

Heinze, Kristin

Bildungsgeschichte als "Krebstgang": Die Rezeption des Philanthropismus' durch Matthäus Cornelius Münch

Caruso, Marcelo [Hrsg.]; Kemnitz, Heidemarie [Hrsg.]; Link, Jörg-Werner [Hrsg.]: Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2009, S. 91-109



Quellenangabe/ Reference:

Heinze, Kristin: Bildungsgeschichte als "Krebstgang": Die Rezeption des Philanthropismus' durch Matthäus Cornelius Münch - In: Caruso, Marcelo [Hrsg.]; Kemnitz, Heidemarie [Hrsg.]; Link, Jörg-Werner [Hrsg.]: Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2009, S. 91-109 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99479 - DOI: 10.25656/01:9947

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99479>

<https://doi.org/10.25656/01:9947>

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

Digitalisiert

Kristin Heinze

Bildungsgeschichte als „Krebsgang“: Die Rezeption des Philanthropismus‘ durch Matthäus Cornelius Münch

Neue Ansätze in der Pädagogik beanspruchen immer eine Verbesserung der pädagogischen Theorie und Praxis. Die mit den jeweiligen Konzeptionen verbundenen Wirkungserwartungen werden deshalb zumeist durch eine wissenschaftlich begründete Verortung bzw. die Abgrenzung des Alten gegenüber dem Neuen oder Bewährten aufgewiesen. In seinem *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer* von 1841/42 (1. Auflage)¹ entwickelt Matthäus Cornelius Münch einen pädagogischen Ansatz auf der Grundlage der katholischen Theologie und legitimiert diesen einerseits durch einen bildungshistorischen Rückgriff auf August Hermann Francke und andererseits durch die Kritik am Philanthropismus. Von dieser spezifischen Sichtweise aus unternimmt Münch eine Bewertung der bildungsgeschichtlichen Entwicklung, die durch das Kommunikationsmedium Lexikon als relativ feststehend wahrgenommen wird.

Im Zentrum des Beitrages steht die Rekonstruktion der bildungshistorischen Begründung von Münchs pädagogischem Ansatz durch die Abwertung des Philanthropismus‘. Zunächst soll jedoch auf die Herausbildung der pädagogischen Fachlexikographie und deren Bedeutung für die Etablierung pädagogischer Wissensbestände eingegangen werden.

1 1844-1845 erschien die 2., rev., verb. und verm. Auflage des Lexikons und 1858-1860 eine 3., umgearb. und verm. Fassung, hrsg. von Hermann Th. Loé.

In der 3. Auflage findet im Vergleich zu den vorherigen Auflagen eine Öffnung gegenüber anderen Richtungen, vornehmlich der evangelischen Pädagogik, statt. Daneben zeigt auch der Wegfall einiger Artikel, dass zunehmenden Ablösungsprozessen der Schule von der Kirche bzw. der zunehmenden Säkularisierung nach der Revolution von 1848 Rechnung getragen wurde. Spezifisch religiöse Themen entfielen zugunsten einer stärkeren Akzentuierung allgemein pädagogischer bzw. wurden zusammengefasst oder gekürzt. Die Kürzungen betreffen v. a. etliche in der 1. und 2. Auflage häufig verwendete Verweise auf die Bibel und Zitate aus derselben, biblische Vergleiche und Erklärungen sowie Referenzstellen auf andere Autoren oder pädagogische Zeitschriften und Anmerkungen. Viele Artikel, die sich sehr ausführlich mit einzelnen Unterrichtsgegenständen und ihren Methoden befassen, wurden gleichfalls gekürzt. Die 3. Auflage unterscheidet sich von den vorherigen außerdem durch die Aufnahme eines Anhangs mit biographischen Angaben zu für das Schulwesen und die Pädagogik bedeutenden Personen.

1. Die beginnende Systematisierung pädagogischer Wissensbestände im 18. Jahrhundert

Die großen Systematisierungsleistungen in Form von Klassifikationssystemen, Thesauri und anderen Formen von Wissenskorpora fallen in die Zeit der Aufklärung, wobei als entscheidende Ursache die „Kumulation des Wissens“ anzusehen ist (vgl. Haug 1993, S. 12f.). Mit der beginnenden Ausdifferenzierung der Wissenschaften werden die fachspezifischen Wissensbestände in entsprechenden Kompendien zusammengeführt und systematisiert. Als das erste deutschsprachige pädagogische Fachlexikon ist Carl Daniel Küsters 1774 erschienenes *Sittliches Erziehungs-Lexicon* anzunehmen. Wie dieses Lexikon wurden mit Ausnahme des von D. Reuter 1811 herausgegebenen Kompendiums auch die nachfolgend erscheinenden Nachschlagewerke von Gottfried Immanuel Wenzel (1797), Johann Christoph Friedrich Baumgarten (1828), Johann Georg Christian Wörle (1835) und Matthäus Cornelius Münch (1841-1842; 1844-1845; 1859-1860, Bearbeitung von Hermann Th. Loé) monographisch, d. h. eigenständig von einem oder zwei Autoren, und nicht als Herausgeberwerk verfasst². Letzterer Publikationstyp überwiegt erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute (vgl. Lenzen, Rost 1998, S. 2016-2028).

Für die pädagogische Geschichtsschreibung sind Wörterbücher außerordentlich aufschlussreiche Quellen³. Sie beginnen „in den meisten Fällen eine sich

-
- 2 Die Übersicht zu den pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken in deutscher Sprache von Lenzen und Rost 1998 muss in einigen Teilen ergänzt bzw. revidiert werden: Das *Sittliche Erziehungs-Lexicon* von Küster ist als das nach dem bisherigen Stand zuerst erschienene Fachlexikon aufzunehmen; bei Wenzels *Pädagogischer Encyclopädie* sind vereinzelt Literaturangaben im Text enthalten; bei Reuters Arbeit liegt kein monographisches Unternehmen vor (vgl. Lenzen, Rost 1998, S. 2016), sondern dieses Lexikon ist eine Sammlung von Werkauschnitten und Zitaten von ca. 100 Autoren. Den breitesten Raum nehmen Niethammer (vgl. die Lemmata: *Weibliche Erziehung, Erziehungsunterricht, Gedächtnißübung, Humanismus, Philanthropinismus*), Sailer (vgl. *Intellektuelle Erziehung, Moralische Erziehung, Weibliche Erziehung, Religion*), Gutsmuths (vgl. *Gymnastik, Industrieschulen, Spiele*) und Schwarz ein (vgl. *Erziehung, Religiöse Erziehung, Mädchenunterricht, Pestalozzi, Sinnübungen, Sprachunterricht*); der Standort des Wörterbuchs von Baumgarten kann inzwischen nachgewiesen und dieses somit berücksichtigt werden; bei den Angaben zum Autor des *Universal-Lexicons*, Münch, liegen Deskriptionsfehler vor. Münch war nicht „chem. [aliger] Seminarrektor f.[ür] Schulaufseher [...]“, sondern „vormal.[iger] Seminar-Rektor, k.[öniglicher] Schulenaufseher [...]“, und auch der Titel der dritten Auflage wurde nicht richtig übernommen.
 - 3 Lenzen und Rost charakterisieren den Quellenwert von Lexika und alphabetisch geordneten enzyklopädischen Handbüchern als „beträchtlich, dies insbesondere wegen weltanschaulicher (konfessioneller, nationaler u. a.) Orientierungen“ (Lenzen, Rost 1998, S. 2013). Auch

langsam entwickelnde Serie“, d. h. die jeweils neuen Lexika kopieren einerseits bestimmte ältere Aussagen, gleichzeitig werden aber neue Bedeutungen aufgenommen und somit „mehrere temporale Schichten“ gebildet (Koselleck 2002, S. 46). Aus der Analyse der in den Wörterbüchern und Lexika repräsentierten fachlichen Wissensbestände bzw. Kenntnissysteme lässt sich somit das in den Wörterbüchern, Lexika und Enzyklopädien vermittelte enzyklopädische Wissen einer bestimmten Zeit erfassen, denn in die Fachlexikographie findet das Fachwissen ebenso Eingang wie das individuelle Erfahrungs- und Alltagswissen des jeweiligen Autors bzw. der jeweiligen Autoren (vgl. Schaefer 1994, S. 71; Linke, Nussbaumer, Portmann 1991, S. 227). Gemeinsames Charakteristikum dieser Wissensinhalte ist, „dass es sich immer um eine Art von [...] ‚Objekt-Wissen‘ handelt“ bzw. um Begriffe, deren „disziplinäre[r] Bezug unstrittig ist“ (Herzog 2005, S. 676).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Lexika durch ihren insgesamt „normativen“ und „kollektiven“ Charakter für allgemeine Aussagen über die fachliche bzw. auch die gesellschaftliche Geltung des hier vermittelten bildungsgeschichtlichen Wissens vor allem deshalb attraktiv sind, weil die hier versammelten Lemmata nicht nur einen dahinterstehenden, oft weitertradierten Kontext einbeziehen (vgl. Kalverkämper 1998, S. 17) und sich damit die „kognitive Gestalt einer Disziplin [...] erfassen“ lässt (vgl. Herzog 2005, S. 676), sondern weil sich hier zudem ideologisch unterschiedliche Positionen widerspiegeln (vgl. Reichardt 1985, S. 86f.)⁴.

„Erziehungswissen“ ist dabei in besonderer Weise „an pragmatische Erfahrungsbereiche mit existentieller Bedeutung zurückgebunden“ und durch die Wiederkehr jener „Topoi“ gekennzeichnet, „die sich besonders gut für die Erzeugung und Bearbeitung von pädagogischen Erwartungen eignen“ (Oelkers 1995, S. 17). Gerade die Autoren pädagogischer Wörterbücher assoziieren mit dem enzyklopädischen Wissen ein Handlungswissen bzw. Handlungsfolgewissen der Adressaten, d. h. sie verbinden mit ihrem Text einen Handlungswert oder „Kausalannahmen“ und sprechen ihre potentiellen Rezipienten oft direkt an (vgl. ebd., S. 17, 19ff.)⁵. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Autoren der Lexika bis ins 20. Jahrhundert oft zugleich im pädagogischen Handlungsfeld tätig waren und das in den Lexika

Herzog verweist auf den „methodischen Vorzug“ dieser Repräsentationssysteme, da hier „die *konsolidierten* Gebiete einer Disziplin Eingang [finden]“ (vgl. Herzog 2005, S. 676).

- 4 Bemerkenswert ist z. B. auch, dass bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts „immer noch weltanschaulich gebundene“ pädagogische Nachschlagewerke erscheinen (vgl. Lenzen, Rost 1998, S. 2013).
- 5 Vgl. z. B. Münch 1841: „[...] für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer [...]“. Zur Analyse pädagogischer Fachlexika vgl. ausführlich Heinze 2008.

festgehaltene Wissen aktiv vermittelt haben (vgl. Lenzen, Rost 1998, S. 2013). So war Münch der Seminarrektor des ersten katholischen Lehrerseminars im Königreich Württemberg (Schwäb. Gmünd). Dem Urteil älterer Lehrer zufolge hatte sein Lexikon einen „hohen Wert“: Es sei über Jahrzehnte „ein unentbehrliches Hilfsmittel für den Volksschullehrer“ gewesen und habe insbesondere für die Lehrerkonferenzen „wesentliche Dienste“ geleistet (Schneiderhan 1895, S. 66). Erst als Hermann Rolfus und Adolph Pfister 1863 ihre umfangreichere *Real-Encyclopädie des Unterrichts- und Erziehungswesens nach katholischen Prinzipien* herausgaben – „veranlaßt durch den ‚Kampf um den Einfluß, der der Kirche auf die Schule gewährt werden soll‘“ – sei Münchs Lexikon „nach und nach außer Gebrauch“ gekommen (ebd.).

2. Pädagogischer „Krebsgang“: das Beispiel des „Philanthropinismus“⁶

2.1 „Wahre“ und „falsche Aufklärung“

Im Vorwort seines Lexikons verweist Münch darauf, dass dieses die für bedeutend befundenen Lehren und Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts versammle und er die „Ansichten und Urtheile“ der wichtigsten pädagogischen Schriftsteller z. T. in Zitaten wiedergebe, aber auch „vielfach auf andere Weise“: entsprechend eigener Erfahrungen und der Zwecke des Lexikons, die in der Beförderung der christlichen Erziehung und einer für die Schullehrer zusammenfassenden Darstellung ausgezeichnete pädagogische Werke bestünden (Münch 1841, Vorwort, S. Vf.)⁷. Mit Berufung auf das Ziel einer christlichen Erziehung legitimiert Münch demnach die vom Original abweichende Wiedergabe von Zitaten und lenkt alle Diskurse, d. h. auch die Bewertung bildungsgeschichtlicher Entwicklungen, in die bezeichnete Richtung. Daneben werden viele Texte bzw. Textpassagen ohne Angabe des Autors übernommen⁸.

6 Der oft pejorativ gebrauchte Begriff „Philanthropinismus“ wurde seit etwa 1900 zwar vielfach durch den Begriff „Philanthropismus“ ersetzt, aber es herrscht in der Forschungsliteratur kein Konsens über die Verwendung beider Begriffe (vgl. Kersting 1992, S. 9).

7 Aus diesem Grund ist nicht ersichtlich, ob Münch die Zitate richtig wiedergibt, bzw. oft sind Übertragungen gar nicht als solche gekennzeichnet. Wenn Hinweise vorhanden waren, wurden diese geprüft; außerdem konnte z. T. auch durch den Vergleich mit zuvor erschienenen Nachschlagewerken und anderen einschlägigen Publikationen der Zeit auf Referenzautoren geschlossen werden.

8 So vermeidet Münch z. B. die Nennung des 1835 erschienenen Lexikons von Wörle, gegen den er sich hauptsächlich im Artikel *Emancipation der Schule von der Kirche* ausspricht,

Die zentrale Zielstellung des Lexikons teilt Münch ausführlich mit. Daraus wird deutlich, dass sich Verbesserungen auf die Lehre des Christentums gründen müssen bzw. nur im Einklang mit der christlichen Religion zu erreichen und danach zu bewerten sind. Die Erziehungsziele „Frömmigkeit und Gottesfurcht“ betreffen bei Münch alle Themenkreise, d. h. von dieser zentralen Zielstellung ausgehend, leitet er alle pädagogischen Teilziele ab:

„Je weiter man sich im Verlaufe der Zeiten bei einem so wichtigen Geschäfte von der Lehre des Christenthums und der Kirche entfernte, desto mehr entfernte man sich auch von der Quelle des Lichtes und des Lebens, und desto bedenklicher und größer mußten die Gefahren werden, welche die jugendliche Erziehung bedrohten. Die Erscheinungen unsrer Tage weisen dieß umständlich nach und erlassen mir die Beweisführung. Also muß es uns auch angelegen seyn, die himmlischen Lehren und Grundsätze wieder in den Bereich der Erziehung und des Unterrichts aufzunehmen, wenn es damit besser werden soll. [...] Auf diese müssen alle Lehrer und Erzieher sich fußen, wenn sie sich in dem rechten und eigentlichen Lebenselemente bewegen wollen und wenn eine bessere Generation nachgebildet und erzogen werden soll“ (ebd., S. IVf.).⁹

Münch unterscheidet in Anlehnung an Wörles *Encyclopädisch-pädagogisches Lexikon* (1835) drei Arten der Bildung: die intellektuelle, die ästhetische und die moralische (vgl. Münch 1841, *Bildung*, S. 115)¹⁰. Der Schwerpunkt der Bildung liegt dabei auf der moralischen Bildung, die nur über eine religiöse Bildung erreicht werden kann (vgl. ebd., *Erziehung, Charakter*, S. 273f.) und die nicht zuletzt auch von der pädagogischen Geschichtsschreibung beeinflusst wird (vgl. Oelkers 1999, S. 462)¹¹.

Laut Münch ist die Sittlichkeit des Menschen durch die „intellektuelle“ Bildung gefährdet, der seitens der Philanthropen eine zu große Bedeutung beigemessen worden sei (vgl. Münch 1841, *Andacht*, S. 21)¹². Mit der ausführlichen Betrachtung „falscher Aufklärung“ als Gefahr und Verhängnis „wahrer Bildung“ reflektiert Münch über die „Dialektik der Aufklärung“¹³, wofür er als Negativfolie auf die durch die Philanthropen bzw. auch Jean-Jacques Rousseau hervorgerufenen Verfallserscheinungen verweist, und kommt zu

obwohl er von ihm größere Textpassagen bzw. fast gesamte Artikel übernimmt, ohne dies auszuweisen (vgl. Heinze 2008a, S. 267ff., 309f., 319).

9 In den Zitaten wurde die Rechtschreibung beibehalten und lediglich die Zeichensetzung angepasst.

10 Vgl. Wörle 1835, *Bildung*, S. 109.

11 Vgl. daneben z. B. Münch 1842a, *Religion*, S. 440; Ders. 1842b, *Unsittlichkeit*, S. 114f.

12 Vgl. Münch 1842a, *Pensionate*, S. 317f.; Ders. 1842b, *Zweck*, S. 433f.

13 Vgl. Adorno/Horkheimer 1947/1987. Vgl. zum Diskurs über den Weg, das Wesen, die Grenzen und die Gefahren der Aufklärung in der pädagogischen Fachlexikographie des 18. und 19. Jahrhunderts Heinze 2008, S. 148-151, 270-284.

dem Schluss, dass nur eine religiös fundierte, auf den christlichen Glauben gegründete Bildung ein Garant für die Verbesserung des Menschen sowie der Gesellschaft ist und dass nur durch „wahre Aufklärung“ im Gegensatz zu der „Aufklärerei“ des Philanthropismus‘ dem individuell-sittlichen und gesellschaftlich-sittlichen Verfall begegnet werden kann.

Die Aufklärungskritik wird von Münch damit begründet, dass eine „falsche Aufklärung“ der christlichen Religion schade, denn Wissenszuwachs und rationale Bildung bzw. nur einseitige Verstandes-, jedoch unzureichende Gefühlsbildung seien der „christlichen Frömmigkeit“, die nicht auf Rationalität, sondern dem Glauben beruhe, nachteilig (vgl. Münch 1841b, *Pensionate*, S. 317f.)¹⁴. Aus der Befürchtung heraus, dass – so die Formulierung des Historikers Winfried Müller – durch eine „Reduzierung der Religion auf eine vernünftige Sozialethik, die die spirituellen und mystischen, kurzum die gemüthhaften Komponenten von Religiosität ignorier[t]“ (Müller 2002, S. 78), dem angestrebten Ziel der Gottähnlichkeit entgegengearbeitet wird, setzt Münch nicht die Vernunft, sondern das „heilige Gesetz“, den willigen bzw. „unbedingten Gehorsam“ gegen dasselbe, an die erste Stelle, das „Gottesfinger mit Flammenschrift“ in des Menschen „Seele geschrieben“ (Münch 1841b, *Menschenbildung*, S. 166)¹⁵. Allein Gehorsam bzw. das Begehren und Wollen gemäß diesem Gesetz, also Frömmigkeit gepaart mit Gottesfurcht, sind für ihn Ausdruck der Sittlichkeit des Menschen (vgl. Münch 1841, *Bildung*, S. 116.; *Erziehung, Charakter*, 273f.)¹⁶. Der Erzieher müsse sich daher des Triebes nach Erkenntnis „bemächtigen“ (vgl. Münch 1842b, *Triebe*, S. 50) und diesen auf die christliche Religion ausrichten (vgl. ebd., *Wißbegierde, Neugierde*, S. 377), alles andere sei Verbildung und Ausartung der Kräfte¹⁷.

Zur Legitimation seiner Position verweist Münch auf den katholischen Pädagogen Joseph Ambros Stapf, der die „Hauptsache“ und den „Triumph“ der Erziehung „allezeit“ in der „kindlichen Gottesfurcht“ sieht. Mit Recht werde sie der Anfang der Weisheit genannt (Stapf 1836/1842, S. 46).

Eine „falsche Aufklärung“ hingegen ist nach Münch „als schädlich und schlimmer zu betrachten als gar keine“ (Münch 1841, *Aufklärung*, S. 43)¹⁸,

14 Vgl. Münch 1842b, *Zweck*, S. 433f.; *Wissenschaft*, S. 379.

15 Dieser Gehorsam „gegen die unwandelbare Autorität Gottes, die in objektiven Institutionen und Maximen fixiert ist“, begründet nach Nipperdey den „Gehorsam gegenüber der weltlichen Autorität“ und stabilisiert „gesellschaftliche Ungleichheit“ (vgl. Nipperdey 1977, S. 119).

16 Vgl. Münch 1841, *Consequenz*, S. 146.

17 Verbildeten und ausgearteten Kräften soll eine bessere Richtung gegeben werden, was auch als „Heilung“ des Menschen bezeichnet wird (vgl. Münch 1841, *Erziehen*, S. 272).

18 Vgl. Münch 1841, *Emancipation*, S. 235.

d. h. dieser letztlich „feindselig“ gegenüber eingestellt, verkommt Aufklärung zum „Synonym für den Unglauben und die Hybris eines sich aus den religiösen Bindungen lösenden Subjektivismus“ (Müller 2002, S. 78f.). Für den Beweis, dass mehr Wissen nicht zur Verbesserung führt, wenn nicht die „pädagogische Regel [...] ‚Wandle vor Gott und sey fromm!‘“ befolgt wird, gibt Münch seine Sicht auf die gesellschaftliche Entwicklung im 18. Jahrhundert wieder (Münch 1842b, *Zeitgeist*, S. 407):

„Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß a) die Menschen in allen Ständen aufgeklärter und weltklüger geworden sind. Es sind große Fortschritte gemacht worden in Künsten und Wissenschaften; der Zustand des Schul- und Bildungswesens hat in mancher Hinsicht gewonnen; das Gebiet des Aberglaubens ist verengt, das Eigenthum im Allgemeinen mehr gesichert, die Gesetzgebung hat sich vielfach verbessert, die Willkühr kann weniger Platz greifen, und die Menschenrechte sind nicht mehr gefährdet, vom Despotismus erdrückt zu werden; selbst auf die Verbesserung der Verbrecher ist ein besseres Loos gefallen etc. Dagegen ist aber auch nicht in Abrede zu stellen, daß mit der allgemein verbreiteten Aufklärung und der Sitten-Verfeinerung die frühere Tugend der holden Einfachheit verloren gegangen, Luxus und Modesucht einen größern Bereich errungen und Religion und Sittlichkeit in ihren Vesten oft mächtig erschüttert worden sind. [...] man hätte Unrecht, deswegen die Aufklärung anzuklagen und zu verschreien. Eine falsche und Afteraufklärung stellt sich immer neben die wahre so, wie der Schatten dem Lichte folgt“ (ebd., S. 403f.)¹⁹.

2.2 Die „Verirrungen“ des Philanthropismus⁴

Im Folgenden wird die Position Münchs, dass nur die christliche Erziehung und Bildung eine Verbesserung des Menschen und der Gesellschaft herbeizuführen imstande ist, am Beispiel der Auseinandersetzung Münchs mit dem Philanthropismus dargestellt.

In dem Artikel *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* greift Münch auf August Hermann Niemeyers bildungshistorische Bilanzierung des 18. Jahrhunderts zurück, die dieser in seinen *Ansichten der deutschen Pädagogik* (1801) vorgenommen und im *Historischen Anhang seiner Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* ergänzt hat (vgl. z. B. Niemeyer 1796/1806; Ders. 1796/1825). Münch übernimmt hier Niemeyers historische Systematisierung des pädagogischen Denkens in wissenschaftliche Schulen und bewertet diese vor dem Hintergrund seines Ansatzes.

Nach Münch hätte bildungsgeschichtlich an die pietistische Erziehung August Hermann Franckes angeknüpft werden sollen, insbesondere an die Lehre der Erbsünde. Das „philanthropische System“ mit den Hauptvertretern Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann, das „humanistische System“, v. a. von Johann August Ernesti vertre-

¹⁹ Vgl. Münch 1841, *Kirche*, S. 755f.

ten, das „Pestalozzische System“ und das „eklektische System“ Niemeyers – alle diese Systeme hätten „die Richtung“ bzw. „das Wesen der wahren Erziehung“ verfehlt: Das „Niedere“ sei in denselben dem „Höheren“ nicht untergeordnet worden, „wie es hätte geschehen sollen“ und wie es von Francke, der damit eine identitätsstiftende und orientierende Funktion erhält, bereits vorgezeichnet worden war (Münch 1841, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, S. 522ff., 525f.):

„Sie haben alle mehr oder weniger den gemeinsamen Fehler, in der Hauptsache zu irren und den Weg, den schon A. H. Fran[c]ke bei der Erziehung eingeschlagen hatte, nicht fortgesetzt und verbessert zu haben. Sie verkennen offenbar das Wesen der wahren Erziehung und daß sie darauf ausgehen muß, das Menschenkind seiner Bestimmung möglichst entgegen zu führen, es wieder zum Ebenbilde Gottes, das durch die Sünde entstellt worden ist, zu erheben durch den h[eiligen] Geist und das wiedergebährende Wort der Gnade. Sie gründen Erziehung nicht auf den einzig haltbaren Grund des Christenthums, sondern auf selbstgeschaffene Systeme und idealische Bücher. Ihre Erziehungsarbeit ist lediglich eine Wirksamkeit und das Ziel, welches sie dadurch zu erreichen streben, ist eine Gerechtigkeit und Tugend, die sich der Mensch selbst, ohne Licht und Kraft von [o]ben, erwerben soll. [...] Die besagten Systeme verkennen den Sündenfall und dessen durchgreifende Folgen und das dadurch herbeigeführte Verderben der Menschennatur. Mit [e]inem Worte, sie verkennen das Christenthum; verkennen die Quelle der Gnade, welche dem Menschenkinde zugänglich gemacht werden soll. – Nach diesen Systemen soll die Erziehung etwas seyn, das nur von Menschen ausgeht und bewirkt wird, ohne daß diese Menschen einen höhern Beistand nöthig haben. Darum werden diese Systeme auch, wie [a]lles, was nicht auf den Eckstein – Christus – gebaut ist, je länger, desto unhaltbarer und endlich untergehen“ (ebd., S. 526)²⁰.

Insbesondere der Philanthropismus stelle in Theorie und Praxis einen Rückschritt für Erziehung und Bildung dar, auch wenn dieser einen „wohlthätigen Lichtstrahl in die Nacht der Landschulen warf, die Einführung besserer Lehr- und Lesebücher in dem Volksunterrichte bewirkte und für das leibliche Wohl der Jugend mehr Sorge trug, als es früher geschehen war“ (Münch 1841b, *Philanthropen, Philanthropinismus*, S. 341)²¹.

In erster Linie seien die Philanthropine deshalb entstanden, weil sich ein Bedarf an zeitgemäßen Erziehungsinstituten ergeben hatte, welche immer

20 Vgl. Münch 1841, *Gelehrteneschule*, S. 478ff.; *Irreligiosität*, S. 666; *Kenntnisse*, S. 723f.; Ders. 1842a, *Pensionate*, S. 316ff.; Ders. 1842b, *Wissenschaft*, S. 379; *Unsittlichkeit*, S. 115f.; *Unschuld*, S. 109.

Mit „idealisch“ bezeichnet Münch Konzeptionen bzw. Theorien, die s. E. nicht zu verwirklichen sind oder aber vor dem Hintergrund seines Erziehungsverständnisses nicht umgesetzt werden sollen. Hier verweist Münch bspw. auf Rousseaus *Émile*, der v. a. von Basedow rezipiert worden sei (vgl. Münch 1841, *Belohnungen und Bestrafungen*, S. 72).

21 Vgl. Münch 1841, *Belohnungen und Bestrafungen*, S. 72f.; ebd., *Kenntnisse*, S. 723f.; Ders. 1842a, *Schullehrer-Seminarien*, S. 539f.

dann gegründet würden, wenn „die öffentlichen Schulen entweder den guten oder den schlechten Anforderungen der Zeit nicht genügen“ (ebd., *Privatschulen*, S. 353)²². Den „Hauptgrund der körperlichen und geistigen Entartung seiner Zeitgenossen“ habe Basedow „in der zweckwidrigen Erziehung der Jugend“ gesehen (ebd., *Philanthropen, Philanthropinismus*, S. 340). Gemeinsam mit Christian Heinrich Wolke, Isaak Iselin, Ernst Christian Trapp, Campe und Salzmann habe er kraft eines „gesunden Menschenverständes [...] der Begeisterung und Zuversicht pädagogischer Reformatoren“ und unter Anwendung der „freisinnigen Erziehungsregeln Locke’s und Rousseaus“ sowie der „schon von Amos Comenius empfohlenen Mittel“ gegen die „Unnatur und Verkrüppelung in der häuslichen Kinderzucht, de[n] Wortkram, die Gedächtniß und Ruthenthyannei in den Schulen“ ankämpfen und „der Menschheit“ durch die Gründung seiner „Pflanz- und Musterschule für Lehrer“ „aufhelfen“ wollen, „die nach seinen [Basedows] Grundsätzen Weltbürger erziehen sollten (ebd.)²³.

Die „Früchte“ der Philanthropine seien jedoch „gering“ gewesen und hätten ohnedies zu deren „pompösen Ankündigungen“ im „Mißverhältnisse“ gestanden (ebd.):

„Aus den Philanthropinen sind wahrlich keine ausgezeichneten Gelehrte[n] hervorgegangen. Im Studium des classischen Alterthums und besonders im Sprachunterrichte sind sie weit hinter den Schulen der frühern Zeit zurückgeblieben, und die jetzt noch lebenden Beamten, Geschäftsleute, Lehrer, Hausväter und Mütter, die in dieser Anstalt erzogen wurden, würden bei gehöriger Prüfung ihres geistigen und sittlichen Gehalts wohl eher gegen als für den Philanthropinismus Zeugniß geben“ (ebd.).

Die Ursache sieht Münch in der falschen Grundlegung der Erziehungsinstitute. Die Philanthropen hätten geglaubt, diese unabhängig von Kirche und Staat konzipieren zu können, und mit ihren „auflösenden“ und „negative[n] Prinzi-

22 Vgl. Harnisch 1839, S. 552f. Münch hat in seinem Artikel *Privatschulen* einen Großteil von Harnisch wörtlich übernommen. Vgl. dazu Harnisch 1839: „§ 94. Eigenschulen“, S. 552-555.

23 Die Lehr- und Erziehungssysteme der „Periode der neueren Zeit“ (vgl. Münch 1841, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, S. 522-525) „haben unstreitig des Guten viel geweckt und gewirkt. Durch sie ist die Aufmerksamkeit auf den Zustand des Schulwesens zu Stadt und Land und auf den Zustand der Erziehung, vornehmlich in Deutschland und der Schweiz, beinahe allgemein gerichtet und dadurch eine Regsamkeit und Thätigkeit zu Verbesserung motivirt worden, wie solches in frühern Jahrhunderten nie geschehen ist. Am meisten jedoch hat der Unterricht und seine Methodik gewonnen, deren Gesetze vorher noch nie in solcher Tiefe erforscht, so klar dargestellt und erkannt worden sind. Nicht so verhält es sich durchgängig mit dem geistigen Unterrichte der wahren Erziehung“ (ebd., S. 526; vgl. auch Ders. 1841, *Campe*, S. 128f.).

pien“ in, wenn nicht „unmittelbare“, so doch „mittelbare“ Gegensatz zu den „positiven oder christlichen“ Grundsätzen gestanden (ebd., *Pensionate*, S. 317). Münch zufolge haben die „lieberale Behandlung, die Belebung des jugendlichen Frohsinns, die gymnastischen Übungen, die umfassenden Lehrpläne, die versüßenden Lehrmethoden, die Kinderfeste, die goldenen und schwarzen Nägel, die Verdienstorden und Strafzettel“ dazu geführt, dass aus den Erziehungsinstituten „mancher Jüngling als ein oberflächlicher Halbwisser, anmaßender Schwätzer und als ein religiös-sittlich Versunkener“ hervorgegangen ist (ebd.). Die von Rousseau und Basedow „empfohlene mildere Behandlung der Kinder“ habe bei vielen „eine innere Verweichlichung erzeugt, welche von Gehorsam und Selbstverläugnung, diesen Cardinal-Tugenden hinsichtlich der Erziehung, nichts wissen mag“ (Münch 1841, *Kenntnisse*, S. 723)²⁴.

Neben dem Philanthropin Basedows, welcher „seine Lust mehr am Umwälzen und Neuschaffen als am Ausbilden, Ordnen und Vervollkommen“ gehabt habe (ebd., *Basedow*, S. 56)²⁵, waren laut Münch auch „[d]ie Pensionate von Salis' zu Marschlins, Bahrdt's zu Heidesheim, Campe's und Trapp's zu Trittow, Salzmann's zu Schnepfenthal und a. m.“ keine Verbesserung für Erziehung und Unterricht, da weder die rationalen Grundlagen und Ziele noch die Methoden der Philanthropen sich dafür geeignet hätten, „die Zöglinge zu vollkommenen Menschen und Christen heranzubilden“ (Münch 1841b, *Pensionate*, S. 316f.). Die „Verirrungen“ des Philanthropismus' sind, so Münch, durch die „weit verbreiteten Schriften seiner Tonangeber und durch seine als Hofmeister und Schullehrer allenthalben reformirenden Aposteln in den drei letzten Decennien des 18. Jahrhunderts, wo er zur Tages-Mode gehörte, veranlaßt und genährt“ worden (ebd., *Philanthropen, Philanthropinismus*, S. 341).

24 Vgl. Münch 1842a, *Muthwille*, S. 235.

25 Wiater weist darauf hin, dass diese Auffassung in der pädagogischen Geschichtsschreibung tradiert wird: „Würdigt man an Trapp allenthalben die Tiefe seiner rationalistischen und experimentalpsychologischen Gedanken, so sieht man in Basedow den ‚Agitator‘ (Reble) der Bewegung, der unstat, unbeherrscht, ruhmredig ist, ein unbeständiger Plänemacher ohne Fortune“ (Wiater 1986, S. 231).

Diese Einschätzung Basedows ist durch dessen Charakterisierung in Goethes Werk *Dichtung und Wahrheit* befördert worden (vgl. Goethe 1814/1993, S. 556-561). Unter Berufung auf als herausragend angesehene Dichter und Denker wie Goethe oder auch Herder wird in den „Geschichten der Pädagogik“ ein bestimmtes Bild des Philanthropismus' konstruiert und kanonisiert (vgl. dazu die Ausführungen weiter unten).

„Basedow und seine Freunde glaubten Locke's und Rousseau's Ideen einer naturgemäßen, liberalen oder freisinnigen Erziehung nicht leichter ausführen und die Wiedergeburt der verworsten Menschheit nicht besser bewerkstelligen zu können, als wenn sie Erziehungsinstitute errichteten, die, unabhängig von Kirche und Staat, ein freies Gebiet zur Ausführung der neu geschmiedeten pädagogischen Theorien und Weltverbesserungspläne des Tages darböten! – [...] Der darin vorherrschende Rationalismus, den wir für nichts anders als für ein neues Heidentum zu erklären uns gedungen fühlen, mußte nothwendig auf die christlichen Wahrheiten eben so hemmend einwirken als auf das christliche Leben. Daher waren diese Institute nichts weniger als dazu geeignet, eine Weltverbesserung im wahren Sinne des Wortes herbeizuführen“ (ebd., *Pensionate*, S. 316f.).

Wie bereits weiter oben deutlich wurde, nutzt Münch auch hier die Darstellung der historischen Entwicklung für seine Argumentation²⁶. Münch zufolge mussten die Philanthropine, deren „Bewunderer“ meinten, dass man hier „nicht weniger als [a]lles lernen und den Gipfel der Vollkommenheit am sichersten erreichen“ könne und die deshalb zunächst ein „empfindliches Publikum“ gefunden hatten, aus den genannten Gründen eingehen (ebd.):

„Oder warum anders haben wir ein Institut der Philanthropen nach dem andern absterben sehen, wenn nicht noch gerade an einem solchen Wurzelschaden? Gottesfurcht und Sittlichkeit sind die Grundfesten aller wahren Erziehung“ (ebd., S. 317)²⁷.

Dass das „Salzmann'sche Institut“ noch bestünde, führt Münch auf die gute ökonomische Verwaltung zurück und darauf, dass Salzmann „seine schönen Versprechungen wenigstens in Rücksicht der körperlichen und moralischen Bildung seiner Zöglinge seit mehr als 40 Jahren“ hat halten können (ebd., S. 318)²⁸.

Aus dem Verlauf der Geschichte schlussfolgert Münch, dass der Philanthropismus kaum Anknüpfungspunkte für Verbesserungen in der Erziehung und Bildung geboten hat und in der Zukunft auch nicht bieten kann: Es müsse ganz im Gegenteil jeder froh sein, der es „mit Gott und der Menschheit redlich“ meine, dass die „betäubenden Folgen“ der „Mißgriffe“ des Philanthropismus' bereits „großentheils verschwunden“ sind (ebd., *Philanthropen, Philanthropinismus*, S. 341).

Münch geht in der Einschätzung der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts damit weit restriktiver vor als der mit Johann Heinrich Pestalozzi befreundete und dem Gedankengut der Aufklärung verpflichtete Ignaz Hein-

26 Vgl. zur Indienstnahme der Geschichte seitens der katholischen Publizistik Horn 2003, S. 168-171.

27 Vgl. Münch 1841, *Aufklärung*, S. 44; *Beweggründe*, S. 100; Ders. 1842b, *Treibhaus*, S. 46f.

28 Unter die „ehrvollen Ausnahmen von den weiblichen Pensionaten“ zählt Münch das „Erziehungsinstitut der trefflichen Carolina Rudolphi“ (Münch 1842a, *Pensionate*, S. 318).

rich von Wessenberg, dem er die erste Auflage seines Lexikons widmet und auf den er in diesem Artikel zur *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* verweist (vgl. Münch 1841, S. 525)²⁹. Nach der Aussage Wessenbergs behält Rousseaus *Émile*, „ungeachtet seiner Irrungen und Mängel, als geistreiche und umfassende Kritik der Erziehungs- und Unterrichtsweisen und zum Theil auch als Theorie oder vielmehr Ideal einer solchen, die der Natur gemäß ist, für immer klassischen Werth“ (Wessenberg 1835, S. 4). Der Grund besteht für Wessenberg darin, dass Rousseau – dieser ebenso oft verkannte als bewunderte „menschenfreundliche Weltweise“ – hier das „Ideal einer Erziehung des Kindes zum Menschen“ entfaltet habe (ebd., S. 3). Er sieht Rousseaus Schrift als einen notwendigen Schritt auf dem Weg zur Verbesserung der Erziehung an, und auch Basedows Elementarwerk sei achtbar, da darin „zuerst die bedeutendsten Mängel des Schulwesens gründlich ins Licht“ gesetzt worden wären (ebd., S. 4). Im Unterschied zu Münch, der Rousseau als „Klassiker“ aussondert und den Philanthropismus bildungshistorisch als Krebsgang bewertet, würdigt Wessenberg nicht nur die Aktivitä-

29 Vgl. Wessenberg 1835, S. 3-10.

Wessenberg verwendete sich für Münch, als die Neubesetzung der Pfarrei Gatt nau anstand (vgl. Schneiderhan 1895, S. 21). Als Generalvikar der Diözese Konstanz (seit 1802) versuchte Wessenberg, geprägt vom Josephinismus und beeinflusst von der *Katholischen Aufklärung* (er studierte u. a. bei Sailer), eine Generation von Pfarrern darauf zu verpflichten, sich für die Mündigkeit der Christen durch Erziehung und Seelsorge einzusetzen (vgl. Hug 1992, S. 147). Besonders habe ihm laut Münch „der jugendliche Unterricht im Christenthume sowohl in der Schule als [auch in der] Kirche am Herzen gelegen“ (Münch 1842b, *Wessenberg*, S. 361).

Wessenberg übte einen großen Einfluss auf das Schulwesen aus (vgl. Graf 1968). Für eine umfassende bessere Gestaltung des gesamten Volksschulwesens verlangte er eine gründliche Vor- und Weiterbildung und eine angemessene ökonomische Stellung der Lehrer (vgl. ebd., S. 82f.). Seiner Anregung verdankt z. B. das Großherzogtum Baden die Errichtung des ersten katholischen Schullehrerseminars 1809 in Rastatt, für das er Demeter als Direktor und Lehrer empfahl (ebd., S. 77ff.).

Warum Wessenberg, nachdem er 1814 von Dalberg (1744-1817) zum Nachfolger des Bistums Konstanz ernannt worden war, für dieses Amt nicht die höchste Genehmigung des Papstes erhielt, war Münch nach eigenen Angaben unbekannt (vgl. Münch 1842b, *Wessenberg*, S. 361). Der Grund bestand in den nationalkirchlichen Bestrebungen Wessenbergs, denen der Vatikan entgegenwirkte, indem er sich für die Aufhebung des Bistums Konstanz aussprach. Wessenbergs kirchliche Funktionen waren mit der Auflösung der Generalvikariate in Konstanz und Freiburg beendet. Er widmete sich nun verstärkt der sozialen und karitativen Arbeit: U. a. gründete er (mit eigenen Mitteln) 1855 eine Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder in Konstanz, die er auch leitete (vgl. dazu Braun 1989 und Weitlauff 1995). Zu den wichtigsten Schriften Wessenbergs zählt Münch: *Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung* (1835) sowie *Betrachtungen über die wichtigsten Gegenstände im Bildungsgange der Menschheit* (1836) (vgl. Münch 1841, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, S. 525).

ten Basedows, für die Verbesserung des Schulwesens „eine allgemeine Theilnahme der kultivirten Welt“ erregt zu haben, sondern auch dessen Anspruch wie auch den anderer Philanthropen, die „Erziehungssysteme“ der „Nützlichkeit“ und der „Humanität“ zu vereinigen (ebd.). Den Bestrebungen dieser „verdienten Schulmänner“ deshalb einen „wegwerfenden Vorwurf“ zu machen, weil sie „mehr oder wenig einseitig von dem Gesichtspunkte der Aufklärung des Verstandes“ ausgegangen seien, bezeichnet Wessenberg als „unbillig“ (ebd., S. 5). Problematisch sei vielmehr, dass sich „der *Unterricht* immer mehr von der *Erziehung*“ entfernt habe bis schließlich angenommen wurde, „man habe bloß auf das Nützliche zu sehen, worüber der gebildete Verstand Belehrung gibt“ (ebd., S. 5f.). Auch das Ziel der „Glückseligkeit“ sei ein Irrtum gewesen, da die „Moral [...] alle Würde [verliere]“ (ebd., S. 6)³⁰.

2.3 Die Rezeption des Philanthropismus‘ im Spiegel der wachsenden Aufklärungskritik seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts: Entwicklungslinien und Desiderate

Mit der Abwertung des Philanthropismus‘ trägt Münch zu einer Verzerrung des Geschichtsbildes der Aufklärung bei, die „in engster Verbindung mit dem Heraufkommen der modernen Welt [...] [gesehen] und im 19. Jahrhundert geradezu als antagonistisches Prinzip zum Katholizismus“ begriffen wurde (vgl. Maurer 1999, S. 67)³¹. Er entfernt sich zudem von den Positionen der *Katholischen Aufklärung*, die am Ende des 19. Jahrhunderts „nur noch in Resten vorhanden“ sind (Maier 1993, S. 43)³².

30 Das von den Philanthropen postulierte Erziehungsziel „Glückseligkeit“ wurde bereits von Kant problematisiert (vgl. Kant 1785/1956, S. 77). Stuve indes glaubt ebenso wie andere Vertreter des Philanthropismus‘, dass das Streben nach Glückseligkeit jenes nach Sittlichkeit einschlieÙe (vgl. Stuve 1789/1982, S. 174ff.; vgl. dazu Heinze 2008, S. 111ff.).

31 Vgl. dazu auch Horn 2003, S. 175f.; Müller 2002, S. 81.

Maier legt dar, dass sich das „Verhältnis der Katholiken zur Aufklärung“, das sich auch in der Forschungsliteratur widerspiegelt, mehrfach gewandelt hat: „War das 18. Jahrhundert (zumindest auch) die Epoche der katholischen Aufklärung [...], so ist das 19. Jahrhundert ganz überwiegend eine Zeit der Aufklärungskritik“ (Maier 1993, S. 40). Aufklärung verkam „im katholischen Deutschland fast zum Schimpfwort“ (ebd., S. 43). Erst im 20. Jahrhundert begann „die schwierige Aufgabe der Unterscheidung der Geister“ (ebd., S. 40).

32 Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts beeinflusste die Aufklärung vom protestantischen Norden und Osten die katholischen Länder Deutschlands sowie Österreich und „traf hier auf innerkatholische Strömungen und aufklärerische Impulse“ (Klueting 1993, S. 5). Daraus gingen Positionen hervor, die der *Katholischen Aufklärung* zugerechnet werden. Hier ist zwischen den *Katholischen Aufklärern* zu unterscheiden, die sich der kirchlichen Lehre weiter unterordneten, und denen, die sich ansatzweise theistisch oder deistisch verorteten bzw. für die die katholische Kirche nur eine unter anderen Ausdrucksformen „allgemeinen Glaubens“

Aber nicht nur seitens der katholischen Geschichtsschreibung, sondern auch in der Theologie des deutschen Protestantismus' wird das 18. Jahrhundert in seiner Aufklärungstendenz vielfach abgewertet (vgl. ebd., S. 64). So spricht der von Münch zitierte protestantische Pädagoge Friedrich Heinrich Christian Schwarz vom Philanthropismus als einem „egoistischen Erziehungssystem“, das den Menschen „bloß als Weltbürger“ hingestellt habe, obgleich die Bildung, mag sie auch „als ausgezeichnete Bildung erscheinen“, doch „etwas Höheres kennen muß als den Menschen, nämlich das göttliche Urbild“ (Münch 1841b, *Patriotismus*, S. 310)³³. Es gehörte nach der Aussage des Campe-Biographen Jakob Anton Leyser „zum Style der Geschichtsschreibung [...], den ‚Aufklärer‘ des vorigen Jahrhunderts mit orthodoxer Befangenheit oder mit philosophischer Vornehmigkeit zu belächeln“, und erst jetzt habe sich eine Betrachtungsweise geltend gemacht, „die mit Recht hervorhebt, wie jene Träger der deutschen Popularphilosophie erst den Boden prüfender Vernunftkenntnis erobern mussten, auf welchen die deutsche Bildung seit *Kant* und *Lessing* sich gestellt hat“ (Leyser 1896, S. VII; vgl. auch Dähne 1902, S. 176f.).

Mit seiner Kritik am Philanthropismus bewegt sich Münch im Fahrwasser einer politisch-pädagogischen Einschätzung, die nach der französischen Revolution von zahlreichen konservativen Revolutionsgegnern verbreitet und Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts „opportunistisch und mehrheitsfähig“ wurde (vgl. Schmitt 2003, S. 138), nicht zuletzt durch die Charakterisierung Basedows in der Autobiographie von Johann Wolfgang von Goethe (vgl. Goethe 1814/1993, S. 556-561). Es war nach den revolutionären Ereignissen in Frankreich „sehr einfach, den Philanthropismus zu diffamieren, ohne zu fragen, was in den Erziehungsschriften entwickelt wurde und was in den Philanthropinen *tatsächlich* geschah“ (Schmitt 2003, S. 138).

Schon vor der französischen Revolution wandte sich auch Johann Gottfried Herder gegen die Philanthropen, deren Gleichsetzung von Aufklärung mit Glückseligkeit er als Theologe mit altchristlichem Geschichtsbild nicht akzeptieren konnte (vgl. Im Hof 1967, S. 96f.; Sparr 2005, S. 162f.). Mit Bezug auf das 1774 gegründete Dessauer Philanthropin schrieb er in einem Brief

ist (ebd., S. 5f.). „Die“ *Katholische Aufklärung* hat es demnach nicht gegeben, sondern diese Strömung gestaltet sich im Ganzen heterogen und ist in starkem Maße an die jeweiligen Anschauungen einzelner Personen gebunden (vgl. Maier 1993, S. 48).

33 Vgl. Schwarz 1829, S. 106.

In liberalen Kreisen bleibt hingegen „die Erinnerung an die Pioniere der modernen Welt im Zeitalter der Aufklärung erhalten“ (Maurer 1999, S. 64). So erfährt der Philanthropismus im 19. Jahrhundert auch eine eigenständige Rezeption: Diesterweg z. B. empfiehlt die Schriften von Campe, Salzmann und anderen Philanthropen (vgl. Schmitt 2003, S. 139).

vom 24. August 1776 an den Schriftsteller und Philosophen Johann Georg Hamann, dass ihm, obwohl er nach der Aussage von Otto Baumgarten selbst nie ein Philanthropin betreten hatte (vgl. Baumgarten 1906, S. 351), alles „erschrecklich“ vorkomme, „wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse“ (Herder 1776/1978, S. 293)³⁴. Die von Herder verwendete „Treibhaus-Metapher“ gilt bis heute als repräsentative Aussage über die Qualität des Dessauer Philanthropins und konstituiert als Teildiskurs die pädagogische Geschichtsschreibung, ungeachtet anderer Meinungen, die sich dieser Interpretation der Philanthropine nicht anschlossen³⁵.

Vielfach ergab sich die Beurteilung des Philanthropismus' aus der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kommunikationssystem, das im Kontext einer sich im 18. Jahrhundert entwickelnden Fehdenkultur stand, an der die gesamte Gelehrtenrepublik beteiligt war (vgl. Jacob-Friesen 1997, S. 28-54, 13ff.; Kersting 1992, S. 103ff.; Overhoff 2004, S. 135ff., 141ff.). So berichtet Kant 1777 von gegen das „Dessauische Educationsinstitut“ gerichteten „Anfällen“ und „Schmähschriften“, während er selbst das Dessauer Philanthropin für eine Erziehungsanstalt erklärt, in der gerade nicht der Natur entgegengerarbeitet werde und in der die Erziehungsmethoden aus der Natur selbst gezogen würden (vgl. Kant 1777/1973, S. 465f.)³⁶. „In der Tat mußte man gerade um 1775 den Eindruck haben, jeder kämpfe gegen jeden – Wieland gegen Nicolai, Nicolai gegen Goethe und Goethe gegen Wieland [...]; Lavater gegen Nicolai, Nicolai gegen Herder und Herder gegen Basedow“ (vgl. Jacob-Friesen 1997, S. 53). Die Briefe trugen dabei insofern selbst „öffentlichen“ Charakter, als sie teilweise innerhalb bestimmter „Korrespondenzenkreise“ weitergereicht wurden (vgl. Habersaat 2001, S. 210).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die historiographische Konstruktion von Rezeptionsgeschichte sowie das gespaltene Verhältnis zur Aufklärung generell den Blick auf die Geschichte des Philanthropismus' verdeckt haben. Für eine genauere Klärung des Diskurses über den Philanthropismus und die Anfänge der Kritik müssten deshalb zunächst u. a. die umfangreichen Korrespondenzen und Netzwerke aus dieser Zeit untersucht und ausgewertet werden, denn die von der ganzen Gelehrtenrepublik beachteten Erziehungsschriften und -projekte Basedows, wurden äußerst divergent beurteilt – insbesondere von den Vertretern der *Berliner Aufklärung* und der *Genies* (vgl. Jacob-

34 Hamann ärgerte sich über seinen Sohn, der „Lust und Sitten verlerne, so sehr, dass er ihn schon dem Pontifex zu Deßau“ schicken wollte (vgl. Herder 1776/2001, S. 655).

35 Vgl. z. B. Benner, Kemper 2003, S. 138. Zur „Treibhaus-Metapher“ vgl. Heinze 2009.

36 Auch später noch erachtete Kant die Einrichtung von „*Experimentalschulen*“ eine notwendige Voraussetzung für die Schaffung von „*Normalschulen*“ (vgl. Kant 1803/1878, S. 70).

Friesen 1997, S. 36, 48, 53f., 137ff.)³⁷. Leider steht die wissenschaftliche Edition der Korrespondenzen in großen Teilen noch aus (Habersaat 2001, S. 210).

Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund: Theorie der Halbbildung. In: J.-E. Pleines (Hrsg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg 1978 [1962], S. 89-99.
- Baumgarten, Johann Christoph Friedrich: Handwörterbuch für Volksschullehrer. Oder Belehrungen über Erziehung und Unterricht im Allgemeinen: in 2 Theilen. Quedlinburg, Leipzig 1828.
- Baumgarten, Otto: Johann Gottfried Herder. In: W. Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 4, 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 278-360.
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Bd. 1, 2. Aufl., Weinheim, Basel 2003.
- Braun, Karl-Heinz: Die Causa Wessenberg. In: Ders. (Hrsg.): Kirche und Aufklärung – Ignaz Heinrich von Wessenberg (1774-1860). München, Zürich 1989, S. 28-59.
- Dähne, Maximilian: Johann Georg Sulzer als Pädagog' und sein Verhältnis zu den pädagogischen Hauptströmungen seiner Zeit. Königsee (Thüringen) 1902.
- Goethe, Johann Heinrich von: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Dritter Teil, Vierzehntes Buch. In: Johann Wolfgang von Goethe. Werke in sechs Bänden. Bd. V, Frankfurt/M., Leipzig 1993 [1814].
- Graf, Ferdinand Albert: Südwestdeutsche Schulreform im 19. Jahrhundert. Der Einfluß I. H. von Wessenbergs auf die Gestaltung des Schulwesens (1802-1827). Meisenheim am Glan 1968.
- Habersaat, Sigrid: Verteidigung der Aufklärung. Friedrich Nicolai in religiösen und politischen Debatten. Würzburg 2001.
- Harnisch, Wilhelm: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet von Dr. Wilhelm Harnisch. 3., ganz umgearb. Aufl., Breslau 1839.
- Haug, Walter: Innovation und Originalität. Kategoriale und literarhistorische Vorüberlegungen. In: Ders., B. Wachinger (Hrsg.): Innovation und Originalität, Tübingen 1993, S. 1-13.
- Heinze, Kristin: Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ in der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Opladen 2008.

37 Hamann und Herder verherrlichen in ihren Schriften das „Natur-“ bzw. „Originalgenie“ und setzen damit entscheidende Impulse für das Entstehen der Geniebewegung bzw. der neuen Richtung des *Sturm und Drang*, die sich 1776 auf einem Höhepunkt befindet. Zu den Geniedichtern werden v. a. Herder und Goethe gezählt.

Gegen den Geniekult wie auch gegen die Schwärmerei des Pietismus und die Intoleranz der orthodoxen Theologie wandte sich insbesondere der Verlagsbuchhändler und Schriftsteller Nicolai, der die seit 1765 erscheinende *Allgemeine deutsche Bibliothek* gründete (vgl. Jacob-Friesen 1997, S. 19). Seine Persönlichkeit wurde bis zur Karikatur verzerrt, so z. B. von Goethe, Schiller, Kant und Fichte (vgl. ebd., S. 8).

- Heinze, Kristin: Das „Treibhaus“ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft. In: Eggers, Michael; Rothe, Matthias (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Bielefeld 2009 (i.V.).
- Herder, Johann Gottfried: Brief an Johann Georg Hamann vom 24. August 1776. In: Johann Gottfried Herder: Briefe. Gesamtausgabe 1763-1803. Bd. 3, Weimar 1978 [1776].
- Herder, Johann Gottfried: Briefe. Bd. 11, Kommentare zu den Bänden 1-3. Bearb. v. Günter Arnold. Weimar 2001 [1763-1776].
- Herzog, Walter: Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (2005), S. 673-693.
- Horkheimer, Max; Adorno Theodor W.: Vorrede. In: G. Schmid Noerr (Hrsg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Bd. 5: ‚Dialektik der Aufklärung‘ und Schriften 1940-1950. Frankfurt/M. 1987 [1944/1947], S. 16-24.
- Horn, Klaus-Peter: Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzungen im Umfeld des Kulturkampfs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: J. Oelkers, F. Osterwalder, H.-E. Tenorth (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim, Basel 2003, S. 161-185.
- Hug, Wolfgang: Das katholische Schulwesen im Industriezeitalter. In: Handbuch katholische Schule. Bd. 3: Christoph Kronabel (Bearb.): Zur Geschichte des katholischen Schulwesens. Köln 1992, S. 147-181.
- Im Hof, Ulrich: Isaak Iselin und die Spätaufklärung. Bern 1967.
- Jacob-Friesen, Holger: Profile der Aufklärung: Friedrich Nicolai – Isaak Iselin, Briefwechsel (1767-1782); Edition, Analyse, Kommentar. Bern [u. a.] 1997.
- Kersting, Christa: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- Kalverkämper, Hartwig: Allgemeine Aspekte von Fachkommunikation. Fach und Fachwissen. In: L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen, Languages for Special Purposes. Bd. 1, Berlin, New York 1998, S. 1-24.
- Kant, Immanuel: An das gemeine Wesen. In: A. Buchenau (Hrsg.): Immanuel Kants Werke. Bd. 2: Immanuel Kant. Vorkritische Schriften. Aufsätze, das Philanthropin betreffend (1776-1777). Hildesheim 1973 [1777], S. 465-468.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Hrsg. v. T. Vogt. Langensalza 1878 [1803].
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: W. Weischedel (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Bd. 4. Wiesbaden 1956 [1785], S. 7-102.
- Kluebing, Harm: „Der Genius der Zeit hat sie unbrauchbar gemacht“. Zum Thema Katholische Aufklärung – Oder: Aufklärung und Katholizismus im Deutschland des 18. Jahrhunderts. Eine Einleitung. In: H. Kluebing in Zusammenarbeit mit N. Hinske u. K. Hengst (Hrsg.): Katholische Aufklärung – Aufklärung im katholischen Deutschland. Hamburg 1993, S. 1-35.
- Koselleck, Reinhart: Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. In: H. E. Bödeker (Hrsg.): Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte. Göttingen 2002, S. 29-47.
- Küster, Carl Daniel: Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlständigen Sitten können angeführt werden: Ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinder-Freunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt. Erste Probe, von C. D. Küster. Magdeburg 1774.

- Lenzen, Dieter; Rost, Friedrich: Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: eine Übersicht. In: L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand (Hrsg.): *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*. Bd. 2, Berlin, New York 1998, S. 2013-2036.
- Leyser, Jakob Anton: Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Bd. 2, 2. Aufl., Braunschweig 1896.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R.: *Studienbuch Linguistik*. Tübingen 1991.
- Maier, Hans: Die Katholiken und die Aufklärung. Ein Gang durch die Forschungsgeschichte. In: H. Klüeting in Zusammenarbeit mit N. Hinske u. K. Hengst (Hrsg.): *Katholische Aufklärung – Aufklärung im katholischen Deutschland*. Hamburg 1993, S. 40-53.
- Maurer, Michael: *Kirche, Staat und Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert*. München 1999.
- Müller, Winfried: *Die Aufklärung*. München 2002.
- Münch, Matthäus Cornelius: Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer von M. C. Münch, vormal.[iger] Seminar-Rektor, k.[öniglicher] Schulenaufseher und Pfarrer in Unlingen. 1. Aufl., 3 Bde. Augsburg 1841, 1841b, 1842b.
- Münch, Matthäus Cornelius: Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Schulkatecheten, Geistliche und Erzieher von M. C. Münch, vormal.[iger] Seminar-Rektor, k.[öniglicher] Schulenaufseher und Pfarrer in Unlingen. 2., rev., verb. u. verm. Aufl., 3 Bde. Augsburg, 1844, 1844a, 1845.
- Münch, Matthäus Cornelius; Loé, Hermann Th.: Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für christliche Volksschullehrer, Geistliche und Erzieher von M. C. Münch, Seminar-Rektor und kgl. Schul-Inspektor (und Pfarrer). Hrsg. v. H. Th. Loé. 3. umgearb. u. verb. Aufl., 3 Bde. Augsburg 1859, 1859, 1860.
- Niemeyer: *Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert. Nebst fortgesetzter Nachricht von den Ereignissen und Veränderungen im Königl. Pädagogium seit drey Jahren*. Halle 1801.
- Niemeyer, August Hermann: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*. Dritter Theil: Nachträge und Zusätze. 3. Auflage, Halle 1806 [1796].
- Niemeyer, August Hermann: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*. Dritter Theil. 8. Auflage, Halle 1825 [1796].
- Nipperdey, Thomas: *Volksschule und Revolution im Vormärz*. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Weinheim, Basel 1977, S. 111-136.
- Oelkers, Jürgen: *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt/M. 1995.
- Oelkers, Jürgen: *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 45 (1999), S. 461-483.
- Overhoff, Jürgen: *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771)*. Tübingen 2004.
- Reichardt, Rolf: *Einleitung*. In: Ders., E. Schmitt u. a. (Hrsg.): *Handbuch politisch sozialer Grundbegriffe in Frankreich: 1680-1820*. Bd. 1, München 1985, S. 39-148.
- Reuter, D. (Hrsg.): *Pädagogisches Real-Lexicon, oder Repertorium für Erziehungs- und Unterrichtskunde und ihre Literatur*. Nürnberg 1811.
- Schaefer, Burkhard: *Das Fachwörterbuch als Darstellungsform fachlicher Wissensbestände*. In: Ders., H. Bergenholtz (Hrsg.): *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. Tübingen 1994, S. 69-96.
- Schmitt, Hanno: *Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann*. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. München 2003, S. 119-143.

- Schneiderhan, Joh.: Matthäus Cornelius v. Münch, ein schwäbischer Pädagoge. Schwäb. Gmünd 1895.
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian: Erziehungslehre. Dritter Band: Unterricht der Erziehung. 2., umgearb., verb. Aufl., Leipzig 1829.
- Sparr, Walter: Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: N. Hammerstein, U. Herrmann (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005, S. 134-168.
- Stapf, Joseph Ambros: Erziehungslehre im Geiste der katholischen Kirche von Dr. Joseph Ambros Stapf, Domkapitular und Konsistorialrath zu Brixen, emeritirter Professor der Moral und Erziehungskunde. 3., verb. Aufl., Innsbruck (1842) [1836].
- Stuve, Johann: Über Herrn Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: J. H. Campe (Hrsg.): Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts. Bd. 1, Braunschweig 1789/1794, Reprint mit einer Einleitung v. H. Schmitt, Vaduz/Liechtenstein 1982, S. 170-194.
- Weitlauff, Manfred: Dalberg als Bischof von Konstanz und sein Generalvikar Ignaz Heinrich von Wessenberg. In: K. Hausberger (Hrsg.): Carl von Dalberg. Der letzte geistliche Reichsfürst. Regensburg 1995, S. 59-72.
- Wenzel, Gottfried Immanuel: Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Verfasset von Gottfried Immanuel Wenzel, der freyen Künste und der Philosophie Magister. Wien 1797.
- Wessenberg, Ignaz Heinrich von: Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung. Neue, ganz umgearb. u. doppelt verm. Aufl., Konstanz 1835
- Wiater, Werner: Die Emanzipation der Pädagogik von der Theologie. Ein früher Versuch von J. B. Basedow (1724-1790). In: IZEBF 27 (1986), S. 231-252.
- Wörle, Johann Georg Christian: Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik; zum Behuf des praktischen Lehrfachs, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volks-Lehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur mit einem Andern bearb. u. hrsg. Heilbronn 1835.