

Casale, Rita; Oelkers, Jürgen; Tröhler, Daniel

Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive. Drei Beispiele für ein altes Konzept

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 21-37



Quellenangabe/ Reference:

Casale, Rita; Oelkers, Jürgen; Tröhler, Daniel: Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive. Drei Beispiele für ein altes Konzept - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 21-37 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47955 - DOI: 10.25656/01:4795

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47955>

<https://doi.org/10.25656/01:4795>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

Reinhard Fatke

Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil	1
--	---

Aleida Assmann

Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung	5
---	---

Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler

Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept	21
---	----

Ludwig Liegle/Kurt Lüscher

Das Konzept des „Generationenlernens“	38
---	----

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob

Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter)	56
--	----

Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft

Hans Merzens

Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung?	77
---	----

Heinz-Elmar Tenorth

Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung	88
--	----

Frieda Heyting

Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland	99
---	----

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?

Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum
Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler

Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive

Drei Beispiele für ein altes Konzept

Zusammenfassung: In der gegenwärtigen Diskussion wird „lebenslanges Lernen“ als didaktisches Konzept der Zukunft betrachtet. Zudem gilt das Konzept als neu in dem Sinne, dass „früher“ Lernen nicht als lebenslange Aufgabe betrachtet wurde. Aber das Lernen über die Lebensspanne gehört zu den Grunderfahrungen der menschlichen Geschichte; in diesem Sinne handelt es sich um einen historisch kontinuierlichen Tatbestand. Ausgehend von einer Theorie der historischen Erfahrung, behandelt der Artikel einen exemplarischen Lebenslauf und eine Erziehungsanleitung aus dem 16. Jahrhundert sowie einen didaktischen Versuch aus dem 18. Jahrhundert. Diese Beispiele sollen zeigen, dass Lernen nicht mit einer psychologischen Kategorie gleichgesetzt werden kann, welche erst im 20. Jahrhundert Geltung gefunden hätte. Geht man nicht von der Kategorie, sondern von den Phänomenen des Lernens und seiner Anleitung aus, dann ist „lebenslanges Lernen“ sowohl biografisch als auch didaktisch eine sehr beständige Erscheinung.

Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ hat in jüngster Zeit in der pädagogischen Literatur eine fast dramatische Karriere erlebt und ist zu einem Schlachtruf der Entwicklung von Bildung und Gesellschaft geworden (Kraus 2001; Field 2003). Zwischen den verschiedenen Interpretationen scheint darin Einigkeit zu bestehen, dass „lebenslanges Lernen“ als eines der wichtigsten Merkmale der politischen Epistemologie der späten Moderne angesehen werden müsse (Coffield 1999; Halliday 2003). Ulrich Becks und Anthony Giddens' bekannte Analysen der so genannten „reflexiven Moderne“, die als „Risikogesellschaft“ zu verstehen sei, haben dazu beigetragen, dass das Konzept des „lebenslangen Lernens“ heute nahezu ausschließlich als die Kehrseite der Flexibilisierung von Arbeit in der heutigen Gesellschaft aufgefasst wird. Im Zeitalter der „Bastelbiografien“ sei das „lebenslange Lernen“ die einzige Ressource, die bei der Bewältigung der alltäglichen Risiken beruflicher Karrieren weiterhelfen könne. Diesen Interpretationen zufolge ist das „lebenslange Lernen“ eindeutig ein Phänomen politischer und ökonomischer Natur, dessen Beginn in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts datiert wird.

Ohne die politisch-ökonomische Besonderheit der gegenwärtigen Situation zu unterschätzen und unter Berücksichtigung der Folgen der medialen Neugestaltung des Lernens möchten wir demgegenüber zeigen, dass der heute eingespielte Verwendungsmodus des Konzepts „lebenslangen Lernens“ sowohl systematisch als auch historisch zu kurz greift und Gefahr läuft, zum bloßen Slogan zu verkommen. Ein gehaltvolles Konzept ist nicht einfach dadurch gegeben, dass gesagt wird, „Leben“ sei *Lernen*, während auf der anderen Seite sehr die Frage ist, ob es sich wirklich um eine neue Größe der Pädagogik handelt. Ziel unseres Versuchs ist es, das Phänomen des „lebenslangen Lernens“ nicht allein als von modernen ökonomischen Veränderungen abhängig zu sehen, sondern es von einer historischen Theorie der menschlichen Erfahrung aus zu betrachten.

Dabei geht es nicht um eine Reaktualisierung der Bildungslehre Platons, nach welcher der Prozess der wahren Bildung erst mit dem 50. Lebensjahr abgeschlossen sei.

Auch geht es nicht um eine Erneuerung der traditionellen Metapher des „Lebensbaums“ oder der „Lebensleiter“ und schließlich nicht um einen Rekurs auf die Psychologie der Entwicklungsgesetze mentaler Prozesse, die das Leben auf „Stufen“ bezieht. Im Hintergrund unserer These steht eine Beschreibung menschlicher Erfahrung im Rahmen einer historischen Anthropologie, die Lernprozesse als die Dynamik erfasst, welche die fortgesetzte Interaktion zwischen Mensch und Umwelt kennzeichnet. Der je gegebene natürliche und soziale Rahmen oder das Erfahrungsfeld müssen je neu vermessen werden; in diesem Sinne ist Lernen fortlaufende, intelligente Neuanpassung, zu der es keine Alternative gibt und geben kann. Das gilt für Personen und Systeme gleichermaßen, nur dass sich die Lernzeiten, die Kontinuitäten und die Brüche unterscheiden. In diesem Sinne ist „Lernen“ weder eine moderne Erfahrung noch ein modernes Konzept.

Auf der Linie dieser Überlegungen diskutieren wir im Folgenden drei historische Beispiele, die in den gängigen Geschichten der Pädagogik kaum Platz haben, aber zeigen können, dass Lernen als pragmatische Anpassung der Erfahrung an je neue Situationen keine Erfindung der „Risikogesellschaft“ ist und sein kann. Die Beispiele stehen für drei verschiedene Lern- und Erfahrungsfelder: die Verknüpfung persönlicher Erfahrungen zu einer Biografie (1), die Arrangierung des Lebens mit der eigenen Natur (2) sowie die Bewältigung von Arbeit durch Lernen (3). Es geht dabei um Lebensläufe, um die Inszenierung von Geschlecht und um die fortlaufende Erneuerung beruflicher Kompetenz.

1. Die Gelehrten und ihre Lernzwänge: Agrippa von Nettesheim

Gelehrsamkeit hieß im 16. Jahrhundert unaufhörlicher Lernzwang unter oft lebensgefährlichen und nicht minder oft rufschädigenden Umständen. Jede Karriere musste durch Anpassung verdient werden, wobei sich die Originalität des Werks aus den Herausforderungen der jeweils neuen Justierung des Lebens ergab. Das lässt sich an vielen Biografien zeigen, unter denen die des okkulten Philosophen, Arztes und Juristen Agrippa von Nettesheim eine der hervorstechendsten ist, nicht nur, weil sie durch ein Patchwork des Lernens gekennzeichnet ist, sondern weil Agrippa eine eigene Theorie des Lernens abgefasst hat, die die Summe des eigenen Lebens zieht.

Der Gang dieser Bildung war ein kreativer Hindernislauf: Mit dreizehn Jahren, nämlich am 22. Juli 1499, immatrikulierte sich Agrippa an der Universität zu Köln und studierte an der dortigen „Artistenfakultät“. 1502 erlangte er den Magister Artium, über weitere Abschlüsse ist nichts bekannt. Agrippa nannte sich selbstbewusst „Doktor“, wahlweise „Doktor der Rechte“ oder „Doktor der Medizin“, aber es ist zweifelhaft, ob er je ein Doktorexamen abgelegt hat. Seine Studien waren ebenso umfassend wie eklektisch, dabei früh interessiert an Fragen geheimer Wirklichkeiten. Er las alles, was ihm an okkulten Literatur unter die Augen geriet, und schon der junge Agrippa war auf der Suche nach dem, was die Welt im Innersten zusammenhält. Die Bildung führte zu beeindruckenden Kompetenzen: Agrippa beherrschte die Kunst des scholastischen Disputierens, studierte die Kirchenväter und die Humanisten, kannte sich in der antiken Literatur aus, war in der älteren wie in der neueren Theologie bewandert, verfügte über stau-

nenswerte Bibelkenntnisse, verstand sich auf die Naturwissenschaften und war besonders fasziniert von Magie und Okkultismus.

Um 1506 oder 1507 zog Agrippa nach Paris, dem Zentrum des europäischen Okkultismus. Schätzungen besagen, dass allein in Paris bis zu 30.000 Astrologen ihren Unterhalt mit Prognosen und Schicksalsberechnungen verdienten. Nirgendwo sonst war so viel okkultes Wissen versammelt, und nirgendwo sonst waren so viele Texte zugänglich, die studiert werden konnten. Überliefert ist, dass Agrippa 1507 in Paris ein *Solidacium*, eine Geheimgesellschaft, besuchte oder diese gar selbst gründete, die es ihm ermöglichte, die hermetische Literatur zu studieren, also die Kabbala, die orphischen Hymnen und die neuplatonische Philosophie. Das Resultat dieser Studien, die im Winter 1509 und im Frühjahr 1510 in Köln fortgesetzt wurden, war die Schrift *De occulta philosophia*, die zwischen 1531 und 1533 in drei Bänden veröffentlicht wurde und die als ein Schlüsselwerk des europäischen Okkultismus gelten kann.

1509, mit nicht ganz 23 Jahren, erhielt Agrippa, vermittelt durch einen Freund, eine Einladung, Vorlesungen an der Universität von Dôle zu halten, wo er als erstes ein Skandalwerk der Zeit zum Thema machte. Burgund gehörte den Habsburgern und wurde von der Tochter von Kaiser Maximilian I. regiert, nämlich Margarete von Österreich und von den Niederlanden, die in Dôle einen Hof unterhielt. Agrippa las vor großem Publikum über Johannes Reuchlins *De verbo mirifico*, das 1494 für Aufsehen gesorgt hatte, weil die jüdische Kabbala zur Ausdeutung des Christentums verwendet wurde. Das „wundertätige Wort“ ist der erste Name Gottes, dessen Buchstaben entgegen aller scholastischen Tradition und entgegen den kirchlichen Lehren kabbalistisch interpretiert wurden, also als Zeichen und nicht als Glaubensrealität. Zudem hatte Reuchlin behauptet, der christliche Glaube könne auf ältere Quellen zurückgeführt werden und sei eigentlich nicht besonders originell, was am Ende des 15. Jahrhunderts ebenso mutig wie leichtsinnig war. Agrippa verteidigte diese Lehre und zog sich den Zorn der Franziskaner zu, die am Hof von Margarete über großen Einfluss verfügten.

Der Streit um Reuchlin zwang Agrippa, ein Jahr nach der Einladung zu den Vorlesungen und trotz großen Lehrerfolgs Dôle zu verlassen. Am Ende war aufgrund der Intrigen gegen ihn jede Hoffnung auf eine feste Anstellung dahin. Er ging nach Köln zurück, studierte geheime Schriften, war aber so klug, sich gleichzeitig als Hauptmann im kaiserlichen Heer Maximilians I. zu verdingen. In dieser Funktion war er 1510 in geheimer Mission in London tätig und ging im nächsten Jahr mit dem Heer nach Italien. Im Kampf gegen die Republik Venedig war er von so überragender Tapferkeit, dass er noch auf dem Schlachtfeld zum Ritter geschlagen wurde, was er zum Anlass nahm, zu behaupten, er sei auch gleich noch geadelt worden. Lange dauerte das Glück nicht, nach der Schlacht von Marignano im September 1515, in der der französische König François I. nach einem lange schwelenden Konflikt über die Heere Mailands siegte, verlor Agrippa nicht nur seinen Besitz, sondern auch die meisten seiner Bücher, Schriften und Aufzeichnungen.

Aber Bildung rettet auch: Agrippa hielt noch im gleichen Jahr wieder Vorlesungen über hermetische Literatur, diesmal in Turin und Pavia. Der Offizier im Dienste Maximilians I. mit eigenem militärischen Titel (*armatae militae eques*) ließ sich leicht in den

Gelehrten zurückverwandeln; Rollenwechsel wie diese waren eine der zentralen Überlebensstrategien. 1518 kehrte Agrippa ins Deutsche Reich zurück und wurde gut besoldeter Stadtsyndikus, Advokat und Orator in Metz, wo er bereits vorher verheiratet war. Auch hier blieb er nicht lange. Er verfasste ein Werk über die Erbsünde (*De originali peccato*; dt. 1772) und verteidigte in einem Hexenprozess erfolgreich die Angeklagte. Das Verfahren ist in einer Sammlung leidenschaftlicher Briefe beschrieben worden (*Epistolae ad familiares, libri VII*. In: Opera, Tomus 2) und zeigt Agrippa als aufgeklärten Humanisten, der er letztlich aber nur in dieser Rolle war. Er gewann den Prozess, wurde jedoch aufgrund seiner offenen Stellungnahme für die „Hexe“ aus den Diensten der Stadt Metz entlassen (Ziegeler 1973, Kap. 6).

Von 1521 bis 1523 lebte er in Genf; hier heiratete er ein zweites Mal, wiederum ohne sesshaft zu werden. 1523 und 1524 sah man Agrippa als Arzt in Fribourg, von 1524 bis 1527 als Hofastrologen und Leibarzt der savoyischen Königinmutter in Lyon. Auch diese Stelle verlor er durch Intrigen und geriet in größte Not, nicht ohne zuvor sein Hauptwerk über den Unwert der Wissenschaften¹ verfasst zu haben. Von vielen Seiten angefeindet, verließ Agrippa Lyon und praktizierte von 1528 an als Arzt in Antwerpen. Auch das war begleitet von Konflikten. Die medizinische Fakultät der Universität Leuven versuchte mehrfach, ihn an der Ausübung seiner Tätigkeit zu hindern, weil er einen Medicus verteidigte, der ohne Abschluss der Fakultät, nur aufgrund eigenen Könnens, praktizierte. Es kam noch schlimmer, Agrippa verlor seine Frau durch die Pest, musste seine Kinder außer Landes bringen und wurde in Schuldhaft gesteckt. Aber der Tiefpunkt in diesem Leben war immer zugleich der Wendepunkt, auch im Blick auf seine literarische Karriere.²

Endlich wurde auch Margarete von Österreich auf ihn aufmerksam, der er die Schrift über den Adel der Frauen 1509 gewidmet hatte, um sie gegen die Franziskaner gnädig zu stimmen, was seinerzeit misslang, weil er nicht berühmt genug war. 1529 ernannte ihn Margarete zum Archivar und habsburgischen Hofhistoriografen. Doch die Gönnerin starb schon ein Jahr nach der Ernennung, nicht ohne Agrippa zu inspirieren, einen Panegyrikus über sie abzufassen. Zuvor hatte er sich noch das kaiserliche Privileg gesichert, seine Werke urheberrechtlich geschützt drucken zu lassen, was ihn juristisch gegen Raubdrucke sicherte. Das Privileg aber sollte sich als höchst folgenreich erweisen, weil sein Hauptwerk, die Kritik der Nichtigkeit der Wissenschaften, einen Sturm der Entrüstung in Hofkreisen und unter Klerikern auslöste. Der Kaiser verlangte eine Gegendarstellung, die Agrippa standhaft verweigerte, woraufhin ihm das Gehalt gestrichen und er aus kaiserlichen Diensten entlassen wurde.

1 *De incertitudine et vanitate scientiarum et artium et de excellentia verbi Dei declamatio invectiva*. Geschrieben im Spätsommer 1526, redigiert 1529 und gedruckt 1530 in Amsterdam. Das Buch wurde von der Sorbonne am 2. März 1531 verdammt (Van der Poel 1997, S. 269ff.).

2 In Antwerpen entschloss sich Agrippa, seine sämtlich Lateinisch geschriebenen Werke drucken zu lassen. Von *De occulta philosophia* und anderen Schriften kursierten Abschriften, die der Autor nicht kontrollieren konnte. 1529 erschienen einige kleinere Schriften, darunter auch *De nobilitate et praecellencia foeminei sexus*. Die erste Ausgabe 1530 von *De incertitudine* wurde auch von der Universität Leuven verurteilt.

Erneut mittellos, musste Agrippa vor seinen Gläubigern fliehen, nicht ohne sich zuvor mit seinen theologischen Feinden zahlreiche Schlachten zu liefern. 1534 fand er Zuflucht bei Hermann von Wied, dem der humanistischen Bildung zugeneigten Erzbischof von Köln, der später ein entschiedener Fürsprecher der Reformation werden sollte. Ihm widmete Agrippa seine Schrift über die okkulte Philosophie, die schon während des Drucks von der Inquisition bedroht war. Immerhin gelang es, den Druck dieser lateinischen Schrift zu beenden, die für die Gelehrtenwelt geschrieben war und dort wiederum für Aufsehen sorgte. 1535 reiste Agrippa erneut nach Lyon, wurde auf Betreiben der Inquisition verhaftet und konnte mit knapper Not fliehen, begleitet vielleicht von François Rabelais. Diese letzte Flucht führte Agrippa nach Grenoble, wo er am 18. Februar 1535 starb (Daten nach Zambelli 1969; Nauert 1980; Kuper 1994; Van der Poel 1997, S. 15-49).

Diese unruhige und gefährliche Geschichte hatte kulturhistorische Folgen. Rabelais setzte Agrippa das erste literarische Denkmal. Im dritten Buch seines Romans *Gargantua und Pantagruel* tritt ein „Herr Trippa“ auf, der, wie es eingangs des 25. Kapitels heißt, imstande sei, „durch die Kunst der Astrologie, Geomantie, Chiromantie, Metopomantie und andere Künste gleicher Art alle künftigen Dinge [vorauszusagen]“ (Rabelais 1968, Bd. I, S. 650)³. Bereits hier ist vom „Einmaleins“ der geheimen Philosophie die Rede (ebd., S. 652), von „Zauberei und Hexenwerk“ (ebd., S. 658), eine Assoziation, die die literaturhistorische Karriere von Agrippa prägen sollte. Er wurde amalgamiert mit der volkstümlichen Figur des Doktor Faust, über den 1587 in Frankfurt das nach dem Drucker Johann Spiess genannte „Spiesssche Faustbuch“ erschien. Die Macht der Schwarzkünstler wurde an Gewährsleuten wie Agrippa abgelesen, der die okkulten Kräfte beherrscht und der den Teufel in Gestalt eines schwarzen Pudels stets bei sich gehabt haben soll. 1620 zierte er das Titelbild von Christopher Marlowes kritischem Drama *Doctor Faustus*, aber schon 1625 erschien eine erste Apologie (Naudé 1625), und sein „merkwürdiges Leben“ beschäftigte Autoren noch am Ende des 18. Jahrhunderts nachhaltig (Agrippaeana 1772; Meiners 1795, S. 213-496). Die Verbindung von Agrippa zur Figur des Doktor Faust ist bis Goethes Drama erhalten geblieben. Faust, der Schwarzkünstler, versucht zu erklären, was die Welt *im Innersten* zusammenhält, ein Vorhaben, das nur mit okkultur Philosophie möglich ist, weil und soweit sämtliche Wissenschaften vor dieser Aufgabe versagen. Eben das hatte Agrippa in seinem Werk über die Eitelkeit und Unsicherheit der Wissenschaften behauptet.

Aber dieses offenbar bis heute faszinierende Spiel mit dem Dämonischen ist nur *literarische* Realität. Das intellektuelle und praktische Leben ist davon zu unterscheiden. Agrippa ist für das frühe 16. Jahrhundert eine typische Figur, die ebenso eigenwillig wie souverän mit Wissen umging, Gelehrsamkeit zu vermarkten verstand, unruhig in Europa hin- und her zog, philosophische und theologische Fehden austrug, immer umstritten war, ständig bedroht wurde, Gönner und Neider hatte, zwischen die Lager geriet und doch immer wieder Anschluss fand. Ständig müssen Schwierigkeiten überwunden

3 „Geomantie“ ist die Punktierkunst, „Chiromantie“ ist das Wahrsagen aus Formen und Linien der Hand, „Metopomantie“ ist Deutung mit rechteckigen Feldern und Reliefs.

werden, ohne über andere Ressourcen zu verfügen als die der eigenen Bildung. Der grundlegende Modus dieses Lebens ist Lernen, alle Herausforderungen werden durch Selbstaufrichtung bewältigt, also durch Platzierung der Person in unaufhörlich wechselnden Situationen.

Gelegentlich ist Agrippa als „Glücksritter“ bezeichnet worden. Aber wenn, dann waren das alle Intellektuellen dieser Zeit, die ihr Glück immer neu suchen mussten, ohne mit großen Sicherheiten rechnen zu können. Sie mussten sich verdingen, sich in vielen Künsten ausprobieren und ständig auf der Hut sein, aufgrund unabhängiger Ansichten verfolgt zu werden. Der Scheiterhaufen war nicht nur für die Hexen real, und Geld und Gunst waren immer knapp, was dazu zwang, sich auf jeden Fall unterscheiden zu müssen. Offenbar ging das im Falle Agrippas nicht zulasten seiner Originalität. Er konnte sich Ironie leisten (Korkowski 1976), produzierte in seinen Schriften Dilemmata und Widersprüche, ohne sich groß darum zu kümmern (Keefer 1988), kombinierte Mathematik mit Magie (Molland 1988), war ein radikaler Kritiker der modernen Wissenschaften, noch bevor diese entstanden waren (Mebane 1987), und entwarf eine Theologie, die Platz für unabhängige Frauen hatte (De Gandillac 1975).

Die eigentliche Pointe dieser intellektuellen Existenz aber liefert Agrippas Theorie des Lernens. Er ließ 1530 die Schrift *De incertitudine et vanitate scientiarum atque artium* drucken, die die Fragwürdigkeit, Eitelkeit und Nichtigkeit *sämtlicher* Wissenschaften und Künste zum Thema hatte. Was immer man lernen könne, sei nichtig. Agrippa nahm in dieser Schrift alles zurück, was er zuvor behauptet hatte, auch seine „okkulte Philosophie“ von 1509, mit der er berühmt geworden war. Er nutzte die Stilfigur der Paradoxie, mit der sich gezielt Anstoß erregen ließ, ohne dabei ungewöhnlich zu wirken. Barbara Bowen (1972) hat zu Recht von einem *Age of Bluff* gesprochen; die Literatur der Spätrenaissance ist zwischen Rabelais und Montaigne geradezu charakterisiert durch Ambiguität, das Spiel mit der Vagheit, die Lust am Paradoxen und somit an der Irreführung des Lesers, der genau dadurch Vergnügen haben sollte. Er weiß nie genau, was der Autor mit ihm vorhat; Literatur wie Leben bestehen aus Anspielungen, die sich *vage* kommunizieren lassen, während sie *deutlich* gemeint sein sollten. Besser lässt sich Lernen durch Lesen vermutlich nicht anregen.

Agrippas Schrift gegen die Wissenschaften und Künste (1993) stieß auf ein lebhaftes und erneut nicht ungefährliches Echo, weil Agrippa sich darin nicht nur erneut mit der Theologie, sondern mit *allen* Richtungen der Gelehrsamkeit anlegte und *jede* Form von Wissenschaft *ad absurdum* führen wollte, ohne dass ganz klar wurde, wie ernst er es wirklich meinte. Der englische Autor Philip Sydney hat in seiner 1579/1580 geschriebenen und 1595 posthum veröffentlichten *Apologia for Poetrie* einen Vergleich mit Erasmus' *Lob der Torheit* gezogen, während die Zeitgenossen Agrippa lieber als urteilsarmen Eiferer sehen wollten, der sich am Thema verhoben hatte. Gleichwohl war die Kritik der Wissenschaften ein Markierungspunkt der Diskussion, auf die etwa noch Bacons Entwurf einer neuen Wissenschaft reagierte.

Die Abhandlung besteht aus 52 einzelnen Kapiteln, die sämtliche Wissenschaften und Künste erfassen: von der Grammatik über Glücksspiele mit Würfeln, Optik oder Perspektivkunst, Wahrsagen allgemein und Physiognomie, Traumdeutung, Beschwö-

rung von Geistern und Toten, davon zu unterscheiden Metaphysik, Moralphilosophie, Kuppelei und Bettlerwesen, Landwirtschaft, Kriegskunst, Medizin, Kochkunst, Alchemie, Advokatenkunst, Jurisprudenz bis hin zur Scholastischen Philosophie, der Auslegungstheologie, der prophetischen Theologie, Gottes Wort und am Ende die „Lobpreisung des Esels“, der die Kritik ironisch auflöst.

Die Wissenschaften und Künste sind nicht irgendwie geordnet, Agrippa kennt kein System, aber alle Disziplinen werden mit ähnlichen Argumenten verworfen. Entweder sind sie außerstande, die Wahrheit zu ermitteln, oder aber sie lenken von Gott ab (wie die Mathematik; Agrippa von Nettesheim 1993, S. 47), komplizieren das Alltagsgeschäft und verleiten die Menschen, die falschen Wege zu suchen (wie die Gier nach Metallen; ebd., S. 67). „Bis jetzt ist noch kein Astronom vom Himmel herabgekommen, der uns die wirkliche Bewegung des Himmels einwandfrei hätte erklären können“ (ebd., S. 70), Astrologie setzt „törichte Leichtgläubigkeit“ voraus (ebd., S. 75), Traumdeutungen nutzen die „Dummheit von Traumgläubigen“ (ebd., S. 84), die Magie gibt als *Wunder* aus, was „ganz normale Leistungen der Natur“ sind (ebd., S. 87), die Naturphilosophie ist außerstande, „zu einem abschließenden Ergebnis“ zu gelangen, und kann also nur den Streit um unsinnige Fragen fortsetzen (ebd., S. 99). Die Psychologie sucht auf „lächerliche“ Weise nach dem „Sitz der Seele“ (ebd., S. 102), die Metaphysik türmt „Begriffsungetüme“ auf (ebd., S. 107), die Moralphilosophie führt nicht zur Moral (ebd., S. 114), und das Hurengewerbe schließlich folgt den „Kriegslisten“ aller Gewerbe (ebd., S. 139).

Wirkliche Sicherheiten gibt es also nicht, die großen Ankündigungen der Wissenschaft mindern nicht die alltäglichen Risiken. Die tatsächliche Risikobearbeitung führt auf neue Abwege, die Probleme perpetuieren sich und so die Lernzwänge, und auch am Ende des Lebens gibt es keine beruhigende Bilanz, sondern nur die nächste Schwierigkeit.

2. Lebenslang lernen, Frau zu werden

Das zweite Beispiel ist ein kleiner Traktat zur feinen Erziehung der Frauen, in dem man einen Katalog jener Tugenden finden kann, die noch heute für typisch „weiblich“ gehalten werden. Offenbar sind damit attraktive Konzepte verbunden, die nicht einfach durch Kritik gelöscht werden können. Unsere Absicht ist nicht, aus diesem Katalog eine Anthropologie zu machen, sondern seine Wirksamkeit auf einer doppelten Ebene zu analysieren: Wer die Tugenden der Weiblichkeit erwirbt, soll sie lebenslang ausüben können, ohne Gewähr zu haben, dass die Erziehung sie verlässlich hervorbringt und auf Dauer sichert; sie müssen fortlaufend und risikoreich angepasst werden. Gleichzeitig stellen sie einen Wertekatalog dar, dessen Wirkung sich nur in der Perspektive der *longue durée* semantisch und ethisch prüfen lässt. Es sieht so aus, als ob sich die Prozesse der Konstitution von Geschlechtsidentität durch Sedimentation und nicht durch Substitution entwickeln.

Der Katalog weiblicher Tugenden, die man lebenslang zu lernen hat, soll am Beispiel der Schrift von Alessandro Piccolomini⁴ *La Raffaella – Gespräch über die feine Erziehung der Frauen* (1539) erörtert werden, die ein Text zur ästhetischen Erziehung sowie ein theoretischer und praktischer Traktat der weiblichen Eleganz ist. Die Schrift ist unter verschiedenen Gesichtspunkten von besonderer historischer Bedeutung. Wegen einer gewissen Liberalität der Sitten und der ironischen Argumentationsstrategie ist die Schrift einerseits noch dem kaufmännischen Humanismus Norditaliens zuzurechnen, andererseits antizipiert sie ein Genre des späten 16. Jahrhunderts, das des *galateo* (Giovanni della Casas gleichnamiger Traktat über die guten Sitten erschien erst 1559 als eigenständiges Buch in Mailand).

Die Semantik des Textes ist von drei bedeutenden Traditionen geprägt, welche bis dahin die Rede über die Frauen, über ihr öffentliches und häusliches Auftreten und über ihre Gefühle bestimmt haben. Die „Rede über die Frauen“ war in der Renaissance-literatur ein verbreitetes Genre, das auch zu Erziehungszwecken benutzt wurde. Beispiele sind etwa Bartolomeo Gogios *De laudibus mulierum*, Mario Equicolas *De Mulieribus* oder Agostino Strozzi's *Defensio mulierum* (vgl. Kristeller 1985).

Piccolominis *La Raffaella* lässt sich wie andere Schriften dieser Gattung auch in die Tradition der *oeconomica* von Aristoteles und Xenophon⁵, in die erotische und ästhetische Tradition von Ovid und bezüglich seiner Auffassung von Liebe in die Tradition des Platonismus bzw. Neoplatonismus (Francesco Petrarca, Marsilio Ficino, Pietro Bembo) einbetten. Es gelingt Piccolomini, durch die Verknüpfung dieser drei kulturellen Matrizen in dem Text die verschiedensten Facetten, die zur Erziehung der Frauen gehören, wiederzugeben. Es sind daher drei Bereiche, in denen die junge Dame lernen muss und so erzogen werden soll, dass sie eine Frau wird: der ästhetische, der ökonomische und der sentimentale bzw. erotische.

Die Protagonistin, Margarita, wird in allen diesen drei Bereichen von einer älteren Frau belehrt. Das Alter der Frau steht hier für die praktische Weisheit der Lehrerin. Nur eine erfahrene Frau, die lebenslang gelernt hat, eine Frau zu sein, kann die Jüngere glaubhaft über ihr Metier und das Erfahrungsfeld informieren. Der Name der Lehrerin weist symbolisch auf die Natur der Weisheit hin, die sie vermitteln will. Raffaella ist die weibliche Version des Erzengels, dessen Aufgabe es ist, etwas Neues anzukündigen. Als Engel der weiblichen Erziehung hat Raffaella dafür zu sorgen, dass ihr Schützling Margarita Strategien der Weiblichkeit lernt und antizipiert. Die Ratschläge des weiblichen

4 Geboren in Siena (1508), kam er schon sehr jung mit gebildeten Kreisen ins Gespräch. 1530 wurde er Mitglied der „Accademia degli Intronati“, deren Zweck die Kultivierung der schönen Künste und eine gewisse Pflege der Geselligkeit war. 1540 ging er nach Padua, das damals eine der Hochburgen des Aristotelismus war, um dort weiter zu studieren. Im Zentrum seiner Studien stand die Moralphilosophie, die die Grundlage der Zivilisierungsbestrebungen der damaligen Erziehungstraktate war. Unter diesem Einfluss verfasste er *Della institutione morale* (1560), dessen Ziel es war, durch ethische, ökonomische und politische Ratschläge den Menschen lebenslang zum glücklichen Leben zu erziehen. 1574 wurde Piccolomini zum Erzbischof von Patras ernannt. Er starb 1578.

5 Piccolomini hatte die „Ökonomie“ Xenophons ins Italienische übersetzt.

Erzengels enthalten minutiöse „Gebrauchshinweise“, und sie werden immer mittels Beispielen und Gegenbeispielen erläutert.

Raffaellas Lehre bezieht sich auf den Übergang von der Adoleszenz zur Frau. Der Übergang ist hier eher kulturell als biologisch zu verstehen. Margarita ist eine junge Dame, die mit der Naivität einer Adoleszentin argumentiert und sich mit dem Körper einer Frau zu bewegen hat. Raffaella will, dass sie eine Frau wird. Aber die Ratschläge der Lehrerin gelten nur für diese Übergangsphase. Wenn Margarita eine Frau geworden ist, wird sie sich nicht mehr so verhalten können, wie es ihr von Raffaella jetzt empfohlen wird. Sie muss dann selber sehen, wie es weitergeht, also dem eigenen Lernen vertrauen. Die Erziehung gilt nicht dem Leben selbst, auf das immer nur vorbereitet werden kann, was zugleich heißt, sich von den Problemen nicht entlasten zu können.

Die ästhetische Erziehung der jungen Damen, so Raffaella, habe sich an drei wesentlichen Kriterien zu orientieren, nämlich Stand, Anstand und Geschmack. Diese Anforderung wird anhand der äußerlichen Inszenierung und somit der Frage der Kleidung illustriert. Sich gut zu kleiden gehöre sich nicht nur für junge Damen von Rang, sondern auch für junge Herren. Aber gerade im Unterschied ihrer Kleider zeige sich und inszenierten sie ihre Differenz. Sich standesgemäß anzuziehen bedeute für eine reiche Dame, die Kleider nicht länger als ein paar Tage zu tragen und sie nach ihrer Besonderheit auszuwählen. Das Letztere verlange viel Fleiß. Die junge Dame solle in der Lage sein, die feinsten Tücher, Seidenstoffe und andere Gewebe zu finden und die ihr passenden zu erkennen. Eleganz sei so die Angemessenheit der Erscheinung an den beabsichtigten Eindruck, ohne die Grenze zur Penetranz zu überschreiten.

Für eine anständige Inszenierung müsse die Dame drei Elemente berücksichtigen: die Auswahl der Farben, die sie zu tragen gedenke, die Entsprechung von Aussehen, Körper und Kleidung sowie die Art oder besser den Stil der Bewegung. Die Farben sollten dem Teint der Haut angepasst werden, und die Art der Kleider sollte der Form des Körpers angemessen sein. Um zu lernen, wie ihr die Kleider gut sitzen, müsse Margarita fähig sein, mit ihnen ein raffiniertes Spiel durchzuführen. Mit den Kleidern müsse sie zugleich die Natur maskieren *und* sie betonen. „Eine junge Frau muss so zu gehen trachten, dass ihre Reize durch ihre Kleidung stets noch erhöht, ihre Mängel dagegen möglichst verdeckt werden“ (Piccolomini 1984, S. 39).

Am schwierigsten zu beherrschen sei der gute Geschmack, der als das Hauptziel der ästhetischen Erziehung zu betrachten sei. Piccolominis Definition des Geschmacks erstaunt wegen ihrer Modernität: Er sei als Urteilskraft, als Fähigkeit des Unterscheidens zu verstehen. Der gute Geschmack der jungen Dame habe sich in ihrem Geschick zu zeigen, sowohl das Künstliche, das Gezierte, als auch das Einfache zu vermeiden. Ihre Eleganz solle die einer kultivierten Lässigkeit sein. Das habe Margarita als Lernziel zu erreichen. Aber ihre Lehrerin will sie auch nicht ohne Anleitung für den Fall lassen, in dem sie sich nicht sicher sei. Dann habe sie sich nach der Mode zu richten, die den sozialen Mittelweg in Sachen des Geschmacks darstelle.

Die ökonomische Erziehung der Frau hat vor allem mit ihrer Rolle als Hausverwalterin bzw. als Ehefrau zu tun. In der Tradition der *oeconomica* denkend, hält Piccolomini die Sphäre der Ökonomie und die der Liebe streng getrennt. Um ihre Aufgabe als

Ehefrau zu erfüllen, solle die junge Dame zur Hausverwalterin erzogen werden. Fleiß, Nützlichkeit und Gutwilligkeit sollten ihre häuslichen Tugenden sein. Nur sie könnten garantieren, dass die Ehe als ökonomische Institution funktioniere. Zur Erhaltung und Mehrung eines Hausstandes gehörten zunächst Einkünfte und, „dass es Sache des Mannes ist, für solche zu sorgen. Daneben aber ist es nötig, dass im Hause jemand sei, der sie zusammenhält – und dies ist die Aufgabe der Frau. Denn wenn der eine erwirbt und der andere vertut, geht es mit dem Hause bergab. [...] Deshalb darf eine junge Frau vor allen Dingen nicht Müßiggang, Schlafsucht, Trägheit und Lebensüberdruß über sich Herr werden lassen.“ (ebd., S. 76)

Unter einem ökonomischen Gesichtspunkt betrachtet ist die Ehe nicht etwas Privates, sondern eine öffentliche Institution, deren Ehre die junge Dame zu schätzen lernen soll. Dazu gehören Gutwilligkeit und eine gewisse Dissimulation. Beide Tugenden sind nicht voneinander zu trennen. Ihre implizite Voraussetzung ist, dass die Ehre eher eine Sache des Rufs als eine der Moral ist. Sie ist Darstellung der Untadeligkeit, nicht deren Verinnerlichung. Was die Gutwilligkeit angeht, besteht sie in der weiblichen Fähigkeit, bei dem Ehemann den Eindruck zu erwecken, mit ihm in allem einverstanden zu sein. Die Dissimulation hat mehr mit dem öffentlichen Charakter der Ehe bzw. mit ihrem Ruf zu tun. Sehr schädlich für den Ruf einer Ehe ist, wenn die Ehefrau für untreu gehalten wird. Sie soll sich so verhalten, dass der Name ihrer Familie und ihres Mannes makellos bleibt. Aber diese Vorsicht bedeutet nicht, dass die junge Dame auf die Intensität der Liebe zu verzichten hat. Im Gegenteil soll Margarita lernen, die zwei Sphären zu unterscheiden und sich in ihnen passend zu verhalten.

Ganz andere Prinzipien als die der ökonomischen Erziehung gelten für die sentimentale Unterweisung. Wie bei der ästhetischen Erziehung handelt es sich auch beim Erwerb der Fähigkeit, lieben zu können, vor allem um die Entwicklung eines selektiven Urteilsvermögens. Die Auswahl des Geliebten soll nicht in Eile getroffen werden. Die junge Dame soll sich Zeit lassen und alle Umstände mit Sorgfalt berücksichtigen. Sie soll darauf aufpassen, dass der Geliebte weder zu jung noch zu alt sei und dass er keine andere Frau habe. Im Unterschied zu der Beziehung der Ehegatten habe die Liebe ewig und treu zu sein: „Hat man seine Wahl getroffen, muss man sich vor allem zweierlei vornehmen, um dieses Verhältnis aufrecht zu erhalten: einmal, den erwählten Liebhaber einzig und allein zu lieben, von ganzem Herzen und von ganzer Seele als das Teuerste, was man auf der Welt hat, beständig an ihn zu denken, alles andere ihm gegenüber für nichts zu achten, damit er ebenso wiederliebe; denn wer geliebt werden will, muss selbst lieben. Dies ist das eine. Andererseits aber muss man seinen ganzen Verstand und alle Kunst aufbieten, um es geheimzuhalten; denn die Heimlichkeit ist der Nerv der Liebe.“ (ebd., S. 115)

Also soll sie lernen, Öffentlichkeit und Ehre mit der Ehe zu verbinden und Privatheit und Geheimnis mit der Liebe zu verknüpfen. Wenn Margarita gelernt hat, sich mit Sicherheit und Lässigkeit in der Öffentlichkeit zu bewegen, mit Fleiß und Verantwortung das Haus zu verwalten und mit Intensität und Diskretion zu lieben, wird sie eine Frau. Aber damit wird sie noch nicht aufhören zu lernen: Neue Wünsche werden sie überfallen, neue Erfordernisse werden sie verunsichern, die Rollen müssen unablässig getestet

und adaptiert werden, ohne je ein beruhigendes Optimum zu erreichen. In diesem Sinne steht „Weiblichkeit“ nicht fest und ist keine Eigenschaft, sondern eine fortlaufende lernintensive Inszenierung.

3. Bauerngespräche und didaktische Strategien des Lernens

Das dritte Beispiel betrifft das Lernen von Bauern, ein in der pädagogischen Literatur völlig übersehenes Thema. Die Vernachlässigung hat ihren Grund darin, dass in der Zuschreibung von kulturellen Eliten Bauern lange als lernrenitent und primitiv galten (und gelten). Diese Sichtweise ist schon deswegen ungerecht, weil eine Berufsart nur unter der Bedingung permanenter und vielfältiger Lernprozesse Jahrtausende lang bestehen kann. Die Lernprozesse werden historisch besonders sichtbar im Zusammenhang mit klimatischen Veränderungen sowie als Folge politischer Strategien und technischer Innovationen. Wissenschaftliche Theorien über den Zusammenhang von Klima und Effizienz gab es vor dem 20. Jahrhundert nicht (Pfister 1982), daher gab es auch keine Institutionen, die dieses Wissen dem Personal der Landwirtschaft vermittelt hätten. Dagegen gab es durch Beobachtung und praktische Erfahrung der Bauern selbst produziertes Wissen, das von Generation zu Generation weitergegeben wurde, ohne allerdings Garantie auf Erfolg zu haben, weil sich die Umstände sehr schnell verändern konnten und das Knowhow immer neu angepasst werden musste.

Seit dem 18. Jahrhundert ist versucht worden, das Lernverhalten der Bauern durch gesellschaftliche Desiderate und technische Innovationen zu beeinflussen. Ein erstes markantes Beispiel findet sich im 18. Jahrhundert im Kontext des Siebenjährigen Krieges, der insbesondere in der republikanischen Schweiz die Autarkie-Bestrebungen förderte, die von den Exponenten in den dafür gegründeten *ökonomischen Gesellschaften* als „patriotisch“ bezeichnet wurden.⁶ Gemäß diesen „ökonomischen Patrioten“ sollte sich die alte Eidgenossenschaft selbstständig und günstig ernähren können, ein Programm, das unmittelbar auf die Praxis und das Lernverhalten der Bauern abzielte. Für diese politisch geforderten agrarischen Innovationen standen in Form von Traktaten und Abhandlungen neue Techniken (etwa die Verbesserung des Pfluges), Produkte (z.B. die Kartoffel) und Anbaumethoden (wie die Fruchtfolgewirtschaft) bereit. Fortschritte dieser Art sind seit Mitte des 18. Jahrhunderts im Umkreis der französischen *Agronomes* diskutiert wurden, die noch vor den *Physiocrates* in den Kampf gegen den dominanten merkantilistischen Colbertismus getreten waren, wobei sie sich insbesondere auf die englische *Gentry*-Literatur stützen.⁷

6 1759 entstanden sowohl in Bern als auch in Zürich ökonomische Gesellschaften, denen auf Autarkie bezogene republikanische Theoreme zugrunde lagen (Kaposy 1998).

7 Herausragende Figur dieser Bewegung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts war Jethro Tull (1674–1741) aus Berkshire, der die Landwirtschaft zum ersten Mal „wissenschaftlich“, d.h. über methodische Beobachtung und Experiment betrieb und u.a. die Drillmaschine sowie die pferdgezogene Hacke zur Beseitigung des Unkrauts erfand und den Pflug verbesserte (vgl. Tull 1731).

Die westeuropäischen Innovationsvorschläge fanden in Zürich vor allem über die französische Literatur der *Agronomes* Verbreitung (Naturforschende Gesellschaft 1855, S. 47f.). Die damit verbundenen Reformversuche zielten auf größere individuelle bäuerliche Freiheit, genauer: auf einen landwirtschaftlichen „Liberalismus“ in Verbindung mit der Transformation des Landbaus in eine Monetärwirtschaft. Die größere Freiheit der Bauern sollte deren Motivation und damit die volkswirtschaftliche Produktivität steigern, ohne dass allerdings die Gesellschaft insgesamt liberalisiert worden wäre. Die ökonomischen Patrioten suchten nach didaktischen Strategien, die Landwirtschaft zu verändern, und ließen die wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen weitgehend unangetastet.

Die erste einschlägige Aktivität der Patrioten in Zürich war, innerhalb der bereits 1746 gegründeten „Naturforschenden Gesellschaft“ nach dem Vorbild der Ökonomischen Gesellschaft in Bern eine Ökonomische Kommission zu gründen. Zunächst geschah wenig, doch die Naturforschende Gesellschaft publizierte von 1761 an ihre *Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich*. Diese Abhandlungen wurden allerdings in der Landbevölkerung wenig gelesen, weil sie zu teuer und zu akademisch formuliert waren. Die Bauernschaft musste anders erreicht werden, als es die Gelehrten unter sich gewohnt waren. Das Ziel war, die Bauern selber über ihre Erfahrungen reflektieren und berichten zu lassen, wobei es sich die Ökonomische Kommission vorbehielt, die Themen vorzugeben und die Antworten zusammenzufassen, zu drucken und preiswert zu verkaufen. Bauern waren in diesem Sinne Lernende.

Im Herbst des folgenden Jahres, am Martinitag 1762, wurde eine erste öffentliche *Aufgab der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich, für die Landleute des Zürich-Gebiets, auf St. Martins-Tag* ausgeschrieben. Die Glückseligkeit des Landes hänge, so heißt es, von der „vermehrten Fruchtbarkeit des Landes“ ab, welche wiederum nur von den Bauern zu erwarten sei, welche ihren „Fleiss und (ihre) Geschicklichkeit“ durch die doppelte „Aufmerksamkeit und Nachdenken“ verstärken. Drei Fragen galt es zu beantworten: „I. In welchem Falle die Häge oder Zäune nothwendig seyen, in welchem hingegen man solche entbehren könne, und sie also überflüssig oder gar schädlich seyen? II. Wenn man die Zäune als überflüssig oder schädlich ansehen müsste, wie die Güter auf eine andere bequemere und sichere Art zu verwahren seyen? III. Im Fall aber, dass man die Zäune nothwendig fände, welche Art derselben nach Verschiedenheit der Umstände die nuzlichste oder im kleinsten Grad schädlich seye?“ (Naturforschende Gesellschaft 1762).

Diese Fragen zeigen, worin das Hauptziel der Modernisierung der Landwirtschaft gesehen wurde: in der „Individualisierung“ der einzelnen Betriebe, wie sie bereits im 17. Jahrhundert in den Niederlanden, dann aber vor allem in England betrieben worden war. In Zürich war die Landwirtschaft von der korporativen Dreifelderwirtschaft mit Weidgangrecht geprägt, in welcher stets ein Drittel des Landes Brachland war, die „Allmende“, die von den Bauern kollektiv als Viehweide benutzt wurde, mit dem Zweck, den Boden wieder mit Stickstoff anzureichern. Diesem brachliegenden Drittel Land galt das Hauptinteresse der Patrioten. Die Bauern sollten lernen, dass die Produktivität der Landwirtschaft gesteigert werden könnte, falls die Tiere nicht nur im Winter, sondern

auch im Sommer im Stall blieben. Die Brache könnte dabei angebaut werden, der durch Kunstfutter erzeugte hochwertigere Dünger besser gesammelt und so effizienter zurück in die Landwirtschaft, z.B. in die „künstlichen Wiesen“ (Ott 1764, S. 2), geführt werden.

Den ersten Preis gewann ein Untervogt, den zweiten ein Schulmeister; beides also Vertreter der unteren ländlichen Verwaltungsschicht. Dieser Umstand führte zur eigentlichen didaktischen Innovation, den „Bauerngesprächen“: Bauern wurden von der ökonomischen Gesellschaft in die Stadt Zürich eingeladen, um mit ihnen über landwirtschaftliche Themen zu beraten. Im ersten Jahr stand das Problem der Zäune im Mittelpunkt. Die Gesprächsnotizen wurden in der Folge mit den gekrönten Preisschriften in einer *Anleitung* zusammengefasst, die das Verhalten verändern und so Lernen auslösen sollte. Es heißt hier: Der Nachteil der Grünzäune liege im Schattenwurf, in der Verbreitung der Wurzeln, dem Fettigkeitsentzug des Bodens und der Anziehung von Feuchtigkeit, dem idealen Umfeld für Ungeziefer; ganz zu schweigen von dem Pflegeaufwand der Bauern, dessen Zeit ihnen vom Ackerbau abgehe. Überdies bräuchten diese Zäune viel Holz, das zum Neuanbau oder zur Befestigung verwendet wird; besser sei es daher, wenn gar keine Zäune notwendig wären (Naturforschende Gesellschaft Zürich 1764, S. 3ff.).

Die Bauern folgten diesen Empfehlungen nur zögerlich. Das Problem lag nicht bei der fehlenden Einsicht der Einzelnen, sondern ergab sich aus dem Umstand, dass ganze Gemeinden mitziehen mussten. Diese Einsicht führte zu einer weiteren Anpassung der didaktischen Strategie der ökonomischen Patrioten, indem die Preisfragen von den Bauerngesprächen getrennt wurden. Die Preisfragen betrafen in den folgenden Jahren Wald- und Holzfragen (1764-1768), die Erhöhung der Düngerproduktion, die Mischung von Düngerarten für je spezifische Produkte und die verbesserte Pflege des Bodens (1769-1771), die bessere Nutzung von landwirtschaftlichen Geräten (1772) sowie Fragen der Wässerung (1773) und Entwässerung (1774).

Parallel dazu wurden von 1764 an die „Bauerngespräche“ weniger thematisch als lokal fokussiert. Ab Herbst 1764 wurden Bauern jeweils aus einzelnen Dörfern oder Gegenden eingeladen, um den ökonomischen Patrioten ein genaues Bild der lokalen Situation zu verschaffen, aber vor allem um das Problem der korporativen Struktur in den Gemeinden aufzubrechen, weil – auf den ersten Blick paradox – die Liberalisierung der Landwirtschaft auf das kollektive Einverständnis angewiesen war. Um die Gemeindebauern zu überzeugen, wurden in der Folge der Gespräche für jede einzelne Gemeinde acht- bis zehnteilige „Rescripte“ angefertigt, in denen präzise Vorschläge gemacht wurden, wie diese Gemeinde ihre Landwirtschaft modernisieren sollte.

Mit dem Jahr 1770/71 erfolgte durch die erneute europaweite klimatische Katastrophe eine Zäsur, die der herkömmlichen Form bäuerlichen Lernens erneut Priorität einräumte. Die großen Ertragsausfälle und die Armut führten dazu, dass die ökonomische Kommission ihre *Anleitungen* fortan gratis verteilte, weil sie gewahr wurde, wie gering die Verbreitung derselben gewesen war. Zudem verfassten Mitglieder der Ökonomischen Kommission zahllose Anleitungen kollektiv oder privat, so etwa, wie Kartoffeln angepflanzt (Nägeli 1771), wie Kartoffeln zu Brot gemacht werden können oder wie eine Familie auch mit sehr geringem Ertrag überleben kann (Anonym 1771a). Sogar die

Schulspeisung, die dann über 130 Jahre später im industrialisierten England Konjunktur hatte, wurde praktiziert und das Konzept schriftlich verbreitet (Anonym 1771b).

Es gibt keinen Hinweis darauf, dass die Bauern nicht verstanden hätten, worum es bei dieser landwirtschaftlichen Innovation ging, und es liegen kaum Indizien vor, dass sich die Bauern insgesamt dagegen gewehrt hätten. Die großen wirtschaftlichen Schwierigkeiten in den Hungerjahren 1770/71 aber, das kaum durchdringbare Geflecht von Privilegien sowie eine gegen Ende des 18. Jahrhunderts stets konservativer werdende Regierung der Stadt Zürich verhinderten eine flächendeckende Modernisierung der Landwirtschaft – wie dies Pestalozzi in seiner Schrift *Von der Freyheit meiner Vaterstatt!* (1779/1927) bitter zum Ausdruck brachte.

Erst die Einführung quasi-demokratischer Verhältnisse durch die Helvetische Revolution 1798 machte es möglich, insbesondere die einseitigen Handelsprivilegien abzuschaffen und der Landbevölkerung die Möglichkeit zu bieten, die überfälligen Innovationen vorzunehmen, welche die Schweizer Landwirtschaft im 19. Jahrhundert tatsächlich dynamisierten. So wurde nachvollzogen, was am Zürcher Beispiel vorgedacht und erprobt worden war, wenngleich zunächst nicht mit dem erhofften Erfolg. Die didaktischen Strategien blieben weitgehend erhalten, am Beispiel des 18. Jahrhunderts wird aber deutlich, dass die Steuerung von beruflichem Verhalten über Lernanleitungen ohne einen dazu passenden politischen Kontext nicht realisiert werden kann, vor allem dann nicht, wenn es sich um liberale Ziele handelt.

4. Fazit

Was haben eine Gelehrtenbiografie des 16. Jahrhunderts, ein aristokratischer Traktat über die Erziehung der Frauen aus demselben Jahrhundert und Versuche der praktischen Belehrung von Bauern aus dem 18. Jahrhundert gemeinsam? Sichtbar wird in den Beispielen nicht nur die Anleitung von Lernen in verschiedenen Milieus, sondern auch die Differenz zwischen den pädagogischen Absichten und den tatsächlichen Erfahrungen. Sie reagieren auf Problemkonstellationen und stellen das Lernen darauf ein, ohne *vorher* Lösungen parat zu haben. Erfahrungen sind daher nur beschränkt steuerbar, weil Leben mit hoher Kontingenz zu tun hat, von denen das Lernen nicht entlastet werden kann. Steuerungsimperative des Lebens sind zudem oft weniger solche der Erziehung als solche der Ökonomie, des Klimas oder der kulturellen Symbolik.

Biografien waren gerade im 16. Jahrhundert das Flickwerk der Erfahrung und nicht etwa der Entwurf des Lebens aus einem pädagogischen Guss. Erziehungskonzepte wie die zur Unterweisung in Weiblichkeit sind immer vor dem Hintergrund von Ambiguität und situativer Anpassung gedacht worden, ohne die Verhaltensbalancen vor den Augen Anderer nicht möglich sind. Und berufliche Metiers verändern sich nicht einfach durch Aufklärung, sondern durch mühsame Umgestaltung der Lernkontexte, zu denen nicht zuletzt die politischen Rahmenbedingungen zählen. In diesem Sinne erzieht Knappheit ebenso wie Gelegenheit, ohne dass das Leben einem Plan folgen würde. Wer darauf „vorbereiten“ will, hat einen sehr begrenzten Spielraum zur Verfügung.

„Moderne“ Erziehungskonzepte verheißen demgegenüber immer Wirksamkeit und neuerdings sogar Effektivität. Das „lebenslange Lernen“ macht da keine Ausnahme, wenn man es nicht als das versteht, was unsere Beispiele zeigen, nämlich nicht als historische Unausweichlichkeit, sondern als wirksame Methode. Das aber wäre gerade zu unterscheiden: die pädagogische Institution des „lebenslangen Lernen“ mit allen ihren erwartbaren didaktischen Illusionen einerseits und das reale Lernen über die Spanne des Lebens, das vollzogen werden muss und dabei nur sehr begrenzt pädagogischer Steuerung unterliegt, andererseits. Dafür hatte das 16. Jahrhundert einen Sinn, weil die Gesellschaft ihre Risiken noch nicht pädagogisch abfiltern konnte, sondern direkt aufnötigte.

Literatur

Quellen

- Anonym (1771a): Schreiben an die Landleute im Zürich-Gebiet, darinn angezeigt wird: Wie eine arme Haushaltung von 5. Persohnen sich mit eihnem geringen Vorrath von Lebens-Mitteln, die man auf 1. Vierling Land pflanzen kan, und mit 21. bis 28. fl. barem Geld, auch in theuren Zeiten, 6. bis 8. Monathe lang, vom Wintermonat bis und mit Brachsmonat, hinlänglich ernähren könne. Von einem aufrichtgen Freund der Armen. Zürich.
- Anonym (1771b): Nachricht von einer Einrichtung, wie Fünffzig arme Kinder einer Gemeind auf dem Land, in der Schule, täglich zweymal an den Werktagen, und dieses von Anfang Jenners bis End Meyens unglaublich wolfeil, mit einem gemischten Geköch, könnten genährt werden. Zürich.
- Agrippaeana, oder: Heinrich Cornelius Agrippä ... merkwürdiges Leben und Schriften, aus bewährten Urkunden gesammelt, und sonderbar mit dessen in das Teutsche übersetzten Traktat: von der Erbsünde vermehret, von T.K.D.O. O.O. 1772.
- Agrippa von Nettesheim, H.C. (1993): Über die Fragwürdigkeit, ja Nichtigkeit der Wissenschaften, Künste und Gewerbe. Übers. v. G. Güpner; m. e. Nachw. hrsg. v. S. Wollgast. Berlin: Akademie.
- Agrippa von Nettesheim, H.C. (1997): De nobilitate et praecellentia foeminei seuxus. Vom Adel und Vorrang des weiblichen Geschlechtes. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Übers. u. komm. v. O. Schönberger. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meiners, C. (1795): Lebensbeschreibungen berühmter Männer aus den Zeit der Wiederherstellung der Wissenschaften. Bd. 1. Zürich: Orell Füssli.
- Nägeli, J.J. (Pfarr-Vicario in Hütten) (1771): Unterricht von Pflanzung und Nuzung der Erd-Äpfel Zum Besten des Lieben Landmanns verfasst. Zürich: Ziegler.
- Naturforschende Gesellschaft Zürich (Hrsg.) (1764): Anleitung für die Landleute in Absicht auf die Zäune. Zur Beantwortung der auf den Maytag 1763 von der Naturforschenden Gesellschaft in Zürich, ausgeschriebenen Preissfrag. Aus den darüber eingelaufenen Antworten zusammengetragen. Zürich: Heidegger.
- Naturforschende Gesellschaft Zürich (Hrsg.) (1855): Katalog der Bibliothek der naturforschenden Gesellschaft in Zürich. Zürich: Bürkli.
- Naudé, G. (1625): Apologie pour tous les grands personnages qui ont été faussement soupçonnez de magie. s.l.
- Ott, J.J. (1764): Kurzer Bericht vor dem Landmann von den vornehmsten Futter-Kräutern, und vom Weltschen-Korn. Zürich.
- Pestalozzi, J.H. (1779/1927): Von der Freyheit meiner Vaterstatt! In: Pestalozzi, J.H.: Sämtliche Werke. Bd. 1: Schriften aus der Zeit von 1766 bis 1780. Berlin/Leipzig: de Gruyter, S. 203-244.

- Piccolomini, A. (1539/1913): De la bella creanza delle donne. In: Giuseppe Zonta (Hrsg.): Trattati del Cinquecento sulla donna. Bari: Latezza, S. 1-67.
- Piccolomini, A. (1984): La Raffaella. Gespräch über die feine Erziehung der Frauen. Frankfurt a.M./Berlin: Ullstein.
- Rabelais, F. (1968): Gargantua und Pantagruel. Bd. I/II. M. e. Nachw. u. e. biogr. Abriss v. K.A. Horst. München: Winkler.
- Tull, J. (1731): The New Horse-Hoeing Husbandry. Or, An Essay on the Principles of Tillage and Vegetation. Dublin: A. Rhames.

Sekundärliteratur

- Bowen, B. (1972): The Age of Bluff. Paradox and Ambiguity in Rabelais and Montaigne. Urbana: University of Illinois Press.
- Coffield, F. (1999): Breaking the Consensus: Lifelong Learning as Social Control. In: British Journal of Educational Research, 25, S. 479-499.
- De Gandillac, M. (1975): Sur le rôle du féminin dans la théologie d'Agrippa de Nettesheim. In: Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses LV, S. 37-47.
- Field, J. (2003): Lifelong Learning: Concepts and Research. In: Oelkers, J. (Ed.): Futures of Education. Bern: Lang, S. 31-47.
- Halliday, J. (2003): Who Wants to Learn For Ever? Hyperbole and Difficulty with Lifelong Learning. In: Studies in Philosophy and Education (May/July), S. 195-210.
- Kapossy, B. (1998): Le prix de la liberté: idéologie républicaine et finances publiques à Berne au XVIIIe siècle. In: Flouck, F. (Ed.): De l'Ours à la Cocarde. Régime bernois et révolution en pays de Vaud (1536-1798). Lausanne: Payot, S. 143-161.
- Keefer, M. (1988): Agrippa's Dilemma: Hermetic 'Rebirth' and the Ambivalences of *De Vanitate* and *De occulta philosophia*. In: Renaissance Quarterly 41, S. 614-653.
- Korkowski, E. (1976): Agrippa as Ironist. In: Neophilologus Vol. LXI, No. 1 (January), S. 594-607.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristeller, P.O. (1985): Learned Women of Early Modern Italy: Humanists and University Scholars. In: Kristeller, P.O.: Studies in Renaissance Thought and Letters. Vol. II. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, S. 185-205.
- Kuper, M. (1994): Agrippa von Nettesheim. Ein echter Faust. Berlin: Zerling.
- Mebane, J.S. (1987): Scepticism and Radical Reform in Cornelius Agrippa's *On the Uncertainty and Vanity of the Arts and Sciences*. In: Renaissance Papers, Durham, S. 1-10.
- Molland, A.G. (1988): Cornelius Agrippa's Mathematical Magic. In: Hay, C. (Ed.): Mathematics from Manuscript to Print, 1300-1600. Oxford: Oxford University Press, S. 209-219.
- Nauert, Ch.G.Jr. (1980): Agrippa von Nettesheim (1486-1535). In: Poll, B. (Hrsg.): Rheinische Lebensbilder, hrsg. v. d. Gesellschaft für Rheinische Geschichtskunde, Bd. 4. Köln: Rheinland Verlag, S. 57-77.
- Pfister, Ch. (1982): Das Klima der Schweiz von 1525-1860 und seine Bedeutung in der Geschichte von Bevölkerung und Landwirtschaft. Bern: Haupt.
- Van der Poel, M. (1997): Cornelius Agrippa. The Humanist Theologian, and his Declamations. Leiden/New York/Köln: E. J. Brill.
- Zambelli, P. (1969): Agrippa von Nettesheim in den neueren kritischen Studien und in Handschriften. In: Archiv für Kulturgeschichte 51, S. 264-295.
- Ziegeler, W. (1973): Möglichkeiten der Kritik am Hexen- und Zauberwesen im ausgehenden Mittelalter. Köln/Wien: Böhlau.

Abstract: *In the present-day discussion, „lifelong learning“ is often regarded as a didactic concept of the future which is new in the sense that in earlier days learning was not conceived of as a lifelong task. But learning over the life-span is one of the basic experiences of human history, and in this sense it is not at all a „new“, or even „modern“ phenomenon, but rather one which has continued through history. Working on the assumption of a theory of historical experience, the article discusses three examples which intend to show that learning can not be equated with a psychological category which only gained acceptance in the 20th century. If one takes the phenomenon of learning and its guidance rather than the category of learning as a starting point, „lifelong learning“ is something very constant, biographically as well as didactically. This is shown on the basis of an exemplary course of life in the 16th century, an education guide of the same century and a didactic experiment of the 18th century.*

Anschrift der Autorin und der Autoren:

Dr. Rita Casale, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich, E-Mail: rcasale@paed.unizh.ch.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich, E-Mail: oelkers@paed.unizh.ch.

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Pädagogische Hochschule Zürich, Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Kurvenstr. 17, CH-8021 Zürich, E-Mail: daniel.troehler@phzh.ch.