen, mich in den Sprachen zu üben; [...] So fliehe ich zu Hebräisch und Arabisch, wie andere zu Spiel oder Kurzweil. Was mir dabei am meisten Vergnügen bereitet, ist die Erkenntnis, dass alle Sprachen, wie die Menschen selbst, aus einem gemeinsamen Ursprung hervorgegangen sind und dass daher nichts Menschliches dem Geist der Frau fernsteht.“⁴⁴⁷ Anne R. Larsen hebt hervor, dass dieser Brief nicht nur eine persönliche Verbindung markiert, sondern eine bewusste Selbstpositionierung von Schurmans innerhalb eines gelehrten weiblichen Netzwerks darstellt.

In der *Eukleria* betont sie zudem die Ermahnung ihres Vaters, ein „weltliches Eheband“⁴⁴⁸ zu meiden, eine Entscheidung, die ihre spätere berufliche und gelehrte Tätigkeit erst ermöglichte. Wie zahlreiche gebildete Frauen ihrer Zeit blieb sie unverheiratet und nutzte die gewonnene Autonomie zur intensiven wissenschaftlichen Arbeit. Ein Umstand, den sie auch in einem der wenigen von ihr überlieferten deutschen Gedichte verarbeitete: „Ob mich schohn wält und wohl lust reizet /bleibt meine libe doch gekreuzet“⁴⁴⁹. Die Karriere, die sie als weibliche Gelehrte machte, wäre ihr als Ehefrau vermutlich nicht oder nicht in diesem Umfang möglich gewesen. Das Merkmal der Ehelosigkeit ist bei zahlreichen gelehrten Frauen dieser Zeit anzutreffen.

446 Ebd., S. 50–51. Bekannt ist eine von ihr entwickelte äthiopische Grammatik. Ein arabischer Codex, den sie erarbeitet hatte, diente Pastor Hinckelmann zur Übersetzung des Koran.

447 Schurman, Anna Maria van (1648): *Opuscula Hebraea, Graeca, Latina, Gallica. Prosaica & Metrica*. Leiden, S. 318–320. Sowie Larsen, Anne R. (2008): S.108–109.

448 Schurman van, Anna Maria (1783): S. 41. Der Vater ermahnte sie „am stärksten und eifrigsten noch auf seinem Sterbebette, daß ich mich vor dem höchst verderbten und unauflösllichen Bande einer weltlichen Ehe hüten mögte.“

449 Stighelen, Katlijne van der (1987): Anna Maria van Schurman, of, Hoe hooge dat een maeght kan in de konsten stijgen. Leuven, S. 180.

5.2.4 Der „Stern Utrechts“

Im Jahr 1626 begann Anna Maria van Schurman, die damals neunzehn Jahre alt war, eine für ihre Zeit außergewöhnliche öffentliche Wahrnehmung als gelehrte Frau zu erlangen. Ihre früh veröffentlichten lateinischen Gedichte, ihre sprachliche Brillanz und ihre elegante humanistische Gelehrsamkeit fanden in den Niederlanden und darüber hinaus breite Resonanz. In humanistischen und theologischen Kreisen kursierten ihre Verse, und ihre Kenntnisse der orientalischen Sprachen wurden vielfach bewundert. Bald etablierte sich für sie der Beiname „Stern von Utrecht“, ⁴⁵⁰ der auf ihre außergewöhnliche intellektuelle Strahlkraft verweist.

Besonders bedeutend für ihre weitere Ausbildung und Reputation war die enge Verbindung zu Gisbert Voetius, ⁴⁵¹ dem Gründungsrektor der Utrechter Universität und einer der einflussreichsten Theologen der niederländischen reformierten Orthodoxie. Voetius gilt als eine der prägendsten Gestalten der calvinistischen Gelehrtenkultur im 17. Jahrhundert, und sein strenges, zugleich aber philologisch fundiertes Bildungsverständnis harmonierte in vielerlei Hinsicht mit der religiös geprägten Lebensform van Schurmans. Ihre Beziehung zu Voetius lässt sich als eine Form intellektueller Wahlverwandtschaft beschreiben. ⁴⁵² Er wurde einer ihrer wichtigsten Förderer, und sie galt in seinem Umfeld als außergewöhnliches Talent, das exemplarisch vorführte, wie weit weibliche Gelehrsamkeit reichen kann, wenn sie systematisch gefördert wird.

Voetius unterrichtete van Schurman im Altgriechischen, Hebräischen, Aramäischen, Arabischen und Persischen. In der *Eukleria* hebt sie hervor, dass sie sich gerade den orientalischen Sprachen intensiv widmete, weil diese „die meisten Wurzelwörter“ enthielten und damit den „reinsten Zugang“ zu den Originalsprachen der Heiligen Schrift ermöglichten. ⁴⁵³ Ihre Sprachstudien dienten also nicht bloß philologi-

⁴⁵⁰ Vgl. Irwin, J. (1996); Beek van, P. (2010).

⁴⁵¹ Schurmann (1783): S. 42.

⁴⁵² Ähnlich wie bei Michel de Montaigne und Marie de Gournay, siehe Kapitel 4.

⁴⁵³ Ebd., S. 51.

scher Neugier, sondern bildeten eine theologisch motivierte Grundlage ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses.⁴⁵⁴

Als 1636 das *Gymnasium Illustre* in Utrecht zur Universität erhoben wurde, bat Voetius seine Schülerin um ein feierliches Eröffnungsgedicht, eine außergewöhnliche Ehrung, die zugleich ihre intellektuelle Position im Utrechter Gelehrtenmilieu markierte. Obwohl van Schurman das Gedicht bereitwillig verfasste, nutzte sie die Gelegenheit zu einem deutlichen pädagogisch-politischen Hinweis. Sie verwies darauf, dass die neu eröffnete Universität Frauen weiterhin verschlossen blieb. „But, you may ask, what is bothering you? Well, these sacred halls are inaccessible to women!“⁴⁵⁵ [Lateinisches Original: „Ast quae (forterogas) agitant tua pectora curae? Non heac Virgineis pervia sacra choris.“⁴⁵⁶]. Ihr lateinischer Vers stellt eine der frühesten bekannten öffentlichen Kritiken einer Frau an der institutionellen Geschlechtersegregation im Bildungsbereich dar. Gleichzeitig war diese Kritik subtil genug formuliert, um nicht als Angriff auf bestehende Ordnungssysteme wahrgenommen zu werden, und damit typisch für van Schurmans rhetorische Strategie, die Anne Larsen als „learned modesty“ beschreibt.⁴⁵⁷

Van Schurmans Engagement für eine breitere Akzeptanz von Frauenbildung blieb also nicht nur auf ihre privaten Kontakte und Korrespondenzen beschränkt, sondern sie versuchte ihre Kritik bezüglich der eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten von Frauen auch demonstrativ in die Öffentlichkeit zu tragen.

Das Thema Frauenbildung traf einen Nerv der Zeit. Gerade in Frankreich wurde die Debatte um den Status der Frau in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts im Kontext der *Querelle des femmes* beson-

454 Humboldt, Wilhelm von (⁴1972): *Schriften zur Sprachphilosophie*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt (= Werke in 5 Bänden, Bd. 3), S. 199. Ich möchte an dieser Stelle auf Wilhelm von Humboldt hinweisen. Er war der Ansicht, dass es beim Erlernen von Sprachen um das Erleben von Gemeinschaft geht. Sprache bildet seiner Meinung nach das Denken: „Die wichtigste Ursach, aus welcher die Sprache, vermittelt des Tones, der Wirkung nach aussen bedarf, ist die Geselligkeit, zu welcher der Mensch durch seine Natur unbedingt hingewiesen wird [...]“

455 Beek van, P. (2010): S. 49.

456 Schurman (1648): S. 263.

457 Vgl. Larsen (2008), S. 116–118.

ders eifrig geführt, sodass die Wortmeldung einer prominenten gelehrten Frau, wie diejenige van Schurmans, dort großes Interesse fand.

Zwar durfte van Schurman nicht offiziell als Studentin immatrikuliert werden, jedoch richtete die Universität in Utrecht für sie einen mit Vorhängen abgeschirmten Bereich im Hörsaal ein, der ihr ermöglichte, den Vorlesungen unbeobachtet zu folgen. In dieser Kabine wurde sie, als einzige Frau, zur ersten Gasthörerin der niederländischen Universitätsgeschichte.⁴⁵⁸ Dass eine solche Konstruktion notwendig war, verdeutlicht nicht nur die Barrieren der frühneuzeitlichen Universitätskultur, sondern zeigt zugleich, wie außergewöhnlich van Schurmans Präsenz in diesem Raum war. Obwohl sie im Hörsaal räumlich isoliert blieb, trat sie in der gelehrten Welt keineswegs passiv auf. Van Schurman beteiligte sich aktiv an intellektuellen Debatten, führte briefliche Korrespondenzen mit Wissenschaftlern, Geistlichen und anderen Gelehrten in den Niederlanden, Frankreich und England und wurde vielfach um ihre Meinung gebeten. Besonders ihr Austausch mit André Rivet,⁴⁵⁹ Professor für Theologie in Leiden, entfaltete für ihre pädagogische Theorie nachhaltige Wirkung und führte schließlich zur Entstehung ihrer berühmten *Dissertatio, de ingenii muliebris ad doctrinam, & meliores litteras aptitudine, also ihre Abhandlung über die Befähigung des Geistes von Frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften*.

Die Verbindung von öffentlicher Zurückhaltung und intellektueller Aktivität ist für van Schurman charakteristisch. Sie nutzte die sozialen Erwartungen an „weibliche Bescheidenheit“, um ihre gelehrte Tätigkeit gesellschaftlich abzusichern, ein Muster, das auch bei Marie de Gournay sichtbar wird, jedoch in anderer rhetorischer Ausprägung.⁴⁶⁰ Während de Gournay provokativer und polemischer auftrat, entwickelte van Schurman eine Strategie der moralisch begründeten Legitimation.

458 Vgl. Beek (2010), S. 15–18.

459 Schurman (1648), S. 63–90.

460 Vgl. Larsen (2008). Für Larsen war de Gournay eine selbstbewusste und konfrontative Denkerin, die sich offen für die Rechte der Frauen einsetzte. Diese Haltung brachte ihr oft Spott und Kritik ein (siehe dazu auch Kapitel 4.2.). Van Schurman hingegen war zurückhaltender und betonte Bescheidenheit, um ihre Gelehrsamkeit für die männlich dominierte Öffentlichkeit akzeptabel zu machen. Diese Strategie verschaffte ihr Respekt und Anerkennung in der Gelehrtenwelt.

Gelehrsamkeit erschien als Frömmigkeits- und Tugendpraxis, nicht als unerlaubte Übertretung von Geschlechtergrenzen.

In mehreren zeitgenössischen Gedichten und Widmungen wird sie als „zehnte Muse“ und „niederländische Minerva“ bezeichnet. Vor allem Jakob Martin formuliert eine der bekanntesten Lobpreisungen: „Illustrious daughters of Parnasse. You have to give up your place to this new star of Utrecht. You could only speak one language. But Anna very learned and wise can speak French, Arabic, Hebrew, Latin and Greek.“⁴⁶¹

Oder:

„Let Roman antiquity keep silent about the mother of the Gracchi brothers (Cornelia) and let the conquered Greek country hold their tongues about Sappho. Let the Roman and also the Greek Muses give way; there is a greater light shining from the Batavian firmament.“⁴⁶²

Diese formelhafte Überhöhung weiblicher Gelehrsamkeit war nicht ungewöhnlich, gelehrte Frauen des. 17. Jahrhunderts bewegten sich permanent im Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Misstrauen; deshalb wurde ihre Gelehrsamkeit häufig als „göttlich inspiriertes Wunder“ statt als Ergebnis kontinuierlicher Bildung beschrieben.⁴⁶³ Van Schurman selbst begegnete diesem Muster durch eine eigentümliche Mischung aus Bescheidenheit und Selbstbehauptung. Wenn sich van Schurman früh, mit Mitte zwanzig, in ihrer *Abhandlung über die Befähigung des Geistes von Frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften* (*Dissertatio, de ingenii muliebris ad doctrinam, & meliores litteras aptitudine*, erstmals intensiv mit der theoretischen Frage nach der ethischen, gesellschaftlichen und religiösen Legitimation von Frauenbildung beschäftigte, so lagen diesem Interesse vor allem auch individuelle biographische Einflüsse zugrunde.

⁴⁶¹ Beek van, P. (2010): S. 166–167. Französisches Original: „Illustres filles de Parnasse. Il faut que vous cediez la place a ce nouvel Astre d’Vtrect. Vous n’avez parlé qu’un langage, mais Anne tres docte et tres sage parle Francois, Arabe, Hebreu, Latin et Grec.“

⁴⁶² Schurman (1648): S. 359. [Lateinisches Original: „Gracchorum matrem sileat Romana vetustas, Et taceat Sappho Gracia victa suam. Cedite Romanae, Graecae quoque cedite Musae, Nescio quid Batavo majus in orbe micat.]

⁴⁶³ Vgl. Larsen, A. (2008): S. 107; Rullmann, M (1993).

5.2.5 Dissertatio

Trotz ihres Rufes als Gelehrte bei den Zeitgenossen hat van Schurman kein großes, gelehrtes Werk publiziert. Die meisten Veröffentlichungen erfolgten auf Initiative gelehrter Männer aus ihrem Netzwerk. So veranlasste André Rivet, Professor für Theologie in Leiden, sowohl den Druck der *Dissertatio* über das Frauenstudium (1638) als auch die Edition einer Auswahl ihrer Briefe und Gedichte in den *Opuscula* (1648) im Verlagshaus Elzevier in Leiden. Ihre Schriften wurden zu ihrer Zeit weniger als Beiträge zum gelehrten Diskurs wahrgenommen denn als Ausdruck ihrer Person im Spannungsfeld zwischen Weiblichkeit und Gelehrsamkeit. Gerade ihre *Dissertatio*, bis heute ihr bekanntestes Werk, wurde vor allem als Reflexion über die besondere Stellung der Frau in den Wissenschaften rezipiert und trug maßgeblich zu ihrer zeitgenössischen Berühmtheit bei.⁴⁶⁴

Der Erstellung ihrer *Dissertatio* ging, wie in den überlieferten Briefen belegt, ein über mehrere Jahre geführter Austausch mit Rivet voraus. Dieser Briefwechsel, der ab Juli 1631 dokumentiert ist, diente nahezu als Laboratorium der Argumentation, in dem van Schurman die Grundlagen ihrer späteren Schrift Schritt für Schritt entwickelte.⁴⁶⁵ Van Schurman widersprach dieser Position entschieden. In mehreren Briefen an Rivet formulierte sie, dass das Studium der Literatur und Wissenschaften allen Frauen offenstehen müsse.

Der berühmte Brief aus dem Jahr 1637, in dem sie schreibt: „*Es handelt sich [] um die Frage, ob es für Mädchen wünschenswert ist, dass sie sich gänzlich dem Studium der Sprachen, der Künste und der Wissenschaften zuwenden. Was mich angeht: ich bin dafür; ich denke, dass sie dazu im Stande sind, dass sie es tun sollten []*“⁴⁶⁶ markiert den Übergang von privater Korrespondenz zur abstrakten theoretischen Formulierung einer pädagogischen Forderung.

⁴⁶⁴ Vgl. Becker-Cantarino (1996), S. 37–38. Eigenständig veröffentlichte Schurman lediglich ihre autobiographische Schrift *Eukleria* (1673), und dies erst im Kontext ihrer Verteidigung des Anschlusses an die Labadisten.

⁴⁶⁵ Vgl. Rang, B. (1996): S. 24.

⁴⁶⁶ Rang, B. (1996): S. 28.

Während Rivet argumentierte, dass van Schurman als Ausnahmefrau gelten müsse und ihre Gelehrsamkeit deshalb kein allgemeines Beispiel für Frauenbildung darstelle, wies van Schurman diese Individualisierung zurück.⁴⁶⁷ Genau hier setzt die zentrale Logik ihrer *Dissertatio* an. Die Herausarbeitung einer universalen, nicht exklusiven Begabungstheorie, die ausdrücklich nicht für Genies oder einzelne überragende Frauen gilt, sondern für alle Frauen.⁴⁶⁸ Dieser Einwand beunruhigte van Schurman bei dem Gedanken an weibliche Gelehrsamkeit. War sie wirklich eine solch außergewöhnliche Frau oder müssten nicht alle Frauen diesen Weg gehen können?

Van Schurman suchte deshalb Beispiele weiblicher Gelehrsamkeit zusammen, sowohl aus der Antike als auch aus der eigenen Gegenwart. Ihre Beweisführung knüpft damit an Christine de Pizans Methode in der *Stadt der Frauen* an. Bevor van Schurman in die eigentliche inhaltliche Argumentation einsteigt, legt sie in der Einleitung die Begriffe fest, die sie verwendet. Diese definitorische Präzision entspricht der frühneuzeitlichen Gelehrtenkultur. Als zentrales Mittel zur Beweisführung nutzte van Schurman den, aus der Antike bekannten, Syllogismus.

Der Hauptteil der Schrift *Dissertatio* ist in vierzehn Argumente gegliedert, die jeweils durch fünf Einwände ergänzt werden. Diese formale Gliederung folgt der Methode des Syllogismus, die van Schurman in Anwendung der aristotelischen Logik ausbildet. Ihr berühmter Hauptschluss lautet:

Prämisse A: „Wem von der Natur die Prinzipien oder das Vermögen zu den Prinzipien aller Künste und Wissenschaften mitgegeben sind, dem stehen auch alle Künste und Wissenschaften zu.“⁴⁶⁹

Prämisse B: „Nun sind aber den Frauen von der Natur die Prinzipien oder das Vermögen zu den Prinzipien aller Künste und Wissenschaften mitgegeben.“⁴⁷⁰

⁴⁶⁷ Schurman (1648): S. 80–90.

⁴⁶⁸ Beek, van P. (2010): S. 32.

⁴⁶⁹ Schurman van, Anna Maria (2009): Abhandlung über die Befähigung des Geistes von Frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Michael Spang. Würzburg, S. 13.

⁴⁷⁰ Ebd.

Schlussfolgerung: „Also stehen den Frauen alle Künste und Wissenschaften zu.“⁴⁷¹

Diese Struktur hat in der Forschung große Aufmerksamkeit erhalten, weil sie eines der frühesten Beispiele einer systematischen, philosophisch kohärenten Verteidigung weiblicher Gelehrsamkeit darstellt. Anders als viele zeitgenössische Autoren argumentiert van Schurman nicht aus sozialen, moralischen oder hedonistischen Gründen für Frauenbildung, sondern aus einer anthropologisch-naturrechtlichen Grundthese.

Van Schurman beginnt ihre *Dissertatio* unmittelbar mit der Formulierung der Ausgangsfrage und der begrifflichen Eingrenzung der Termini, „*Studium meint hier (wobei ich alle übrigen Bedeutungen ausklammere) den eifrigen und lebhaften Gebrauch der Geisteskraft. Unter der Vokabel Wissenschaft verstehe ich sprachliche und historische Kenntnisse, alle Disziplinen, sowohl die höheren, die sogenannten Fakultäten, als auch die niederen, die sogenannten philosophischen Fächer.*“⁴⁷²

Nachdem also einleitend der zu behandelnde Stoff klar umrissen wurde, spricht die Leitfrage formuliert und die Dimension der Gültigkeit der Begriffe abgesteckt wurde, geht van Schurman dann zum Hauptteil ihrer Abhandlung über, der eigentlichen Beweisführung. Diese Beweisführung ist durch die äußerliche Unterteilung in vierzehn Argumente und fünf Einwände bereits formal in eine Reihung einzelner selbstständiger Elemente unterteilt.

Die ersten drei Argumente belegen, dass Frauen Eigenschaften besitzen, die allen Menschen zukommen, und dass die Befähigung zu Wissenschaft nicht geschlechtsspezifisch ist. Van Schurman verweist auf den göttlichen Ursprung des Menschen, den sie, im Rückgriff auf Ovids *Metamorphosen*, mit dem Bild des „nach oben gerichteten Antlitzes“ beschreibt:

471 Schurman van, Anna Maria (2009): S.13

472 Ebd., S. 5.

„Wen Gott mit einem zum Himmel erhobenen Gesicht erschaffen hat, dem steht die Betrachtung der erhabenen Dinge zu. [...] Die Frau erschuf Gott mit einem zum Himmel erhobenen Gesicht.“⁴⁷³

In dieser Formulierung wird deutlich, dass sie ihre Anthropologie sowohl aus antik-humanistischen als auch aus theologischen Quellen speist. Das Bild des aufrechten Gangs fungiert als Symbol für die rationalisierende Natur des Menschen. Dieses Argument entspricht der allgemeinen Gleichheitsannahme, die später in der Aufklärung große Bedeutung gewinnen sollte.

Die Argumente 4 und 5⁴⁷⁴ verdeutlichen ein in der Forschung häufig erwähntes rhetorisches Manöver van Schurmans: Sie greift gängige Vorwürfe gegen Frauen, die angebliche Schwachheit und die Ämterlosigkeit, auf und kehrt diese um. Frauen hätten, gerade weil sie von öffentlichen Ämtern ausgeschlossen seien, oft mehr Muße und könnten diese Zeit sinnvoll für das Studium nutzen.

„Wer das Glück hat, zumeist Zeit für sich zu haben und unbelastet von öffentlichen Aufgaben und Pflichten zu sein, der kann ein eher ruhiges und freies Leben führen. Nun haben aber Frauen (besonders wenn sie unverheiratet sind) zumeist das Glück, Zeit für sich zu haben.“⁴⁷⁵

Dies entspricht frühen Konzepten weiblicher Autonomie, wie sie später etwa bei Mary Astell oder Catharine Macaulay zu finden sind.

Ihr Lebensmodell der Ehelosigkeit dient ihr dabei nicht nur als persönliche spirituelle Entscheidung, sondern als Argument, dass Frauen gerade in einem unverheirateten Zustand optimale Voraussetzungen für wissenschaftliche Tätigkeit besitzen.⁴⁷⁶

Im Argument 7 bezeichnet van Schurman die Wissenschaft als Tugend, die, wie alle Tugenden, Frauen ebenso zusteht wie Männern. Damit bindet sie ihre egalitäre Anthropologie an ein normativ-ethi-

⁴⁷³ Schurmann (2009): S. 15.

⁴⁷⁴ Ebd.: In Argument 5, argumentiert van Schurman, dass demjenigen die Beschäftigung mit den Wissenschaften zusteht, der „ein eher ruhiges und freies Leben führen kann.“

⁴⁷⁵ Ebd.

⁴⁷⁶ Vgl. Rullmann, M. (1993); Rang, B (1996): S. 36.

sches Bildungsideal. Wissenschaft erscheint nicht als Luxus, sondern als moralische Pflicht.⁴⁷⁷ In ihren darauffolgenden Argumenten 8 bis 10 begründet sie die Bedeutung der Wissenschaft für die Verteidigung der wahren Religion. Vernunft wird dabei als Instrument gegen Irrlehren verstanden: „Mit rechter Vernunft freilich kann eine unrichtige oder fehlerhafte Beweisführung, auf die sich die Irrlehren vornehmlich stützen, überaus leicht zurückgewiesen werden.“⁴⁷⁸

In den Argumenten 11 bis 13 greift sie auf Aristoteles' Nikomachische Ethik zurück. Wissenschaft wird als Methode zur Schulung der Klugheit und Geistesgröße dargestellt und zugleich als Freude des Geistes, ein seltener frühneuzeitlicher Zugriff auf „intellektuelles Vergnügen“ als legitime Form der Selbstbildung.⁴⁷⁹

Nach der Darlegung ihrer Argumente zur Untermauerung ihrer Behauptung geht van Schurman dann dazu über, fünf Einwände ihrer Gegner zu widerlegen. Die fünf Einwände gegen ihre Argumentation folgen der klassischen Disputationsform.

Besonders wichtig ist Einwand 1, der behauptet, Frauen seien lediglich „schwach begabt.“⁴⁸⁰ Van Schurman weist diese Sicht zurück, ohne die Geschlechteranthropologie in Aggression umzuwenden. Sie schreibt

„Im Übrigen ist zu sagen, dass nicht immer eine heroische Begabung für ein Studium unbedingt erforderlich ist, zumal zur Zahl der gelehrten Männer, wie man weiß, gemeinhin auch mittelmäßige hinzugenommen werden. [] Denn Frauen können zwar mit jenen besonders herausragenden Männern (die wie ‚Adler in den Wolken‘ schweben) nicht hinsichtlich ihrer Begabung verglichen werden, doch die Wirklichkeit zeigt, dass es nicht wenige Frauen gibt, die durchaus mit Erfolgsaussichten zum Studium zugelassen werden können.“⁴⁸¹

Nach der Widerlegung der Einwände ihrer Gegner bekräftigt van Schurman in ihrem Schlussplädoyer noch einmal ihre eingangs aufge-

477 Schurman (2009): S. 21.

478 Ebd., S. 27.

479 Ebd., S. 29.

480 Schurmann (2009): S. 37.

481 Ebd.

stellte These: „Der christlichen Frau steht ein Studium der Wissenschaften zu“⁴⁸². Besonders interessant und daher unbedingt hervorzuheben ist ihre aus dieser These gezogene Schlussfolgerung, die ohne Frage als pädagogischer Appell zu verstehen ist:

„Aus guten und überzeugenden Gründen, nach dem Zeugnis der Weisen und auch nach dem Beispiel berühmter Frauen, können und müssen Frauen zu einem solchen Lebenswandel ermuntert werden. [] Und da es ja besser ist, von Kindheit an mit zuträglichen Studien den Geist heranzubilden, bin ich der Auffassung, dass gerade die Eltern von Anfang an dazu angetrieben und ernsthaft an ihre Pflicht erinnert werden müssen.“⁴⁸³

5.2.6 Schlussbetrachtung

Die Auseinandersetzung mit Anna Maria van Schurmans Leben und Werk führt zu der Einsicht, dass ihre Bedeutung weit über die Rolle einer außergewöhnlich gelehrten Frau hinausreicht. Sie entwickelt im 17. Jahrhundert ein pädagogisches Denken, das die Gleichheit der Geschlechter nicht nur behauptet, sondern systematisch begründet.⁴⁸⁴ Ihre Anthropologie, die auf der gemeinsamen rationalen Ausstattung aller Menschen basiert, bildet den Grundstein für eine Pädagogik der Gleichberechtigung, die sowohl religiös fundiert als auch philosophisch konturiert ist. Bildung erscheint bei ihr nicht als sozialer Zusatz, sondern als wesentliches Mittel der geistigen und moralischen Vervollkommenung des Menschen, unabhängig vom Geschlecht.

Diese Perspektive ist es, die van Schurmans Position innerhalb der frühneuzeitlichen Gelehrtenwelt besonders markiert. Sie wird nicht als Ausnahmephänomen sichtbar, das eine isolierte weibliche Genialität

⁴⁸² Schurmann (2009): S. 45.

⁴⁸³ Ebd.

⁴⁸⁴ Ebd.: Wenn unter Berufung eine solche zum privaten Leben verstanden wird, die dem öffentlichen entgegengesetzt ist, dann sprechen wir aus dem gleichen Grund auch allen Männern, die als Privatiere leben, die Berechtigung zur Enzyklopädie der Wissenschaften oder zu einem höheren Grad an Wissenschaft ab.“

verkörpert, sondern als Indikator für eine verschobene Wahrnehmung weiblicher Bildungsfähigkeit innerhalb der europäischen Republik der Gelehrten. Ihr Werk zeigt, dass intellektuelle Leistung von Frauen möglich war, sobald minimale strukturelle Bedingungen gegeben waren und sobald ihnen ein Raum der Förderung eröffnet wurde. Damit verweist sie auf systemische Ungleichheiten und zugleich auf die Möglichkeit ihrer Überwindung.

In diesem Zusammenhang gewinnt das Bild, das die zeitgenössische Öffentlichkeit von ihr zeichnete, besondere Bedeutung. Ein eindrückliches Beispiel dafür bietet die Aufnahme ihres Porträts in die *Bibliotheca Chalcographica* des Humanisten Jean-Jacques Boissard (1654).⁴⁸⁵ Unter den hunderten dargestellten Gelehrten, nahezu ausschließlich Männer, erscheint auf einer der letzten Seiten das Bild einer Frau: Anna Maria van Schurman, in gelehrter Kleidung, mit Buch in der Hand. Diese visuelle Präsenz verstärkt, was von Schurman in ihrer *Dissertatio* argumentativ entfaltet, die Einsicht, dass Frauen aufgrund ihrer rationalen Natur zu allen Wissenschaften fähig sind. Das Bild ist nicht nur ein Zeugnis ihrer Individualbiographie, sondern ein Symbol für die Sichtbarkeit weiblicher Gelehrsamkeit im öffentlichen Raum, in einer Epoche, in der dies keineswegs selbstverständlich war.

Trotz des hohen Symbolgehalts ihres Namens der zum Paradigma für die gelehrte Frau der Frühen Neuzeit liegt bis heute keine vollständige Übersetzung der *Opuscula* vor und auch *Eukleria* gibt es nur in der Originalausgabe von 1783.

⁴⁸⁵ Boissard, Jean Jacques (1654): *Bibliotheca chalcographica, hoc est virtute et eruditione clarorum virorum imagines*, Bd. 9. Heidelberg, m*4.

6 Chancengerechtigkeit

Komplementär zur Darlegung der Ideengeschichte wird in diesem letzten Kapitel die abschließende Zielsetzung verfolgt, aufbauend auf den zuvor gewonnenen Ergebnissen, Erkenntnisse über Gleichberechtigung aus sozialgeschichtlicher Perspektive zu gewinnen. Ideen bilden nicht mehr den Gegenstand des Interesses, sondern konkrete Institutionalisierungsansätze, zu deren Rekonstruktion die Ideen als Mittel zur Beschreibung und insbesondere Erklärung dienen. Leitmotiv ist Gleichberechtigung in Form politisch-institutioneller Chancengerechtigkeit. Aus bildungshistorischer Perspektive lässt sich Chancengerechtigkeit als normative Figur beschreiben, die zwischen individueller Befähigung und gesellschaftlicher Struktur vermittelt. Condorcet denkt diese Figur explizit politisch. Egalitäre Forderungen und auch Rechte werden nur dort wirksam, wo ihnen institutionell abgesicherte Bildungsgelegenheiten zur Seite gestellt werden. In seinem Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens bestimmt er Bildung als ein Gebot der Gerechtigkeit und als zentrales Mittel, „unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen“⁴⁸⁶. Damit Bildung als vorgesehenes Mittel wirken kann, obliegt dem Staat eine Aufgabe: „nämlich die Einteilung und allgemeine Organisation der öffentlichen Unterrichtsanstalten“, deren praktische Realisierung Condorcet in diesem Verordnungsentwurf vollzieht.

Astell formuliert kein staatsbürgerliches Programm, sondern setzt bei der geistigen und moralischen Selbstformung der Frau an. Ihre *Serious Proposals* zielen auf eine Verbesserung der Lage der Frauen durch eine systematische, philosophisch fundierte Bildung, die Frauen aus der Position bloßer Objekte männlicher Erziehungsentwürfe herausführen soll. In beiden Fällen wird Chancengerechtigkeit nicht als

⁴⁸⁶ Condorcet, Marquis de (1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Übersetzt von Rita Schepp. Weinheim (= Kleine pädagogische Texte, Bd. 36), S. 20.

nachträgliche Verteilungsfrage behandelt, sondern als Strukturprinzip der Erziehungsordnung: Wer Vernunft besitzt, muss Zugang zu Bildung erhalten. Für sie ist die ungleiche Behandlung von Männern und Frauen im Bildungswesen vor allem ein ethisches Problem. Die beobachtbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern führt sie nicht auf Natur, sondern auf systematisch fehlgeleitete Erziehung zurück: „The cause therefore of the defects we labour under [...] is to be ascribed to the mistakes of our Education“.⁴⁸⁷ Ungleichheit wird damit als Resultat strukturellen Bildungsentzugs bestimmt, nicht als naturgegebene Differenz.⁴⁸⁸

Die von Astell entworfene Frauenakademie (*monastery*) konkretisiert diese Forderung institutionell. Sie reagiert auf die Tatsache, dass Frauen von den neu entstehenden wissenschaftlichen Akademien und Universitäten systematisch ausgeschlossen waren. Während die Royal Society (1660) oder die Académie des sciences (1666) zu Symbolen moderner Wissensproduktion wurden, war Frauen die Mitgliedschaft bis weit ins 20. Jahrhundert hinein verwehrt. Chancengerechtigkeit wird hier nicht durch Integration in bestehende männliche Institutionen, sondern durch die Schaffung einer eigenen weiblichen Bildungsinstitution verfolgt.

Condorcets Ansatz ist demgegenüber von Beginn an universalistisch und staatstheoretisch gerahmt.

Trotz dieser Unterschiede in Ansatz, Zielgruppe und institutioneller Reichweite lassen sich bedeutsame Konvergenzen erkennen. Insbesondere fungieren sowohl die Frauenakademie als auch das öffentliche Unterrichtswesen als Räume, in denen sich Subjektivität formiert. Frauen sollen zu selbstbewussten, urteilsfähigen Akteurinnen werden. Bürgerinnen und Bürger sollen als Träger einer republikanischen Ordnung handlungsfähig werden.

Im Kontext von Konvergenz und Divergenz ist nochmals an die im vorangegangenen Kapitel erwähnte Akzentuierung zu erinnern: Je nach

⁴⁸⁷ Astell, Mary (1694): *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest*. London (= Teil 1).

⁴⁸⁸ Dieser Zugriff verbindet Astell mit anderen Denkerinnen der Frühen Neuzeit, die, von Christine de Pizan über Marie de Gournay bis Anna Maria van Schurman, die Vernunftfähigkeit von Frauen anthropologisch begründen und daraus Bildungsansprüche ableiten.

Schwerpunktsetzung der Idee fällt auch die praktische Gestaltung dieser dementsprechend andersgeartet aus. Die Rekonstruktion der Vergangenheit fungiert somit nicht nur als Verständnishilfe der Gegenwart, sondern auch als Konfrontation mit Alterität. Sie ruft in aller Deutlichkeit ins Bewusstsein, dass die zu einem Zeitpunkt, in einem Raum umgesetzte Konfiguration von Chancengleichheit nicht die einzig mögliche ist, sondern sich stets wandelndes Produkt der Aushandlung. Im Sinne des Prinzips der Alteritätserfahrung ist es daher Ziel dieses Kapitels, die unterschiedlichen Wege sichtbar zu machen, wie Gleichheitsansprüche pädagogisch durchdacht und institutionell verankert wurden. Astell steht exemplarisch für einen „von unten“ gedachten Ansatz, der aus den Erfahrungen weiblicher Exklusion heraus die Notwendigkeit eigener Bildungsräume formuliert. Condorcet steht exemplarisch für einen „von oben“ gedachten Ansatz, in dem der Staat als Garant gleicher Bildungschancen auftritt. Beide Perspektiven gehören zusammen, wenn Chancengerechtigkeit bildungstheoretisch ernst genommen werden soll. Ohne institutionelle Absicherung bleiben Rechte abstrakt; ohne Sensibilität für spezifische Exklusionserfahrungen marginalisierter Gruppen bleiben Institutionen blind für ihre eigenen Begrenzungen.

Die folgende Doppelanalyse rekonstruiert zunächst Condorcets Unterrichtskonzeption als einen der frühesten umfassenden Entwürfe eines staatlich verantworteten Bildungssystems, das ausdrücklich auf die Verringerung sozialer und geschlechtlicher Ungleichheiten zielt. Anschließend wird Mary Astells Vorschlag einer Frauenakademie als früher Versuch interpretiert, die strukturelle Unterordnung von Frauen durch Bildung und institutionelle Autonomie zu unterlaufen. Durch die ergänzende Synthese beider Positionen lässt sich zeigen, dass das moderne Leitmotiv der Chancengerechtigkeit nicht nur im Horizont männlicher Aufklärungstheorie, sondern ebenso in den oft übersehenen Entwürfen frühneuzeitlicher Denkerinnen zu verorten ist.

6.1 Nicolas de Condorcet

6.1.1 Einführung

„If we agree that men have rights simply by virtue of being capable of reason and moral ideas, then women should have precisely the same rights. Yet never in any so-called free constitution have women had the right of citizenship.“ (de Condorcet)⁴⁸⁹

Wenn von der französischen Aufklärung gesprochen wird, werden gewöhnlich Namen wie Rousseau, die Herausgeber der *Encyclopédie* – Diderot und d'Alembert – sowie Voltaire und Montesquieu als prägende Gestalten dieser Epoche genannt. Demgegenüber ist Condorcet,⁴⁹⁰ zumindest außerhalb Frankreichs, deutlich weniger präsent. Dies dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass er zwar als Philosoph und Wissenschaftler hervortrat, jedoch weit ausgeprägter als die genannten Figuren politisch tätig war und daher kein vergleichbar breites Lesepublikum erreichte. Sein Denken repräsentiert dennoch den Fortschrittsoptimismus der französischen Aufklärung in prägnanter Weise und verbindet diesen mit einer systematisch ausgearbeiteten bildungspolitischen Programmatik.⁴⁹¹

Für die historische Bildungsforschung ist Condorcet besonders bemerkenswert, weil sich an seinem Werk exemplarisch nachvollziehen lässt, wie die aufklärerische Idee allgemeiner Menschenrechte mit dem pädagogischen Leitmotiv Chancengleichheit verbunden wurde. Während viele seiner Zeitgenossen vor allem moralphilosophische oder gesellschaftstheoretische Überlegungen entwickelten, erarbeitete Condorcet einen konkreten Entwurf eines staatlich organisierten

489 Condorcet, Marquis de (1994): Letters from a Freeman of New Haven to a Citizen of Virginia on the Futility of Dividing the Legislative Power among Several Bodies. In: McLean, Iain/Hewitt, Fiona: Condorcet. Foundations of Social Choice and Political Theory. Cheltenham, S. 297.

490 Mit vollem Namen: Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet.

491 Vgl. Daston, Lorraine (2007): Condorcet und das Wesen der Aufklärung. In: Zeitschrift für Ideengeschichte, 1 (4), S. 59–84.

Unterrichtssystems, das den Abbau sozialer Ungleichheiten ermöglichen sollte. Bildung wurde damit ausdrücklich als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und als Ressource zur Verringerung der „Ungleichheit des Unterrichts“ verstanden.⁴⁹²

Diese Stellung Condorcets rechtfertigt es, ihn in eine Reihe mit zentralen bildungstheoretischen Figuren wie Comenius zu stellen. Gleichzeitig ermöglicht es eine Erweiterung dieses Kanons, indem auch Denkerinnen wie Mary Astell einbezogen werden, deren theoretischer Entwurf einer Frauenakademie (*monastery*)⁴⁹³ eine der frühesten systematischen Konzeptionen institutionalisierter Frauenbildung darstellt. In der Bildungshistoriografie wurden Frauen häufig erst dann sichtbar, wenn sie, wie etwa später Maria Montessori, als schulorganisatorisch aktive Persönlichkeiten auftraten. Während Comenius und Astell auf unterschiedliche Weise die Idee umfassender Bildung als Grundlage einer verbesserten gesellschaftlichen Ordnung begründeten, erscheint Condorcet zusätzlich als praktischer Bildungspolitiker der Französischen Revolution. In seinem Werk verdichten sich daher theoretische Utopie und gesellschaftliche Realpolitik. Dieser Doppelcharakter ermöglicht es, an seinem Beispiel besonders eindrücklich zu zeigen, wie pädagogische Gleichheitsvorstellungen im Spannungsfeld zwischen normativem Anspruch und institutioneller Umsetzung notwendigerweise auf Grenzen stoßen.

Zugleich wird sichtbar, dass die bürgerliche Gesellschaft seit ihren Anfängen ein Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ausbildete, ein Spannungsverhältnis, das Rousseau⁴⁹⁴ grundlegend theoretisierte und das Condorcet durch ein öffentlich verant-

492 Hofer, Ursula (1998): „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. La leçon de Condorcet. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim/Basel (= Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft, Bd. 38), S. 30: „Condorcet, [...] analysiert gesellschaftliche Verhältnisse mit der Absicht, Bedingungen für demokratisches Zusammenleben freier und autonomer Individuen festzulegen, welches er als Grundvoraussetzung allgemeinem menschlichen Fortschrittes erfasst.“

493 In ihrem zweiteiligen Werk: *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of Their True and Greatest Interest*. Entstanden zwischen 1694 und 1697, 1701 fünf Neuauflagen erreicht. Mehr dazu in Kapitel 6.s Mary Astell.

494 Rousseau, Jean-Jacques (2023): Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts. Übersetzt von Vincent von Wroblewsky. Hamburg, S. 30–47.

wortetes Unterrichtswesen zu entschärfen suchte. Sein Schulplan kann daher als paradigmatisches Modell bürgerlicher Bildungsprogramme gelten, in denen politische Gleichheit durch ein Konzept der gleichberechtigten Teilhabe an Bildung ergänzt und konkretisiert wird. Bildung wird damit zu einem organisatorischen Instrument, das Chancengleichheit nicht nur postuliert, sondern institutionell verankern soll.

6.1.2 Wer war de Condorcet?

Condorcet, der mit vollem Namen Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet hieß, wurde 1743 in Nordfrankreich geboren. Sein Vater, Mitglied der königlichen Kavallerie, fiel bereits kurz nach der Geburt seines Sohnes. Nach dessen Tod sorgte Condorcets Onkel für die Ausbildung seines Neffen. Dieser schickte den damals Elfjährigen in die Jesuitenschule in Reims. Dieses Institut galt als eines der besten seiner Zeit. Wie viele andere Adlige hinderten auch Condorcet weder seine soziale Herkunft noch der Besuch eines Jesuitenkollegs daran, sich schon früh für die Ziele der Aufklärung zu begeistern.

Er studierte Mathematik, Naturwissenschaften und Philosophie und gehörte bereits in jungen Jahren den Enzyklopädisten an, in deren Kreis seine aufklärerische Orientierung ihre philosophischen Konturen bekam. Dank seiner außergewöhnlichen wissenschaftlichen Fähigkeiten stieg er schnell in den akademischen Olymp Frankreichs auf. Er wurde Mitglied der *Académie des Sciences* und danach auch der *Académie Française*, der bis heute prestigereichsten Institution des französischen Geisteslebens.⁴⁹⁵

Mit Beginn der Französischen Revolution wurde Condorcet politisch aktiv. Er wirkte an der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte mit und wurde anschließend Mitglied der gesetzgebenden Versammlung, deren Unterrichtskommission er leitete. In dieser Funktion erarbeitete er 1792 den *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens*, einen Text,

⁴⁹⁵ Badinter, Élisabeth/ Badinter, Robert (1988): Condorcet. (1743 - 1794). Un intellectuel en politique. Paris.

der exemplarisch zeigt, wie Condorcet politische Gleichheit unmittelbar mit Bildungsinstitutionen verknüpfte.⁴⁹⁶

Neben seinen politischen Schriften verfasste Condorcet auch theoretische Abhandlungen. In seinem *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes* entfaltete er die Idee eines stetigen, theoretisch unbegrenzten Vernunftfortschritts, der den Menschen durch das Streben nach Verbesserung seiner Existenz auszeichnet. Hindernisse dieses Fortschritts verortete er in der Ungleichheit des Reichtums, der Ungleichheit der sozialen Lage sowie der Ungleichheit des Unterrichts.⁴⁹⁷ Seine Geisteshaltung erklärt sich folgendermaßen: Im Vordergrund allen Tuns stehen unverrückbar die menschliche Vernunft und das Streben nach Wahrheit und rationaler Aufklärung. Um das Menschheitsziel zu erreichen, ist es nach Condorcet nötig, erkannte Hindernisse zu beseitigen, welche der natürlichen Güte des Menschen und der Möglichkeit seiner Vervollkommenung entgegenstehen. Als hemmende Hindernisse sieht Condorcet dabei drei Ungleichheiten an:

„Die Ungleichheit des Reichtums; die Ungleichheit der Lage, in welcher derjenige lebt, dessen eigene gesicherte Unterhaltsmittel sich auf seine Familie vererben, gegenüber der Lage dessen, bei dem diese Mittel von der Dauer seines Lebens oder vielmehr von dem Teil seines Lebens abhängen, in dem er arbeitet; schließlich die Ungleichheit des Unterrichts.“⁴⁹⁸

Beseitigt oder zumindest abgemildert werden können diese Ungleichheiten, insbesondere jene des Unterrichts, durch gesellschaftliche Einrichtungen oder Institutionen, die auf der Grundlage der Vernunft aufgebaut werden und die Logik bezüglich der einzusetzenden Mittel vom letzten Ziel, der Vervollkommenung des Menschen, ableiten.⁴⁹⁹

⁴⁹⁶ Vgl. Stübiger, Frauke (1989): Condorcet und Lepeletier. Der Beitrag der Französischen Revolutionspädagogik zur Schulreform heute. In: Unterrichtswissenschaft, 81 (1), S. 103–116.

⁴⁹⁷ Condorcet, Marquis de (1963): *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes*. Herausgegeben und übersetzt von Wilhelm Alff. Frankfurt a. M., S. 29.

⁴⁹⁸ Ebd., S. 357.

⁴⁹⁹ Condorcet (1963): S. 361.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung erschien auch Condorcets *Lettre d'un gentilhomme Picard à l'Evêque d'Amiens*, also sein *Brief eines Picardischen Edelmanns an den Bischof von Amiens*, in dem er dem Priesterstand vorwirft, dass dieser mit seinem Einfluss auf die Gläubigen alle möglichen Arten von Reformen verhindere und zersetzende Vorurteile verbreite.⁵⁰⁰ Er greift den Klerus an, wenn er auf die Errungenschaften des 18. Jahrhunderts verweist:

„Ihr sagt, Eure Exzellenz [der Bischof von Amiens], unser Jahrhundert sei frivol. Stimmt es denn nicht, dass in Frankreich Mathematik, Chemie und Naturgeschichte getrieben werden wie niemals zuvor und dass das Studium der weltlichen Wissenschaften unter den vornehmen Leuten noch nie so verbreitet war? Es ist doch so, dass Frauen, die in früheren Zeiten allein Romane und ihre Andachtsbücher lasen, heute Montesquieu und Rousseau lesen, dass Männer, die in früheren Zeiten ausschließlich auf Pilgerfahrten gingen, sich jetzt kreuz und quer in Europa bilden. Welche Frivolität! Unsere Gelehrten bemühen sich darum, die Zahl der Arten von Welten zu ermitteln und herauszufinden, aus welchen Gasen die Luft besteht, die wir atmen. Wir beschäftigen uns mit dem Bau von Kanälen, von Maschinen, mit denen man Wasser in die Städte schaffen kann, mit landwirtschaftlichen Experimenten [] armes Jahrhundert.“⁵⁰¹

Condorcet verfasste zudem die kleine Abhandlung *Über die Zulassung der Frauen zum Bürgerrecht*, in der er, programmatisch im Titel vorwegnehmend, die politische Gleichstellung und Gleichberechtigung der Frauen gegenüber den Männern fordert. Seine Logik ist dabei so simpel wie bestechend:

⁵⁰⁰ Condorcet, Marquis de (1781): *Lettre d'un gentilhomme Picard à l'Evêque d'Amiens*. Paris (= Ms 857), S. 3–11. Dazu auch Hofer, U. (1998): S. 31: „Vertreter des aufklärerischen 18. Jahrhunderts in Frankreich, erkennend, daß Glauben, Gewissen, Instinkt und andere sicherheitsversprechende Begriffe eine Gefährdung der angestrebten neuen Gesellschaftsordnung darstellen, wollen das öffentliche Wohl nicht mehr an Religion und deren klerikale Vertreter [...] binden. Sie versuchen, es von der kritischen Vernunft jedes einzelnen Menschen her zu denken.“

⁵⁰¹ Daston (2007), S. 64.

„Nun folgen die Rechte der Menschen jedoch einzig daraus, dass sie empfindungsfähige Wesen sind, die moralische Ideen entwickeln und über diese Ideen vernünftig urteilen können. Folglich haben die Frauen, insofern sie über eben diese Eigenschaften verfügen, notwendigerweise gleiche Rechte. Entweder hat kein Individuum der menschlichen Gattung wirkliche Rechte oder alle haben dieselben. Derjenige aber, der gegen das Recht eines anderen stimmt, welche Religion, welche Hautfarbe oder welches Geschlecht dieser andere auch haben mag, hat damit den seinen abgeschworen.“⁵⁰²

Im Kontext dieser Abhandlung reagierte Condorcet auch auf das verbreitete Vorurteil, Frauen seien zwar „sanfter, gefühlvoller und weniger den aus Egoismus und Hartherzigkeit entspringenden Lastern ergeben, [hätten] kein echtes Gefühl für Gerechtigkeit und [gehorchten] eher ihrem Gefühl als ihrem Gewissen“⁵⁰³. Er entkräftigte dieses Phantasma nicht nur mit der Aufzählung redlicher Frauen, die in ihren Handlungen eine gegenteilige Haltung demonstrieren, darunter „Montaignes Adoptivtochter“⁵⁰⁴ Marie de Gournay, und Catharine Macaulay⁵⁰⁵, sondern versuchte auch eine Ursache für diese Vorstellung ausfindig zu machen.

„Ursache dieses Unterschieds ist nicht die Natur, sondern die Erziehung und die gesellschaftliche Existenz. Weder die eine noch die andere haben den Frauen eine Idee von Gerechtigkeit vermittelt, sondern ihnen stattdessen beigebracht, was Anstand ist. Ferngehalten von Geschäften und allem, was gemäß strenger Gerechtigkeit und positiven Gesetzen entschieden wird, sind die Angelegenheiten, mit denen sie sich beschäftigen und in denen sie tätig werden, eben solche, in denen natürlicher Anstand und Gefühl den Ausschlag geben. Es ist daher ungerecht, den Frauen

502 Condorcet, Marquis de (2010): Freiheit, Revolution, Verfassung. Kleine politische Schriften. Übersetzt von Andreas Fliedner/ Karsten Malowitz, herausgegeben von Daniel Schulz. Berlin (= Schriften zur europäischen Ideengeschichte, Bd. 4), S. 108.

503 Ebd., S. 110.

504 Ebd., S. 109. Siehe dazu auch Catharine Macaulay (1790): *Letters on Education. With observations on religious and metaphysical subjects*.

505 Ebd.

noch länger den Genuss ihrer natürlichen Rechte zu verweigern, indem man sich auf Gründe beruft, die nur deshalb eine gewisse Realität haben, weil die Frauen diese natürlichen Rechte nicht genießen.“⁵⁰⁶

Ursache und Folge bilden also eine sich selbst reproduzierende Schleife. Frauen werden die Rechte verweigert, da sie nicht die nötige Geisteshaltung besitzen. Die Erziehung, um jene Geisteshaltung zu erhalten, wird ihnen verweigert, da sie nicht die nötigen Rechte haben. Und diese Rechte werden ihnen verweigert, da sie nicht die nötige Geisteshaltung besitzen. Eine Kette mit potenziell endlosen Gliedern, die, nur durch Erziehung durchtrennt werden kann. Durch diese Argumentation wird deutlich, dass Chancengleichheit im Geschlechterverhältnis für Condorcet im Kern eine Frage der Bildung ist oder wie er es in seinem *Entwurf des Unterrichtswesens* ausdrückte:

„Wir wollen nicht, daß in Zukunft auch nur ein einziger Mensch im Reich sagen könnte: das Gesetz sichert mir vollständige Gleichheit der Rechte zu, aber man verweigert mir die Mittel, sie zu kennen. Ich soll nur vom Gesetz abhängig sein, aber meine Unwissenheit macht mich von allem abhängig, was mich umgibt.“⁵⁰⁷

Nach seiner Analyse der Frauenrechte wandte sich Condorcet einer weiteren marginalisierten Gruppe zu, der versklavten schwarzen Bevölkerung in den Kolonien. Wenngleich Frankreich im Mutterland keinen breiten Sklavenmarkt etablierte, erkannte Condorcet die koloniale Sklaverei als fundamentalen Widerspruch zu den Prinzipien der Menschenrechte. Seine Schrift *Réflexions sur l'esclavage des nègres* formulierte eine der klarsten abolitionistischen Positionen der Aufklärung. Dort heißt es: „Meine Freunde, obwohl ich nicht dieselbe Hautfarbe habe wie

⁵⁰⁶ Condorcet (2010): S. 110.

⁵⁰⁷ Condorcet, Marquis de (1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Übersetzt von Rita Schepp. Weinheim (= Kleine pädagogische Texte, Bd. 36), S. 22. Ein Gedanke, den auch die moderne Geschlechterforschung bestätigt; siehe dazu Schaser, Angelika (2020): Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933. Hrsg. von Kai Brodersen, Martin Kintzinger und Uwe Puschner. Darmstadt: S. 11–13.

ihr, habe ich euch immer als meine Brüder betrachtet. Die Natur hat euch mit derselben Anlage zum Geist, zur Vernunft und zur Tugend geschaffen wie die Weißen⁵⁰⁸. Daher forderte Condorcet auch als einzig vernunftgemäße Lösung: „Es folgt aus unseren Prinzipien, dass jene unnachgiebige Gerechtigkeit, der Könige und Nationen ebenso unterworfen sind wie die Bürger, die Abschaffung der Sklaverei verlangt“⁵⁰⁹.

Condorcet verbindet hier, wie bei seinen Überlegungen zur Stellung der Frau, eine anthropologische Grundannahme über die Gleichheit des Vernunftvermögens mit einer politischen Konsequenz. Rechte und Bildung müssen allen Menschen zukommen, ungeachtet ihrer Herkunft, Hautfarbe oder sozialen Lage.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Condorcet nicht nur als philosophischer Denker, sondern zugleich als praktischer Bildungspolitiker der Revolution verstehen. Dass der Pädagogik in einer aufgeklärten modernen Demokratie eine Schlüsselrolle zukam, lässt sich jedoch nicht allein an de Condorcets Wirken ablesen. Die gesamte republikanische Reformbewegung der Jahre 1789 bis 1799 war in außergewöhnlichem Maße auf Fragen von Erziehung, Unterricht und institutionalisierter Bildung ausgerichtet. Nach den archivalischen Auswertungen von Mona Ozouf wurden in diesem Jahrzehnt 1367 Texte verfasst, die sich mit Schulorganisation, Erziehungsfragen und Unterrichtspolitik befassten, ein bis dahin beispielloses Maß an staatlicher Auseinandersetzung mit Pädagogik. Diese quantitative Verdichtung unterstreicht die zentrale Funktion, die der öffentliche Unterricht im revolutionären Selbstverständnis einnahm, und markiert zugleich den institutionellen Rahmen, in dem Condorcets Schulplan entstand.⁵¹⁰

Trotz seines glühenden Eifers für die Republik und seines unumstößlichen Glaubens an die Menschen- und Bürgerrechte wurde Condorcet 1793 Opfer der sich zuspitzenden politischen Konflikte zwischen Jakobinern und Girondisten. Am 08. Juli 1793 stimmte der Nationalkon-

508 Condorcet (2010): S. 53.

509 Ebd., S. 66.

510 Ozouf, Mona (1989/1995): *L'École de la France. Essai sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*. Paris. Ozouf wertet dort das Archiv der Nationalversammlung sowie das „Catalogue général“ aus und kommt zu diesem Befund.

vent für ein Verhaftungsdekret gegen ihn.⁵¹¹ Drei Monate später wurde er als vermeintlicher Komplize einer Girondisten-Verschwörung angeklagt. In der vorgelegten Anklageschrift wurden sie „der Verschwörung gegen die Einheit und Unteilbarkeit der Republik und gegen die Freiheit und Sicherheit des französischen Volkes [Französisches Original: de conspiration contre l'unité et l'indivisibilité de la République, contre la liberté et la sûreté du Peuple français]“⁵¹² bezichtigt. Trotz des gegen ihn vorliegenden Haftbefehls konnte Condorcet mehrere Monate im Untergrund verbringen und vollendete dort seinen *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes*. Am 27. März 1794 wurde er bei einer Flucht aus Paris gefasst und starb kurz darauf in Haft unter bis heute ungeklärten Umständen.

6.1.3 Bildung als Chance

In der Errichtung der Republik sah Condorcet insbesondere die Chance, der Welt eine Nation zu zeigen, in der die Idee von Freiheit und Gleichheit für alle Einwohner nicht nur ein abstrakter Wunschtraum bleibt, sondern ein tatsächlich gelebtes Gut wird. Jedoch wird der individuellen Freiheit Priorität vor dem Allgemeinwillen gegeben, da die Gleichheit aller Staatsbürger nur dann zu sichern ist, wenn dem Einzelnen die Möglichkeit eingeräumt wird, seine Fähigkeiten optimal zu entwickeln. Die Jahre der Französischen Revolution waren folglich eine Zeit intensiver Bemühungen um die Initiierung eines neuen Erziehungswesens, das nicht allein der individuellen Vervollkommenung dienen, sondern zugleich die Grundlagen einer aufgeklärten politischen Gemeinschaft schaffen sollte. Der Gedanke, dass politische Gleichheit ohne eine umfassende Gleichheit der Bildungschancen nicht verwirklicht werden könne, bildet das Fundament von Condorcets pädagogischem Programm.⁵¹³

511 Badinter, Élisabeth/ Badinter, Robert (1988): Condorcet. (1743 - 1794). Un intellectuel en politique. Paris, S. 577–579.

512 Amar, André (1783): Acte d'accusation contre plusieurs membres de la Convention nationale, présenté au nom du comité de sûreté générale. Paris, S. 51.

513 Vgl. Dammer, Karl-Heinz (1996): Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit: S. 39.

Condorcet vertrat dabei, im deutlichen Kontrast zu früheren Entwürfen wie jenem de Montaignes, die Idee einer öffentlichen Erziehung, eingebettet in staatliche Institutionen, um, wie er formulierte, „dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen“⁵¹⁴. Deutlich wird hier, dass soziale Gleichheit nur durch umfassende sozialpolitische Maßnahmen und institutionalisierte Bildungsangebote erreicht werden kann. Bildung erhält in dieser Perspektive den Status eines strukturbildenden Instruments republikanischer Ordnung, das die Idee der Menschenrechte in den Alltag der Bürger übersetzt.⁵¹⁵

Bereits 1791 hatte Condorcet fünf Mémoires über den öffentlichen Unterricht ausgearbeitet. Im Frühjahr des folgenden Jahres legte er der Nationalversammlung als Sprecher des Komitees für öffentlichen Unterricht seinen *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens* vor. Damit wurde erstmals in der europäischen Geschichte eine umfassende staatliche Schulordnung vorgeschlagen, die alle Bürger umfasste und Bildungsräume explizit entlang des Leitmotivs der Chancengleichheit strukturierte. Dass diese Entwürfe kein isoliertes Projekt waren, belegt die enorme pädagogische Produktivität der Revolutionszeit insgesamt,⁵¹⁶ ein Indikator für die zentrale Stellung, die Erziehung als gesellschaftliche Aufgabe in der politischen Moderne einnahm.

Condorcet beschreibt im ersten Teil seines Entwurfs das Wesen und die Aufgabe des Unterrichts; man könnte sagen: die grundlegenden Leitprinzipien einer aufgeklärten Erziehungsordnung:

„Den Unterricht so zu lenken, daß die Vervollkommnung der Kunstfertigkeiten den Lebensgenuß der Allgemeinheit der Bürger erhöht und den Wohlstand derer, die sie betreiben, steigert; daß eine immer größere Zahl von Menschen fähig wird, die für die Gesellschaft notwendigen Funktionen gut zu erfüllen; und daß die ständig wachsenden Fortschritte

514 Condorcet, Marquis de (1966): S. 20.

515 Vgl. Stübig, F. (1989).

516 Siehe dazu Osouf, M. (1989/1995).

der Erkenntnisse eine unerschöpfliche Quelle erschließen, die unseren Bedürfnissen hilft, die unsere Schmerzen heilt, die uns Mittel gibt für das individuelle Glück und den allgemeinen Wohlstand; schließlich in jeder Generation die physischen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten auszubilden und dadurch zu jener allgemeinen und stufenweise fortschreitenden Vervollkommenung des Menschengeschlechts beizutragen, von der jede gesellschaftliche Institution als ihrem letzten Ziel geleitet sein soll: daß muß außerdem der Zweck des Unterrichts sein; und der öffentlichen Gewalt ist diese Pflicht durch das allgemeine Interesse der Gesellschaft, ja durch das Interesse der ganzen Menschheit auferlegt.“⁵¹⁷

Hier wird bereits die enge Verbindung zwischen individueller Kompetenz und gesellschaftlichem Nutzen sichtbar, ein Gedanke, der die republikanische Idee von Freiheit mit der Vorstellung einer vernunftgeleiteten Gemeinschaft verbindet.

Es folgt Condorcets zentrale These, die bis heute als Kern seiner Pädagogik gilt. Die Fortschritte der Erkenntnisse erschließen den Bürgerinnen und Bürgern Mittel zur Linderung von Not, zur Steigerung ihres Wohlergehens und zur Ausbildung ihrer moralischen und intellektuellen Fähigkeiten. Bildung erscheint nicht als bloßes Privileg, sondern als Voraussetzung für individuelles Glück und kollektiven Wohlstand. Diese doppelte Zielstruktur, das individuelle Glück und das Gemeinwohl, greift eine bereits von Aristoteles formulierte Verbindung auf, nach der die Glückseligkeit des Einzelnen untrennbar mit der des Staates verknüpft ist. „Es steht noch aus darzulegen, ob man das Glück eines jeden einzelnen Menschen als identisch mit dem des Staates angeben muß oder nicht. Aber auch dies leuchtet ein; alle sind sich ja wohl darüber einig, daß das (Glück beider) identisch ist“ (Pol 1324a5-7). Indem Condorcet diesen antiken Gedanken im Rahmen eines modernen Nationalstaates neu interpretiert, wird Bildung zum Motor gesellschaftlicher Modernisierung und politischer Stabilisierung

Entscheidend ist hierbei die klare normative Prämisse, die Condorcet formuliert:

517 Condorcet, Marquis de (1966): S. 20–21.

„Da es die erste Bedingung jeden Unterrichts ist, nur Wahrheiten zu lehren, müssen die Anstalten, die die öffentliche Gewalt dafür weihet, so unabhängig wie möglich von aller politischen Autorität sein; da aber diese Unabhängigkeit nichtsdestoweniger nicht absolut sein kann, folgt aus demselben Prinzip, daß das Unterrichtswesen nur von der Versammlung der Repräsentanten des Volkes abhängig zu machen ist; denn da diese von allen Gewalten die unbestechlichste ist, am wenigsten davon entfernt, von Sonderinteressen geleitet zu werden, [] ist sie folglich der geringste Feind des Fortschritts der Erkenntnisse.“⁵¹⁸

Damit wird die Grundlagenforderung nach Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre erhoben, die in der modernen Universitätstradition zur Leitnorm geworden ist. Condorcet fordert eine institutionelle Abschirmung des Unterrichtswesens gegenüber religiösen wie politischen Interessenverbänden, um Manipulation und Instrumentalisierung zu verhindern. Diese Forderung richtete sich zwar explizit gegen den Einfluss der Kirche, zielte jedoch ebenso auf wirtschaftliche oder politische Interessengruppen, die der Entwicklung neuer Erkenntnisse im Wege stehen könnten. „Schließlich darf keine öffentliche Gewalt die Autorität, ja nicht einmal die Kompetenz besitzen, die Entwicklung neuer Wahrheiten und die Lehre solcher Theorien zu verhindern, die ihrer besonderen Politik oder augenblicklichen Interessen widersprechen“⁵¹⁹.

Dass Condorcet diese Unabhängigkeit nicht absolut setzen konnte, wird von ihm selbst reflektiert; dennoch formuliert er die Versammlung der Repräsentanten des Volkes als einzige Instanz, die dem Fortschritt der Erkenntnisse am wenigsten entgegenstehe. Das Ziel ist die Errichtung eines Unterrichtswesens, das der gesamten Menschheit verpflichtet ist und die Grundlage für weitere Fortschritte bereitstellt.

In der Zusammenschau lässt sich damit festhalten, dass Condorcets Unterrichtsplan von 1792 den Versuch darstellt, die prognostizierte Vernunftentwicklung der Gesellschaft durch ein geplantes und differenziertes Bildungssystem zu fördern, das Chancengleichheit strukturell

⁵¹⁸ Condorcet (1966): S. 22.

⁵¹⁹ Ebd., S. 23.

ermöglicht. Er wollte nicht unmittelbar ernten, sondern die Grundlagen für ein wachsendes Bildungsniveau kommender Generationen schaffen. In diesem Sinne erscheint Condorcet weniger als radikaler Revolutionär denn als Reformers, dessen Vertrauen in die historische Entwicklung der Vernunft ein langfristiges politisches Bildungsprojekt trägt.⁵²⁰

Dass er Bildung als Menschenrecht bestimmt, aber zugleich betont, dass dieses Recht nur innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens verwirklicht werden könne, verweist auf die Spannung zwischen normativen Ansprüchen und politischer Realisierbarkeit. Anders als Rousseau begriff Condorcet die Natur nicht als unmittelbare Quelle der Humanität, sondern als Legitimationsgrundlage für Rechte, die historisch und institutionell umgesetzt werden müssen. Damit wird deutlich, dass Bildung für ihn nicht ein Recht des Bürgers ist, sondern die Pflicht der Gesellschaft.

6.1.4 Bildung als Menschenrecht

Condorcets Unterrichtsplan aus dem Jahre 1792 kann als der Versuch verstanden werden, die prognostizierte Vernunftentwicklung der Gesellschaft durch ein geplantes, chancengleichheitssicherndes und zugleich differenziertes Bildungssystem zu fördern. Die Errichtung eines solchen Systems sollte sicherstellen, dass zukünftige Generationen bessere Voraussetzungen vorfinden, als es die gegenwärtige hatte. In diesem praktisch politischen Sinne zeigte de Condorcet sich weniger als Revolutionär, der einen radikalen Bruch anstrebt, sondern eher als Reformers, der auf den langfristigen Verlauf geschichtlicher Entwicklungen vertraut.

Bereits in der Einleitung seines Schulplans bestimmte Condorcet Bildung ausdrücklich als Menschenrecht, jedoch als eines, das erst durch seine institutionelle Verwirklichung wirksam werden könne. Bildung ist für ihn nicht allein ein individuelles Recht, sondern der zent-

⁵²⁰ Vgl. Hofer (1989), S. 31: Vernunft wird von Condorcet nicht als primär innerlich angelegte Fähigkeit betrachtet, sondern als etwas sich Aufbauendes in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt.

rale Mechanismus, durch den politische Gleichheit in reale Gleichheit überführt wird. Die bekannte Passage formuliert:

„Meine Herren [in der Nationalversammlung], allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können; jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit [...] zu einer wirklichen zu machen: das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; und unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit.“⁵²¹

Diese Aussage ist nicht nur eine rhetorische Figur, sondern Ausdruck eines politischen Programms, das auf institutionalisierter Chancengleichheit basiert. Rechte bestehen demnach nicht aus sich selbst heraus, sondern nur unter den Bedingungen, die ihre Ausübung ermöglichen. Condorcet kritisiert damit ein rein deklaratives Verständnis von Menschenrechten und formuliert stattdessen ein materiales Konzept politischer Gleichheit, das ohne Bildung nicht verwirklicht werden kann.⁵²²

Offenkundig gilt das Menschenrecht für Condorcet nicht als absolut, sondern muss in Relation gesetzt werden zu den politischen und ökonomischen Rechten und Pflichten des Bürgers. Anders als für Rousseau ist für ihn die Natur nicht die unmittelbare Quelle der Humanität, sondern nur die Legitimationsgrundlage für ein Grundrecht, das nur historisch-gesellschaftlich verwirklicht werden kann. Daher ist für ihn auch unstrittig, dass Bildung der gesellschaftlichen Integration zu dienen hat, woraus dann unweigerlich die Konsequenz erwächst:

⁵²¹ Condorcet (1966): S. 20.

⁵²² Vgl. Daston (2007), S. 59–84.

„Der Unterricht muß also universell sein, das heißt, er muß sich auf alle Bürger erstrecken. Er muß so gleichmäßig jedem zugute kommen, wie es die notwendige Begrenzung der Kosten, die Verteilung der Menschen auf dem Territorium und die mehr oder weniger lange Zeit, die die Kinder ihm widmen können, erlauben. Er muß auf seinen verschiedenen Stufen das ganze System menschlicher Kenntnisse umfassen und den Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit sichern, ihre Kenntnisse zu bewahren oder neue zu erwerben.“⁵²³

Hier wird das Leitmotiv des gesamten Schulplans explizit benannt: der universelle Anspruch. Bildung soll „so gleichmäßig jedem zugute kommen.“ Die Formulierung macht deutlich, dass Condorcet einerseits die sozialen Realitäten seiner Zeit klar wahrnimmt, geringe Ressourcen, ungleich verteilte Lebensbedingungen, agrarische Familienstrukturen, und andererseits dennoch eine strukturelle Lösung anstrebt, in der Ungleichheit nicht naturhaft akzeptiert, sondern schrittweise überwunden wird. Diese Überlegungen berühren nicht nur soziale und ökonomische Ungleichheiten, sondern, wie die Condorcets weitere Schriften zeigen, auch die Geschlechterordnung und die koloniale Sklaverei. Gerade in seinen Ausführungen zur Gleichberechtigung der Frauen und zur Abschaffung der Sklaverei wird deutlich, dass Condorcet Bildung nicht als ein Recht weniger Gruppen versteht, sondern als universelles Recht aller Menschen, die über Vernunftfähigkeit verfügen.

Eine weitere bemerkenswerte Passage verbindet Condorcet mit Comenius.⁵²⁴ Auch Condorcet betont die lebenslange Bedeutung von Bildung. Während Comenius seine Formel *omnes omnia omnino* entwickelte und das Leben als „Schule von der Wiege bis zur Bahre“ verstand, formuliert Condorcet das Konzept eines Sekundär-Unterrichts,⁵²⁵ der Erwachsenen ermöglichen soll, ihre Kenntnisse zu erweitern

523 Condorcet (1966): S. 23

524 Für Condorcet hat Bildung, wie bereits bei Comenius, den Charakter einer triadischen Allgemeinheit, sie steht allen Menschen gleichermaßen zu; sie bezieht sich auf alle Fähigkeiten des Menschen und sie umfasst grundsätzlich die Gesamtheit des Wissens. Siehe dazu insbesondere Kapitel 5.1.

525 Condorcet (1966): S. 22: „[...] umso notwendiger ist, je engere Grenzen dem Unterricht in der Kindheit gezogen waren.“

und der sozialen Benachteiligung, die aus fehlender früher Bildung resultiert, entgegenzuwirken. Die Einsicht, dass Gleichheit nicht allein durch frühe Erziehung gewährleistet werden kann, sondern lebenszeitlich erneuert werden muss, markiert einen weiteren bedeutsamen Schritt in Richtung moderner Bildungspolitik.

Diese systematische Verknüpfung von Menschenrecht, gesellschaftlicher Integration und staatlicher Organisation bildet den Kern des Menschenrechts auf Bildung im Sinne Condorcets.⁵²⁶ Es handelt sich um ein Recht, das nicht nur deklariert, sondern institutionell garantiert werden muss. Die Republik wird erst durch ein öffentliches Unterrichtswesen zur Realität ihrer eigenen politischen Prinzipien.

6.1.5 Institutionelle Gliederung in fünf Stufen

Nachdem nun die grundlegenden Prinzipien erörtert wurden, die den Rahmen definieren, in dem sich das Unterrichtswesen bewegen soll, kann zur institutionellen Gliederung übergegangen werden. Der von Condorcet entworfene Bildungsplan umfasst fünf aufeinander aufbauende Stufen, die sowohl dem Prinzip funktionaler Differenzierung wie auch dem Leitmotiv der Chancengleichheit verpflichtet sind. Parallel zu diesem fünfstufigen Unterricht für Kinder konzipierte Condorcet ein System des sogenannten Sekundär-Unterrichts für Erwachsene, das auf den ersten drei Stufen ansetzt und regelmäßig, einmal wöchentlich oder monatlich, zugänglich sein sollte. Diese lebenszeitlich gedachte Erweiterung des Bildungsraums verweist bereits auf die Einsicht, dass die Herstellung tatsächlicher Gleichheit nicht allein über die Kindheit erfolgen kann, sondern kontinuierliche Bildungsgelegenheiten erfordert. Die theoretische Ambition hinter der Einrichtung des Sekundär-Unterrichts wird dabei im *Entwurf des Unterrichtswesens* eingehend

⁵²⁶ Horlacher, Rebekka (2011): Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798–1803). In: Bilstein, Johannes/Caruso, Marcelo/Casale, Rita et al (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 17. Schwerpunkt Verfall, Erosion und Scheitern in der Bildungsgeschichte. Schwerpunkt Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 95–109. Hier ist besonders die institutionelle Einbettung dieses Menschenrechts hervorzuheben. Horlacher spricht von einem Übergang von der vormodernen Erziehungstheorie zur modernen Schulsystemtheorie.

erörtert: „Wir [das Komitee] glaubten, daß die öffentliche Gewalt den armen Bürgern sagen muß: das Vermögen eurer Eltern hat euch nur mit den unentbehrlichsten Kenntnissen versehen können; aber man sichert euch leicht zugängliche Mittel zu, diese zu bewahren und zu erweitern“⁵²⁷.

Der Sekundär-Unterricht ist damit als Instrument der Kompensation gedacht, als Möglichkeit, Bildungsbenachteiligung, die aus den sozialen Bedingungen der Kindheit resultiert, abzumildern. Diese Überlegung verweist auf Condorcets nüchtern-realistische Einschätzung sozialer Ungleichheiten. Er hielt es im ausgehenden 18. Jahrhundert für unmöglich, allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft einen ungehinderten Zugang zu jeder Stufe des Bildungssystems zu gewährleisten. Er begründet dies ausdrücklich mit der „notwendigen Begrenzung der Kosten“, der geografischen Verteilung der Bevölkerung und der Tatsache, dass Familien ihren Kindern je nach ökonomischer Lage unterschiedlich viel Zeit für den Schulbesuch einräumen konnten.⁵²⁸ Diese Einsicht mag aus heutiger Perspektive als Einschränkung erscheinen; sie reflektiert jedoch die ökonomische Realität einer Agrargesellschaft, in der Kinderarbeit integraler Bestandteil des Lebensunterhalts war. Der Schulbesuch endete häufig, sobald die Arbeitskraft der Kinder auf den Feldern benötigt wurde. Condorcets Position ist daher nicht als Absage an Gleichheit zu lesen, sondern als Versuch, unter den Bedingungen seiner Zeit die bestmöglichen institutionellen Voraussetzungen für langfristige Angleichungsprozesse zu schaffen.

Institutionell soll nach Condorcet das Bildungssystem in fünf Stufen gegliedert sein, die Primärschulen, die Sekundärschulen, die Institute, die Lyzeen und die Nationale Akademie der Wissenschaften und Künste, die allerdings nur noch insofern ein Bildungsinstitut ist, als sie durch ihre öffentlichen Sitzungen dem Publikum die Möglichkeit zur Weiterbildung gibt; ansonsten dient die Akademie allein der Forschung und der Kontrolle der Bildungsanstalten.

527 Condorcet (1966): S. 22–23.

528 Siehe dazu auch: Dammer (1996), S. 40: „Aus diesem Grunde soll das Unterrichtswesen von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe durchlässig und kostenfrei sein. Begabtere Kinder unterer Schichten, deren Eltern den Besuch weiterführender Bildungsinstitute nicht bezahlen können, sollen vom Staat unterstützt werden.“

Auf der untersten Stufe von Condorcets Bildungsplan sind die Primärschulen verortet, die allen Kindern unabhängig von ihren Fähigkeiten, Begabungen und dem sozioökonomischen Milieu der Eltern offenstehen und in allen Orten mit mindestens 400 Einwohnern eingerichtet werden sollen.⁵²⁹ Heute entspräche diese Stufe den Grundschulen. Der Unterricht sollte vier Jahre umfassen und folgende Inhalte vermitteln:

„Lesen und Schreiben lehren, was notwendigerweise auch einige grammatikalische Kenntnisse voraussetzt; dazu kommen die Rechenregeln, einfache Methoden, um ein Terrain oder ein Haus genau vermessen zu können; eine elementare Beschreibung der Produkte des Landes, der Verfahren im Ackerbau und im Handwerk; die Ausbildung von ersten moralischen Ideen und von Verhaltensregeln, die sich aus ihnen herleiten; schließlich die Prinzipien der gesellschaftlichen Ordnung, die man dem Fassungsvermögen der Kindheit zumuten kann.“⁵³⁰

Auffällig ist die Verbindung von elementaren Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) mit alltagsnahen, auf die agrarische Lebenswelt bezogenen Inhalten. Gerade der landwirtschaftliche Schwerpunkt verweist auf Condorcets Wille, Bildung nicht als abstraktes Projekt, sondern als praxisnahes Instrument sozialer Selbstständigkeit zu konzipieren. Diese Ausrichtung dient unmittelbar dem Ziel, gleiche Chancen für jene zu schaffen, die später überwiegend im primären Sektor tätig sein würden.

Zugleich wird ein moralisch-politischer Grundstock gelegt: Das Kind soll seine Rechte und Pflichten erkennen und lernen, sich im Staatsgefüge zu orientieren. Condorcet formulierte zusammenfassend: „In den Primärschulen lehrt man, was jedes Individuum braucht, um selbst einen Weg zu finden und sich der Fülle seiner Rechte zu erfreuen“⁵³¹. Dass Mädchen ausdrücklich in diesen Unterricht eingeschlossen werden sollten, stellt einen bedeutenden Schritt dar. Auch wenn Condorcet die Mädchenbildung im Entwurf nicht ausführlich entfaltet, ver-

529 Condorcet (1966): S. 23–28.

530 Ebd., S. 24.

531 Condorcet (1966): S. 23.

weist die Forschung darauf, dass seine frauenrechtlichen Schriften die Grundlage seiner bildungspolitischen Position bildeten.⁵³²

Der parallele Sekundär-Unterricht diene Erwachsenen, die ihre Kenntnisse auffrischen oder neue Methoden erwerben sollten, etwa landwirtschaftliche Verbesserungen, und stellte damit eine frühe Form non-formaler Erwachsenenbildung dar.⁵³³

Auf die Primärschulen folgten die Sekundärschulen, die weniger dicht über das Land verteilt sein sollten, jeweils eine Einrichtung pro Distrikt mit mindestens 4 000 Einwohnern. Diese Ebene entspricht in etwa heutigen Mittelschulen oder Realschulen. Der Zugang war faktisch auf Kinder jener Familien beschränkt, die auf deren Arbeitskraft länger verzichten konnten; daraus erklärt sich der vertiefte Charakter des Unterrichts:

„Einige Kenntnisse aus der Mathematik, aus der Naturgeschichte und aus der Chemie, die notwendig sind für die handwerklichen und gewerblichen Künste; eine ausgedehntere Darlegung der Prinzipien der Moral und des gesellschaftlichen Zusammenlebens; elementare Lektionen über den Handel, dies alles wird dort den Kern des Unterrichts bilden.“⁵³⁴

Damit wurden insbesondere untere bürgerliche Schichten angesprochen, jedoch ohne exklusive Ausrichtung. Die Fächerwahl sollte die berufliche Einmündung in handwerkliche und gewerbliche Tätigkeiten erleichtern und zugleich die politische Urteilsfähigkeit stärken. Condorcet sah in den Sekundärschulen überdies ein Mittel gegen die geistige Verarmung, die aus zunehmender Arbeitsteilung resultieren könne, ein

532 Stübig, Frauke (a1989): Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von Antoine De Condorcet. In: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel (= Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft, Bd. 24), S. 133.

533 Condorcet (1966): S. 24–25.

534 Condorcet (1966): S. 28–29.

Problem, das später von Adam Smith⁵³⁵ und Karl Marx⁵³⁶ als Entfremdung erläutert wurde. Er betonte, dass „ein umfassender Unterricht den Individuen gerade dieser Klasse ein Hilfsmittel gegen die unausbleibliche Folge der Monotonie ihrer alltäglichen Beschäftigungen anböte“⁵³⁷. Auch für die Sekundärschulen ist eine Form des Sekundär-Unterrichts für Erwachsene vorgesehen, der dem der Primärschulen ähnelt, inhaltlich aber verstärkt auf den Lehrplan der Sekundärschulen aufbaut. Die Einrichtung eines Erwachsenenunterrichts nach diesem Modell verdeutlicht erneut die lebenslange Dimension seines Bildungskonzepts.

Die dritte Stufe bilden die sogenannten Institute, denen Condorcet ein besonderes Gewicht verleiht. Insgesamt 110 sollten in ganz Frankreich existieren und damit die Funktion heutiger Gymnasien erfüllen. Hier sollte der Unterricht alles umfassen, „was notwendig ist, um in die Lage zu versetzen, sich auf die Erfüllung jener öffentlichen Funktionen, die ein Höchstmaß an Einsicht erfordern, vorzubereiten oder um sich mit Erfolg vertiefteren Studien widmen zu können. Hier werden die Lehrer für die Sekundärschulen ausgebildet“⁵³⁸. Zielgruppe waren jene, die Führungsfunktionen in Politik, Verwaltung, Bildung und Wirtschaft übernehmen sollten. Damit formulierte Condorcet eine frühe Form meritokratischer Elitebildung, die jedoch, anders als ständische oder genealogische Elitekonzepte, nicht auf Herkunft, sondern auf Bildungserfolg beruhen sollte. Die Überlegenheit dieser Gruppe sei unvermeidlich, müsse aber eine „der Vernunft und wahrhafter Einsicht“ sein. Bevor also Überlegenheit durch Merkmale wie Grausamkeit, Unterdrückung oder Genealogie realisiert wird, hoffte Condorcet, dass „diese Überlegenheit eine solche der Vernunft und wahrhafter Einsicht sei; daß man versuchen soll, gebildete und nicht auf ihren Vorteil bedachte

535 Smith, Adam (2023): Philosophische Schriften. Übersetzt von Monika Streissler. Herausgegeben von Norbert Paulo. Berlin, S. 184–185. Das berühmte Stecknadel-Beispiel von Adam Smith veranschaulicht die Vorteile der Arbeitsteilung, die zu einer enormen Steigerung der Produktivität führt.

536 Marx, Karl (2013): Zur Kritik der politischen Ökonomie (Manuskript 1861–1863). Herausgegeben von Artur Schnickmann. Berlin (= MEGA, Abteilung 2 Das Kapital und Vorarbeiten, Bd. 3), S. 1487–1508.

537 Condorcet (1966): S. 31.

538 Condorcet (1966): S. 33.

Menschen zu erziehen; [...] denn die Überlegenheit ist um so ungefährlicher, je gebildeter die Menschen sind, die sich ihrer erfreuen“⁵³⁹.

Diese Stelle ist zentral, Condorcet erkennt die Gefahr, dass Bildungseliten sich ihrer Macht zum eigenen Vorteil bedienen könnten, und betont daher ausdrücklich, dass nur moralisch gebildete Menschen zur Führung geeignet seien. Es geht um das Studium zu einer „exakte[n] und strenge[n] Analyse der moralischen Gefühle“ da ihnen künftig die Aufgabe zukommt die Moral des „Volkes zu heben“.⁵⁴⁰

Damit wird eine Schlüsselspannung sichtbar, die republikanische Ordnung benötigt Eliten, doch deren moralische Qualität kann nicht garantiert werden. Es geht Condorcet darum Menschen zu erziehen, die nicht auf ihren Vorteil bedacht sind. Ob oder inwieweit die individuelle Vernunftausbildung dann auch in tatsächliches vernünftiges Handeln umgesetzt wird, bleibt allein dem betreffenden Individuum überlassen und ist durch keine Instanz zu steuern.

Die vierte Stufe bilden die Lyzeen, die der Vorbereitung auf gelehrte Tätigkeit dienen sollten. Sie sollten „alle Wissenschaften in ihrem ganzen Umfang“⁵⁴¹ lehren und daher nur in geringer Zahl existieren, insgesamt neun für ganz Frankreich. Diese geringe Zahl reflektiert einerseits die relative Seltenheit hochschulischer Bildung im 18. Jahrhundert, andererseits Condorcets Anspruch, wissenschaftliche Exzellenz räumlich und institutionell zu konzentrieren.

Condorcet betont, dass die Lyzeen bewusst in weniger teuren Städten angesiedelt werden sollten,⁵⁴² um auch Studierenden aus armen Familien den Zugang zu ermöglichen, eine frühe Form sozialpolitischer Hochschulplanung. Ebenso bemerkenswert ist der Wegfall der Trennung zwischen Primär- und Sekundär-Unterricht: Hier sollten junge und ältere Erwachsene gemeinsam lernen, ein deutlicher Hinweis auf die Gleichwertigkeit lebenslanger Lernprozesse.

⁵³⁹ Ebd., S. 43.

⁵⁴⁰ Dazu auch die Gedanken von Catharine Macaulay (1790) in *Letters on Education*. Insbesondere das Erziehungsziel der *sympathy*.

⁵⁴¹ Condorcet (1966): S. 48.

⁵⁴² Ebd., S. 51: Da in teuren Städten „die höheren Preise für lebensnotwendige Dinge die Kinder armer Familien fernhalten würden“.

Im Hinblick auf die Freiheit der Wissenschaft formulierte Condorcet ausdrücklich:

„In den Lyzeen, in denen die Wissenschaft in ihrem ganzen Umfang gelehrt wird, ist es Sache des Professors, die wissenschaftlichen Verfahren auszuwählen. Daraus ergibt sich ein unschätzbarer Vorteil: [] die freie Lehre der Lyzeen gibt die Gewähr, daß – falls die Lehrbücher infolge des Zusammentreffens politischer Umstände durch gefährliche Doktrinen vergiftet worden sind – die Folgen dieser schlechten Einflüsse vermieden werden.“⁵⁴³

Diese Passage zählt zu den frühesten Formulierungen der akademischen Lehrfreiheit im modernen Sinne.

Die fünfte und letzte Stufe schließlich bildet die Nationale Gesellschaft der Wissenschaften und Künste, eine in vier Klassen gegliederte Gelehrten-gesellschaft. Sie sollte „die Unterrichtsanstalten zu überwachen und zu leiten, um sich mit der Vervollkommenung der Wissenschaften und Künste zu beschäftigen und um brauchbare Erfindungen zu sammeln, anzuregen, anzuwenden und zu verbreiten“⁵⁴⁴. Sie stellt eine frühe Form eines Kultusministeriums dar, gewissermaßen ein wissenschaftlich geleitetes Steuerungsorgan des Bildungssystems. Damit schließt Condorcet den Zirkel: Von der Grundschule über die höheren Schulen bis hin zur wissenschaftlichen Spitze wird ein institutionell verzahntes System errichtet, das die fortschreitende Entwicklung von Vernunft, Wissenschaft und gesellschaftlicher Gleichheit gewährleisten soll.

In der Gesamtschau wird deutlich, Condorcets fünfstufiger Unterrichtsplan zielt darauf, eine aufgeklärte Gesellschaft hervorzubringen, in der die sozialen Vorteile der Herkunft durch institutionelle Chancengleichheit ausgeglichen werden. Die ersten vier Stufen sollten vollständig kostenlos sein, um auch armen Kindern Bildung und sozialen Aufstieg zu ermöglichen, ein Gedanke, der in modernen Wohlfahrtsstaaten fortwirkt. Zugleich berücksichtigt Condorcet die praktischen

⁵⁴³ Ebd., S. 57–58.

⁵⁴⁴ Condorcet (1966): S. 58.

Grenzen seiner Zeit, ohne das übergeordnete Ziel einer progressiven Angleichung der Lebensverhältnisse aus dem Blick zu verlieren:

„Beachten wir noch, daß der Schüler eines Instituts oder eines Lyzeums, in dem der Unterricht kostenlos ist, gleichzeitig an mehreren Kursen teilnehmen kann, ohne die Ausgaben seiner Eltern zu erhöhen; daß er dann selbst Herr darüber ist, in seinen Studien zu wechseln, seine Neigung und seine Kräfte zu erproben; statt daß er – wenn jeder neue Kursus eine neue Aufgabe forderte – gezwungen wäre, seine Aktivität in engen Grenzen zu halten und oft einen wichtigen Teil seines Unterrichts der Sparsamkeit zu opfern: und dieser Nachteil besteht noch immer für die weniger reichen Familien.“⁵⁴⁵

Damit legte er den ideologischen, administrativen und normativen Grundstein für jene nationalen Bildungssysteme, die im 19. Jahrhundert entstehen würden, ein Fundament, das bis heute die Struktur moderner Demokratien prägt.

6.1.6 Schlussbetrachtung

Für Condorcet stellte die Französische Revolution eine Revolution des Wissens dar. Sie eröffnete die Möglichkeit, lang gehegte Träume einer wissenschaftlich fundierten, rational organisierten Gesellschaftsordnung in praktische Politik zu überführen. Erst dieser politische Umbruch, so seine Überzeugung, machte es möglich, die Wissenschaft mit Menschen zu versorgen, die fähig wären, zur allgemeinen Verbesserung des menschlichen Zustands beizutragen. Der wissenschaftliche Fortschritt war in seiner Perspektive eng mit der rationalen Ordnung des Gemeinwesens verknüpft, denn nur eine aufgeklärte Bevölkerung könne die moralischen und politischen Wissenschaften entfalten, die wiederum das Fundament eines stabilen und gerechten politischen Systems bilden.

Condorcets pädagogisches Programm zielte mithin darauf, den Einzelnen mit jenen Kompetenzen auszustatten, die eine autonome Teil-

⁵⁴⁵ Condorcet (81966): S. 53.

habe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen und damit die Voraussetzung für eine tatsächliche Gleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen. Sein Bemühen, politische Gleichheit durch soziale und bildungsmäßige Gleichheit zu ergänzen, verleiht seinem Denken eine bis heute gültige Aktualität. Gleichwohl scheiterte sein ambitioniertes Vorhaben nicht nur am finanziellen Aufwand, den die Umsetzung eines flächendeckenden, mehrstufigen öffentlichen Unterrichtswesens erforderte, sondern auch am politischen Widerstand innerhalb der Nationalversammlung. Teile des revolutionären Führungspersonals, allen voran Robespierre, sahen im Bildungsprogramm Condorcets weniger die Chance zur Ausbildung mündiger Bürger als vielmehr die Gefahr einer sozialen und politischen Destabilisierung durch allzu große Selbständigkeit der Bevölkerung.⁵⁴⁶

6.2 Mary Astell

6.2.1 Einführung

„The truest effect of love being to endeavour the bettering the beloved Person.“⁵⁴⁷

Die Frage nach der Gleichwertigkeit von Frauen und Männern bildet seit dem späten Mittelalter eine kontinuierliche Traditionslinie, die sich über Christine de Pizan, Marie de Gournay und Anna Maria van Schurman bis in die frühneuzeitlichen Debatten des 17. Jahrhunderts verfolgen lässt. Marie de Gournay hatte pointiert formuliert, das menschliche Wesen sei weder männlich noch weiblich. Unterschiede zwischen den Geschlechtern seien nicht in der Vernunftnatur begründet, sondern

⁵⁴⁶ Vgl. Dammer (1996), S. 50: „Condorcets Bildungsplan ermöglichte [...] die politische Legitimation des Staates als Wächter des Bildungswesens und damit der (formalen) Gleichheit, als auch die moralische Legitimation des Bürgertums als des gesellschaftlichen Statthalters der Vernunft zu sichern.“

⁵⁴⁷ Astell, Mary (1694): *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest*. London (= Teil 1), S. 140–141.

Ausdruck sozialer Zuschreibungen.⁵⁴⁸ Dieser grundlegende Gedanke einer geschlechtsunabhängigen Rationalität bildet einen zentralen Ausgangspunkt für Mary Astell, die heute als eine der bedeutendsten Vertreterinnen frühneuzeitlicher Frauenbildungskonzepte gilt.

Astells Überlegungen kreisen um die Frage, wie die strukturelle Benachteiligung von Frauen in Erziehung, Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe überwunden werden könne. Unter den Begriff „Chancengleichheit“, im historischen Kontext der Frühen Neuzeit präziser als „Verbesserung der Lage der Frauen“ zu fassen, erscheinen Bildung und institutionell gesicherte Lernräume als entscheidende Hebel. Die eingangs zitierte Linie von de Gournay über van Schurman bis zu Astell verdeutlicht, dass die Idee einer bildungsbasierten Gleichstellung nicht erst in den philosophischen Entwürfen männlicher Aufklärer wie Locke oder Condorcet artikuliert wurde, sondern bereits frühzeitig und mit bemerkenswerter theoretischer Klarheit von Frauen selbst entwickelt wurde. Die Forschung hat diesen Zusammenhang wiederholt betont, doch ist er im breiten historischen Bewusstsein weiterhin unterrepräsentiert.⁵⁴⁹

Dass die theoretischen und institutionellen Frühentwürfe weiblicher Denkerinnen in der Bildungsgeschichte häufig marginalisiert wurden, hat Annette Kreis-Schink in ihrer Studie zur Frauenbildung in der Frühen Neuzeit herausgearbeitet. Sie zeigt, dass die Verbesserung der gesellschaftlichen Stellung von Frauen eng an das Ausmaß ihres Zugangs zu Bildung gebunden war und dass diese Einsicht bereits im 17. Jahrhundert systematisch reflektiert wurde.⁵⁵⁰ Die Fokussierung der Forschung auf explizit schulorganisatorische Reformprojekte, etwa die von männlichen Pädagogen entworfenen nationalen Unterrichtspläne

548 Vgl. Gournay, Marie le Jars de (2002): *Apology for the Woman writing and other works*.

549 Broad, Jacqueline/ Green, Karen (2009): *A History of Women's Political Thought in Europe, 1400–1700*. Cambridge, S. X: „[...] women writers were aware of their female predecessors and contemporaries, and that several fashioned themselves as part of a female intellectual tradition.“ Vgl. ebenso: Perry, Ruth (1986): *The Celebrated Mary Astell. An Early English Feminist*. Chicago.

550 Vgl. Kreis-Schink, Annette. (1996): *Frauenbildung in der Frühen Neuzeit: Mary Astells A Serious Proposal to the Ladies*. In: *Frauen – Bildung – Wissenschaft*. Freiburger Frauenstudien, 2 (2), S. 15–19.

oder die im 19. Jahrhundert gegründeten Frauenbildungsanstalten, hat lange dazu geführt, dass die intellektuellen Beiträge von Autorinnen nur dort sichtbar wurden, wo sie institutionell greifbar in Erscheinung traten. Dies erklärt, weshalb Figuren wie Maria Montessori im kollektiven Gedächtnis prominenter erscheinen als Astell, obwohl letztere bereits im 17. Jahrhundert ein vollständig ausgearbeitetes Modell einer Frauenakademie entwickelte.

Die theoretischen Frühentwürfe weiblicher Denkerinnen geraten dabei leicht aus dem Blick. Die Bezugnahme auf Astell macht demgegenüber deutlich, dass die Vorstellung institutionell gesicherter Bildung als Weg zur Chancengleichheit nicht allein von männlichen Aufklärern entwickelt wurde, sondern bereits frühzeitig in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen präsent war. Mary Astell nimmt innerhalb dieses Diskurses eine herausgehobene Stellung ein. Ihr zweibändiges Werk *A Serious Proposal to the Ladies* (1694/1697)⁵⁵¹ thematisiert nicht nur die defizitäre Erziehung von Frauen, sondern formuliert zugleich einen institutionellen Gegenentwurf in Form eines eigenen *Religious Retirement*, eines Frauenkollegs, das in Aufbau, Zielsetzung und pädagogischer Ausrichtung den akademischen Einrichtungen für Männer bewusst entgegengesetzt ist. Astell verbindet damit zwei Stränge: eine erkenntnistheoretische Kritik der Geschlechterordnung, die auf der Cartesianischen Annahme einer geschlechtsneutralen Vernunft beruht,⁵⁵² und die konkrete Vision einer Bildungsinstitution, die es Frauen ermöglichen soll, ihre rationalen Fähigkeiten unabhängig von patriarchalen Erwartungen auszubilden.

Die Forschung hat wiederholt darauf hingewiesen, dass Astell nicht isoliert steht, sondern Teil einer europäischen Debatte weiblicher Autorinnen ist, die eine „Gegenaufklärung“ im frühen 17. Jahrhundert formulierten. Jacqueline Broad und Karen Green sprechen in ihrer umfassenden Darstellung weiblicher politischer Theorie von einer eigenen Traditionslinie, die lange vor der männlich kodierten Aufklärung die Gleichwertigkeit der Geschlechter philosophisch begründete.⁵⁵³

551 Astell, Mary. 1694 and 1697/2002. *A serious proposal to the ladies*, ed. Patricia Springborg. Toronto.

552 Vgl. Broad, J. & Green, K. (2009): S. 266f.

553 Vgl. Broad, J. & Green, K. (2009): S. 265–288.

Astell erscheint in dieser genealogischen Perspektive als bindendes Glied zwischen humanistisch-frühfeministischen Positionen des 15. und 16. Jahrhunderts und den entstehenden Reformbewegungen des 18. Jahrhunderts.

Im Vergleich zu Condorcet, der in der Französischen Revolution ein staatlich verankertes System öffentlicher Schulen als Voraussetzung realer Gleichheit entwickelte, entwirft Astell ein geschlechtsspezifisches Modell institutioneller Autonomie. Astell reagiert auf den Umstand, dass Frauen von universitären und akademischen Institutionen vollständig ausgeschlossen waren. Ihr *Monastery* fungiert als Ort der Selbstbildung, der geistigen Sammlung und der solidarischen Frauenfreundschaft, ein institutioneller Gegenentwurf zu einer männlich dominierten Bildungslandschaft.⁵⁵⁴

Astells Theorie lässt sich bildungshistorisch als früher Versuch lesen, Chancengleichheit nicht nur normativ zu fordern, sondern institutionell abzusichern. Dabei geht es nicht um die Anpassung von Frauen an bestehende männliche Strukturen, sondern um die Schaffung eines eigenen, geschützten, intellektuell anspruchsvollen Raumes, der Frauen befähigen soll, ihre rationalen Fähigkeiten zu kultivieren und selbstbestimmt in die Gesellschaft zurückzuwirken.

Im Folgenden werden zunächst biographische Aspekte behandelt, um Astells intellektuelle Entwicklung, ihr familiäres Umfeld und ihre Einbettung in die religiös-politischen Debatten des späten 17. Jahrhunderts zu skizzieren. Daran anschließend werden zentrale Schriften und Themenfelder, insbesondere ihre Überlegungen zu Frauenbildung, Freundschaft, Gleichberechtigung und Institutionalisierung, systematisch entfaltet.

⁵⁵⁴ Weiss, Penny A. (2024): Mary Astell's Female Retirement: Feminist Pedagogy and Politics in A Serious Proposal to the Ladies. In: *Hypatia. A Journal of Feminist Philosophy*, 39 (2), S. 236.

6.2.2 Wer war Mary Astell?

Histories are writ by them [men], they recount each other's great Exploits, and have always done so.“⁵⁵⁵

Dieser häufig zitierte Satz aus Astells Schrift *Some Reflections upon Marriage* (1700) verweist auf ein Grundproblem ihrer Zeit: die historiographische Unsichtbarkeit von Frauen. Die epistemische Struktur, die Astell kritisiert, prägte auch die Bedingungen ihrer eigenen Biographie. Über die frühen Lebensjahre der Autorin ist deshalb nur wenig bekannt, und die Rekonstruktion ihres Bildungsweges bleibt weitgehend auf verstreute Hinweise angewiesen.⁵⁵⁶

Mary Astell wurde im November 1666 in Newcastle upon Tyne geboren. Ihre Familie gehörte dem niederen Landadel an, wenn auch nicht dauerhaft gesichertes Einkommen. Astell erhielt ihre erste Ausbildung im familiären Umfeld, insbesondere durch ihren Onkel Ralph Astell, der am Emmanuel College in Cambridge studiert hatte. In der Forschung wird wiederholt betont, dass dieser frühe Zugang zu Mathematik, Philosophie und modernen Sprachen eine entscheidende Grundlage für ihre spätere intellektuelle Entwicklung bildete. Der Tod des Vaters im Jahr 1678 und kurz darauf auch des Onkels führte zu einem empfindlichen sozialen Abstieg, der Astells Bildungskarriere beinahe beendet hätte. Über Kontakte aus ihrem anglikanisch geprägten Umfeld gelangte sie jedoch nach London. Dort unterstützte sie zunächst Erzbischof William Sancroft finanziell, dem sie später ihren ersten Gedichtband widmete. Diese Patronage, die Astell in das intellektuelle und religiöse Milieu der High-Church einband, eröffnete ihr Anschluss an ein Netzwerk adeliger und gebildeter Frauen, das für ihr späteres Werk von großer Bedeutung war.⁵⁵⁷

⁵⁵⁵ Perry, Ruth (1986): *The Celebrated Mary Astell. An Early English Feminist*. Chicago, S. 1.

⁵⁵⁶ Vgl. Broad/Green (2009), S. 265.

⁵⁵⁷ Springborg, Patricia (2005): *Mary Astell Theorist of Freedom from Domination*. Cambridge, S. 28: „About her private life we know very little, and not even a likeness remains of her – strange, given that as a High-Church Tory pamphleteer, interlocutor with Cambridge Platonists, and critic of the dissenters, the Whigs and Locke, she was equally revered and reviled by prominent men and women in her day.“

Entscheidend für Astells intellektuelle Entwicklung war der Umzug nach London und ihre Begegnung mit Lady Catherine Jones, einer vermögenden, gebildeten Aristokratin. Die beiden Frauen teilten sich eine Wohnung im Stadtteil Chelsea. Über Jones öffnete sich Astell der Zugang zu einem exklusiven Kreis aristokratischer und gelehrter Frauen, die im späten 17. Jahrhundert eigenständige Räume intellektueller Tätigkeit schufen.⁵⁵⁸ Dieser Zusammenschluss unabhängiger, meist unverheirateter oder verwitweter Frauen stellt ein markantes Phänomen frühneuzeitlicher weiblicher Autonomie dar. Die Mitglieder verfügten über eigenes Vermögen, pflegten eine ausgeprägte Lesekultur und unterstützten einander intellektuell wie finanziell. Viele dieser Frauen wählten bewusst ein selbständiges Leben außerhalb traditioneller Familienstrukturen, ein Modell, das Astell später in ihren Schriften reflektiert und theoretisch untermauert.⁵⁵⁹

In der Forschung ist wiederholt hervorgehoben worden, dass Astells philosophisches Werk ohne dieses Netzwerk nicht zu erklären ist.⁵⁶⁰ Freundschaft fungiert bei Astell nicht nur als biographisches Motiv, sondern als bildungs- und moralphilosophisches Prinzip. Ihre theoretischen Reflexionen sind dabei geradezu ein Spiegelbild ihrer eigenen Erfahrungen und wahrlich anregender Apell, uns intensiver mit dem höchsten aller Güter zu beschäftigen, nicht nur in einem pädagogischen Kontext, sondern auch in unserem eigenen Leben. In *A Serious Proposal* beschreibt sie Freundschaft als höchste Form zwischenmenschlicher Bindung, nur übertroffen von der Liebe zu Gott:

„For Friendship is a Vertue which comprehends all the rest; none being fit for this, who is not adorn'd with every other Vertue. Probably one considerable cause of the degeneracy of the present Age, is the little true Friendship that is to be found in it; or perhaps you will rather say, that this is the effect of our corruption. The cause and the effect are indeed

558 Vgl. Kreis-Schinck (1996), S.17–21. Zu diesem Kreis gehörten unter anderem: Lady Catherine Jones, Astells engste Vertraute und finanzielle Unterstützerin, Lady Elizabeth Montague, Elizabeth Hastings, Anne Coventry.

559 Dazu auch Christine de Pizan (Kapitel 2.2), die rückblickend resümierte, dass nur ihr Dasein als Witwe es ihr ermöglichte, sich ausgiebig dem Schreiben zu widmen.

560 Vgl. Perry (1986), S. 37–45.

reciprocal; or were the world better, there wou'd be more Friendship, and were there more Friendship we shou'd have a better world. [...] But by Friendship I do not mean any thing like those intimacies that are about in the world, which are often combinations in evil, and at best but insignificant dearnesses; as little resembling true Friendship, as Modern Practice does Primitive Christianity. But I intend by it the greatest usefulness, the most refin'd and disinterest'd Benevolence, a love that thinks nothing within the bounds of Power and Duty, too much to do or suffer for its Beloved.⁵⁶¹

Für Astell bildet wahre Freundschaft eine Praxis moralischer Selbsterziehung, die Frauen befähigt, ihre Vernunft auszubilden und ihre moralische Integrität zu stärken. Freundschaft ist dabei eng mit intellektuellem Austausch verknüpft und bildet eine Alternative zur männlich dominierten Öffentlichkeit. Der Frauenkreis fungiert somit als frühe Form einer Gelehrtengemeinschaft, die außerhalb universitärer Institutionen eigenständige Bildungsräume etablierte. Frauen gingen gemeinsame Wege in denen sie ihre Ideen und Auffassungen austauschten, Positionen vernetzten und nach Anschlussstellen suchten. Astells Theorie zur Selbstverbesserung durch Bildung lässt sich am besten innerhalb einer Gemeinschaft von Freunden verfolgen. Astell lobte die Freundschaft zwischen Frauen als „*a Vertue which comprehends all the rest*“.⁵⁶²

Diese Perspektive fügt sich in eine breitere Tradition weiblicher Netzwerke ein, die seit der Frühen Neuzeit als Orte der Selbstbildung fungierten, von Christine de Pizans Autorinnenkreisen über die humanistischen Korrespondenznetzwerke des 17. Jahrhunderts bis zu den Frauenakademien des 18. und frühen 19. Jahrhundert. Astells Stellung innerhalb der gelehrten Welt des 17. Jahrhunderts lässt sich auch an ihren philosophischen Kontakten ablesen. Besonders bedeutend ist ihr Briefwechsel mit John Norris, der 1695 unter dem Titel *Letters Concerning the Love of God* veröffentlicht wurde. Obwohl Astell im gedruckten Text anonym blieb, belegt der Ton des Dialogs ihre philosophische Sou-

⁵⁶¹ Astell (1694), S. 133–139.

⁵⁶² Siehe dazu auch den Artikel von Lennie, Tyra (2023): Self-Improvement in Astellian Friendship. In: *Feminist Philosophy Quarterly*, 9 (4), S. 1–24.

veränität und die gleichberechtigte argumentative Auseinandersetzung mit einem etablierten männlichen Gelehrten.⁵⁶³

In der neueren Forschung wird betont, dass Astell eine elaborierte Metaphysik und Erkenntnistheorie entwickelte, die cartesianische Ansätze produktiv nutzt, um für die Vernunftfähigkeit und Bildungsfähigkeit von Frauen zu argumentieren. Sie ist damit in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy* zu Recht als „founding figure in early modern feminist philosophy“ eingeordnet.

Astells Biographie und ihr intellektueller Kontext verdeutlichen, dass sie in einem Spannungsfeld aus sozialen Barrieren und weiblicher Solidarität agierte. Der Ausschluss von Frauen aus Universitäten und gelehrten Gesellschaften führte nicht nur zu Defiziten, sondern gleichzeitig zur Entstehung alternativer Bildungsräume. Der aristokratische Frauenkreis in London war für Astell nicht nur sozialer Rückhalt, sondern modellhaft für jene Form weiblicher Gemeinschaft, die sie später als „*Monastry*“ konzeptualisierte.

Damit erscheint Astells biographischer Hintergrund als unmittelbare Grundlage für ihren bildungspolitischen Entwurf. Die Frauenakademie ist nicht nur eine Idee, sondern ein aus gelebten Strukturen heraus entwickeltes Konzept. Ihre Bildungsutopie ist Ausdruck eines praktischen Wissens darüber, wie Frauen außerhalb patriarchaler Institutionen lernen, denken und leben können.

6.2.3 Werke und Schriften

Mary Astell kann, wie schon Marie de Gournay, eine umfangreiche Publikationsliste vorweisen. Ihr Werk umfasst moralphilosophische, bildungstheoretische, politische und theologisch argumentierende Schriften, die in ihrer systematischen Anlage und begrifflichen Präzision weit über das hinausgehen, was weiblichen Autorinnen ihrer Zeit gemeinhin zugestanden wurde. Die Veröffentlichungspraxis in anony-

⁵⁶³ Broad/Green (2009). Ebenso Taylor, Derek (1999): Clarissa Harlowe, Mary Astell, and Elizabeth Carter: John Norris of Bemerton's Female „Descendants“. In: *Eighteenth-Century Fiction*, 12 (1), 19–38.

men oder pseudonymen Formen⁵⁶⁴ spiegelt einerseits die strukturelle Exklusion von Frauen wider, macht andererseits jedoch auch die intellektuelle Durchsetzungskraft ihrer Argumentationen sichtbar. Ihr erstes größeres Werk, *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest* (1694)

Erschien, wie viele Schriften von Frauen, anonym, signiert lediglich als „*By a Lover of Her SEX*“⁵⁶⁵ Die häufige Anonymisierung weiblicher Autorenschaft führte dazu, dass das *Proposal* zunächst fälschlicherweise Damaris Masham zugeschrieben wurde, der engen Briefpartnerin John Lockes. Erst durch parallele Textspuren und stilistische Vergleiche konnte Astell später eindeutig identifiziert werden.

In *A Serious Proposal* entwickelte sie ein Programm zur geistigen, moralischen und sozialen Verbesserung der Frauen. Indem sie im Titel darauf hinweist, dass der „ernsthafte Vorschlag“ „zur Förderung ihres wahren und größten Interesses“ dient, macht Astell außerdem deutlich, dass das „wahre und größte Interesse“ der Frauen derzeit nicht „gefördert“ wird; vielmehr werden Frauen aktiv von ihrem wahren Interesse abgehalten. Astells Titel erkennt, ebenso wie ihre Unterschrift, die Existenz patriarchalischer Frauenfeindlichkeit an und lehnt diese ab, indem er die Leser dazu einlädt, sich dafür zu öffnen, dasselbe zu tun. Die Eingangspassage enthält einen der prägnantesten Appelle frühneuzeitlicher Frauenbildung:

„Let us learn to pride our selves in something more excellent than the invention of a Fashion; And not entertain such a degrading thought of our own worth, as to imagine that our Souls were given us only for the

⁵⁶⁴ Astell unterzeichnete ihre Werke zunächst nicht mit ihrem Klarnamen. Siehe dazu auch: Weiss (2024), S. 236–238. Noch bei Mathilde Vaerting (1884–1977), der ersten ordentlichen Professorin für Erziehungswissenschaften in Jena, hat man angezweifelt und sogar angeklagt (Frühjahr 1924), ob die von ihr als Referenzen angegebenen Schriften auch tatsächlich von ihr stammten. Tatsächlich hatte sie mehrere der benannten Titel unter der Autorenschaft „M. Vaerting“ oder unter dem Pseudonym „Mathias Vaerting“ veröffentlicht, um als Frau ohne Netzwerkanbindung auch wahrgenommen zu werden

⁵⁶⁵ Ebd., S. 1.

service of our Bodies, and that the best improvement we can make of these, is to attract the Eyes of Men. We value them too much, and our selves too little.“⁵⁶⁶

Diese Kritik an der kulturell verankerten Reduktion der Frau auf Körper und Oberfläche verbindet Astell mit der These, dass die intellektuellen Defizite der Frauen nicht naturgegeben seien, sondern aus einer systematisch fehlerhaften Erziehung resultierten. „The cause therefore of the defects we labour under, is, if not wholly, yet at least in the first place, to be ascribed to the mistakes of our Education; which like an Error in the first Concoction, spreads its ill Influence thro’ all our Lives“⁵⁶⁷.

In der Forschung wird dieser Ansatz als frühe Form einer strukturalen Bildungsanalyse eingeordnet, die nicht individuelle Unzulänglichkeiten, sondern gesellschaftlich produzierte Bildungsungleichheit adressiert. Das *Serious Proposal* erlebte bis 1701 fünf Auflagen, was auf eine außergewöhnliche Resonanz hinweist, die sich quer durch den gebildeten Teil der englischen Gesellschaft erstreckte.⁵⁶⁸

Der zweite Teil des *Serious Proposal*, 1697 unter dem Titel *A Serious Proposal to the Ladies Part II. Wherein a Method is Offer’d for the Improvement of Their Minds* erschienen, erweitert das ursprüngliche Konzept um eine Art Curriculum. Während Teil I die Notwendigkeit von Frauenbildung begründet, entfaltet Teil II eine spezifische Methode der geistigen Ausbildung, die auf die „Verbesserung des Verstandes“ gerichtet ist. Er richtet sich insbesondere an Frauen aus höheren gesellschaftlichen Schichten. Astell entwickelt darin eine erkenntnistheoretisch fundierte Theorie des Lernens, eine Tugendethik der Selbstkultivierung und eine Pädagogik des geordneten, methodischen Denkens.⁵⁶⁹

Mit *Some Reflections upon Marriage* (1700) legte Astell eines der politisch meistbeachteten Werke ihrer Zeit vor. In dem Text äußerte Astell ihre Meinung zur unglücklichen Ehe ihrer Nachbarin Hortense

⁵⁶⁶ Astell, Mary (1694): *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Inte-rest*. London (= Teil 1), S. 11.

⁵⁶⁷ Ebd., S. 25.

⁵⁶⁸ Vgl. Springborg (2005), S. 83.

⁵⁶⁹ Broad, Jaqueline (2016): *Mary Astell and the Virtues*. In: Sowaal, Alice/Weiss, Penny A. (Hrsg.): *Feminist Interpretations of Mary Astell*. University Park, S.16–34.

Mancini, Herzogin von Mazarin (1646–1699), die im Alter von fünfzehn Jahren mit dem wohlhabenden Herzog von Meilleraye und Mayenne, einem psychisch labilen älteren Mann, verheiratet wurde. Nach Jahren des Missbrauchs trennte sich die Herzogin von ihrem Mann und floh nach England.⁵⁷⁰ Astell nahm den Skandal zum Anlass, die Institution Ehe grundsätzlich zu problematisieren. Ihr Ausgangspunkt lautet:

„But if Marriage be such a blessed State, how comes it, may you say, that there are so few happy Marriages? Now in answer to this, it is not to be wonder'd that so few succeed, we should rather be surpriz'd to find so many do, considering how imprudently Men engage, the Motives they act by, and the very strange Conduct they observe throughout.“⁵⁷¹

Astell analysiert die strukturelle Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und die asymmetrische Machtverteilung in der Ehe. Ihre Diagnose lautet, dass Frauen ohne Bildung und ohne die Fähigkeit zu vernünftiger Urteilsbildung leicht in Unterdrückungsverhältnisse geraten. Auch hier argumentiert Astell, dass glücklichere Ehen entstehen würden, würde man den Frauen gestatten, sich besser und tiefgreifender zu bilden. „She [the wife] has need of a strong Reason, of a truly Christian and well-temper'd Spirit, of all the Assistance the best Education can give her, and ought to have some good assurance of her own Firmness and Vertue, who ventures on such a Trial“⁵⁷². Die Schrift wird heute vielfach als ein zentraler Text frühfeministischer politischer Theorie gelesen, der eine scharfe Kritik an patriarchalen Rechts- und Moralstrukturen formuliert. Gleichzeitig ist *Reflections* eines der frühesten Werke, das eine direkte Verbindung zwischen Bildungszugang und rechtlicher Selbstbestimmung von Frauen herstellt.

570 Zur Verteidigung ihres Handelns veröffentlichte die Herzogin ihre Memoiren (1675), die unter anderem einen detaillierten Bericht über die Grausamkeit und Perversion des Herzogs enthielten. Kurz gesagt, beschrieb sie ihre Ehe als einen Zustand beispielloser Sklaverei.

571 Astell, Mary (1700): *Some Reflections upon Marriage occasion'd by the Duke & Duchess of Mazarine's Case*, which is also considered. London, S. 12–13.

572 Ebd., S. 94.

In ihrem Werk *The Christian Religion* (1705) argumentiert Astell theologisch und philosophisch gegen die Vorstellung, Frauen seien aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit zum irrationalen und passiven Gehorsam bestimmt. Sie beschreibt die herrschende Ungerechtigkeit der Geschlechter nicht nur aus theologischer Perspektive, sondern gleichzeitig versucht sie auch diese zu dekonstruieren. Sie fordert die Frauen daher auf, die geistige Basis der eigenen Religion besser zu verstehen, anstatt sich gedankenlos den bestehenden Dogmen zu unterwerfen:

„If God had not intended that women should use their reason, He would not have given them any, for He does nothing in vain. If they are to use their reason, certainly it ought to be employed about the noblest objects, and in business of the greatest consequence, therefore, in religion. That our Godfathers and Godmothers answer'd for us at the font, was an act of charity in them, and will be a great benefit to us if we make a right use of it; but it will be our own condemnation if we are Christians merely upon this account, for that only can be imputed to a free agent which is done with understanding and choice. A Christian woman therefore must not be a child in understanding; she must serve God with understanding as well as with affection; must love Him with all her mind and soul, as well as with all her heart and strength; in a word, must perform a reasonable service if she means to be acceptable to her maker.“⁵⁷³

Die Schrift ist zugleich Apologie und Kritik, Astell verteidigt die anglikanische Orthodoxie, entwickelt aber innerhalb dieses Rahmens eine eigenständige Theorie rationaler Religiosität, in der verstandesmäßige Reflexion und moralische Selbstprüfung eine zentrale Rolle spielen. Astell stellt damit eine rare Verbindung aus religiöser Loyalität und intellektueller Autonomie her.⁵⁷⁴

Neben ihren eigenständigen Schriften wurden auch einige Briefwechsel Astells mit bekannten männlichen Persönlichkeiten ihrer Zeit veröffentlicht. So publizierte beispielsweise im Jahr 1695 der Philosoph

573 Astell, Mary (1705): *The Christian religion, as profess'd by a daughter of the Church of England*. London, S. 6.

574 Vgl. Broad (2016).

John Norris ihren gemeinsamen Briefwechsel unter dem Titel *Letters Concerning the Love of God*, wobei er, ihrer gestellten Bedingungen treu bleibend, seine Briefpartnerin nicht beim Namen nennt, sondern diese nur als Autorin des *Serious Proposals* bezeichnet.⁵⁷⁵

6.2.4 Gleichberechtigung für Männer und Frauen

Mary Astell zählt zu den ersten Denkerinnen der europäischen Geistesgeschichte, die die Gleichberechtigung von Frauen und Männern systematisch aus der Vernunftnatur des Menschen ableitet. Ihre zentrale Prämisse lautet, dass Frauen über dieselbe Rationalität verfügen wie Männer, ein Gedanke, der sich deutlich an cartesianische Anthropologie anlehnt, wonach der denkende Geist geschlechtslos ist.⁵⁷⁶ Bereits in *The Christian Religion* formuliert Astell unmissverständlich, „[i]f God had not intended that women should use their reason, He would not have given them any, for He does nothing in vain.“⁵⁷⁷

Von dieser Annahme einer geschlechtsneutralen Rationalität aus entfaltet sie eine umfassende Kritik gesellschaftlicher Strukturen, die Frauen Bildung, Selbstbestimmung und politische Teilhabe verwehren. Astell fordert, dass Frauen ihren eigenen Wert erkennen, ihre Vernunft entwickeln und sich nicht länger auf die Rolle äußerer Attraktivität reduzieren lassen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern seien nicht naturhaft, sondern Ergebnis einer strukturell fehlerhaften Erziehung: „The cause [...] of the defects we labour under [...] is to be ascribed to the mistakes of our Education.“⁵⁷⁸ Diese bildungstheoretische Diagnose bildet den Kern ihres frauenpolitischen Denkens.

Astells Kritik lässt sich nur vollständig verstehen, wenn die tiefgreifenden Veränderungen, aber auch die massiven Restriktionen des 17. Jahrhunderts berücksichtigt werden.

575 Norris, John (1695): *Letters concerning the love of God between the author of the Proposal to the ladies and Mr. John Norris*. Wherein his late discourse, shewing that it ought to be intire and exclusive of all other loves, is further cleared and justified. London, S. 47.

576 Vgl. dazu auch Marie de Gournay. Kapitel 4.2.

577 Astell (1705), S. 6.

578 Astell (1694): S. 87.

Die Epoche war durch soziale Dynamisierung und gleichzeitig institutionelle Exklusion von Frauen gekennzeichnet. Erstens der Rückgang des Lateinmonopols, die zunehmende Bedeutung der Landessprachen erleichterte zwar die Teilnahme am intellektuellen Leben, doch blieben universitäre Bildungswege weiterhin Männern vorbehalten.⁵⁷⁹ Zweitens die Gründung von Akademien wie der Royal Society (1660) oder der Académie des sciences (1666) markierte den Beginn professioneller Forschungsinstitutionen. Frauen blieben jedoch konsequent ausgeschlossen; die Royal Society öffnete ihre Mitgliedschaft erst 1945 für Frauen. Diese Exklusion führte zu alternativen Lernformen, Salons, philosophische Zirkel und private Bibliotheken, in denen Frauen intellektuell tätig sein konnten. Drittens entstanden mit dem Aufstieg handwerklicher und kaufmännischer Schichten neue Formen des nicht-universitären Wissens, die auch für Frauen zugänglich wurden. Gleichzeitig verstärkte sich im Zuge konfessioneller Auseinandersetzungen die moralische Kontrolle über weibliche Bildungsräume, wodurch strukturelle Ambivalenzen entstanden.

Astell reagiert präzise auf diese Konstellation. Während männliche Gelehrte auf neue akademische Institutionen zugreifen konnten, mussten Frauen Bildung in privaten, informellen und häufig prekären Kontexten organisieren. Ihre Forderung nach einem eigenen institutionellen Raum, der Frauenakademie, lässt sich daher als direkte Antwort auf die strukturelle Ungleichheit des 17. Jahrhunderts verstehen.⁵⁸⁰

Astell hält die Frauen dazu an, sich des eigenen Wertes, der Gleichwertigkeit zu den Männern, auch bewusst zu werden. Sie sollen nicht länger glauben, ihre Körper und ihre Seelen existierten einzig, um für die Augen der Männer attraktiv zu sein. Die Orientierung am Körper und an äußerer Erscheinung wird als Folge patriarchaler Sozialisation verstanden. Die Ordnung des Körpers unter die Seele ist Voraussetzung für Selbstbestimmung. In der ersten Lektion geht es um die Überwindung oberflächlicher Lebensziele, sie argumentiert, dass Frauen bislang nur oberflächliche Dinge in ihrem Leben verfolgen, da sie den körperlichen Belangen einen zu großen Stellenwert geben. Der Körper müsse

579 Vgl. Broad/Green (2009), S. 265–270.

580 Vgl. Kreis-Schink (1996), S. 15–19.

sich daher grundsätzlich der Seele unterordnen: „She who truly loves her self, will never waste that Money on a decaying Carkass, [...] and therefore what Decays she observes in her Face will be very unconcerning, but she will with greatest speed and accuracy rectify the least Spot that may prejudice the beauty of her lovely Soul“⁵⁸¹.

In ihrer zweiten Lektion erörtert sie die Verbindung von Verstand und Willen. Die Vernachlässigung des Verstandes hat Auswirkungen auf unseren Willen. Der Wille kann nur durch den Verstand in die richtige Richtung, zu den richtigen Entscheidungen, gelenkt werden. Ein ungeübter Verstand führt zu einem schwachen Willen. Bildung wird so zu einer Bedingung moralischer Autonomie.

In der dritten Lektion eröffnet sie die Erkenntnisfähigkeit als Weg zur Freiheit. Astell versteht Lernen als Prozess der Wahrheitsfindung. Vernunftgebrauch befreie die Frauen aus Unwissenheit und Heteronomie. Das Aneignen von Wissen sei gleichbedeutend mit der Suche nach der Wahrheit. Indem wir unseren Verstand gebrauchen, lernen wir falsche Vorstellungen von den richtigen zu unterscheiden:

„And by that Learning which will be here afforded, and that leisure we have, to enquire after it, and to know and reflect on our own minds, we shall rescue our selves out of that woful incogitancy we have slipt into, awaken our sleeping Powers, and make use of that reason which GOD has given us. We shall then begin to wonder at our Folly, that amongst all the pleasures we formerly pursued, we never attended to that most noble and delicious one which the chase of truth affords us; and bless our selves at last, that our eyes are open'd to discern how much more pleasantly we may be entertain'd by our own Thoughts, than by all the Diversions which the world affords us.“⁵⁸²

Die vierte Lektion legt dar, dass ein geschulter Verstand es Frauen ermöglicht, moralisch rechte Entscheidungen zu treffen; Unwissenheit so Astell sei dagegen die Quelle von Fehlurteilen und Abhängigkeit:

581 Astell (1694), S. 96–97.

582 Astell (1694): S. 124–125.

„How almost impossible wou'd it be for her[the woman] to sin, whose Understanding being clearly illuminated with the knowledge of the Truth, is too wise to be impos'd on by those false representations that sin wou'd deceive it with; whose will has found out and united it self to its true Centie; and having been long habituated to move in a right line, has no temptation to decline to an Oblique.“⁵⁸³

Würden die Frauen also entsprechend erzogen und gebildet werden, sie die Möglichkeit erhalten, ihren Verstand so ausgiebig wie die Männer zu schulen, so würden die noch bestehenden geistigen Unterschiede zwischen Männern und Frauen allmählich verblassen; was nicht nur die Situation der Frauen verbessern würde, sondern, und hier spricht Mary Astell ganz deutlich auch die männliche Leserschaft an, auch die der Männer: „A disereet and vertuous Gentlewoman will make a better Wife than she whose mind is empty“⁵⁸⁴. Aus heutiger Sicht repräsentiert dieser Gedankengang eine der ersten ausgearbeiteten feministischen Bildungstheorien Europas: Ungleichheit entsteht aus Bildungsentzug, Chancengleichheit aus kognitiver Befähigung und institutionell gewährter Bildung.

Während viele ihrer Zeitgenossen, darunter John Locke, Gleichheit primär als natürliche oder rechtliche Kategorie verstanden, betonte Astell, dass Gleichberechtigung ohne Bildung nicht realisierbar ist. Rechte bleiben illusionär, wenn Frauen die Fähigkeit fehlt, diese zu verstehen oder zu nutzen. Damit antizipiert sie Argumentationslinien, die bei Kant, Condorcet und in der frühen liberalen Tradition systematisch ausgebaut wurden.

6.2.5 Frauenakademie

Mary Astells Konzeption einer Frauenakademie stellt den systematischen Kern ihres bildungstheoretischen und politischen Denkens dar. Das Projekt ist nicht bloß als pädagogische Reformidee zu verstehen, sondern als Ausdruck eines umfassenden, in der europäischen

⁵⁸³ Astell (1694): S. 142.

⁵⁸⁴ Ebd., S. 149–150.

Geschichte bisher kaum anerkannten Programms weiblicher Selbsterneuerung und institutioneller Selbstbehauptung. Die Forderung nach einem eigenen Bildungsraum für Frauen erwächst aus zwei Quellen. Erstens aus der Diagnose der strukturellen Benachteiligung des weiblichen Geschlechts in der frühneuzeitlichen Wissensordnung, und zweitens aus Astells rationalistisch-theologischer Überzeugung, dass Frauen aufgrund ihrer vernunftbegabten Seele zu denselben intellektuellen und moralischen Leistungen befähigt sind wie Männer.⁵⁸⁵

Da Frauen der Zugang zu den wissenschaftlichen Institutionen ihrer Zeit verwehrt blieb, Royal Society und Académie des sciences schlossen Frauen vollständig aus, entwickelte Astell eine institutionelle Komplementärstruktur, einen eigenen Ort, an dem Frauen Bildung, Kontemplation und moralische Erziehung unabhängig von männlicher Aufsicht erfahren. Astell reagiert damit nicht nur auf soziale Exklusion, sondern auf eine strukturell begründete epistemische Ungleichheit, die sie als Kernproblem weiblicher Unterordnung identifiziert. Ihre Akademie ist daher ein bewusster Gegenentwurf zu den männlich geführten Akademien der Zeit. Sie greift deren Grundstrukturen, gemeinsamer Lebensraum, kollektive Lektüre, systematische Schulung auf, transformiert sie jedoch durch zwei wesentliche Modifikationen.⁵⁸⁶ Zum einen Ausschluss männlicher Autorität und dadurch Vermeidung epistemischer Abhängigkeit. Zum anderen Integration philosophischer Selbstreflexion als methodisches Zentrum weiblicher Bildung. Damit verbindet Astell Bildungsinstitution und Emanzipationsprojekt auf einzigartige Weise.

Obwohl Astell ihre Institution als *Monastry* oder *Religious Retirement* bezeichnet, handelt es sich nicht um ein Kloster im traditionellen Sinn. Sie weist ausdrücklich darauf hin „*Our Institution is rather Acade-*

585 Vgl. Springborg (2005), S. 90f.

586 Astell (1694): S. 60–61: Daher ruf Astell im ersten Teil ihres *Serious Proposals* dazu auf, „[...] to erect a *Monastry*, or if you will [...] we will call it a *Religious Retirement*, and such as shall have a double aspect, being not only a *Retreat from the World* for those who desire that advantage; but likewise, an institution and previous discipline, to fit us to do the greatest good in it; such an institution as this (if I do not mightily deceive my self,) would be the most probable method to amend the present, and improve the future Age.“

*mical than Monastic.*⁵⁸⁷ Obwohl Astell den Begriff *Monastery* verwendet, denkt und konzeptualisiert sie also eine Institution, die wir treffender als Akademie oder Kolleg bezeichnen würden. Der monastische Begriff fungiert als strategische Camouflage innerhalb einer Kultur, in der religiöse Rückzugsgemeinschaften als legitim, weibliche intellektuelle Räume hingegen als gefährlich galten. Die Bezeichnung verschleiert deshalb die eigentliche Innovation: ein weltlich-philosophisches Kolleg für Frauen, das nicht primär der Askese, sondern der Bildung und Selbstkultivierung dient.⁵⁸⁸ Zentrale Merkmale dieser Akademie sind, das gemeinschaftliche Leben als Voraussetzung intellektueller Entwicklung, philosophische Kontemplation und innere Selbstprüfung, gemeinsames Lesen und Studium der Natur- und Moralphilosophie, geistliche, aber nicht kirchlich kontrollierte Orientierung und das Fehlen hierarchischer Strukturen.⁵⁸⁹

Astell entwirft im *Serious Proposal* einen vollständigen Studienplan, der den gesamten Tagesablauf strukturiert:

„You are therefore Ladies, invited into a place, where you shall suffer no other confinement [...]: You shall not be depriv'd of your grandeur, but only exchange the vain Poms and Pageantry of the world, empty Titles and Forms of State, for the true and solid Greatness of being able to dispise them. You will only quit the Chat of insignificant people, for an ingenious Conversation; the froth of flashy wit for real wisdom; idle tales for instructive discourses.“⁵⁹⁰

In diesem kurzen Auszug gewährt Astell auch schon einen kleinen Einblick in die Inhalte, die die Frauen in den Akademien erwarten werden. Dieser gliedert sich in kontemplative Stunden, in denen die Frauen die

587 Astell (1697), S. 285–286: „They must either be very Ignorant or very Malicious who pretend that we would imitate Foreign Monastries, or object against us the Inconveniences that they are subject to; a little attention to what they read might have convinced them that our Institution is rather *Academical than Monastic.*“

588 Vgl. Kreis-Schink (1996), S. 22–25.

589 Der Vergleich mit Epikurs *Kepos* ist in der Forschung mehrfach hervorgehoben worden. Ein kleiner, selbstverwalteter Lernraum jenseits institutioneller Dominanzformen, in dem Frauen ihre Autarkie entwickeln können. Vgl. dazu: Perry (1986), S. 77–83.

590 Astell (1694), S. 64.

Ordnung ihrer Gedanken, ihre moralischen Affekte reflektieren. Aktive Stunden,⁵⁹¹ die der gemeinnützigen Arbeit und dem Austausch mit anderen Frauen dienen und freie Stunden⁵⁹² mit musischen Tätigkeiten wie Musik, Poesie oder Kalligraphie.

Das pädagogische Ziel besteht nicht in der bloßen Wissensakkumulation, sondern in der Befähigung zu rationaler Selbststeuerung. Sie nimmt damit einen Kerngedanken moderner Bildungstheorie vorweg: Bildung als Selbstverhältnis, als Fähigkeit zur Reflexion und zum kritischen Denken. Die Akademie fungiert insofern als Laboratorium weiblicher Selbstermächtigung.

Männer, so die Vorausahnung Astells, werden empört sein, wenn ihnen Frauen deren bisher unangefochtene Domäne streitig machen. Sie werden es ablehnen, wenn Frauen vom Baum der Erkenntnis, der so lange von ihnen ungerechtfertigterweise monopolisiert wurde, ebenfalls zu schmecken begehren.⁵⁹³ Doch auch hier spricht Astell die männlichen Leser wieder direkt an und versucht diese mit dem wohl wirkmächtigsten Mittel der Welt auf ihre Seite zu ziehen: Dem Geld. Sie argumentiert mit sozio-ökonomischem Vorteilen, indem sie zuerst das Beispiel der sogenannten „Old-Maid“ anführt. Dieses Beispiel ist an diejenigen Väter gerichtet, die für den Unterhalt ihrer Töchter aufkommen müssen. Eine ausgebildete Tochter sei langfristig kostengünstiger als eine „Old-Maid“, die lebenslang unterhalten werden müsse. Den Vätern führt sie auf, wie hoch die lebenslangen Kosten für eine unverheiratete Tochter sind, beziehungsweise was es kostet, wenn diese nur einen verarmten Mann zum Gatten bekommt, anstatt nach einer Ausbildung als Lehrerin oder Ausbilderin zu arbeiten.⁵⁹⁴ Eine Ausbildung, die sie eben in jenem Frauenkolleg erhalten würden.

Finanziert werden soll dieser Ort, diese Gemeinschaft, so die Vorstellung Astells, durch eine Zahlung von 500 Pfund, die die Frauen, die

⁵⁹¹ Astell (1694): S. 66–74.

⁵⁹² Ebd., S. 93.

⁵⁹³ Ebd., S. 86–88.

⁵⁹⁴ Astell (1694): S. 159–161.

in der Gemeinschaft leben wollen, einzubringen haben.⁵⁹⁵ Dies macht deutlich, dass Mary Astell nicht alle Frauen im Blick hat, sondern sich spezifisch an eine bestimmte Zielgruppe wendet, nämlich Frauen aus gutbürgerlichem Hause oder wohlhabenden Familien. Diese Einschränkung macht sie auch im zweiten Teil ihres *Serious Proposal* deutlich. Frauen eines höheren Standes hätten aufgrund ihrer Position einfach mehr Zeit für Muße, Frauen aus niedrigerem Stand hingegen nicht. Sie hält aber auch fest, dass dieser Umstand nicht eine Frage des Verstandes der Frauen ist, sondern eine Frage ihrer Pflichten und Aufgaben. Eine höhere Dame hat mehr Zeit als eine einfache, die sich um die Familie kümmern muss.⁵⁹⁶ Doch auch eine Dame von höherem Stand hat sich um eine Familie zu kümmern und gerade in dieser Konstellation offenbart sich der Vorteil, den die Ungebundenheit als Ehefrau oder Mutter mit sich bringt:

„Nor will Knowledge lie dead upon their hands who have no Children to Instruct; the whole World is a Single Lady's Family, her opportunities of doing good are not lessen'd but encreas'd by her being unconfin'd. Particular Obligations do not contract her Mind, but her Beneficence moves in the largest Sphere. And perhaps the Glory of Reforming this Prophane and Profligate Age is reserve'd for you Ladies.“⁵⁹⁷

Hier ist nochmals folgendes hervorzuheben, Astell hat mit dem Entwurf ihrer Akademie nicht eine praktische Anleitung für bestimmte Tätigkeiten, wie Kindererziehung, Haushaltsführung oder den Umgang in der Öffentlichkeit im Sinn, sondern es geht ihr um den Entwurf eines neuen Frauenbildes. Diese Prämisse reflektiert sie auch im ersten Teil ihres *Proposal*, indem sie aufzeigt, dass die Aneignung von

595 Ebd., S. 157. Astells Frauenakademie richtet sich ausdrücklich an Frauen aus wohlhabenden oder bürgerlichen Kreisen. Die geforderte Einlage markiert eine deutliche soziale Schwelle. Diese Begrenzung ergibt sich jedoch nicht aus elitärer Absicht, sondern aus pragmatischer Einsicht in die damaligen Lebensbedingungen von Frauen. (1) Frauen niedrigeren Standes waren durch Haushalts- und Erwerbsarbeit gebunden. (2) Wohlhabende Frauen verfügten über Muße, finanzielle Mittel und gesellschaftliche Netzwerke, die ein solches Bildungsprojekt überhaupt ermöglichten.

596 Astell (1697), S. 201–204.

597 Astell (1697), S. 211.

Wissen die Möglichkeit bietet, sich mit dem eigenen Selbst auseinanderzusetzen. Ihr ist Belesenheit weniger wichtig als die Fähigkeit, vernünftig denken zu können. Besonders relevant ist dabei die Methode des Lernens, also die Art und Weise des Wissenserwerbs. Diesbezüglich soll in der Akademie kein formelles Studienprogramm angeboten werden, sondern eine Einladung zum Gedankenaustausch sein und zum gemeinsamen Lesen von Büchern zeitgenössischer Philosophen und Philosophinnen.⁵⁹⁸

All diese Überlegungen zusammennehmend lassen sich die intendierten Ziele der Frauenakademie demnach wie folgt zusammenfassen: Durch die Gründung einer eigenen Akademie soll für die Frauen ein Rückzugsort geschaffen werden, an dem sie, frei von störenden äußeren Einflüssen, ihren Geist neu ausrichten können. Zentraler Inhalt der Akademie ist dann die gemeinschaftliche Aneignung philosophischer Grundlagen, durch welche die Frauen erlernen, ihre intellektuellen Fähigkeiten zu schulen und ihren Willen zu lenken. Dies befähigt sie in einem übergeordneten Kontext zu erkennen, was das eigentliche Ziel im Leben ist: „[T]he most happy life on Earth, to unspeakable happiness in heaven“⁵⁹⁹.

6.2.6 Realisierung von Frauenakademien

Mary Astells Forderung nach der Einrichtung von Frauenakademien entstand nicht im theoretischen Vakuum, sondern aus der präzisen Beobachtung einer institutionell verfestigten Geschlechterordnung, die Frauen systematisch aus allen relevanten Bildungs- und Forschungskontexten ausschloss. Die Realisierung solcher Akademien sollte nicht nur der individuellen Förderung dienen, sondern als strukturelles Gegengewicht zur männlichen Wissensmonopolisierung fungieren. Der Ausschluss von Männern aus diesen Einrichtungen muss daher nicht als Widerspruch zu Astells Gleichberechtigungskonzept verstanden werden; vielmehr folgt er der Logik, dass Gleichstellung nur unter

⁵⁹⁸ Astell (1694), S. 64–65.

⁵⁹⁹ Ebd., S. 170.

Bedingungen möglich ist, die die epistemische und soziale Dominanz männlicher Institutionen zeitweise suspendieren.⁶⁰⁰

Astell argumentiert, dass eine von Männern geleitete Erziehung Frauen nicht zur Entfaltung ihrer „wahren Natur“ führe, sondern sie in vorgeprägten, patriarchal vermittelten Rollenbildern verharre. Die Akademie sollte deshalb ein Raum sein, der frei ist von männlicher Bewertung, der Freundschaft, Vertrauen und intellektuelle Solidarität unter Frauen fördert und der Frauen ermöglicht, ein eigenes Selbstverständnis auszubilden.

In dieser Hinsicht ist Astells Konzept bemerkenswert modern. Es entspricht aktuellen theoretischen Überlegungen zu *epistemic injustice*⁶⁰¹ und zur Notwendigkeit „geschützter Räume“, in denen marginalisierte Gruppen ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Stimmen entfalten können.

Astells Vorschlag blieb nicht bloße Theorie. Für die praktische Realisierung der Akademie fanden sich mehrere einflussreiche Unterstützerinnen aus dem britischen Hochadel, darunter Lady Elizabeth Hastings und Prinzessin Anne. Beide waren bereit, beträchtliche Summen, insgesamt rund zehntausend Pfund, zur Verfügung zu stellen, um eine dauerhafte Stiftung zu errichten.⁶⁰²

Diese Phase markiert einen seltenen historischen Moment, in dem die Realisierung einer genuinen Institution für Frauenbildung unmittelbar bevorstand. Die Verbindung von adliger Patronage, einer klaren institutionellen Vision und einem konzeptionell ausgereiften Bildungsplan war in der frühneuzeitlichen Geschichte außergewöhnlich. Der entscheidende Rückschlag erfolgte, als Bischof Gilbert Burnet die Sorge äußerte, Astells Projekt könne zur Etablierung einer quasi-katholischen klösterlichen Einrichtung führen. In der politischen und konfessionellen Situation des späten 17. Jahrhunderts, geprägt von antikatholischen Spannungen, hatte ein solcher Verdacht erhebliches Gewicht. Burnet warnte die potenziellen Stifterinnen, und diese zogen daraufhin ihre Unterstützung zurück. Dieser Eingriff offenbart die enge Verflechtung religiöser

⁶⁰⁰ Vgl. Kreis-Schink (1996).

⁶⁰¹ Siehe dazu: Fricker, Miranda (2007): *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford.

⁶⁰² Vgl. Perry (1986), S. 138–143.

und bildungspolitischer Fragen, die Angst vor weiblicher Autonomie innerhalb protestantischer Machtstrukturen und die strategische Sensibilität weiblicher Bildungsinitiativen in öffentlichen Diskursen.

Virginia Woolf interpretiert diesen Vorgang in *Three Guineas* als paradigmatischen Ausdruck einer langen Tradition, in der Frauenbildung zwar rhetorisch befürwortet, praktisch aber systematisch behindert wurde: „Burnet’s refusal was not accidental; it stands for a broader historical principle – the deep, persistent reluctance to invest in women’s education.“⁶⁰³

Als Motiv dahinter vermutet sie die bis in ihre eigene Zeit weiterbestehende grundsätzliche Abneigung, Geld in das Studium von Mädchen und Frauen zu investieren. Reiche adlige Damen haben zwar, so argumentiert Woolf mit Astell, Männerkollegs in Oxford und Cambridge gegründet, doch eine umgekehrte Großzügigkeit könne es nicht geben.⁶⁰⁴

Zeitgenössische literarische Darstellungen gelehrter Frauengemeinschaften spiegeln die kulturellen Vorbehalte wider, auf die Astells Projekt stieß. Satirische Dramen und Komödien, etwa von Shadwell, Congreve oder Vanbrugh, karikierten gelehrte Frauen als lächerlich, überambitioniert oder sexuell verdorben. Die Vorstellung einer Frauengemeinschaft wurde häufig mit Abweichung, Unnatürlichkeit oder implizit lesbischer Lebensweise in Verbindung gebracht.⁶⁰⁵ Diese Darstellungen erfüllten eine politische Funktion. Sie unterminierten die Legitimität weiblicher Bildungsräume und verstärkten männliche Ängste vor einem autonomen weiblichen Selbstverständnis. Die Frauengemeinschaft gefährdete symbolische Ordnungen, die Frauen ausschließlich im Kontext von Ehe, Familie und häuslicher Arbeit verorteten.

Obwohl das groß angelegte Akademieprojekt scheiterte, blieb Astell in ihrer bildungspolitischen Vision beharrlich. 1709 gründete sie mit Unterstützung von Lady Catherine Jones in Chelsea eine Armen-

⁶⁰³ Woolf, Virginia (21943): *Three Guineas*. London, S. 47.

⁶⁰⁴ Ebd., S. 49.

⁶⁰⁵ Vgl. Rullmann, M. (1998): S. 219–226. An dieser Stelle verweise ich auf einen sinnvollen Rückblick in die Antike zu Sappho. Eine ähnlich fantasiereiche Gerüchteküche begegnet uns auch schon in archaischer Zeit in Mytilene auf der Insel Lesbos, nämlich bezüglich der Frauengemeinschaft Sapphos. Sappho versammelte um sich herum einen Kreis junger Mädchen aus guten Familien, um diese in Gesang, Tanz und Poesie zu unterrichten.

schule für die Töchter von Soldaten. Dieses Projekt war zwar nicht mit dem konzeptionellen Anspruch ihres *Monastery* vergleichbar, bot aber einen realen Raum für die Umsetzung ihrer pädagogischen Grundsätze. Astells Armenschule zeigt drei Dinge, erstens ihre praktische Kompetenz in der Organisation schulischer Bildung, zweitens ihre Fähigkeit, philosophische Prinzipien in pädagogische Praxis zu überführen und drittens ihre langfristige Wirkung, denn die Schule existierte bis 1862, mehr als 130 Jahre nach ihrer Gründung.⁶⁰⁶

Das Scheitern der Frauenakademie darf nicht als Ausdruck eines utopischen oder realitätsfernen Programms missverstanden werden. Vielmehr zeigt es die strukturelle Resistenz frühneuzeitlicher Gesellschaften gegen weibliche Institutionalisierung, die Macht kirchlicher Autoritäten über bildungspolitische Entscheidungen und die tief verankerte Vorstellung, dass Bildung für Frauen ein Privileg, nicht aber ein Recht darstelle. Trotzdem hatte Astells *Serious Proposal* weitreichende Wirkungen.⁶⁰⁷ Die Idee von Frauenkollegs wurde im 18. Jahrhundert wiederholt aufgegriffen, etwa in Debatten um Mädchenschulen, weibliche Salons und frühe philanthropische Bildungseinrichtungen. In diesem Sinn gehört Astell, lange vor Condorcet, zu den ersten systematischen Denkerinnen, die Bildung als Weg zu Geschlechtergerechtigkeit konzipierten.

6.2.7 Schlussbetrachtung

Trotz der frühen Rückschläge und der scheiternden institutionellen Verwirklichung ihres Akademieprojekts verfolgte Mary Astell ihr bildungs- und gesellschaftspolitisches Anliegen mit unverminderter Konsequenz weiter. Mit der Gründung einer Armenschule für die Töchter von Soldaten im Jahr 1709, ermöglicht durch die Unterstützung ihrer Freundin Lady Catherine Jones, schuf sie einen realen pädagogischen Handlungsspielraum, in dem sie zentrale Elemente ihrer Bildungskonzeption praktisch umsetzen konnte. Den Schulplan stellte sie selbst

⁶⁰⁶ Vgl. Perry (1986): S. 146–151.

⁶⁰⁷ Dies zeigt auch ihre Aufnahme in die *Stanford Encyclopedia of Philosophy* im Jahr 2005, die späte, aber grundlegende Anerkennung ihres Werkes.

zusammen; die Einrichtung bestand bis 1862 und stellt damit eines der langlebigsten Zeugnisse weiblicher Bildungsinitiative im frühneuzeitlichen England dar. Auch wenn die großflächige Umsetzung ihrer Akademievision ausblieb, blieb *A Serious Proposal* keineswegs folgenlos. Die wiederholten Neuauflagen ihres Werkes sowie die Vielzahl zeitgenössischer Reaktionen zeigen, dass Astell eine nachhaltige Debatte über die Bildungsfähigkeit und Bildungsrechte von Frauen ausgelöst hat. Die Diskussion über Frauengemeinschaften, die Bedeutung weiblicher Bildung und die Notwendigkeit einer unabhängigen institutionellen Struktur für Frauen fand in den Jahrzehnten nach 1694 ein breites Echo. Texte wie Daniel Defoes *Essay upon Projects* (1697), Richard Steeles *Tatler*-Essays oder die moralischen Periodika des frühen 18. Jahrhunderts griffen zentrale Elemente von Astells Argumentation auf, teils affirmativ, teils kritisch, aber stets im Bewusstsein der Relevanz der von ihr aufgeworfenen Fragen.⁶⁰⁸

Mary Astell steht in einer genealogischen Linie mit Denkerinnen wie Christine de Pizan, Anna Maria van Schurman, Olympia Fulvia Morata, Marie de Gournay und später Mary Wollstonecraft und Catharine Macaulay. Während die historische Bildungsforschung häufig den Klassikern – Loyola, Comenius, Condorcet – die Priorität in der Formulierung von Gleichheits- und Bildungsprogrammen zuschreibt, zeigen Astells Schriften, dass zentrale aufklärerische Motive bereits frühzeitig im Denken von Frauentheorien entwickelt worden waren.

Astells Werk verdeutlicht zudem, dass Bildungsreform und Geschlechtergerechtigkeit nicht allein theoretische Themen waren, sondern auf die strukturelle Organisation gesellschaftlicher Institutionen zielten. Ihre Forderung nach Frauenakademien ist deshalb nicht lediglich ein pädagogisches Reformprojekt, sondern Ausdruck einer bildungspolitischen und epistemischen Kritik. Ohne adäquate Bildungsinstitutionen bleibt Chancengleichheit ein leeres Versprechen. Indem Astell die Vernunftfähigkeit aller Menschen als Grundsatz formuliert, entwirft sie eine Theorie geschlechterunabhängiger Rationalität, die in weiten Teilen der männlichen Aufklärung erst Jahrzehnte später rezipiert wurde.

608 Vgl. Perry, R. (1986), S. 146–151. Vgl. auch: Broad/Green (2009).

Sowohl bei Marie Astell als auch bei Nicolas de Condorcet tritt Chancengleichheit als zentrales Strukturprinzip ihrer bildungs- und gesellschaftspolitischen Überlegungen hervor, jedoch aus unterschiedlichen historischen, sozialpolitischen und theoretischen Perspektiven. Während Astell aus den Bedingungen eines frühneuzeitlichen, konfessionell geprägten Englands argumentiert und die Benachteiligung der Frauen primär als Folge defizitärer sozialer Institutionen versteht, formuliert Condorcet seine Forderungen inmitten der politischen Umbrüche der Französischen Revolution, in der die Idee gleicher Rechte erstmals als staatliches Programm begriffen wurde. Beiden gemein ist die Überzeugung, dass Gleichheit nicht durch Naturgegebenheiten begrenzt, sondern durch gesellschaftliche Strukturen verformt wird. Sie erkennen Bildung als entscheidenden Hebel, um Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Vernunft zu gebrauchen, politische Urteile zu fällen und selbstbestimmt zu handeln. Chancengleichheit ist damit nicht bloß ein moralischer Anspruch, sondern eine Frage der institutionellen Architektur. Ohne Zugänge zu formalen und informellen Bildungsräumen bleibt Gleichheit ein theoretischer Anspruch ohne praktische Wirksamkeit.

Literaturverzeichnis

- Adamson, John William (22008): *Pioneers of Modern Education 1600–1700*. London.
- AG Diversität im Literaturbereich (2018): *Zur Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literatur-betrieb*. In: <http://www.frauenzaehlen.de/index.html> [zuletzt aufgerufen am 01.06.2024].
- Allen, Sister Prudence, R.S.M. (2002): *The Concept of Woman. The Early Humanist Reformation, 1250–1500*. Grand Rapids (= Bd. 1).
- Allen, Sister Prudence, R.S.M. (2002): *The Concept of Woman. Volume II. The Early Humanist Reformation, 1250–1500*. Grand Rapids (= Bd. 2).
- Amar, André (1783): *Acte d'accusation contre plusieurs membres de la Convention nationale, présenté au nom du comité de sûreté générale*. Paris.
- Andersson, Karl-Erik (2024): *The Sceptic Michel De Montaigne*. In: *Advances in Literary Study*, 12, S. 320–328: <https://doi.org/10.4236/als.2024.124025> [abgerufen am 17.11.2025].
- Arendt, Hannah (2020): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Herausgegeben von Thomas Meyer [1960]. München (= Piper, Bd. 31691).
- Aristoteles (72018): *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf. Hamburg.
- Aristoteles (92019): *Metaphysik*. Übersetzt von Hermann Bonitz, herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek (=Rowohlts Klassiker der Literatur und Wissenschaft. Griechische Literatur, Bd. 9).
- Assmann, Jan (82018): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München (= C.H. Beck Paperback, Bd. 1307).
- Astell, Mary (1694): *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest*. London (= Teil 1).
- Astell, Mary (1697): *A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of their True and Greatest Interest. Wherein a Method is Offer'd for the Improvement of Their Minds*. London (= Teil 2).
- Astell, Mary (1700): *Some Reflections upon Marriage occasion'd by the Duke & Dutchess of Mazarine's Case, which is also considered*. London.

- Astell, Mary (1705): *The Christian religion, as profess'd by a daughter of the Church of England*. London.
- Astell, Mary (2000): *Reflexionen und Vorschläge. Eine Stimme der englischen Restauration*. Übersetzt von Petra Altschuh-Riederer. Aachen (= Philosophinnen, Bd. 10).
- Badinter, Élisabeth/ Badinter, Robert (1988): *Condorcet. (1743 - 1794). Un intellectuel en politique*. Paris.
- Bakewell, Sarah (2016): *Wie soll ich Leben? Oder Das Leben Montaignes in einer Frage und zwanzig Antworten*. Übersetzt von Rita Seuß. München.
- Beard, Mary (⁴2021): *Frauen & Macht. Ein Manifest*. Übersetzt von Ursula Blank-Sangmeister. Frankfurt a.M.
- Becker-Cantarino, Barbara (1996): „Erwählung des bessern Teils“: Zur Problematik von Selbstbild und Fremdbild in Anna Maria van Schurmans „Eukleria“ (1673). In: Heuser, Magdalene (Hg.): *Autobiographien von Frauen. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Tübingen, S. 24–48.
- Beek, Pieta van (2010): *The First Female University Student. Anna Maria van Schurman (1636)*. Übersetzt von Anna-Mart Bonthuys. Utrecht.
- Berlin, Katja (2023): *Wofür Frauen sich rechtfertigen müssen. Die Welt von heute in satirischen Grafiken*. München.
- Bock, Gisela/ Zimmermann, Margarete (1997): *Die europäische Querelle des Femmes. Geschlechterdebatten seit dem 15. Jahrhundert*. Stuttgart.
- Böhm, Winfried (2011): Vorwort. In: Ders./Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik. Durchgesehene und erweiterte Studienausgabe*. Paderborn, S. XV–XIX.
- Böhm, Winfried (⁴2013): *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München (= Beck'sche Reihe, Bd. 2353).
- Böhme, Günther (1990): *Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik*. In: Ders./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Einführung in die historische Pädagogik*. Darmstadt, S. 46–116.
- Boissard, Jean Jacques (1654): *Bibliotheca chalcographica, hoc est virtute et eruditione clarorum virorum imagines*, Bd. 9. Heidelberg
- Boissel, Thierry (1988): *Sophie de Condorcet. Femme des Lumières (1764–1822)*. Paris.

- Bollmann, Anne (2011): Ein Platz für sich selbst. Schreibende Frauen und ihre Lebenswelten (1450–1700). Herausgegeben von Gosman, Martin/ Honemann, Volker. Frankfurt a.M./ Berlin/ Bern (= Bd. 13).
- Bordt, Michael (2021): Was in Krisen zählt. Wie Leben gelingen kann: Die Antworten eines Jesuiten auf die Fragen, die wir uns jetzt stellen. München.
- Brereton, Georgine/ Ferrier, Janet (Hrsg.) (1981): *Le ménagier de Paris*. Oxford.
- Brezinka, Wolfgang (⁴1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München (= Brezinka Gesammelte Schriften, Bd. 7).
- Broad, Jacqueline/ Green, Karen (2009): *A History of Women's Political Thought in Europe, 1400–1700*. Cambridge.
- Broad, Jacqueline (2016): Mary Astell and the Virtues. In: Sowaal, Alice/ Weiss, Penny A. (Hrsg.): *Feminist Interpretations of Mary Astell*. University Park, S. 16–34.
- Buber, Martin (2015): Chassidismus III. Die Erzählungen der Chassidim. Herausgegeben und kommentiert von Ran HaCohen. Gütersloh (= Werkausgabe, Bd. 18, Teil 1 und 2).
- Christ-von Wedel, Christine (2016): Erasmus von Rotterdam. Ein Porträt. Basel.
- Churchill, Laurie/ Brown, Phyllis/ Jeffrey, Jane (2002): *Women Writing Latin*, Bd. 1: From Roman Antiquity to Early Modern Europe. New York.
- Comenius, Johann Amos (1657): *Eröffnete Güldene Sprachen-Thür. Oder Pflantz-Garten aller Sprachen und Wissenschaften*. Frankfurt.
- Comenius, Johann Amos (1962): *Informatorium der Mutterschul*. Herausgegeben von Joachim Heubach. Heidelberg (= Pädagogische Forschungen, Bd. 16).
- Comenius, Johann Amos (1966): *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. 1, Panegersiam, panaugiam, pansophiam continens. Herausgegeben von Otokar Chlup. Prag.
- Comenius, Johann Amos (1973): *Ausgewählte Werke*. Herausgegeben von Klaus Schaller. Hildesheim (= Bd. 1).

- Comenius, Johann Amos (1976): *Ausgewählte Werke*. Herausgegeben von Klaus Schaller. Hildesheim (= Bd. 2, Teil 1).
- Comenius, Johann Amos (1976): *Ausgewählte Werke*. Herausgegeben von Klaus Schaller. Hildesheim (= Bd. 2, Teil 2).
- Comenius, Johann Amos (1978): *Orbis sensualium pictus*. Die sichtbare Welt. Dortmund.
- Comenius, Johann Amos (1989): *Pforte der Dinge. Janua rerum*. Übersetzt von Erwin Schadel. Hamburg (= Philosophische Bibliothek, Bd. 402).
- Comenius, Johann Amos (1991): *Pampaedia. Allerziehung*. Übersetzt und herausgegeben von Klaus Schaller. Heidelberg (= Schriften zur Comeniusforschung, Bd. 20).
- Comenius, Johann Amos (2022): *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt von Sonja Flitner/ Andreas Flitner, herausgegeben von Jürgen Overhoff. Stuttgart.
- Condorcet, Marquis de (1781): *Lettre d'un gentilhomme Picard à l'Evêque d'Amiens*. Paris (= Ms 857).
- Condorcet, Marquis de (1963): *Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes*. Herausgegeben und übersetzt von Wilhelm Alff. Frankfurt a. M.
- Condorcet, Marquis de (1966): *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens*. Übersetzt von Rita Schepp. Weinheim (= Kleine pädagogische Texte, Bd. 36).
- Condorcet, Marquis de (1994): *Letters from a Freeman of New Haven to a Citizen of Virginia on the Futility of Dividing the Legislative Power among Several Bodies*. In: McLean, Iain/Hewitt, Fiona: *Condorcet. Foundations of Social Choice and Political Theory*. Cheltenham, S. 292–334.
- Condorcet, Marquis de (2010): *Freiheit, Revolution, Verfassung. Kleine politische Schriften*. Übersetzt von Andreas Fliedner/ Karsten Malowitz, herausgegeben von Daniel Schulz. Berlin (= Schriften zur europäischen Ideengeschichte, Bd. 4).
- Coste, Hilarion de (1647): *Les eloges et vies des reynes, princesses, dames et damoiselles illustres en pieté, courage & doctrine, qui ont fleury de notre temps, & du temps de nos peres*. Paris (= Bd. 2).

- Dammer, Karl-Heinz (1996): Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit. In: Pädagogische Korrespondenz 17, S. 36–51.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Philosophen als Pädagogen. Von der Antike bis zur Aufklärung. Opladen (= Bd.1).
- Darnton, Robert (1990): *The Kiss of Lamourette. Reflections in Cultural History*.
- Diels, Hermann (Hg.) (²1922): *Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und deutsch. Übersetzt von Hermann Diels*. Berlin.
- Duhr, Bernhard (Hg.) (1896): *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Übersetzt von Bernhard Duhr*. Freiburg.
- Durkheim, Émile (1972): *Erziehung und Soziologie. Übersetzt und herausgegeben von Raymund Krisam*. Düsseldorf.
- Dykeman, Therese Boos (1999): *The Neglected Canon. Nine Women Philosophers, first to the Twentieth Century*. Dordrecht.
- Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 2016.
- Emmenegger, Fion (2024): Zum Problem der pädagogischen Urteilskraft der Lehrperson. In: Ammann, Kira et al. (Hrsg.): *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn, S. 124–140.
- Epikur (2011): *Über das Glück. Übersetzt und herausgegeben von Severine Gindro/ David Vitali*. Zürich.
- Erasmus von Rotterdam (2000): *Vertrauliche Gespräche. Übersetzt von Kurt Steinmann*. Zürich.
- Erasmus von Rotterdams (1967): „*Colloquia familiaria*“; „*Vertraute Gespräche*“, übersetzt, eingeleitet und kommentiert von Werner Welzig. 1967. Darmstadt.
- Faber, Karl-Georg (1971): *Theorie der Geschichtswissenschaft*. München (= Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 78).
- Ferrari, Emiliano (2024): Michel de Montaigne. Education as Self-Awareness and Autonomy. In: Geier, Brett (Hg.): *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*. Kalamazoo, S. 331–342.
- Fetz, Reto Luzius (1999): Michel de Montaigne. Philosophie als Suche nach Selbstidentität. In: Blum, Paul Richard (Hg.): *Philosophen der Renaissance. Eine Einführung*. Darmstadt, S. 161–172.

- Fietze, Katharina (1991): Spiegel der Vernunft. Theorien zum Menschsein der Frau in der Anthropologie des 15. Jahrhunderts. Paderborn.
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildung in der ‚Querelle des Femmes‘. In: Kleinau, Elke, Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M./New York 1996, S. 237–251.
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildungskonzepte im Renaissance-Humanismus. In: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M., S. 121–134.
- Flitner, Andreas (1986): Erasmus von Rotterdam. Lehrer der Humanitas, Lehrer des Friedens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, Vol. 5, S. 605–616.
- Florenskij, Pavel Aleksandrovič (1991): An den Wasserscheiden des Denkens. Ein Pawel-Florenski-Lesebuch. Herausgegeben und übersetzt von Sieglinde und Fritz Mierau. Berlin (=Edition Kontext).
- Fornol, Sarah (2020): Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Bad Heilbrunn (= Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich, Bd. 6).
- Frauenlob, Johann (1631): Die Lobwürdige Gesellschaft der Gelehrten Weiber. Das ist kurtze, Historische Beschreibung, der fürnembsten gelehrten, verständigen vnd Kunsterfahrnen Weibspersonen, die in der Welt biß auff diese Zeit gelebet haben. o.O.
- Fricker, Miranda (2007): Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing. Oxford.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn, S. 215–236.
- Funiok, Rüdiger/ Schöndorf, Harald (Hrsg.) (2017): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung. Frankfurt a.M.
- Funke, Peter (⁵2019): Die griechische Staatenwelt in klassischer Zeit (500–336 v. Chr.). In: Gehrke, Hans-Joachim/ Schneider, Helmuth (Hrsg.): Geschichte der Antike. Ein Studienbuch. Berlin, S. 145–210.
- Gail, Anton (1974): Erasmus von Rotterdam in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Hamburg.

- Gellius, Aulus (1968): *Noctes atticae. Libri XI-XX*. Herausgegeben von Peter Marshall. Oxford (= Bd. 2).
- Glaser, Edith/Schmid, Pia (²2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 363–389.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1811): *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*. Tübingen (= Bd. 1).
- Goffman, Erving (¹²2019): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Übersetzt von Renate Bergsträsser/ Sabine Bosse. Frankfurt a.M.
- Gournay, Marie le Jars de (1988): *Fragments d'un discours féminin*. Herausgegeben von Elyane Dezon-Jones. Paris.
- Gournay, Marie le Jars de (1997): *Les advis, ou, les presens de la demoiselle de Gournay*. Herausgegeben von Jean-Philippe Beaulieu/ Hannah Fournie. Paris (= Bd. 1).
- Gournay, Marie le Jars de (1997): *Zur Gleichheit von Frauen und Männern*. Übersetzt und herausgegeben von Florence Hervé/ Ingeborg Nödinger. Überarbeitet von Ulrike Streubel. Aachen.
- Gournay, Marie le Jars de (2002): *Apology for the Woman writing and other works*. Übersetzt und herausgegeben von Richard Hillman/ Colette Quesnel. Chicago.
- Gournay, Marie le Jars de (2002): *Les advis, ou, les presens de la demoiselle de Gournay*. Herausgegeben von Jean-Philippe Beaulieu/ Hannah Fournie. Paris (= Bd. 2).
- Gournay, Marie le Jars de (2002a): *Égalité des hommes et des femmes*, in: dies., *Oeuvres com-*
- Gournay, Marie le Jars de (2002b): *De l'éducation des enfans de France*, in: dies., *Oeuvres complètes*, Bd. 2, 575–620. Hrsg. von Jean-Claude Arnould. Paris.
- Gournay, Marie le Jars de (2002c): *Copie de la Vie de la Damoiselle de Gournay*, in: dies., *Oeuvres complètes*, Bd. 2, 1861–1864. Hrsg. von Jean-Claude Arnould. Paris.
- Gournay, Marie le Jars de/ Schurman, Anna Maria van/ Poulain de La Barre, François (2013): *The equality of the sexes. Three feminist*

- texts of the seventeenth century. Übersetzt und herausgegeben von Desmond Clarke. Oxford.
- Graf, Katrin (1998): »Ut suam quisque vult esse, ita est.« Die Gelehrtenehe als Frauenerziehung. Drei Eheschriften des Erasmus von Rotterdam (1518–1526). In: Rüdiger Schnell (Hg.): Geschlechterbeziehungen und Textfunktionen. Studien zu Eheschriften der Frühen Neuzeit. Tübingen (= Frühe Neuzeit, Bd. 40), S. 233–257.
- Grimm, Jürgen/Hartwig, Susanne (Hg.) (2014): Französische Literaturgeschichte. Stuttgart.
- Grundig de Vazquez, Katja (2023): Der Mensch als Natur- und Kulturwesen. Bildungstheoretische Perspektiven. In: Schröder, Christoph/Ganss, Sarah/Klein, Clemens et al. (Hrsg.): Verstehende Bildungsforschung. Weinheim/Basel, S. 12–25.
- Haase, Richard (1984): Texte zum hethitischen Recht. Eine Auswahl. Wiesbaden.
- Habermas, Jürgen (1987): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1175).
- Hagengruber, Ruth/Rodrigues, Ana (2011): Von Diana zu Minerva. Philosophierende Aristokratinnen des 17. und 18. Jahrhunderts. Berlin.
- Harms, Silke. (2011): Glauben üben. Grundlinien einer evangelischen Theologie der geistlichen Übung und ihre praktische Entfaltung am Beispiel der „Exerzitien im Alltag“. Göttingen.
- Hartle, Ann (2013): Montaigne and the Origins of Modern Philosophy. Illinois.
- Heuer, Klaus (2011): Condorcets Menschenrecht auf Bildung. Fundstücke und Fragen. In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18 (2), S. 39.
- Heuer, Timo (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralphädagogik in der Antike. Bad Heilbrunn.
- Hinrichs, Ernst (Hg.) (2008): Kleine Geschichte Frankreichs. Stuttgart.
- Hobbes, Thomas (²2019): Leviathan. Übersetzt von Jutta Schlösser. Hamburg (= Philosophische Bibliothek, Bd. 491).
- Hofer, Ursula (1998): „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. La leçon de Condorcet. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim/Basel (= Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft, Bd. 38), S. 29–44.

- Holzberg, Niklas (1982): Olympia Morata (1526–1559), S. 141–156, in: Fränkische Lebensbilder. Würzburg.
- Holzberg, Niklas (1987): Olympia Morata und die Anfänge des Griechischen an der Universität Heidelberg. In: Elmar Mittler (Hg.): Heidelberger Jahrbücher, Bd. 31. Berlin/Heidelberg (= HJB, Bd. 31), S. 77–93.
- Homer (1990): Odyssee. Erster bis achter Gesang. Übersetzt von Johann Heinrich Voß. Frankfurt a.M.
- Horlacher, Rebekka (2011): Erziehung zum demokratischen Nationalbewusstsein. Das Beispiel der Helvetik (1798–1803). In: Bilstein, Johannes/Caruso, Marcelo/Casale, Rita et al (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 17. Schwerpunkt Verfall, Erosion und Scheitern in der Bildungsgeschichte. Schwerpunkt Öffentliche Kontrolle im Bildungswesen in historischer Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 95–109.
- Humboldt, Wilhelm von (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Herausgegeben von Johann Carl Eduard Buschmann. Berlin.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart (= Werke in Fünf Bänden, Bd. 4).
- Humboldt, Wilhelm von (*1972): Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner/ Klaus Giel. Darmstadt (= Werke in 5 Bänden, Bd. 3).
- Isley, Marjorie Henry (1963): A Daughter of the Renaissance. Marie de le Jars de Gournay, her life and works. Tukwila. Den Haag.
- International Center for Jesuit Education (1993): Ignatian Pedagogy. A Practical Approach. Rom.
- Irwin, Joyce (1977): Anna Maria van Schurman. From Feminism to Pietism. In: Church History Vol. 46, S. 48–62.
- Irwin, Joyce (1996): Anna Maria van Schurmann – eine Gelehrte zwischen Humanismus und Pietismus. In: Kleinau, Elke /Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt, S. 309–324.

- Kelly-Gadol, Joan (²1987): Did Women Have a Renaissance?, in: Bridenthal, Renate (Hg.): *Becoming Visible. Women in European History*. Boston, S. 175–202.
- Kerrl, Theodor (1905): *Johann Amos Comenius. Sein Leben, seine pädagogischen Schriften und seine Bedeutung*. Halle a. d. Saale (= Philosophische, pansophische und speziell didaktische Schriften, Bd. 2, die wichtigsten pädagogischen Schriften des Comenius Teil 1).
- Kessler, Stephan (2000): Die „geistlichen Übungen“ des Ignatius von Loyola und die Studienordnung der Jesuiten. *Pädagogik aus den Exerzitien*. In: Funiok, Rüdiger/ Schöndorf, Harald (Hrsg.): *Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung*. Donauwörth.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), S. 455–476.
- Klepacki, Leopold/ Zirfas, Jörg (2011): *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Frühe Neuzeit*. Paderborn.
- Korczak, Janusz (⁸2021): *Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik*. Übersetzt von Nora Koestler/ Esther Kinsky. Gütersloh.
- Kreis-Schinck, Annette. (1996): *Frauenbildung in der Frühen Neuzeit: Mary Astells A Serious Proposal to the Ladies*. In: *Frauen – Bildung – Wissenschaft. Freiburger Frauenstudien*, 2 (2), S. 15–27.
- Ladenthin, Volker (2010): Erasmus von Rotterdam. *Weisheit für jedermann und jederfrau*. In: *Engagement*, 2, S. 115–121.
- Lange, Martin (2020): *Essayistische Formen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. Michel de Montaigne und seine englischen Leser des 17. Jahrhunderts*. Leiden.
- Larsen, Anne R. (2016): *Anna Maria van Schurman. The Star of Utrecht. The Educational Vision and Reception of a Savante*. London & New York.
- Larsen, Anne R. (2008): *A Women's Republic of Letters. Anna Maria van Schurman, Marie de Gournay, and Female Self-Representation in Relation to the Public*. In: *Early Modern Women*, 3 (1), S. 105–126.
- Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer*

- für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transin-strumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck.
- Lennie, Tyra (2023): Self-Improvement in Astellian Friendship. In: *Feminist Philosophy Quarterly*, 9 (4), S. 1–24.
- Lerner, Gerda (1993): *Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung*. Übersetzt von Walmot Möller-Falkenberg. Frankfurt/New York (= *Frauen und Geschichte*, Bd. 2).
- Loyola, Ignatius von (1922): *Geistliche Übungen*. Übersetzt von Alfred Feder. Regensburg.
- Loyola, Ignatius von (1956): *Die Exerzitien*. Übersetzt von Hans Urs von Balthasar. Einsiedeln.
- Loyola, Ignatius von (1993): *Briefe und Unterweisungen*. Übersetzt und herausgegeben von Peter Knauer. Würzburg (= Bd.1).
- Loyola, Ignatius von (2015): *Bericht des Pilgers*. Übersetzt von Peter Knauer. Würzburg.
- Martin, Jane Roland (1982): Excluding Women from the Educational Realm. In: *Harvard Educational Review*, 52 (2), S. 133–148.
- Martin, Jane Roland (1984): Bringing Women into Educational Thought. In: *Educational Theory*, 34 (4), S. 341–353.
- Marx, Karl (²2013): *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (Manuskript 1861–1863). Herausgegeben von Artur Schnickmann. Berlin (= MEGA, Abteilung 2 *Das Kapital und Vorarbeiten*, Bd. 3).
- März, Fritz (2000): *Personengeschichte der Pädagogik. Ideen – Initiativen – Illusionen*. Bad Heilbrunn.
- Meun, Jean de/ Lorris, Guillaume de (1978): *Der Rosenroman*. Übersetzt und herausgegeben von Karl August Ott. München (= Bd. 2).
- Meun, Jean de/ Lorris, Guillaume de (1980): *Der Rosenroman*. Herausgegeben und übersetzt von Karl August Ott. Darmstadt (= Bd. 1).
- Meyer, Ursula (2014): *Humanistinnen*. Aachen.
- Mirhady, David (Hg.) (2000): *Isocrates*, Bd. 1. Übersetzt von Ders./Yun Lee Too. Austin (= *The oratory of Classical Greece*, Bd. 4).
- Montaigne, Michel de (1964): *Essays über Erziehung. Drei vollständige Essays, nebst ausgesuchten Beigaben zur Einführung und Abrundung*. Übersetzt und herausgegeben von Ulrich Bühler. Bad Heilbrunn.

- Montaigne, Michel de (1998): *Essais*. Übersetzt von Hans Stilett. Frankfurt a.M.
- Montaigne, Michel de (2007): *Von der Kunst, das Leben zu lieben*. Übersetzt von Hans Stilett. München.
- Montaigne, Michel de (2015): *Über die Freundschaft*. Übersetzt von Johann Joachim Bode. Köln.
- Morata, Olympia Fulvia (1991): *Briefe*. Aus dem Lateinischen, Italienischen und Griechischen. Übersetzt von Rainer Kößling/ Gertrud Weiss-Stählin. Leipzig.
- Morata, Olympia Fulvia (2003): *The complete writings of an Italian heretic*. Übersetzt von Holt Parker. Chicago.
- Moratae, Olympiae Fulviae (1580): *opera omnia cum eruditorum testimoniis; Quibus, praeter C.S.C. epistolas selectas et orationes*, Basileae: ex officina Petri Pernaë.
- Musolff, Hans Ulrich (1997): *Erziehung und Bildung in der Renaissance. Von Vergerio bis Montaigne*. Köln.
- Musolff, Hans Ulrich (2001): Montaigne über die Schulmeisterei. In: Wiersing, Erhard (Hg.): *Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer*. Essen, S. 171–193.
- Nenic, Iva (2006): Atanasijevic Ksenija (1894–1981): In: Haan, Francisca de/Daskalova, Krasimi-ra/Loutfi, Anna (Hrsg.): *Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms. Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*. New York/Budapest, S. 41–43.
- Neumann, Bernd (1987): *Geistliches Schauspiel im Zeugnis der Zeit. Zur Aufführung mittelalterlicher religiöser Dramen im deutschen Sprachgebiet*. München (= Bd. 2).
- Nicéron, Jean-Pierre (1731): *Mémoires pour servir à l'histoire des hommes illustres dans la république des lettres*. Paris (= Bd. 16).
- Nipperdey, Thomas (1976): *Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte*. Göttingen (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 18).
- Norris, John (1695): *Letters concerning the love of God between the author of the Proposal to the ladies and Mr. John Norris. Wherein*

- his late discourse, shewing that it ought to be intire and exclusive of all other loves, is further cleared and justified. London.
- Oelsner, Joachim (2022): Der Kodex Hammu-rāpi. Textkritische Ausgabe und Übersetzung. Münster.
- Oeser, Erhard (2021): Herausragende Frauen in der Geschichte der Menschheit. Darmstadt.
- Opitz-Belakhal, Claudia (2020): Streit um die Frauen und andere Studien zur frühneuzeitlichen »Querelle des femmes«. Roßdorf.
- Owusu-Gyamfi, Clifford (2016): Who Won the Debate in Women Education? Rousseau or Wollstonecraft? In: Journal of Education and Practice, 7 (6), S. 191–193.
- Padberg, Rudolf (1964). Personaler Humanismus. Das Bildungsverständnis des Erasmus von Rotterdam und seine Bedeutung für die Gegenwart. Paderborn.
- Patou-Mathis Marylene (2021): Weibliche Unsichtbarkeit. Wie alles begann. Übers. Stephanie Singh. München.
- Pauer-Studer, Herlinde (1996): Das Andere der Gerechtigkeit. Moraltheorie im Kontext der Geschlechterdifferenz. Berlin.
- Pavur, Claude (Hg.) (2005): Ratio Studiorum. The official plan for Jesuit education. Übersetzt von Claude Pavur. Saint Louis.
- Perčič, Janez/ Herzgsell, Johannes (2016): Große Denker des Jesuitenordens. Paderborn.
- Pernoud, Régine (⁵1997): Christine de Pizan. Das Leben einer außergewöhnlichen Frau und Schriftstellerin. München.
- Perry, Ruth (1986): The Celebrated Mary Astell. An Early English Feminist. Chicago.
- Pizan, Christine de (1405): Le Livre de la Cité des dames. Paris.
- Pizan, Christine de (1996): Der Schatz der Stadt der Frauen. Weibliche Lebensklugheit in der Welt des Spätmittelalters. Übersetzt von Claudia Probst, herausgegeben von Claudia Opitz. Freiburg (= Frauen – Kultur – Geschichte, Bd. 6).
- Pizan, Christine de (1996): Wege in die Stadt der Frauen. Texte und Bilder der Christine de Pizan. Übersetzt und herausgegeben von Margarete Zimmermann. Zürich.

- Pizan, Christine de (2017): *Othea's letter to Hector*. Übersetzt und herausgegeben von Renate Blumenfeld-Kosinski/ Jeffrey Richards. Toronto (= *The other voice in early modern Europe*, Bd. 57).
- Pizan, Christine de (⁴1995): *Das Buch von der Stadt der Frauen*. Übersetzt von Margarete Zimmermann. München.
- Platon (³⁷2020): *Sämtliche Werke*. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher, herausgegeben von Ursula Wolf. Hamburg (= *Platon. Sämtliche Werke*, Bd. 2).
- plètes, Bd. 1, 965–988. Hrsg. von Jean-Claude Arnould. Paris.
- Plutarch (1959): *Moralia* 523C–612B. Übersetzt von Phillip de Lacy/ Benedict Einarson. London (= *Plutarch's Moralia*, Bd. 7).
- Popper, Karl (2017): *Die Logik der Sozialwissenschaften*. Referat In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Nr. 69, S. 215–228.
- Probst, Claudia (1996): *Ein Ratgeberbuch für die weibliche Lebenspraxis*. Christine de Pizans „*Livre des trois vertus*“. Pfaffenweiler.
- Rader, Matthäus (2021): *Drama de Divo Cassiano*. Drama über den Heiligen Cassian. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Abele. Heidelberg (= *Die neulateinische Bibliothek*, Bd. 5).
- Radio Vatican (2013): Papst Franziskus trifft Jesuitenschüler: „Erziehen ist kein Beruf, sondern eine Haltung“. In: https://www.archivioradiovaticana.va/storico/2013/06/07/papst_franziskus_trifft_jesuitensch%C3%BCler_%E2%80%99Erziehen_ist_kein_beruf/ted-699212 [zuletzt aufgerufen am 17.11.2025].
- Rädle, Fidel (1997): *Theater als Predigt. Formen religiöser Unterweisung in lateinischen Dramen der Reformation und Gegenreformation*. In: *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte*, Bd. 16, S. 41–60.
- Rang, Brita (1996): In Distanz zur Moderne. Die gelehrte Anna Maria van Schurman (1607 - 1678). In: Ebrecht, Angelika/Lühe, Irmela/Pott, Ute et al (Hrsg.): *Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung* 1996, Bd. 1. Gelehrsamkeit und kulturelle Emanzipation. Stuttgart, S. 23–47.
- Ranke-Heinemann, Uta (1999): *Eunuchen für das Himmelreich*. Katholische Kirche und Sexualität. München.
- Réaux, Gédéon Tallemant des (1932): *Les historiettes*. Herausgegeben von Georges Mongrédien. Paris (= Bd. 2).

- Riemeck, Renate (2014): *Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten*. Herausgegeben von Hans Christoph Berg. Marburg. Rotterdam, Erasmus von (1961): *Enchiridion militis christiani*. Handbüchlein eines christlichen Streiters. Übersetzt und herausgegeben von Werner Welzig. Graz/Köln.
- Rotterdam, Erasmus von (1963): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Herausgegeben von Anton Gail. Paderborn.
- Rotterdam, Erasmus von (2013): *Das Lob der Torheit*. Übersetzt von Alfred Hartmann, herausgegeben von Emil Major. Wiesbaden.
- Rotterdam, Erasmus von (2015): *Encomium matrimonii. Lob der Ehe*. Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Stuttgart.
- Rousseau, Jean-Jacques (2023): *Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts*. Übersetzt von Vincent von Wroblewsky. Hamburg.
- Rullmann, Marit (1993): *Philosophinnen, Bd. 1. Von der Antike bis zur Aufklärung*. Zürich.
- Rullmann, Marit (1998): *Philosophinnen, Erster Band. Von der Antike bis zur Aufklärung*. Zürich/ Dortmund.
- Sadler, John Edward (2013): *J.A. Comenius and the concept of universal education*. London.
- Saint-Amant, Marc-Antoine Girard de (1855): *Œuvres de Saint-Amant*. Herausgegeben von Charles-Louis Livet. Paris (= Bd. 1).
- Schaeffer-Hegel, Barbara/ Watson-Franke, Barbara (Hrsg.) (1989): *Männer, Mythos, Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik*. Pfaffenweiler.
- Schaller, Klaus (1992): *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr. Sankt Augustin (= Schriften zur Comeniusforschung, Bd. 22)*.
- Schaller, Klaus (1995): *Chance für Europa. Jan Amos Comenius in unserer Zeit*. Berlin.
- Schaller, Klaus (2004): *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim (= *Pädagogische Porträts*, Bd. 2447).
- Schaser, Angelika (2020): *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. Herausgegeben von Kai Brodersen/Martin Kintzinger/Uwe Puschner. Darmstadt.
- Schieder, Theodor (²1965): *Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung*. München.

- Schiff, Mario (1910): *La Fille d'alliance de Montaigne, Marie de Gournay. Essai suivi de „L'Égalité des hommes et des femmes“ et du „Grief des dames“ avec des variantes, des notes, des ap-pendices et un portrait.* Paris.
- Schild, Wolfgang (1990): *Recht und Gerechtigkeit bei Christine de Pizan.* In: Mock, Erhard/ Wieland, Georg (Hrsg.): *Rechts- und Sozialphilosophie des Mittelalters.* Frankfurt a.M., S. 141168.
- Schindler, Ingrid (1976): *Aufgaben der Erziehungshistorie.* In: *Bildung und Erziehung* Nr. 29, S. 434–449.
- Schurman, Anna Maria van (1641): *Dissertatio, de ingenii muliebris ad doctrinam, & meliores litteras aptitudine. Accedunt quaedam epistolae ejusdem argumenti.* Leiden.
- Schurman, Anna Maria van (1648): *Opuscula Hebraea, Graeca, Latina, Gallica. Prosaica & Metrica.* Leiden.
- Schurman, Anna Maria van (1673): *Ευκληρία seu melioris partis electio. Tractatus brevem vitae ejus delineationem exhibens.* Altona.
- Schurman, Anna Maria van (1783): *Ευκληρία oder Die Erwählung des besten Theils. Eine Schrift, die zugleich einen kurzen Abriß ihres Lebens enthält.* Übersetzt von Paulus Hachenberg. Dessau/ Leipzig.
- Schurman, Anna Maria van (2009): *Abhandlung über die Befähigung des Geistes von Frauen für die Gelehrsamkeit und die höheren Wissenschaften.* Herausgegeben, übersetzt und kommen-tiert von Michael Spang. Würzburg.
- Smith, Adam (2023): *Philosophische Schriften.* Übersetzt von Monika Streissler. Herausgegeben von Norbert Paulo. Berlin.
- Spang, Michael (2009): *Wenn sie ein Mann wäre. Leben und Werk der Anna Maria van Schurman 1607–1678.* Darmstadt.
- Spitzer, Elke (2002): *Emanzipationsansprüche zwischen der Querelle des Femmes und der modernen Frauenbewegung: Der Wandel des Gleichheitsbegriffs am Ausgang des 18. Jahr-hundert.* Kassel.
- Springborg, Patricia (1995): *Mary Astell (1666–1731), Critic of Locke.* In: *The American Political Science Review*, 89 (3), S. 621–633.
- Springborg, Patricia (2005): *Mary Astell Theorist of Freedom from Domination.* Cambridge.
- Stein, Marquard vom (1493): *Der Ritter vom Turn von den Exempeln der gotsforcht vnd erberkait.* Basel.

- Steinen, Wolfram von den (1957): Das mittelalterliche Latein als historisches Phänomen. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte Nr. 7 (1), S. 2–27.
- Stierle, Karlheinz (2016): Montaigne und die Moralisten. Klassische Moralistik – moralistische Klassik. Paderborn.
- Stighelen, Katlijne van der (1987): Anna Maria van Schurman, of, Hoe hooge dat een maeght kan in de konsten stijgen. Leuven.
- Stratmann, Karlwilhelm (1975): Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung und Entideologisierung – dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: Blass, Josef Leon-hard/Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.); Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Berlin, S. 304–322.
- Stübiger, Frauke (1989): Condorcet und Lepeletier. Der Beitrag der Französischen Revolutionspädagogik zur Schulreform heute. In: Unterrichtswissenschaft, 81 (1), S. 103–116.
- Stübiger, Frauke (1989): Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von Antoine De Condorcet. In: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel (= Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft, Bd. 24), S. 133–146.
- Susak, Mara (2024). Unsichtbare(s) sichtbar machen: Epistemologische Bedeutung von Frauen in der pädagogischen Theorienbildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 100 (1), S. 5–17.
- Taylor, Derek (1999): Clarissa Harlowe, Mary Astell, and Elizabeth Carter: John Norris of Bemerton's Female „Descendants“. In: Eighteenth-Century Fiction, 12 (1), S. 19–38.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 50 (5), S. 650–661.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen. In: Die Deutsche Schule, 116 (1), S. 14–30.

- Thomas, Hubertus (1624): *Annalium de vita et rebus gestis illustrissimi principis, Friderici II. Electoris Palatini, Libri XIV*. Frankfurt a.M.
- Tour Landry, Geoffroi de la (1854): *Le Livre du chevalier de la Tour Landry pour l'enseignement de ses filles*. Herausgegeben von Anatole de Montaiglon. Paris.
- Vaerting, Mathilde (1913): *Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit*, München.
- Valentin, Jean-Marie (1983): *Le théâtre des jésuites dans les pays de langue allemande. Répertoire chronologique des pièces représentées et des documents conservés (1555–1773) / Bd. 1: 1555–1728*. Stuttgart (=Hiersemanns bibliographische Handbücher, Bd. 3,1).
- Valentin, Jean-Marie (1984): *Le théâtre des jésuites dans les pays de langue allemande. Répertoire chronologique des pièces représentées et des documents conservés (1555–1773) / Bd. 2: 1729–1773*. Stuttgart (= Hiersemanns bibliographische Handbücher, Bd. 3,2).
- Vgl. Daston, Lorraine (2007): Condorcet und das Wesen der Aufklärung. In: *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 1 (4), S. 59–84.
- Weber, Max (1968): *Methodologische Schriften*. Studienausgabe. Herausgegeben von Johannes Winckelmann. Frankfurt a.M.
- Wehler, Hans-Ulrich (1973): *Geschichte als historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt a.M. (=Edition Suhrkamp, Bd. 650).
- Weiss, Penny A. (2024): Mary Astell's Female Retirement: Feminist Pedagogy and Politics in A Serious Proposal to the Ladies. In: *Hypatia. A Journal of Feminist Philosophy*, 39 (2), S. 235–256.
- Wilken, Friedrich (1817): *Geschichte der Bildung, Beraubung und Vernichtung der alten Heidelber-gischen Büchersammlungen. Ein Beytrag zur Literär-geschichte vornehmlich des fünfzehnten und sechszehnten Jahrhunderts*. Heidelberg.
- Willmann, Otto (1980): *Allgemeine Pädagogik. Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft*. In: Heinrich Bitterlich-Willmann (Hg.): *Otto Willmann. Sämtliche Werke*, Bd. 4 1875–1881. Aalen.
- Wilson, Katharina M. (1987): Introduction. In: Dies. (Hg.): *Women writers of the Renaissance and Reformation*. Athens, S. IX–XL.
- Witt, Amalia (2024): *Texte vererben. Über die Freundschaft zwischen Marie de Gournay und Michel de Montaigne*. Bielefeld.

- Wittgenstein, Ludwig (⁹2019): Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus. Herausgegeben von Joachim Schule. Frankfurt a.M. (=Bibliothek Suhrkamp, Bd. 1322).
- Wittmann, Reinhard (⁴2019): Geschichte des deutschen Buchhandels. München.
- Woolf, Virginia (²1943): Three Guineas. London.
- Woolf, Virginia (⁷2018): Ein eigenes Zimmer. Herausgegeben von Klaus Reichert, übersetzt von Heidi Zerning [1929]. Frankfurt a.M.
- Zacutus, Abraham (1649): Zacuti Lusitani Opera. In quibus medicorum principum historia explicatur, Bd. 1. Lyon.
- Zimmermann, Margarete (2002): Christine de Pizan. Reinbek.
- Zimmermann, Margarete (2005): Salon der Autorinnen. Französische „dames de lettres“ vom Mittelalter bis zum 17. Jahrhundert. Berlin.
- Zweig, Stefan (1981): Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam. Frankfurt a.M.
- Zweig, Stefan (2017): Montaigne. Herausgegeben von Knut Beck. Frankfurt a.M.
- Zwick, Elisabeth (2004): Spiegel der Zeit. Grundkurs historische Pädagogik, Bd. 1: Antike: Griechenland – Ägypten – Rom – Judentum. Münster (= Einführungen Pädagogik, Bd. 1).
- Zwick, Elisabeth (2009): Spiegel der Zeit. Grundkurs historische Pädagogik, Bd. 3. Renaissance bis Gegenwart. Münster (= Einführungen Pädagogik, Bd. 3).

Was hat der pädagogische Kanon uns heute noch zu sagen? Erstaunlich viel, wenn man ihn jenseits geschlechtergetrennter Lesetraditionen liest. Dieses Buch sucht das Verbindende, nicht das Trennende, und macht Denkbewegungen sichtbar, die lange verborgen blieben.

Christine de Pizan, Olympia Fulvia Morata, Marie de Gournay, Anna Maria van Schurman und Mary Astell treten hier in einen vielstimmigen Dialog mit Erasmus von Rotterdam, Ignatius von Loyola, Michel de Montaigne, Johann Amos Comenius und Antoine de Condorcet.

Der Ansatz der *Integration durch Synthese* eröffnet neue Perspektiven auf die Traditionslinien und zeigt das Erkenntnispotenzial einer gemeinsamen Geschichte des pädagogischen Denkens. Ein frischer, differenzierter Zugang zur Geschichte der Pädagogik und ihrer Ideen.

Mara Susak studierte an der Hochschule für Philosophie und an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo sie auch ihre Habilitation zu Theorien von Frauen in der Pädagogik abschloss. In Forschung und Lehre verbindet sie pädagogische, historische und philosophische Perspektiven und rückt die Stimmen und Ideen von Frauen ins Zentrum.

ISBN 978-3-99192-588-0

