

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bildungsreformen Friedrichs II. von Preußen und
Katharinas II. von Russland im Vergleich“

verfasst von / submitted by

Katharina Raffetseder, Bachelor of Arts

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018/ Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 803

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Geschichte

Betreut von / Supervisor:

o.Univ.-Prof. Mag. Dr.Wolfgang Mueller

VORWORT

Das Thema Katharina die Große und ihre Reformen begleiten mich schon das ganze Leben. Das beginnt schon damit, dass ich in der warmen südlichen Stadt Krasnodar geboren bin, die früher Jekaterinodar geheißen hatte. Wörtlich bedeutet der Name „Katharinas Gabe“. Kaiserin Katharina II. hatte vor einigen Jahrhunderten mit einem Erlass den Landstrich nördlich des Flusses Kuban den freien Schwarzmeerkosaken geschenkt. Im Jahre 1793 gründeten diese dann dort eine Stadt und benannten sie zu Ehren des Geschenks der Zarin nach ihr. Ich bin in jenem Jahr geboren, als die Stadt das 200 Jahr-Jubiläum ihrer Gründung als Jekaterinodar feierte, und so nannten mich meine Eltern Katharina.

Es ergab sich, dass meine Eltern nach meinem Abschluss der Grundschule in Russland nach Österreich übersiedelten. So kam ich mit zwölf Jahren von einer russischen Schule in das Wiener Gymnasium der Hl. Ursula. Ein neues Land, eine neue Sprache, eine neue Schule, ein neues Bildungswesen. In den acht Jahren Gymnasium begleitete mich der Vergleich zwischen dem Unterrichtsstil russischer und österreichischer Schulen. Ich versuchte, das Gemeinsame und Gewohnte von meiner früheren Schule als Grundlage zu bewahren und die Gepflogenheiten des Wiener Gymnasiums zu erfassen und mir zu eigen zu machen. Man muss einräumen, dass die Schuljahre für mich keineswegs eine leichte Zeit waren. Von allen Gegenständen wurden Geschichte und Latein meine bevorzugten Fächer. Entscheidend dabei waren die Persönlichkeiten der zwei wunderbaren Pädagogen: die Professorin Dr. Brigitte Zimmermann, die geradezu selbstvergessen Geschichte vortrug, und der Professor Dr. Dietmar Scharmitzer, der mein Lateinlehrer war und ebenso begeistert und mit einzigartigem Humor unterrichtete; letzterer leitete auch das Schülertheater, in welchem ich mit Vergnügen mitspielte. Das Thema meiner Maturaarbeit am Ursulinengymnasium im Fach Geschichte - über Katharina II. und ihre Reformen insgesamt - habe ich mit Unterstützung von Frau Prof. Zimmermann gewählt. Die Fortsetzung des Themas hat dann schon in meiner Bachelorarbeit ihren Niederschlag gefunden, in welcher ich versucht habe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bildungsreformen Österreichs, wie sie von Joseph II. durchgeführt worden waren, und in Russland unter Katharina II. zu beleuchten.

In meiner nunmehrigen Arbeit zur Erlangung des Mastergrades habe ich mich bemüht, die Reformen der Aufklärung durch zwei Herrscher, die in derselben Epoche gelebt haben, einander gegenüberzustellen: Friedrich II. und Katharina II., die, ebenfalls von

deutscher Herkunft, ihre Kindheit und Jugend in Deutschland verbracht hatte und mit vierzehn Jahren nach Russland gekommen war.

Ich widme meine Arbeit drei glänzenden Pädagogen: Dr.Zimmermann und Dr.Scharmitzer, die in meinen Augen Vorbilder für österreichische Schullehrer sind, sowie meiner ersten russischen Lehrerin, Tatjana Suvorova, die im Jahre 2015 verstorben ist. Das, was diese drei Persönlichkeiten allen Unterschieden ihrer Kulturen, ihrer Länder und ihrer Sprachen zum Trotz eint, ist ihre höchste pädagogische Professionalität, ihre Begabung, ihre Intelligenz und ihre Herzlichkeit.

Inhaltsverzeichnis

EINFÜHRUNG	7
1. BESONDERHEITEN DER BILDUNGSPOLITIK IM RUSSLÄNDISCHEN REICH UND IN EUROPA IM XVIII. JH.	15
1.1. Die Lehrerausbildung im Heiligen Römischen Reich und in Preußen im XVIII. Jahrhundert.	15
1.1.1. Das Modell der Schulpflicht im Königreich Preußen.....	16
1.1.2. Die Ausbildung der „Volkslehrer“ im Königreich Preußen.....	22
1.1.3. Die Universitätsorganisation im Königreich Preußen	24
1.2. Das Bildungswesen im Russländischen Reich im XVIII. Jh.	34
1.2.1. Die ersten Staatsschulen	34
1.2.2. Die ersten russischen Universitäten.....	37
2. DIE REFORMEN DES BILDUNGSWESENS IN RUSSLAND UND IN PREUßEN IM XVIII. JH.	42
2.1. Die europäische Aufklärung	42
2.2. Die Bildungsreformen von Friedrich II.	50
2.2.1. Bildungsreformen und die Entwicklung der Rolle der Frau in der preußischen Gesellschaft.....	59
2.3. Die Bildungsreformen von Katharina II.	60
2.3.1. Die Bildungsreformen und die Entwicklung der Rolle der Frau in der russländischen Gesellschaft.....	72
3. VERGLEICHENDE ANALYSE DER BILDUNGSREFORMEN VON KATHARINA II. UND FRIEDRICH II.	82
3.1. Vergleich der Anzahl der Schulen im Russländischen Reich und im Königreich Preußen	82
3.2. Vergleich der Schultypen im Russländischen Reich und im Königreich Preußen.	84
3.3. Die Bedingungen für die Einführung der Schulpflicht im Russländischen Reich und im Königreich Preußen. Die große Bedeutung der Einführung der Schulbildung im XVIII. Jh.	89
4. SCHLUSSFOLGERUNGEN	94
BIBLIOGRAPHIE	97
ZUSAMMENFASSUNG	105

EINFÜHRUNG

Das 18. Jahrhundert gilt als das Zeitalter der Aufklärung. Es war von neuen Ideen und geistigen Entwicklungen geprägt, und die Gesellschaft erfuhr einige wichtige Veränderungen. Friedrich II. von Preußen, Repräsentant des aufgeklärten Absolutismus, bezeichnete sich selbst als „Ersten Diener des Staates“ und setzte tiefgreifende gesellschaftliche Reformen durch. Die Ziele dieser Reformen waren es, den Wohlstand des Staates und das Wohlergehen des Volkes zu sichern sowie eine gebildete Untertanenschicht von Staatsbürgern zu schaffen. Daher führte Friedrich II. 1763 die allgemeine Schulpflicht für die gesamte Bevölkerung ein, wobei die Schulen nicht nur vom Staat, sondern auch auf Kosten der örtlichen Landbesitzer finanziert werden sollten. Der König protegierte Wissenschafts- und Hochschulen.

Zur gleichen Zeit leitete Katharina II. von Russland 1767 Reformen nach westlichem Vorbild ein, die das Land europäisieren sollten. Sie übertrug nicht nur das preußische, sondern auch das österreichische Bildungssystem auf das russische. Die Bildungsreform des russländischen Reichs der 1780-er Jahre war auf die Realisierung der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik von Katharina gerichtet mit dem Ziel, mittels des neuen Bildungs- und Erziehungssystems eine „dritte Bürgerschichte“ – einen Mittelstand – zu schaffen. Diesen Zweck sollte das dem Königreich Preußen entlehnte Volksschulsystem erfüllen. Das Ergebnis der Reform zeugt von der völlig fehlenden Gestaltung der Bildung der Frauen in Russland gegen Ende des XVIII. Jh.

Die Masterarbeit widmet sich dem Vergleich der Bildungsreformen von Katharina der Großen (1729-1796) und von Friedrich II. von Preußen (1712-1786).

Der Schwerpunkt der Masterarbeit liegt auf der Untersuchung und dem Vergleich der jeweiligen Bildungsreformen beider Herrscher, um die Ähnlichkeiten zu erarbeiten und um herauszufinden, welche Reformen Katharina II. von Friedrich dem Großen übernommen hat. In der Arbeit werden folgende Forschungsthemen untersucht:

- Was waren die Ursachen und Gründe für die Einführung der Bildungsreformen im Königreich Preußen und im Zarenreich im 18. Jahrhundert?
- Worum hat es sich bei diesen Reformen gehandelt? Welche Ziele haben die beiden Herrscher damit verfolgt?
- Für welche Teile der Bevölkerung waren die Reformen vorgesehen?

- Welche Reaktion wurde durch die Bildungsreformen in der Bevölkerung ausgelöst?
- Inwiefern haben diese Reformen das Bildungssystem im 18. Jahrhundert sowohl im Zarenreich als auch im Königreich Preußen verbessert?
- Wie hat sich die Rolle der Frau in der Gesellschaft durch die Einführung von Bildungsreformen verändert? Welche Frauen hatten das Recht auf Bildung?
- Welche Schultypen hat es in Zarenreich und im Königreich Preußen im 18. Jahrhundert gegeben?
- Wie viele Schulen gab es in Königreich Preußen im Vergleich zum Zarenreich?
- Wo liegen die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Bildungsreformen in Zarenreich und im Königreich Preußen?
- Welche Bedeutung hatte die Einführung der Bildungsreform im 18. Jh. für die gesellschaftliche Entwicklung in beiden Ländern?

Meine Forschungsarbeit stellt zunächst den Versuch dar, Forschungslücken in der Analyse der preußisch-russischen Wechselbeziehungen und Verflechtungen anhand der Bildungsreformen zu schließen. Zwar wurde viel Allgemeines über die Reformen Katharinas II. und Friedrich II. verfasst, aber es wurde dabei nicht speziell auf die Bildungsreformen, insbesondere auf das Universitäts- und Schulwesen, eingegangen und kein Vergleich gezogen. Ziel der Arbeit soll es daher sein, einen bisher nicht aufgearbeiteten Aspekt der russisch-preußischen Bildungsinitiativen zu durchleuchten und eine neue Perspektive zu eröffnen.

Alexander Brückner, Professor an der Universität Tartu (Universität zu Dorpat), hatte als Erster die Idee, die gesammelten Informationen über die russischen Zaren zusammenzufassen. So wurden im Jahre 1882 sein Werk „Geschichte von Peter I.“ und schließlich im Jahre 1885 seine Monographie „Geschichte von Katharina II.“ (Ekaterina II Velikaja – ee žisn' i carstvovanie, Moskva 2009) veröffentlicht.¹

Weiters untersucht Jan Kusber in seinem Werk „Eliten- und Volksbildung im Zarenreich im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung“, Wiesbaden 2004, die sich wandelnden Bildungskonzepte ebenso wie deren institutionelle Umsetzung und soziale Reichweite. Seine zentrale

¹ Брикнер, Александр Густавович, Екатерина Великая. Ее жизнь и царствование, [erste Auflage СПб. 1885], Москва 2009.

Fragestellung richtet sich auf den Anteil an Bildung bei der Formierung eines neuen „Sozialkörpers“².

Unter Berücksichtigung des Einflusses von Ideen der Aufklärung führte O.A. Omelčenko in seinem Buch entsprechende Untersuchungen durch, indem er eingehende Analysen der Gesetzgebungstätigkeit der Regentin sowie ihrer umgesetzten und der nicht zustande gekommenen Projekte im Kontext der Ideen der Aufklärer und der Möglichkeiten zu deren Realisierung im Russland der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts vorgenommen hat.³

Evgenij Victorovič Anisimov ist Autor der Monographie „Russland ohne Peter I.: 1725 – 1740“⁴, ferner von „Russland in der Mitte des XVIII. Jahrhunderts“⁵ und „Das Reich der Frauen“.⁶ In diesen Werken untersucht der Autor beinahe den gesamten Zeitraum 1725 – 1762 und vor allem die schwierige Frage historischer Vorgänge in der Phase politischer Unsicherheit. - A.B. Kamenskij hat erstmals in der russischen Geschichtsliteratur in seiner Monographie „Von Peter I. bis Paul I. - Reformen im Russland des XVIII. Jahrhunderts. Erkenntnisse aus einer ganzheitlichen Analyse“ versucht, den Reformen, die im XVIII. Jahrhundert vorgenommen wurden, eine verallgemeinernde Charakteristik zu geben. Die eigenwillige Herangehensweise des Autors zur Analyse von Ereignissen und Fakten – vom Aspekt der Reformierung des Landes her – ermöglicht ihm einen neuen Blick auf historische Ereignisse (etwa auf den Beitrag jedes einzelnen Regenten dieser 37-jährigen Zeitspanne in Fortsetzung der Ideen und Taten von Peter dem Großen zur Europäisierung Russlands) und die Erkenntnis des Gemeinsamen und des Spezifischen in diesen Taten.⁷

Heute stimmen die Historiker grundsätzlich darin überein, dass Katharina II. in ihrer Regierungszeit die Beziehungen mit den Ländern West- und Mitteleuropas auf den Ideen des Absolutismus⁶ und der Aufklärung aufgebaut hat, was das Russische Imperium an die vorindustrielle Modernisierung herangeführt hat.⁸

Bedeutend in dieser Hinsicht sind die Untersuchungen der Professorin honoris causa für Slawistik der Londoner Universität, einer Spezialistin für die Geschichte Russlands, im

² Kusber, Jan, Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004.

³ Омельченко, Олег Антонович, Законная монархия Екатерины Второй: Просвещенный абсолютизм в России, Москва 2003.

⁴ Анисимов, Евгений Викторович, Россия без Петра: 1725-1740, Санкт Петербург 1994.

⁵ Анисимов, Евгений Викторович, Россия в середине XVIII века: борьба за наследие Петра, Москва 1986.

⁶ Анисимов, Евгений Викторович, Женщины на российском престоле, Санкт Петербург 2008.

⁷ Каменский, Александр Борисович, От Петра I до Павла I. Реформы в России XVIII века, Москва 1999.

⁸ Schramm, Gottfried, Hellmann, Manfred, Zernack, Klaus, Handbuch der Geschichte Rußlands, Bd. 2: 1613–1856, Stuttgart 1988, 676–806.

Besonderen der Epoche von Katharina II., Isabel de Madariaga (1919-2014). Sie ist Autorin mehrerer grundlegender Bücher zu diesem Themenbereich, die in englischer Sprache erschienen sind: „Russia in the Age of Catherine the Great“⁹, „Catherine the Great – A Short History“¹⁰, „Politics and Culture in Eighteenth-Century Russia“¹¹ u. a. m. Die Werke von Isabel de Madarjaga umfassen die Analyse der Veränderungen der Innen- und Außenpolitik Russlands unter der Regierung von Katharina II. Sie demonstrieren die wichtige Rolle von Katharinas Regierungsstil für die Evolution des russländischen Staates.

Nachdem sie im Jahre 1762 den Thron bestiegen hatte, war es Katharina im Laufe von 34 Regierungsjahren gelungen, neue Beziehungen zwischen Herrscher und Gesellschaft zu etablieren. Katharina führte Russland näher an den restlichen Teil Westeuropas heran als es dies hundert Jahre zuvor der Fall war; der Despotismus verwandelte sich in eine Monarchie, und Gehorsam wurde ihr zu Ehren – und nicht durch Angst erzielt. Madarjaga beleuchtet auch, wie es Katharina gelungen war, die Verbindungen Russlands mit dem geistigen Europa zu festigen, das Land in die Reihe europäischer Staaten zu stellen und direkte Kontakte mit bestimmten Denkern der Epoche der Aufklärung zu pflegen.

Die Persönlichkeit von Friedrich II. von Preußen wurde in der Studie von Johannes Kunisch: „Friedrich der Große – der König und seine Zeit“ (5. Auflage, Beck, München 2005), erörtert. Johannes Kunisch schildert in seinem Buch das Leben des Königs und die Epoche des Ancien Régime, an deren Ende, nur wenige Jahre nach Friedrichs Tod, mit der Französischen Revolution ein neues Zeitalter beginnen wird. Auf der Grundlage jahrzehntelanger eigener Forschungen portraitiert er anschaulich den König und den Staatsmann, den Feldherrn und den Philosophen, den Schöngest und den "privaten" Friedrich. Jenseits aller ideologischen Vereinnahmungen wird der König dabei als ein Herrscher lebendig, der sich in den Bahnen seines Jahrhunderts bewegte, aber zugleich in vielen Bereichen, wie etwa der Rechtsprechung, der Staatsauffassung oder der Frage der Toleranz, erstaunlich modern war.¹²

Die Tätigkeit Friedrichs II. auf dem Gebiet des Bildungswesens wird vom Frank-Michael Kuhlemann in seinem Buch „Modernisierung und Disziplinierung: Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794 - 1872“ untersucht.¹³

⁹ Madariaga, Isabel De, Russia in the Age of Catherine the Great, London 1981.

¹⁰ Madariaga, Isabel De, Catherine the Great - A Short History, London 1990.

¹¹ Madariaga, Isabel De, Politics and Culture in Eighteenth-Century Russia, London 1998.

¹² Kunisch, Johannes, Friedrich der Große, Der König und seine Zeit, München 2004.

¹³ Kuhlemann, Frank-Michael, Modernisierung und Disziplinierung, Göttingen 1992.

Wolfgang Neugebauer hat in seiner wissenschaftlichen Abhandlung „Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen“ die Bildungsreformen am Beispiel der preußischen Schulen zur Zeit von Friedrich II. breit ausgeleuchtet.¹⁴

Ebenso werden Friedrichs Leistungen auf diesem Gebiet auch in der Studie von Claus Scharf „Katharina II, Deutschland und die Deutschen“ erörtert.

Für diese wissenschaftliche Arbeit wurde die „Histoire croisée“ als wissenschaftliche Methode angewandt. Es handelt sich um einen neuen Zugang der Geschichtsforschung, der in Paris von Bénédicte Zimmermann und Michael Werner an der EHESS erarbeitet wurde. Mithilfe dieser Methode soll bei komparatistischer Geschichtsschreibung multiperspektivisch der Blick auf einzelne Nationalstaaten erweitert und eine Dynamisierung von Wirkungsgeschichten erreicht werden.¹⁵

Die Histoire croisée ist per definitionem Verflechtungsgeschichte. Wirkungsgeschichte und Komparatistik sollen keine Einbahnstraße mehr sein. Der Fokus wird nunmehr auf die wechselseitigen Transfers von Vergleichsobjekten gerichtet, gleich ob es sich um Nationen, Zivilisationen, Regionen oder andere Gegenstände der Untersuchung handelt, die den historischen Prozesscharakter gegenseitiger Einflussnahmen und Rezeptionsmechanismen freilegen soll. Die Analyse erfolgt von verschiedenen Aspekten her und dient dazu, Verzerrungen in Gesamtbild und Ergebnis der historiographischen Erkenntnisgewinnung möglichst zu minimieren. Demgegenüber birgt die bisherige traditionelle Methode aufgrund ihrer singulären Perspektive die Gefahr einseitiger Ergebnisse.

Die gewählte wissenschaftliche Methode soll dabei helfen, die Rolle der preußischen und der russischen Bildungsreformen des aufgeklärten Absolutismus im Kontext der europäischen Geschichte besser zu verstehen, aber auch gemeinsame und spezifische Charakteristika der Politik bei der Neugestaltung des Bildungswesens als Instrument der Sozialpolitik aufzuzeigen.

Das Interesse an historischen Verflechtungen kam in den Sozialwissenschaften Ende des 20. Jahrhunderts auf. Es existieren diesbezüglich verschiedene Gesichtspunkte. In den meisten Fällen wird die Methode mit einem bestimmten Ansatz assoziiert, bei dem Historiker, die sich bezüglich vorhandener Verflechtungen einig sind, eine einfache Konfiguration von Tatsachen hervorheben, die mit Hilfe von Kreuzungsmetaphern strukturiert werden. Bisweilen wird dieser Ansatz zum Studium einer einfachen Verflechtung verschiedener

¹⁴ Neugebauer Wolfgang, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985.

¹⁵ Werner, Michael, Zimmermann, Bénédicte, Beyond Comparison. Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. In: History and Theory. Band 45, Göttingen 2006, 30–50.

Abschnitte der Geschichte angewandt. Parallel dazu existieren spezifischere Forschungsmethoden, bei denen historische Verflechtungen mit sozialen, kulturellen und politischen Formationen hauptsächlich auf nationaler Ebene gleichgesetzt werden.¹⁶

Das Verständnis der *Histoire croisée*-Methode (der Methode historischer Verflechtungen) gründet sich auf drei grundsätzlichen Voraussetzungen:

Die erste – betreffend historische Verflechtungen – ist jene Methode, die zur Gruppe der „relativen“ gehört, die zur Erforschung der Verbindungen zwischen verschiedenen historischen Konstruktionen angewandt werden. Doch zum Unterschied von den anderen widmet diese Methode besonderes Augenmerk auf die Vielfalt von Gesichtspunkten und Divergenzen, die sich aus linguistischen, terminologischen, konzeptuellen und kategorialen Verschiedenheiten, traditionellen und disziplinären Ansätzen ergeben, und fügt so eine neue Forschungsdimension hinzu. Mit anderen Worten – diese Methode konzentriert sich auf das, was im Laufe der Reflexion entstehen kann.

Die zweite besteht darin, dass die Methode der historischen Verflechtungen neuerlich die Aufmerksamkeit auf Diskussionen der vergangenen Jahre über vergleichende Forschung und über soziokulturelle Interaktionen lenkt, die neue Impulse zur Erforschung von Kategorien der Analyse und dem Ausmaß der Untersuchungen setzt.

Die dritte bedeutet, dass die Methode mittels ihres Forschungsobjekts Fragen über ihre eigene Geschichtlichkeit, die Kategorien der Analyse und die Beziehung zwischen dem Forscher und dem Objekt stellt.

Die Methode der Verflechtungen bricht mit der Tradition der eindimensionalen Forschung und bietet einen Ansatz, bei dem das Subjekt und Objekt der Forschung nicht nur einfach in ihrer Beziehung zueinander betrachtet werden, sondern auch in ihrer gegenseitigen Durchdringung, mit der sie einander beeinflussen. Zum Unterschied vom statischen Rahmen des komparatistischen Ansatzes, der zur Betrachtung eines statischen Objekts neigt, sind hier die Prinzipien von Aktivität und Dynamik fundamental. Die Anwendung dieser Methode erlaubt es, den Blick nicht nur auf die Verflechtung an sich oder den Kontaktpunkt zu lenken, sondern auch auf deren Wirkungen und Ergebnisse. Mit anderen Worten – es werden die Vorgänge, die durch diese oder jene Verflechtung entstanden sind, aus einem breiteren Blickwinkel betrachtet, was eine Analyse ihrer einzelnen Elemente ermöglicht: Widerstand, Trägheit, Modifikationen der Querverbindungen, Formen und Inhalte, neu entstehende

¹⁶ Werner, Michael, Zimmermann, Bénédicte, *Beyond Comparison. Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity*. In: *History and Theory*. Band 45, Göttingen 2006, 30–50.

Kombinationen, die ihrerseits neue Verflechtungen hervorbringen. Auf diese Weise werden Objekte, Individuen, Methoden und Ziele als betroffene oder in Vorgänge involvierte Verflechtungen betrachtet, die eine bestimmte Transformation erfahren haben Sie können symmetrisch (beide Elemente sind gleichermaßen vom eingegangenen Kontakt betroffen) oder asymmetrisch (die Elemente sind verschiedenartig betroffen) ausfallen.¹⁷

Verflechtung ist ein Begriff, der ein Forschungsobjekt und Forschungsvorgänge betrifft. Sie agiert als aktives Prinzip, in welchem sich die Dynamik der Forschung entsprechend der Logik der Wechselseitigkeit erschließt, wo verschiedene Elemente einander beeinflussen. Die Betrachtung der Aspekte der aktiven Einwirkung und ihrer gestaltenden und transformierenden Wirkungen ist die Grundlage der *Histoire croisée*. Die Methode der *Histoire croisée* ist das Ergebnis der Neuinterpretation der grundlegenden Spannung zwischen den logischen Operationen in der Schaffung von Wissen einerseits und der Historisierung von Objekten und Methoden andererseits, die von diesem Wissen geschaffen worden sind. In der Balance zwischen Forschung und Objekt beantwortet diese Methode die Fragen nach der historischen Grundlage des Wissens, das von den Sozialwissenschaften produziert wird bzw. worden ist.

Die Methode der *Histoire croisée* eröffnet dem Historiker also interessante Möglichkeiten, auch wenn sie nicht überall anwendbar ist.

Ihre kritischen Ansatzpunkte betreffen die Eindimensionalität der Betrachtung eines Gegenstandes oder Vorganges in einer Richtung und die Ignoranz der zeitlichen Dimension.

Bei der Behandlung meines Gegenstandes, des Vergleichs der Bildungsreformen in zwei unterschiedlichen Ländern wenn auch zur etwa gleichen Zeitperiode, hat sich für mich ganz von selbst ergeben, die Reziprozität und Rückwirkung sowie die Dynamik der Vorgänge darzustellen. Ich denke etwa an die Geschichte der Akademie der Wissenschaften in Petersburg, die westlichen Einflüsse bis dahin und schließlich ihre Aus- oder Rückstrahlung nach Berlin; ähnlich wie die Bildungsgeschichte der Frau in Russland, die Inspiration ausländischer Vorbilder und die Vorbildwirkung des russischen Ergebnisses. Wie an späterer Stelle zu ersehen, zeigte Voltaire mit seinen Schriften, die er in der Zeit seines Aufenthalts am preußischen Hof über die Entwicklung des russischen Bildungswesens und im Besonderen über Peter den Großen verfasste, auf, wie sich französisches Ideengut in Russland in einer Weise festsetzte und weiter entfaltete. Dabei spielte der Aspekt des Dienstes am eigenen Land

¹⁷ Werner, Michael, Zimmermann, Bénédicte, *Beyond Comparison. Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity*. In: *History and Theory*. Band 45, Göttingen 2006, 30–50.

und seiner Bevölkerung eine Rolle, ein Motiv, das Voltaire von der russische Rezeption her als Maxime auch auf preußische Verhältnisse zu übertragen suchte und dies dem König zu vermitteln trachtete. Somit ergibt sich bei diesem Phänomen der Rückwirkung von Konzepten von West nach Ost und zurück die Umsetzung der Methode *Histoire croisée* ganz von selbst.¹⁸

Diese Masterarbeit besteht aus vier Teilen. Kapitel 1 ist den Besonderheiten der Bildungspolitik im Russischen Zarenreich und in Europa im XVIII. Jh. vor den Reformen Katharinas II. und Friedrichs II. gewidmet.

Der erste Teil behandelt das Bildungssystem des Königreichs Preußen. Dabei werden Fragen wie Vorbereitung der Volksschullehrer im Königreich Preußen, das Modell der allgemeinen Schulpflicht und die akademische Ausbildung im Königreich Preußen angesprochen.

Im zweiten Teil werden die Reformen Peters I., die Vorgeschichte der Ausbildung im Zarenreich vor Katharina wie auch das Funktionieren der ersten Staatsschulen, beispielsweise die Eröffnung der Akademie der Wissenschaften oder die Entstehung der ersten Universitäten, erörtert.

Im zweiten Kapitel werden die Reformen des Bildungswesens untersucht, die von Friedrich II. im Königreich Preußen und im Russland der Katharina II. durchgeführt wurden. Außerdem wird deren Einfluß auf die Rolle der Frau in der Gesellschaft analysiert.

Das dritte Kapitel ist dem Vergleich der Bildungsreformen von Katharina II. und Friedrich II. gewidmet. Dabei werden die Anzahl der Schulen, die einzelnen Schultypen und die herrschenden Bedingungen für die Einführung der Schulpflicht in beiden Reichen verglichen.

Im abschließenden vierten Kapitel werden die Ergebnisse und Bilanzen der Bildungsreformen im Königreich Preußen und Russländischen Reich zusammengefasst.

¹⁸ Werner, Michael, Zimmermann, Bénédicte, *Beyond Comparison. Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity*. In: *History and Theory*. Band 45, Göttingen 2006, 30–50.

1. BESONDERHEITEN DER BILDUNGSPOLITIK IM RUSSLÄNDISCHEN REICH UND IN EUROPA IM XVIII. JH.

1.1. Die Lehrerausbildung im Heiligen Römischen Reich und in Preußen im XVIII. Jahrhundert.

Die pädagogischen Ausbildungssysteme haben einen langen, schwierigen historischen Weg durchschritten, bis sie sich zu ihrer gegenwärtigen Form entwickelt haben. Zu allen Zeiten bestimmten in verschiedenen Ländern die akuten Erfordernisse der Gesellschaft und der wirtschaftlichen Entwicklung den Bildungsinhalt und -charakter, was auch die ungleiche Entwicklung der pädagogischen Ausbildung in den verschiedenen Ländern Westeuropas bedingte. So entstanden die ersten pädagogischen Lehranstalten im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation 1695, in Frankreich um 1794 und im Britischen Königreich um 1840.¹⁹

Das XVIII. Jahrhundert war für die Entwicklungsgeschichte der Ausbildung von Pädagogen im Königreich Preußen sehr bedeutsam. Grund dafür waren die großen Veränderungen im Leben der Gesellschaft, die mit dem Übergang von Feudalismus zu Kapitalismus verbunden waren. Dazu trug ihrerseits die beginnende industrielle Entwicklung bei, die von ihren Beteiligten ein neues Niveau und neue Inhalte der Ausbildung forderte. In vielen Ländern wurden die Lehrer im XVIII. Jh. in Seminaren ausgebildet, die in Preußen als "Lehranstalten für die Ausbildung von Geistlichen und vor allem von Volksschullehrern"²⁰ bezeichnet wurden. Um 1675 schlug Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha-Altenburg vor, ein solches Seminar zu schaffen. Ungefähr zur gleichen Zeit bestand ein französischer Erzbischof und Schriftsteller, François de Salignac de La Mothe-Fénelon, in seinem Werk "Traité de l'éducation des filles" (Traktat über Mädchenerziehung, 1687) auf der Einführung eines speziellen Seminars für die Ausbildung von Lehrerinnen. Die Idee von Herzog Ernst wurde im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation vom deutschen evangelischen Theologen und Pädagogen August Hermann Francke in Halle umgesetzt: Das von ihm 1695 gegründete Seminar hat zahlreiche Lehrer für Mittel- und Grundschulen ausgebildet. Francke gilt zu Recht als Begründer der pädagogischen Ausbildung im Land²¹. Er hat versucht, im Sinne der humanistischen Ideen die Ausbildung von Lehrkräften nach dem

¹⁹ Ерохин, Александр Владимирович, Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий. Материалы международной конференции (2-5 февраля 2000 г.), Петрозаводск 2000, 327-334.

²⁰ Kaufhold, Karl Heinrich, Sosemann Bernd, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung in Preußen, Stuttgart 1998, 235.

²¹ Neugebauer, Wolfgang, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985, 625.

Gesichtspunkt zu gestalten, dass diese vor allem zu Erziehern herangebildet werden und die Kinder mit Liebe und Verständnis behandeln.²²

Der Versuch der Regierung, Lehrerseminare einzurichten, kam im XVIII. Jh. zum Stillstand. Der Großteil dieser Seminare stellte lange Zeit lediglich zusätzliche Einrichtungen zu den bürgerlichen Realschulen, Gymnasien, Kinderheimen etc. dar; folglich konnten diese die Bildungsanforderungen nicht befriedigen. Dazu wurde viel Zeit auf den Religionsunterricht, landwirtschaftliche Fächer und andere Nebenfächer verwandt. Dennoch war der Anfang der beruflichen Lehrerausbildung getan.²³

Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation war bis Mitte des XVIII Jhs. ein Konglomerat von vielen kleinen Fürstentümern. Gegen Ende des Jahrhunderts waren es 297, wobei die Bevölkerungszahl 30 Millionen erreichte. Die feudale Zersplitterung des Landes stand seiner sozialwirtschaftlichen Entwicklung im Wege. Die gesamte Schulung zur Lehrerausbildung setzte ab dem vierzehnten Lebensjahr ein und dauerte in vielen deutschen Ländern sechs Jahre; in Baden sieben, in Bayern und in Württemberg fünf Jahre. Die Lehrerausbildungskurse selbst nahmen in manchen Seminaren drei Jahre in Anspruch, in Oldenburg und Meiningen vier Jahre, in Waltenburg fünf, in Sachsen und Weimar sechs Jahre. Für die Vorbereitung zur Immatrikulation am Seminar gab es die sogenannten "Präparanda" (Vorbereitungsschulen), die teils staatlich, teils privat waren. Allein Bayern zählte bis zu fünfzig Ausbildungsschulen mit 2000 Schülern. Die Bedingungen zur Immatrikulation am Seminar waren verschieden: im Herzogtum Coburg zum Beispiel war dafür eine Hochschulausbildung erforderlich, doch folgte der Großteil der deutschen Länder dem preußischen Vorbild, das sich mit einer langen Erfahrung als lebensfähig und zweckmäßig bewährt hatte.²⁴

1.1.1. Das Modell der Schulpflicht im Königreich Preußen

Das preußische Bildungssystem stellt die Grundlage für das moderne Bildungswesen in vielen europäischen Ländern und in den USA dar. Im Wesentlichen ist es das Modell der allgemeinen Schulpflicht, wonach alle Bewohner des Landes verpflichtet sind, die Schule bis

²² Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Leipzig 1910, 96.

²³ Иолли, Людвиг, Народное образование в разных странах Европы, Санкт Петербург 1900, 192. Übers. O.N. Popova.

²⁴ Ebd., 193.

zu einem bestimmten Lebensjahr zu besuchen. Dieses Modell wurde erstmals durch den Erlass von 1763 des preußischen Königs Friedrich II. (Friedrichs des Großen) eingeführt.

Dieses Bildungssystem wurde im XVIII. Jahrhundert von Johann Julius Hecker entwickelt. Im Jahr 1726 begann er sein theologisches Studium an der Universität Halle. In dieser Stadt lernte er den Pietisten und Gründer einer berühmten Schule - eines Internats für Kinder aus bedürftigen Familien, August Hermann Francke, kennen. Ausgehend von dieser Schule wurde ein Seminar für Lehrerausbildung (Seminarium selectum) organisiert, und im Jahre 1727 trat Hecker in diese Lehranstalt ein. Bereits zwei Jahre später, im Alter von 22 Jahren, wurde er bereits als Lehrer in dieses Seminar aufgenommen. Die Schule von Francke zeichnete sich dadurch aus, dass dort die für diese Zeit unkonventionelle Kombination von Fächern wie z.B. Geschichte, Geographie, Chronologie, Mathematik, Geometrie, Mechanik, Astronomie, Pflanzenkunde neben Schlosserhandwerk, Malen und Technischem Zeichnen unterrichtet wurde. Hecker unterrichtete Latein, Rechnen, Geschichte und in den Oberklassen auch Geschichte der deutschen Sprache, Religion, Griechisch, Hebräisch und Naturwissenschaften. Während seiner pädagogischen Tätigkeit widmete er viel Zeit dem Studium der Pflanzenkunde, Anatomie und Physiologie, Chemie und Medizin, wobei er allmählich zu einem „Universalgelehrten“ wurde - einem Gelehrtentyp, der für die Aufklärungszeit so kennzeichnend war. Im Wintersemester 1731/32 hielt er Vorträge über Anatomie.²⁵

Während seines Aufenthalts in Halle ging Hecker auf Reisen nach Holland und Deutschland, wo er die bekannten Gelehrten dieser Zeit kennenlernte. Ein Potsdamer Bankier machte den preußischen König Friedrich Wilhelm I. auf das Herbarium aufmerksam, das von Hecker gesammelt wurde, und der König bat den jungen Gelehrten aus Halle, auch für ihn ein Herbarium zusammenzustellen. Nach ihrer persönlichen Bekanntschaft wurde Hecker vom König beauftragt, einmal pro Woche den Prinzen in Naturwissenschaften zu unterrichten.²⁶

Im Jahr 1735 wurde er vom König zum Posten eines Predigers in Potsdam in ein Militärwaisenhaus berufen, das vom König im Jahre 1724 nach dem Vorbild der Schule von Francke in Halle (die der König im Jahr 1713 und 1720 besucht hatte) gegründet worden war. Es war eine Lehranstalt für Waisenkinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Ab dem Jahr 1725 bekamen auch Mädchen die Möglichkeit, dort zu lernen. Im Jahr 1740 besuchten diese Lehranstalt schon 1400 Jungen und 155 Mädchen. Nach dem Vorbild der Schule in Halle

²⁵ Kunisch, Johannes, Friedrich der Große, Der König und seiner Zeit, München 2004, 56.

²⁶ Hammerstein, Notke, Halle, Ort in der deutschen Universitätslandschaft der Frühen Neuzeit, Aufklärung und Erneuerung. Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694-1806), Halle 1994, 67.

verfügte das Potsdamer „Waisenhaus“ über eine eigene Manufaktur. Außer seiner Tätigkeit als Prediger war Hecker auch als Inspektor und Lehrer an dieser Lehranstalt tätig.²⁷

Im Jahr 1738 bekam er den Posten eines Predigers in der lutherischen Dreifaltigkeitskirche in Berlin, die sich noch im Aufbaustadium befand und erst im Jahre 1739 fertiggestellt wurde. Ab dem Jahr 1750 war er auch als Rat im Oberkonsistorium tätig. Das Konsistorium war ein Verwaltungsorgan, das für kirchliche und geistliche Angelegenheiten (u.a. für die Fragen, die mit dem Schulwesen zu tun hatten) zuständig war; dieses Organ war einem Ministerium ähnlich.

Im Jahre 1757 wurde von ihm eine Schulordnung für die Stadt Minden vorbereitet, die zum Vorbild für das erste (im Jahr 1763 verabschiedete) Generalschulreglement wurde, das für ganz Preußen galt (dieses Werk wurde auch von ihm verfasst).²⁸

Der Gemeindegemeindekreis der Dreifaltigkeitskirche in Berlin umfasste 6 Stadtschulen für Kinder aus armen Familien (je vier Klassen in jeder Schule, insgesamt handelte es sich um etwa 500 Schüler)²⁹, über deren innere Angelegenheiten Hecker die Aufsicht übernahm.³⁰ Ihm war klar, dass die Lehrer an diesen Lehranstalten schlecht ausgebildet und die Klassen überfüllt waren. Für die Änderung dieser Situation benötigte man Geld, und weil die Stadtverwaltung nicht genug Geld für die Schulen hatte, beschloss Hecker eine Lotterie zu organisieren, deren Erlös für die Bedürfnisse der Schulen zu verwenden war. Diese Praxis war schon vor ihm bekannt. Im November 1741 stimmte der König diesem Vorschlag zu und kaufte selbst 300 Lotteriescheine, die in ganz Deutschland verbreitet wurden. Das Geschäft brachte 4.000 Taler Gewinn, was damals eine riesige Summe war: ein Konsistorialrat bekam z.B. ein Gehalt in Höhe von 100 Talern pro Jahr, und Hecker selbst erhielt als Rat des Oberkonsistoriums nur 200 Taler.

Das dadurch erlangte Geld wurde von Hecker u.a. für die Ernennung eines neuen Inspektors für die sich in seinem Zuständigkeitsbereich befindlichen Schulen verwendet. Außerdem erweiterte er den Kreis der in diesen Schulen zu unterrichtenden Fächer: eingeführt wurden die Grundlagen von Latein und Französisch, was die Kinder auf die „lateinische Schule“ vorbereiten sollte, das Lesen von handgeschriebenen Briefen und das Lesen der Berliner Zeitung, Grundlagen der Geographie und Rechnungsführung.³¹

²⁷ Neugebauer, Wolfgang, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985, 630.

²⁸ Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Leipzig 1910, 61-72.

²⁹ Ebd., 58.

³⁰ Ranke, Franz Leopold, Johann Julius Hecker: der Gründer der Königlichen Realschule zu Berlin, Berlin 1847, 24.

³¹ Ebd., 22.

Außerdem war Hecker entsprechend den Ideen der damaligen Zeit der Meinung, dass verschiedene Stände eine unterschiedliche Ausbildung erlangen sollten, deswegen war es notwendig, eine Schule aufzubauen, die ihre Schüler auf städtische Berufe vorbereiten sollte: „Ein Schultyp sollen Schulen sein, die auf das Studium an der Universität vorbereiten; ein anderer sollen Schulen, die gute Bürger, Handwerker und Geschäftsleute ausbilden, sein; einige Schulen sollen sich in Städten befinden, andere – in den Dörfern“.³² Der Plan einer solchen Schulreform, der aber nicht umgesetzt werden sollte, wurde später (im Jahr 1787) vom preußischen Minister Zedlitz vorgeschlagen. Im Jahr 1747 wurde mit Hilfe der von der Lotterie übrig gebliebenen Geldmittel das Gebäude der verfallenen städtischen Schule gekauft. Dieses Gebäude wurde renoviert und darin wurde der Unterricht eines neuen Typs begonnen. So charakterisierte Hecker die Ziele seiner Lehranstalt: „Unsere Hauptaufmerksamkeit ist auf junge Leute gerichtet, die nicht beabsichtigen, an der Universität zu studieren, und die wir trotzdem für fähig für das Schreiben, den Handel, sonstige Wirtschaftsberufe, Kunst, die Arbeit an der Manufaktur, in der Landwirtschaft etc. halten. Wir möchten ihre natürlichen Neigungen fördern und sie bei ihren ersten Schritten unterstützen“.³³ Trotzdem solle sich die Schule zu keiner Berufsschule für Handwerker verwandeln, ihr Ziel sei es, „mit Hilfe der vorbereitenden Wissenschaften den Schülern die Möglichkeit zu verschaffen, die für ihren zukünftigen Beruf notwendigen Dinge schneller und genauer zu verstehen und das in der Schule erlernte Material (Naturkunde, Mathematik etc.) bei der Ausübung ihres zukünftigen Berufes zu verwenden“.³⁴

Die Neue Schule – so hieß die „wirtschaftlich-mathematische Realschule“ – bestand zuerst aus fünf Klassen, wo man Latein, Griechisch und Hebräisch, Französisch, Deutsch (das damals eine seltene Sprache war), Geschichte und Geographie, Pflanzenkunde, Anatomie und Grundlagen der gesunden Lebensweise unterrichtete. Außerdem beschäftigte sich Hecker mit den Schülern mit Feldmessung, Baumpflanzung und Seidenzucht (die von Friedrich dem Großen aktiv gefördert wurde), wofür speziell ein Grundstück am Potsdamer Tor gepachtet wurde, auf dem ein schulischer botanischer Garten entstand. Bald wurden neue Klassen und neue Fächer eingeführt: Technisches Zeichnen, Mathematik, Physik, Wirtschaftslehre, verschiedene handwerkliche Fertigkeiten. Die Schüler konnten selbst auswählen, an welchem

³² Zit. nach Heubaum, Alfred, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jh, Bd. 1: Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform 1763, Berlin 1905, 305.

³³ Zit. nach Ranke, Franz Leopold, Johann Julius Hecker: der Gründer der Königlichen Realschule zu Berlin, Berlin 1847, 24.

³⁴ Heubaum, Alfred: Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jh, Bd. 1: Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform. 1763, Berlin 1905, 325.

Unterricht sie teilnehmen. Außerdem entsandte Hecker die Schullehrer eigens an Handwerker und unterschiedliche Fachspezialisten, damit sie mehr praktische Kenntnisse und Erfahrungen sammelten, die sie in der Schule vermitteln könnten. Außerdem besuchten die Schüler Handwerksbetriebe und Manufakturen.

Die neue Berufsschule besaß die Unterstützung des Königs, der ihr das Recht auf Buchdruck und die Veröffentlichung der Zeitung „Von den merkwürdigsten Sachen aus dem Reiche der Natur, der Staaten und Wissenschaften“ übertragen hat. Auch zahlreiche Sponsoren unterstützten die prosperierende Lehranstalt.

Im Jahr 1748 eröffnete Hecker das Seminar für die Ausbildung der Lehrer für die Schule (Berufsschule) des Typs, der von ihm entwickelt wurde. Im Jahr 1753 wurde sie verstaatlicht.³⁵

Die Einmischung des Staates in das Schulwesen erfolgte synchron mit der Stärkung des Staates im Königreich Preußen. Gemäß der Anordnung Friedrichs I von 1717 waren alle Kinder verpflichtet, die Schule zu besuchen. Tatsächlich war der obligatorische Schulbesuch in verschiedenen Regionen Preußens nur "auf Papier" eingeführt. Und obwohl dieser Erlass einer der ersten überregionalen Gesetzesvorlagen war, erstreckte er sich keineswegs auf alle Territorien des Königreichs Preußen. Er wurde nur in Ostpreußen veröffentlicht, in Pommern und im Herzogtum Kleve. Die Eltern mussten für den Unterricht der Kinder bezahlen.

Das Edikt von 1736 verordnete, Schulen in einigen Provinzen (Ländern) zu eröffnen, und 1763 wurde die allgemeine Grundschulpflicht von Friedrich II bestätigt. Die Kodifizierung der preußischen Gesetzgebung 1794 hat das Schulwesen dem Staat zugeordnet.³⁶

Beim Lernen erhielten die Schüler Grundkenntnisse, und zwar in Mathematik, Schreiben und Lesen. Daneben wurden auch Gehorsam, Bürgerpflicht und Grundlagen der Ethik unterrichtet. Es sei betont, dass einer der motivierenden Hauptgründe der Entstehung des preußischen Bildungssystems die Religion war. Viele religiöse Splittergruppen, besonders Pietisten, glaubten, dass das richtige Gottesverständnis nur noch durch das selbstständige Lesen der Bibel erfolgt, deshalb war das Lesen die notwendige Fertigkeit nicht nur für reiche Bevölkerungsschichten (Aristokraten und Kaufleute), sondern auch für alle anderen Untertanen ohne Ausnahme obligatorisch. Die Pflichtschule dauerte acht Jahre, eine weitere

³⁵ Hamann, Bruno, Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1993, 88.

³⁶ Ерохин, Александр Владимирович, Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий, Материалы международной конференции 2-5 февраля 2000 г., Петрозаводск 2000, 327-334.

Ausbildung konnten sich nur reiche Leute leisten. Trotzdem war die Idee der kostenlosen Elementarbildung für jeden Bürger, ungeachtet seiner sozialen Stellung und seiner finanziellen Lage, fortschrittlich. Im Königreich Preußen siegte früher als anderswo das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht, vielleicht unter dem Einfluss der Reformation, insbesondere in ihrer lutherischen Version mit der Idee der persönlichen Verantwortung jedes Menschen vor Gott, der Gesellschaft und sich selbst.

Neben den Schulen des alten Typs – Grund-, Latein- (Grammatik-), Mittelschulen, Universitäten - erschienen und verbreiteten sich die sogenannten modernen Schulen mit präzisen Wissenschaften und modernen Sprachen als Schwerpunkt. Die modernen Schulen spiegelten die Bedürfnisse des neuen technologischen und kommerziellen Jahrhunderts wider. Es wurde auch eine große Zahl von Berufsschulen eröffnet.

Der staatliche Einfluss verstärkte sich, gleichzeitig nahm der Einfluss der Kirche auf das Schulwesen ab. Die allgemeine Schulbildung wurde zur Obsorge des Staates. Doch der Staat hat bis Anfang des XIX. Jhs. den traditionellen Lerninhalt und die Lehrmethoden nicht verändert. Johann Gottlieb Fichte begründete die Idee («Reden an die deutsche Nation») des Nationalstaates, der auf der Kultivierung und der Verstärkung der Staatskontrolle über der Jugendbildung beruht.³⁷ Die Idee wurde zur Grundlage der Tätigkeit des Ministeriums für innere Angelegenheiten mit Wilhelm von Humboldt an der Spitze.

Die dominierende Rolle der katholischen Kirche in Staat und Gesellschaft wurde in Frage gestellt. Der Staat hat der Kirche die Bildung der Massen aus der Hand genommen, nicht um auf religiöse Erziehung zu verzichten, sondern um sie zu dosieren und kontrollieren zu können. Denn die zu große Vertiefung in Theologie beeinflusst die religiösen und geistigen Kräfte des Menschen und dadurch auch sein kritisches Denken.³⁸

Die halbkirchlichen Schulen wurden geschlossen und durch staatliche Schulen unter der Verwaltung des Ministeriums für innere Angelegenheiten ersetzt.

Die mittlere Ausbildung wurde ein Kompromiss zwischen dem engen philologischen Pedantismus der alten Lateinschulen und den weitgesteckten Anforderungen des neuen Humanismus. 1810 führte W. v. Humboldt Prüfungen und Zertifizierung für Lehrer ein; dies schloss die früher verbreitete Praxis aus, dass in Schulen unqualifizierte Studenten der theologischen Fakultäten von Universitäten unterrichtet. Deswegen stieg das Prestige des

³⁷ Mühlpfordt, Günter, Halle-Leipziger Aufklärung, Kern der Mitteldeutschen Aufklärung, Führungskraft der Deutschen Aufklärung, Paradigma in Europa Aufklärung und Erneuerung, Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694—1806), Halle 1994, 159–169.

³⁸ Hamann, Brun, Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1993, 96.

Lehrerberufs, und die preußische Schule wurde die staatshörigste in ganz Europa. 1812 wurde das Reifezeugnis neu anerkannt.

Ab 1834 machte der Staat eine Abschlussprüfung an den klassischen Gymnasien obligatorisch für die Immatrikulierung an einer Universität und den Erwerb freier Berufe wie etwa den eines Rechtsanwalts, Journalisten, Architekten, Notars, Dolmetschers oder für den Zugang zum Staatsdienstwesen. So erhielt der Staat die Kontrolle über das Niveau und die Art der Ausbildung zu geisteswissenschaftlichen Berufen, die sich außerhalb staatlicher Kontrolle befanden.

1.1.2. Die Ausbildung der „Volkslehrer“ im Königreich Preußen

Hier wird das Thema der Ausbildung der sogenannten Volkslehrer im Königreich Preußen ausführlicher behandelt, denn nach einem ähnlichen Lehrplan wurden die Lehrer auch in anderen deutschen Ländern ausgebildet.

Die Lehrerausbildung erfolgte in den Seminaren, wo die Ausbildung sechs Jahre lang (sechs Klassen) dauerte. Keine der Klassen in den Präparandenanstalten und Seminaren sollte nach der allgemeinen Regel mehr als 25 Studierende beherbergen. Ins Seminar konnten Bewerber ab einem Alter von über dreizehn Jahren immatrikuliert werden. In Bayern existierten für die Lehrerausbildung Präparandenanstalten mit einer dreijährigen und Seminare mit einer zweijährigen Ausbildungsdauer. Einige Lehranstalten beinhalteten sowohl eine Präparanden-, als auch die Seminarstufe, und die Ausbildung umfasste dabei fünf Unterrichtsjahre.³⁹

In den Ausbildungsschulen des Königreichs Preußen lernten die Schüler im Alter von 14-17 Jahren. Der Kurs an den Seminaren war so aufgebaut, dass die jungen Menschen im ersten Lernjahr oder Vorbereitungsjahr hauptsächlich eine formale Ausbildung erhielten, im zweiten Lernjahr wurde der Umfang der Kenntnisse erweitert, und im dritten Lehrjahr absolvierten sie einen praktischen Unterricht in der Elementarschule als Lehrer. Das Hauptziel des Unterrichts war es, „bei den Schülern das selbstständige Denken und Überlegen zu wecken, und zwar das selbstständige (im Gegenteil zum passiven), das zur freien geistigen Tätigkeit führt. Jedes ‚seelenlose‘ Auswendiglernen, jede mechanische Wiederholung der fremden Worte und die ähnliche Routine wurden abgelehnt“⁴⁰.

³⁹ Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Stuttgart 1996, 60-66.

⁴⁰ Hamann, Brun, Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1993, 100.

Der Lehrplan des Präparandum im Königreich Preußen sah folgende Fächer obligatorisch vor:

- 1) Glaubenslehre,
- 2) Deutsch,
- 3) Mathematik,
- 4) Geschichte,
- 5) Geographie,
- 6) Naturwissenschaft,
- 7) Rechtschreibung,
- 8) Gymnastik,
- 9) Musik,
- 10) Malen,

11) Französisch (in evangelischen Schulen) oder Latein (in römisch-katholischen) fakultativ.

Am Ende des Studiums im Seminar legten die Schüler ihre erste Prüfung ab, um den Lehrerberuf zu erlangen. Die Prüfung (schriftlich und mündlich) bestand aus Theorie und Praxis. Dann wurde der Schüler zum Unterrichten als Sekundärlehrer zugelassen (bis zur zweiten Prüfung) und war verpflichtet, seine schriftlichen Arbeiten regelmäßig vorzulegen, was zugleich die Vorbereitung auf die zweite Prüfung war. „Die zweite Prüfung legten die Schüler nach ihrem Dienst im Schulwesen von zwei bis fünf Jahren ab. Nachdem sie die Prüfung mit „Befriedigend“ abgelegt hatten, erhielten sie endgültig die Stelle eines Volkslehrers.“⁴¹

Im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation - wie auch in anderen Ländern der modernen Kulturwelt - war die Pädagogik einer der ersten Berufe, wo Frauen akzeptiert wurden. Im Königreich Preußen aber war die Regierung nur ungern und aus reiner Notwendigkeit damit einverstanden, dass Frauen in der Grund- und Mittelstufe unterrichten werden. Es sei bemerkt, dass zu dieser Zeit zum Lehrerberuf nur diejenigen zugelassen wurden, die ein Diplom hatten. Zugleich wurde der Lehrerberuf in der Volksschule niedrig bezahlt, und die Zahl der Schulen stieg wegen des strengen Gesetzes der allgemeinen Schulpflicht an. Das war der Grund für den Mangel an jungen Lehrkräften, die an Lehrerseminaren ausgebildet wurde. So wandte man sich nolens volens weiblichen

⁴¹ Ерохин, Александр Владимирович, Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий, Материалы международной конференции 2-5 февраля 2000 г., Петрозаводск 2000, 328.

Lehrkräften zu, die noch einen Vorteil boten: sie war billig. Andererseits strebten die Frauen danach, sich finanzielle Selbstständigkeit zu schaffen. Und in der Pädagogik gab es für sie eine verhältnismäßig große Nachfrage, zumindest im Bereich von Privatunterricht. Das bewirkte die Einrichtung von pädagogischen Seminaren an Frauengymnasien, deren Absolvierung jungen Frauen das Recht auf pädagogische Tätigkeit nicht nur an Grundsondern auch an mittleren Lehranstalten sicherte.

1.1.3. Die Universitätsorganisation im Königreich Preußen

Die Hochschulausbildung war im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation eine besondere. Ein interessantes Zusammentreffen weist auf die unterschiedlichen Stadien in der Universitätsgeschichte des Russischen Reiches und des Römischen Reichs Deutscher Nation hin: 1694, in demselben Jahr, als die Kiewer Mönche eine Urkunde erhielten, die das Rechtsinstitut einer mittelalterlichen Universität der „vorklassischen“ Epoche in das Russische Reich übertrug, wurde in Halle auf dem Territorium des Herzogtums Brandenburg eine Hochschule eröffnet, die den Namen der ersten „modernisierten“ Reformuniversität trug. Diese Erscheinung wies den Weg für die Verbreitung der neuen Ideen, neuer Vorstellungen über die Hochschulbildung und legte schließlich den Grundstock für die künftige Ära der „klassischen“ Universität.⁴²

Die Voraussetzungen für die „Modernisierung“ der deutschen Universitäten schuf der nach der Reformation verstärkte staatliche Einfluss auf die Universitäten. Einerseits waren sie das Instrument für die Vorbereitung auf eine Karriere als künftige Priester, Ärzte, Rechtsanwälte und Beamte verschiedener Art, andererseits war der Wunsch vorhanden, das notwendige Niveau der Ausbildung zu gewährleisten, was nur bei unmittelbarer Einmischung in die Universitätsorganisation möglich war. Darüber hinaus gab es - wie auch in früheren Jahrhunderten - finanzielle Interessen am Zustrom von Studenten in eine staatliche Universität (wenn sie nach einer Reformierung attraktiv sein würde), und so konnte der Staat dem Abfluss von Studiengeldern in andere Universitäten vorbeugen. Anlass für eine „Modernisierung“ konnten auch verschiedene Aspekte der politischen und konfessionellen Umstände des einen oder des anderen Fürstentums des Reiches sein.

⁴² Hammerstein, Notker, Halles Ort in der deutschen Universitätslandschaft der Frühen Neuzeit, Aufklärung und Erneuerung. Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694—1806), Halle 1994, 24.

So wurde die Universität in Halle dank der engen Koppelung der staatlichen und kirchlichen Politik des Brandenburger Hofes eröffnet. 1613 haben die Brandenburger Kurfürsten den Calvinismus angenommen, und sofort entstand das Problem der Anerkennung der eigenen Konfession und des Widerstandes der lutherischen Mehrheit, die praktisch das gesamte Gebiet des Staates beherrschte. Die zu diesem Zweck im Westen ihres Territoriums gegründete Universität in Duisburg (1654) hatte keinen großen Einfluss und wurde eine der Kleinuniversitäten wegen der Nähe zu den anderen calvinistischen Universitäten von gutem Ruf (Leiden, Herborn). Deshalb ging Kurfürst Friedrich I. von Preußen Ende des XVII. Jhs einen anderen Weg: er gründete eine Universität, die die Bedürfnisse der lutherischen Mehrheit befriedigte, aber dennoch vom Staat kontrolliert wurde. Auf diese Weise, so sieht es ein Historiker, wollten die Machthaber die Ausbildung von 6000 Priestern im Land nicht mehr der als feindlich betrachteten Richtung der Lutheraner überlassen.⁴³

Es steht außer Zweifel, dass für einen solchen Interessenausgleich des Calvinistischen Hofes und der lutherischen Universität besondere Bedingungen erforderlich waren, und diese wurden auch geschaffen: in Halle wurde zum ersten Mal der Grundsatz der Glaubentoleranz praktisch angewandt. Obwohl die Universität lutherisch war, sollten die Universitätsprofessoren keinen Eid auf das Augsburger Bekenntnis leisten, und das Wichtigste war, dass es während des Konflikts verboten war, einander des Irrglaubens anzuklagen. In diesem Fall wurde das Verfahren an den Prorektor verwiesen und der Streit wurde nach weltlichen Gesetzen verhandelt. All das spiegelte die grundlegenden Voraussetzungen wider: eine konsequent umgesetzte Ablöse der Hierarchie der Fakultäten durch die Abwertung des Ranges der theologischen Fakultät, der das Recht der obersten Zensur genommen wurde, und die Aufwertung der juristischen Fakultät. Deren Wirkungsbereich wurde höhere Wichtigkeit zuerkannt, sowohl innerhalb der Universität, wo die Juristen die Konflikte nach den "vernünftigen" Normen verhandeln sollten, als auch außerhalb der Universität, wo ihnen gerade die Aufgabe zukam, Staatsbeamte auszubilden, und zwar nicht in einem engen konfessionellen Sinne, wie es in früheren Universitäten der Fall war, sondern nach den Vorstellungen der Aufklärung vom allgemeinen Wohl und der Herrschaft des Gesetzes.

Ein überragender Vertreter der neuen Generation von Rechtsgelehrten der Universität war Christian Thomasius – ein hervorragender Rationalist und Rechtswissenschaftler,

⁴³ Boockmann, Hartmut. Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität, Berlin, 1999, 168.

Nachfolger des Naturrechtstheoretikers S. Pufendorf. Laut Thomasius “gleich dem Endziel in der Heiligen Schrift, der Beatität im künftigen Leben, streben die Sittenlehre und die ganze Rechtswissenschaft nach dem richtigen Wohlstand im wahren Leben. Der Garantiegeber dieses richtigen Wohlstandes ist der Staat: gerade er kann mit diesen unzählbaren religiösen Streiten Schluss machen, die Sitten saubermachen und die Menschen durch die Ausbildung veredeln.⁴⁴

Der Sohn eines Leipziger Professors bereitete sich auf die Übernahme des Postens seines Vaters vor, als Thomasius am eigenen Leib erfuhr, was Glaubenshass tatsächlich bedeutete. Anlässlich seiner Verteidigung der Ehe eines sächsischen Fürsten lutherischen Bekenntnisses mit einer Brandenburger Prinzessin calvinistischer Religion verlor er das Recht auf Lehre und war gezwungen, Leipzig zu verlassen. Dafür wurde er am Brandenburger Hof aufgenommen und in eine Universität eingeladen. Dank dem Engagement von Thomasius zog die juristische Fakultät in Halle bald hunderte von Studenten aus verschiedenen Teilen Deutschlands und aus dem Ausland an, darunter auch aus dem Russischen Reich. Der gute Ruf dieses Professors brachte in Halle die Redensart auf «Jus, Jus et nihil plus!» - Recht, Recht und nichts mehr! Mit anderen Worten, die Sphäre der juristischen Fakultät wurde als allgemein gültig anerkannt, und ihr auf den Ideen der Aufklärung beruhendes Wissen als unabdingbar für jeden, der in einen Dienst einzutreten plante.

Inbesondere galt das für Adelige, denen zuvor die Universitäten mit ihren “groben Sitten” fremd waren. Um diesen Personenkreis anzuziehen, begannen Thomasius und seine Freunde im Lehrerkreis, neue Wertekategorien galanten Verhaltens einzuführen und sie dem früheren Pedantismus der Gelehrten gegenüberzustellen. Der Professor am Lehrstuhl trug keinen Talar und keine Mantilla mehr, war dafür ähnlich den Adelligen gekleidet und gepudert, und er sollte mit diesen in Kontakt treten, für sie zugänglich sein, Interesse bei ihnen als Hörern wecken. Deshalb war es nur natürlich, dass eben Thomasius, und danach auch die anderen Professoren in Halle, als erster die Vorlesungen in der deutschen Muttersprache zu halten begann. In Zukunft hatte das große Folgen für den Unterricht an Universitäten, wo die neuen Sprachen im Gegensatz zu Latein immer mehr an Raum gewannen und sich Ende des XVIII Jhs. endgültig an allen Fakultäten etablierten. Zu den neuen Werten an den Universitäten gehörten auch Toleranz und gegenseitiger Respekt der Gelehrten, deren Geist und Sinn Thomasius an der Universität zu unterstützen pflegte.⁴⁵

⁴⁴ Hammerstein, Notker, Halle, Ort in der deutschen Universitätslandschaft der Frühen Neuzeit, Aufklärung und Erneuerung. Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694-1806), Halle 1994, 24.

⁴⁵ Schmidt, Werner, Ein vergessener Rebell: Leben und Wirken des Christian Thomasius, München 1995, 114.

Das Erscheinen von Thomasius am Lehrstuhl und die Gründung der neuen Universität in Halle zeitigten noch eine weitere Verbesserung – die bewusste Auswahl von Professoren. Die zu berufenden Professoren sollten genau jene Qualitäten aufweisen, die dem beabsichtigten Universitätsbild entsprachen. Es ist kein Zufall, dass sich unter den ersten Professoren einige Gelehrte befanden, die später der deutschen Aufklärung besonderes Ansehen bescherten: so etwa für die medizinische Fakultät Friedrich Hofmann (einer der bekanntesten deutschen Ärzte Ende des XVII. bis zum ersten Viertel des XVIII. Jhs., Naturwissenschaftler, Mitglied vieler Gelehrtenvereinigungen, darunter auch der St.-Petersburger Akademie der Wissenschaften, der das Medizinstudium in Halle leitete und Vorlesungen in Anatomie, Chirurgie und Chemie hielt)⁴⁶, für die philosophische Christoph Cellarius (Philologe und Historiker, der vorschlug, die Weltgeschichte in die antike, mittelalterliche und neue einzuteilen)⁴⁷ und für die theologische August Hermann Francke.

Der letztere war eifriger Pietist, also Nachahmer jener religiösen Richtung, die im letzten Viertel des XVII. Jhs. entstanden war und sich vom orthodoxen Luthertum gelöst hatte. Die Pietisten forderten ihre Nachfolger zu aktiver Wohltätigkeit auf, insbesondere zum steten Befolgen aller christlicher Tugenden. Der nach Halle als Professor für orientalische Sprachen berufene Francke bekleidete gleichzeitig die Stelle des Pastors im kleinen Dorf Glaucha am südlichen Stadtrand, und eben dort wurde 1695 ein Waisenhaus gegründet - das erste der bekannten Franckeschen Stiftungen, die auch heute noch existieren.⁴⁸ Das war die größte Errungenschaft im Schaffen von Bildungsanstalten neuen Typs, in denen sich Ideen der Pietät und der Aufklärung im Deutschland des XVIII. Jhs. miteinander verbanden. Francke hat jedes Detail in der geistigen und religiösen Erziehung vorgesehen, und die Lehrer verbrachten mit ihren Zöglingen Tag und Nacht und ließen sie keine Minute aus den Augen. Neben den Internatsgrundschulen, die es sowohl für Jungen als auch für Mädchen gab und die von Francke geschaffen worden waren, war unter der Ägide der Franckeschen Stiftungen auch ein Lehrergymnasium (Pädagogikum) aktiv - eine Schule für Kinder von Aristokraten und wohlhabenden Bürgern. Das Lehrergymnasium in Halle wurde von russischen Studenten Anfang des XVIII. Jhs. vor ihrer Immatrikulation an einer Universität besucht.⁴⁹ Während

⁴⁶ Müller, Johannes Wolfgang, Mechanismus und Seele – Grundzüge der frühen halleschen Medizinschulen, Aufklärung und Erneuerung. Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens 1694—1806, Halle 1994, 246.

⁴⁷ Mühlpfordt, Günter, Christian Wolff, ein Bahnbrecher der Aufklärung, Bd. 2. Halle 1952, 49.

⁴⁸ Kramer, Gustav, August Hermann Francke. Ein Lebensbild. – Halle a. S.: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle 1880, 510.

⁴⁹ Андреев, Андрей Юрьевич, Русские студенты в немецких университетах XVIII первой половины XIX в., Москва 2005, 125.

Francke große Aufmerksamkeit der Erziehung des Individuums schenkte, förderte er in seinem Kreis auch wissenschaftliche Tätigkeit und vor allem das Erlernen von Sprachen und hoffte, diese Kenntnisse bei den missionarischen Reisen auch selbst anwenden zu können. Er sammelte eine riesige Bibliothek mit Ausgaben in verschiedenen Weltsprachen (so kamen zum Beispiel aus Indien Bücher auf Palmblättern nach Halle, und Francke selbst lernte und unterrichtete Tamil).

Die Pietisten und Francke selbst verstanden sich ursprünglich gut mit den Juristen aus dem Thomasius-Kreis; sie waren sich der gemeinsamen Hintergründe der Aufklärung in der eigenen Tätigkeit bewusst. Doch einige Jahrzehnte nach der Gründung der Universität fühlten sich die Pietisten stark und wollten „die Kontrolle über den Verstand“ ausüben - genau wie früher die anderen Vertreter der theologischen Fakultäten. Das kam besonders anschaulich im Konflikt mit Christian Wolff (1706–1723) zum Ausdruck.

Die Revolution von Wolff in der Philosophie des XVIII. Jhs. verwandelte ihr totes dogmatisches Modell in eine sich weiter entwickelnde wissenschaftliche Disziplin. Er stellte als erster an deutschen Universitäten klar das Problem der Methode der philosophischen Welterkenntnis zur Diskussion. Die „Wolffsche“ Methode der Begriffspräzision und der Folgerichtigkeit von Beweisen im Sinne eines mathematischen Aufbaus hielt sich im Hochschulunterricht bis Anfang des XIX. Jhs. Obwohl man mit Hilfe dieser Methode nicht jedes philosophische Problem lösen konnte, erklärte sie perfekt, was es bedeutet, ein Problem zu lösen.

Ebendort, in Halle, wurde Christian Wolff als Lektor berühmt und erwarb den Ehrentitel «Magister Germaniae», und sogar «Professor generis humani».⁵⁰ Als Universalgelehrter, wie auch die meisten Aufklärer, hinterließ Wolff ein gewaltiges Erbe, dutzende von Bänden, Wissen auf verschiedenen Gebieten, systematisiert und in eine „mathematische“ Ordnung und Klarheit gebracht.

Das vom Philosophen geschaffene Weltbild war aufgerufen, die Allmacht und Güte des Schöpfers zu beweisen wie auch die wechselseitige Bedingtheit aller Teile und Gegenstände der geschaffenen Welt. Dennoch hatte der Rationalismus Wolffs einen betont außerkonfessionellen Charakter, und darin bestand der Grund seines Konflikts mit den Pietisten, die ihren Einfluss dazu nutzten, von Friedrich Wilhelm I. die Anordnung zu erreichen, Wolff aus Halle zu vertreiben. Siebzehn Jahre verbrachte er dann an der Marburger

⁵⁰ Mühlpfordt, Günter, Christian Wolff, ein Bahnbrecher der Aufklärung, Bd. 2. Halle 1952, 32.

Universität, kam aber auf Einladung des neuen preußischen Königs Friedrichs II. zurück, und diese Rückkehr wurde nicht nur von der Universität, sondern auch von der Bevölkerung der ganzen Stadt als Triumph empfunden. Eine Meile vom Stadttor entfernt erwartete den Gelehrten ein festlicher Triumphwagen, auf den Straßen und Plätzen war das Volk versammelt, und Wolff fuhr unter lautstarkem Beifall, Trompeten und Paukenschlägen in der Stadt Halle ein.⁵¹

Somit war das in Halle proklamierte Prinzip der Glaubentoleranz dennoch verletzt worden, und zwar vom Staat selbst, was neuerlich die ambivalenten Folgen seiner Einmischung in das Leben der Universität demonstrierte. Die staatliche Kontrolle in Halle war erstmal in jenen Gebieten gültig, die früher der Korporation unterstanden. Im System der Universitätsverwaltung, die durch eine Reihe von Anordnungen des Kurfürsten und durch die Universitätsordnung von Halle vom 1. Juli 1694 und ihren Fakultäten bestimmt wurde, gab es eine spezielle Kombination von korporativen Gebräuchen und neuen Tendenzen zur Unterwerfung unter den Staat.

So erhielt die Universität traditionelle Ehrenprivilegien, darunter auch die Gerichtsbarkeit für all ihre Mitglieder, die von der Pflicht befreit wurden, vor einem Orts- oder Stadtgericht zu stehen; Gerichtskosten und Geldstrafen bezahlten sie direkt an die Universität. Dennoch unterstand das Universitätsgericht dem Geheimen Justizrat am Berliner Hof, der die höchste Instanz war, und in diesem Sinne verlor die Universität ihre Autonomie.⁵²

Besonders deutlich machen sich die neuen Tendenzen bei der Struktur der höchsten Verwaltungsorgane an der Universität merkbar. Die Stelle und die Kompetenzen des Rektors wurden ausschließlich dem Zuständigkeitsbereich des Stifters, des Kurfürsten von Brandenburg übertragen, der nach eigenem Gutdünken die Amtsbezeichnung dieser Position, „Rector Magnificentissimus“, einem Familienmitglied (dem Kronprinzen oder seinem Bruder) übertragen durfte. Der Vertretungsberechtigte des Rektors an der Universität bekam die Stelle des Prorektors und wurde aus dem Professorenkreis gewählt. Die Amtsbezeichnung Rector Magnificentissimus hatten die Mitglieder des preußischen Königshauses bis 1718, aber auch nach dieser Zeit wurde das Wahlrecht des Rektors der Universität nicht zurückgegeben (sie hat es erst im XIX. Jh. bekommen), dieses Recht war wie bis dahin auf die Wahl des Prorektors beschränkt. Die Gründe dafür lagen offenbar in den mittelalterlichen Vorstellungen

⁵¹ Wolff, Christian, Christian Wolff's eigene Lebensbeschreibung, Leipzig 1841, 76.

⁵² Schrader, Wilhelm, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle: In 2 T. T.2. - Berlin: Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung, Berlin 1894, 58.

von den Kompetenzen der Rektorenmacht mit der höchsten Amtsbezeichnung, dem Ehrenstatus in der Reichshierarchie und besonderen Regalien usw. All diese traditionellen Befugnisse sollten nach Ansicht der Stifter der Universität beim regierenden Königshaus bleiben und nicht den Professoren übertragen werden. Die Wahl des Prorektors als Oberhaupt der Universitätskorporation beschränkte das Hauptgewicht seiner Funktion auf seine Verwaltungskompetenzen an der Universität.⁵³

Die Wahl des Prorektors fand einmal im Jahr statt und wurde der Reihe nach von einer Fakultät zur anderen weitergegeben. An der Fakultät fiel die Wahl in der Regel auf den Professor mit den meisten Beschäftigungsjahren. Für den endgültigen Amtsantritt des Prorektors war eine Sonderbestätigung durch einen Erlass des Kurfürsten erforderlich. Zu den dienstlichen Obliegenheiten des Prorektors gehörten die allgemeine Kontrolle der Pflichterfüllung der Professoren, die Aufnahme der Studenten, die Diplomübergabe und die Aufrechterhaltung der Ordnung an der Universität und insbesondere in Studentenkreisen. Der Prorektor hatte das Recht, Strafen aufzuerlegen – bis zu vier Tage Karzer (oder 20 Taler Geldstrafe), in besonderen Fällen war die Entscheidung der Dekan-Konferenz («des Konvents») oder des gesamten Universitätsrates (Senats) erforderlich, der laut Dienstordnung aus allen Ordentlichen Professoren bestand.⁵⁴

In der Dienstordnung stand, dass sich bei der Beschlussfassung der Prorektor mit dem Ordinarius der juristischen Fakultät beraten sollte. Diesen Punkt kann man als Bevorzugung der Juristen in Halle verstehen, aber die Aufgaben wurden noch umfassender gestellt. Die Dienstordnung legte die Pflichten des Ordinarius breit aus, etwa «sich um den Wohlstand der Universität im Ganzen zu kümmern»; das ermöglichte es, dem Ordinarius Johann Samuel Stryk⁵⁵ schon vom ersten Jahr an der Universität die Befugnisse eines Direktors zu erteilen (obwohl es keine derartige Position an der Universität gab). Als Direktor war Stryk wie seine Nachfolger, die als angesehene Juristen Professoren waren (etwa 1710-1728 Thomasius oder 1731-1749 J. v. Böhmer) - unmittelbarer Referent des Prorektors und trug die Verantwortung für alle Wirtschaftsangelegenheiten der Universität, in denen er offensichtlich mehr Erfahrung hatte.

Die Einstellung des Direktors aus dem Professorenkreis praktisch auf Lebenszeit stellte ihn dem Prorektor gegenüber, der jedes Jahr gewählt wurde. Das war mit dem Wunsch

⁵³ Boockmann, Hartmut, Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität, Berlin 1999, 168.

⁵⁴ Schrader, Wilhelm, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle, Berlin 1894, 76—78.

⁵⁵ Johann Samuel Stryk (1668 -1715) war ein deutscher Rechtswissenschaftler.

Hoffbauer, Johann Christoph, Geschichte der Universität zu Halle bis zum Jahre 1805, Halle 1805, 129.

verbunden, den Haushalt der Universität zu kontrollieren. Im Gegensatz zu ihren Vorgängern hatte die Universität Halle keine Liegenschaft in Eigenbesitz bekommen, von dem man eine Rente erhalten konnte, doch diese wurde direkt vom Kurfürsten finanziert (obwohl dank der Privilegien die Universität auch seine eigenen Einkommensquellen hatte). Der Direktor war für die Verwendung der Gelder nicht nur gegenüber dem Prorektor, sondern auch den übergeordneten Machthabern – dem Kanzler und den Kuratoren - verantwortlich. Nach den Studentenunruhen von 1721 versuchte man, die Stelle des Prorektors überhaupt abzuschaffen und den Direktor auf Lebenszeit an der Spitze der Korporation zu belassen (zu dieser Zeit war der Direktor Thomasius). Nur der Widerstand des Großteils der Universität, auch von Thomasius, ließ die traditionellen Wahlen wiedereinführen.⁵⁶

Während der Direktor an der Universität Halle dem Prorektor unterstellt war, stand über diesem der Kanzler. Nach der mittelalterlichen Tradition vertrat der Kanzler die Macht des Papstes (oder des Kaisers): das war zum Beispiel der örtliche Bischof, der die symbolische Befugnis hatte, mit seinem Siegel das Diplom für einen akademischen Grad zu ratifizieren. In der vom Kurfürsten am 9. September 1692 unterzeichneten Anordnung über die Einstellung eines Kanzlers (bzw. noch vor der offiziellen Eröffnung der Universität) wurden die Funktionen dieser Stelle aufs neue bestimmt: die Aufgabe des Kanzlers war “die Aufsicht über die Lehrerschaft und die Studenten” gemeinsam mit dem Direktor, dafür sollte er sich wöchentlich mit den Professoren über den Zustand der Universität, die Vorlesungen, das Studium etc. beraten, im Großen und Ganzen die Professoren mit Rat und Tat unterstützen und “die Universität zu Wohlstand und Gedeihen bringen”; zu diesem Zweck sollte er den Kuratoren alle Universitätsbedürfnisse mitteilen - und sogar dem Kurfürsten selbst, wenn es nötig war.

Die Stelle des Kanzlers wurde aus der Staatskasse bezahlt, sein Gehalt betrug 1000 Taler jährlich (wobei das durchschnittliche Gehalt eines Professors halb so hoch war). Eigentlich war der Kanzler als Beamter der Universität gegenüber ein Außenstehender, ihm wurde als nächstem die Kontrolle über die Universität aufgetragen (allerdings amtierte von 1740—1750 ausnahmsweise Ch. Wolff nach seiner Rückkehr nach Halle als Kanzler, was die Ehre und den Respekt unterstreicht, den er an der Universität genoss). Das Phänomen dieser Position demonstriert die neue Situation der Universität als Teil des bürokratischen Mechanismus‘ des absolutistischen Staates.

⁵⁶ Schrader, Wilhelm, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle, Berlin 1894, 76.

Das neue System wurde mit der Einstellung von zwei Oberkuratoren vollendet. Das waren Würdenträger am preußischen Hof im Dienstgrad eines amtierenden Geheimrates, die sich in Berlin befanden und von dort die Entscheidungen über verschiedene Fragen trafen, die das Kollegium, die allgemeinen administrativen Anordnungen, Bewilligung von Geldern, Lösung von Konflikten an der Universität etc. betrafen.⁵⁷ Soweit bekannt fand das erste Auftreten der Sonderkuratoren, die die Entscheidungen über eine konkrete Universität zu treffen beauftragt waren, am Fürstenhof eben im Herzogtum Brandenburg statt (1692 bekam gleichzeitig mit Halle eine Universität in Frankfurt an der Oder Kuratoren, für Duisburg gab es sie schon früher); diese Praktiken breiteten sich von hier in viele andere deutsche Fürstentümer des XVIII. Jhs. aus.

Also hatte die Eröffnung der Universität in Halle – der ersten deutschen Universität der Aufklärung, – eine große Bedeutung in verschiedenen Aspekten der Universitätsgeschichte. Zum ersten Mal wurde das Unterrichtssystem solcherart erneuert, dass das Interesse von Studenten an der Wissenschaft wieder geweckt und darüber hinaus auch Aristokraten angezogen werden sollten. Es wurde eine neue Form des Universitätsgelehrten gefunden, die ihn an Angehörige adeliger Kultur anlehnte und der Universität sogar eine Sprache der Aufklärung auferlegte (am meisten haben dazu Ch. Thomasius und Ch. Wolff beigetragen). Der Triumph der rationalen Philosophie beeinflusste die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens des XVIII. Jhs.; so dienten zum Beispiel die Lehrbücher von Wolff im Laufe des gesamten Jahrhunderts als Vorbild für den Unterricht an vielen Universitäten - auch im Russländischen Reich.⁵⁸

Gerade zu dieser Zeit begannen sich in Halle erstmals die Beziehungen zwischen Universität und Staat neu zu gestalten, als die Universität noch der Form nach eine autonome Körperschaft mit mittelalterlichen veralteten Privilegien blieb, aber doch der Staatskontrolle und potenziell der Staatsverwaltung unterstand. Mit anderen Worten - in Halle wurde ein großer Schritt vorwärts zur Umwandlung der Universität in eine staatliche Einrichtung getan, wie sie sich dann in der „klassischen“ Epoche darstellen sollte. Es ist natürlich, dass dieses neue System der Beziehungen von großer Bedeutung war und vom Russischen Reich übernommen wurde, wo die Gestaltung der Universitäten von Anfang bis Ende dem Staat oblag.⁵⁹

⁵⁷ Ebd., 83.

⁵⁸ Андреев, Андрей Юрьевич, Начало «модернизации»: Галле, in: Андреев Андрей Юрьевич, Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы, Москва 2009, 425-427.

⁵⁹ Ebd., 427.

Aber schon einige Jahrzehnte nach der Gründung, etwa mit Ausscheiden der ersten Generation der Professoren, hörte Halle auf, den hohen Anforderungen zu entsprechen, die sich am Beginn der Entwicklung etabliert hatten. Die Vertreibung Christian Wolffs aus Halle hat anschaulich diese Krise aufgezeigt. Die Ursachen lagen vielleicht darin, dass Kurfürst Friedrich I. von Preußen, Förderer der Wissenschaften und Gründer der Berliner Akademie der Wissenschaften, von Fürsten abgelöst wurde, an deren Hof eine ganz andere Atmosphäre herrschte; so etwa Friedrich Wilhelm I., der „Soldatenkönig“ (eben er hatte angeordnet, Wolff zu vertreiben, denn seine Lehre von der allgemeinen Prädestination, so erklärte man dem König, könnte Feldflüchtige rechtfertigen, denn „die Flucht sei bei ihnen schicksalsbedingt“)⁶⁰, oder selbst Friedrich II., dessen Mäzenatentum und Liebe zur Kunst nicht die Tatsache verdecken konnte, dass er den Großteil seiner Staatskasse für Krieg ausgab. Es ist dennoch möglich, dass am Niedergang der Universität Halle Mitte des XVIII. Jhs. nicht nur die „Militarisierung“ der preußischen Politik ursächlichen Anteil hatte, sondern es auch andere Gründe gab, die von Historikern noch nicht genügend erforscht sind.

Der neue Ruf aus Halle nach Aufklärung blieb nicht ohne Antwort, und die Stafette der Förderung exemplarischer Universitäten der Aufklärung wurde von Göttingen übernommen. Aber es ist nicht zu vergessen, dass sowohl Halle als auch Göttingen Ausnahmen in einer Zeit allgemeiner Stagnation der meisten Universitäten darstellten – sowohl in Hinblick auf das stete Absinken ihrer gesellschaftlichen Autorität als auch auf das der Studentenzahl. Der Abfall des Niveaus des Unterrichts in Halle fügte sich in diese allgemeine Tendenz. Es entstand der Eindruck, dass das XVIII. Jh. das letzte in der Universitätsgeschichte, „dieses Überrestes des Zunftwesens“ sein müsse. So dachten zumindest viele Aufklärer. Ihre scharfe Kritik am Zustand der Universitäten breitete sich weit in Europa aus und war im Russischen Reich bekannt, wo sie eine weitere Komponente in den Bereich der Diskussionen über die Einrichtung russischer Universitäten hinzufügte.

⁶⁰ Mühlpfordt, Günter, Halle-Leipziger Aufklärung, Kern der Mitteldeutschen Aufklärung, Führungskraft der Deutschen Aufklärung, Paradigma in Europa Aufklärung und Erneuerung, Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694—1806), Halle 1994, 159–169.

1.2. Das Bildungswesen im Russländischen Reich im XVIII. Jh.

1.2.1. Die ersten Staatsschulen

Um die Besonderheiten der Staatsschulen im Russischen Reich zu verstehen, ist es nützlich, einen Blick auf den Werdegang des Systems der staatlichen Schulen jener Länder zu werfen, denen das Russische Reich folgte, die es nachahmte und deren Erfahrung es in die Praxis umsetzte. Das ist vor allem das Heilige Römische Reich Deutscher Nation.

Dabei folgten die Aufklärung und Ausbildung der Untertanen dem deutschen Vorbild, mit Ausnahme einer verhältnismäßig kurzen Phase des Aufbaus eines selbstständigen originären Schulmodells ab 1918 bis Anfang der 30-er Jahre.⁶¹

Das XVIII. Jh. nimmt in der Geschichte der Bildung im Russischen Reich einen besonderen Stellenwert ein: Gerade in diesem Jahrhundert entsteht die weltliche Schule, es wird der Versuch des Aufbaus eines staatlichen Bildungssystems unternommen und es werden die Grundlagen der weltlichen Bildung und Erziehung entwickelt.

Die Reformen Peters I. und die Notwendigkeit der praktischen Verwirklichung von wirtschaftlichen, politischen, militärischen und kulturellen Veränderungen vergrößerten das Bedürfnis nach gebildeten Menschen noch mehr. Die Einladung von benötigten Fachleuten aus europäischen Ländern und die Ausbildung russischer Jugendlicher im Ausland allein konnten dieses Problem nicht lösen. Die Entwicklung der Ausbildung und der Aufklärung im Russischen Reich wurde zur wichtigen Staatsaufgabe.

Anfang des XVIII. Jhs. wurden im Russischen Reich staatliche Schulen verschiedener Typen gegründet. Diese Schulen unterschieden sich von anderen durch ihre praktische Ausrichtung, gleichzeitig waren sie nicht rein als Berufsschulen angelegt. Dort wurden nicht nur Fachleute verschiedener Profilierung ausgebildet, sondern auch Allgemeinbildung vermittelt (so wurden Russisch, Fremdsprachen, Arithmetik, Philosophie, Politische Bildung u.a. unterrichtet). In vielen Schulen gab es Vorbereitungskurse, wo man Lesen, Schreiben und Arithmetik unterrichtete.⁶²

Als erstes wurde 1701 eine Schule für mathematische und nautische Wissenschaften im Sucharever Turm in Moskau eröffnet. Zum Direktor wurde ein Professor von der Universität in Aberdeen (England) berufen, Henry Richard Farquharson. In der Schule selbst

⁶¹ Кулакова, Ирина Петровна, Университетское пространство и его обитатели, Московский университет в историко-культурной среде XVIII века, Москва 2006, 78.

⁶² Гуркина, Нина Константиновна, История образования в России (X-XX века), Санкт-Петербург 2001, 10-11.

unterrichtete der große russische Aufklärer und Autor von Lehrmaterialien in Mathematik, Leontij Filipovič Magnickij. Der Lehrplan bestand aus Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie, Nautik, Astronomie und mathematischer Geographie. Die Wissenschaften wurden fortlaufend unterrichtet, die Schüler wechselten von einer Klassenstufe auf die andere. In der Schule wurden Seeleute, Ingenieure, Artilleristen vorbereitet. 1715 wurden die älteren Klassen der nautischen Schule nach St.-Petersburg übergeführt, dort wurde eine Marineakademie eröffnet.

In den Metropolen wurden Artillerie-, Medizin- und Ingenieur-Schulen eröffnet. Bei den Olonecker und Ural-Werken entstanden auf Initiative von Vassilij Nikitič Tatiščev Bergbau- und Hütten-Berufsschulen. Das Zentrum der beruflichen Ausbildung in Moskau blieb noch immer die Moskauer Geistliche Akademie, besser bekannt als die Slawisch-griechisch-lateinische Akademie, wo 1716 bis zu 400 Studenten unterrichtet wurden.⁶³

In den Jahren Peters I. wurden sowohl Aristokraten als auch Bürgerliche in die Berufsschulen aufgenommen. Durch die Erlässe von 1714 wurde die allgemeine Schulpflicht für Kinder von Adligen, Diakonen und Amtsschreibern eingeführt (sie wurde aber 1737 wieder abgeschafft). Den Schülern war es verboten zu heiraten, bevor sie die Rechenschule beendeten.⁶⁴

Die auf Initiative Peters I. entstandenen Rechenschulen waren ein Typ von allgemeinbildenden Grundschulen mit vertieftem Mathematikunterricht. Als Lehrer schickte man in jedes Gouvernemen je zwei Absolventen der nautischen Schule. Um 1725 existierten im Land 42 Rechenschulen. Es wurden auch Standort-Grundschulen (für Soldatenkinder) und Pfarr- Grundschulen eröffnet.

Zeitweise wurden in den Hauptstädten Privatschulen eingerichtet. 1703-1715 existierte in Moskau das von Pastor Ernst Glück gegründete Gymnasium, das 300 Personen absolvierten. Im Gymnasium wurden die Kader für staatliche Behörden ausgebildet. Es wurde dort eine umfangreiche weltliche Ausbildung geboten - inklusive einige Fremdsprachen.⁶⁵

In St.-Petersburg finanzierte der Erzbischof und Publizist Feofan Prokopovič fünfzehn Jahre lang in seinem Haus eine Schule für Waisen und Kinder armer Eltern. Die Schule absolvierten 160 junge Menschen. Sie bekamen eine umfassende und vielseitige Ausbildung

⁶³ Вознесенская, Ирина Александровна, Московская Славяно-греко-латинская Академия в первой трети XVIII в., Россия и христианский Восток, Москва 2004, 518–523.

⁶⁴ Гуркина, Нина Константиновна, История образования в России (X-XX века), Санкт-Петербург 2001, 10-11.

⁶⁵ Сазонова, Ольга Анатольевна, Становление системы образования в России в эпоху Петра I., In: Новая Наука: Опыт, Традиции, Инновации, online unter: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1685401>, 2006, 113-115.

und unter den Absolventen waren immerhin Gelehrte wie A.P. Protasov und S.K. Kotelnikov.⁶⁶

Mit dem Namen Feofan Prokopovič ist der Beginn der Entwicklung der geistlichen beruflichen Ausbildung im Russischen Reich verbunden. Im von ihm erstellten “Geistlichen Reglement” wurde der Aufbau von Akademien mit Seminaren – das waren achtjährige mittlere geistliche Lehranstalten – geplant, die weltliche und theologische Bildung vermittelten.

In der Regierungszeit von Peter I. wurde kein einheitliches Bildungswesen geschaffen, es wurden jedoch die Grundlagen für eine weltliche und geistliche Grundschul- und Berufsausbildung gelegt. Trotz aller Schwierigkeiten und Mangel an Lehrkräften, Schülern, Lehrbüchern, wissenschaftlicher Literatur, einheitlicher Schulpläne usw. wurde an den ersten weltlichen Schulen eine größere Zahl junger Menschen ausgebildet, die dann die Durchführung von Reformen gewährleisteten und damit zum allgemeinen Aufstieg der russischen Kultur beitrugen. Der Anstieg des Verlagswesens, die Schriftreform, das Auftauchen der ersten gedruckten Zeitungen und neuer Bibliotheken schufen auch günstige Bedingungen für die Entwicklung der Ausbildung.⁶⁷

In bedeutende staatliche Funktionen wurden von Peter dem Großen nicht nur Angehörige des Adelsstandes, sondern auch gewöhnlicher einfacher Herkunft berufen. Gutsbesitzer und einfache Leute waren gleichermaßen verpflichtet, in der regulären Armee oder Flotte zu dienen, im Machtapparat und auf der Führungsebene. Dies rief beim Adel Unzufriedenheit hervor und geriet zum Anlass für diverse Widerstandsaktionen.⁶⁸

Nach dem Tod von Peter I. konnte man im Bildungswesen des Russischen Reichs gewissermaßen einen Niedergang beobachten. Die Nachfolger Peters I. schenken der Bildung nicht genug Aufmerksamkeit, und deshalb nahm die Anzahl an Berufs- und allgemeinbildenden Schulen und damit auch die Schülerzahl ab. 1737 verabschiedete man ein Gesetz, das adelige Kinder von der allgemeinen Schulpflicht an den Lehranstalten mit Stundenplänen befreite und ihnen das Recht auf Heimunterricht gab.

In den 30-er – 50-er Jahren des XVIII. Jhs. entstand ein System aristokratischer Standesausbildung. Um 1731 wurde in St.-Petersburg eine geschlossene Lehranstalt für die Adeligen des Landstreitkräftekorps eröffnet, das die Adeligen sowohl zum Militär-, als auch zum Zivildienst vorbereiten und weltliche Erziehung vermitteln sollte. Neue Sprachen –

⁶⁶ Морозов, Петр Осипович, Феофан Прокопович как писатель, Санкт-Петербург 1880, 25.

⁶⁷ Гуркина, Нина Константиновна, История образования в России (X-XX века), Санкт-Петербург 2001, 12.

⁶⁸ Земцов, Борис Николаевич, История России, Санкт-Петербург 2013, 127.

Französisch, Deutsch, Italienisch, Polnisch – bekamen in dieser Lehranstalt den Vorrang vor Latein; es wurden auch präzise Wissenschaften unterrichtet: Mathematik, Physik, Einführung in die Militär- und Ingenieurwissenschaften und diese Wissenschaften selbst (Strategie, Waffenkunde, Festungsbau, Architektur u.a.), die dem Adeligen in seinem künftigen Dienst nützlich waren. Es wurden auch die Künste nicht vergessen, die den jungen Mann in der Gesellschaft beliebt machten – Tanzen, Singen, Musik, Poesie, Reiten, Fechten. Die Grundzüge der Lehranstalten dieses Typs, wo Angehörige des Adels nicht nur ausgebildet, sondern in ihnen auch Stolz und aristokratisches Standesbewusstsein anezogen wurden, blieben im nächsten Jahrhundert in den Schulen der Kadettenkorps und anderen privilegierten geschlossenen Lehranstalten erhalten.

1752 wurden die Marineakademie und die Navigationsschule von Moskau zu einer Schule zusammengeschlossen, und so entstand das Adelsmarinekorps. Die von Peter I. gegründeten Ingenieur- und Artillerieschulen wurden auch zu aristokratischen Lehranstalten. 1759 entstand das Pagenkorps, das die Adeligen auf den Militärdienst vorbereitete.

1.2.2. Die ersten russischen Universitäten

Die erste Universität des heutigen Russland war die 1544 gegründete Königsberger Universität „Albertina“ im heutigen Kaliningrad. Die älteste auf dem Gebiet der UdSSR war die Universität von Gladzor (1282 - 1338) in Armenien, und von den noch aktiven die 1579 gegründete Universität Vilnius.

Als erster versuchte im Russischen Reich Boris Godunov eine Universität zu gründen, wobei er um 1600 John Kramer ins Heilige Römische Reich Deutscher Nation schickte; dieser sollte Professoren nach Moskau mitbringen, doch das Vorhaben scheiterte am heftigen Einspruch der Geistlichen. Der „Falsche“ Demetrius I. hatte, als er nach Moskau kam, auch Pläne, eine Universität zu gründen, kam aber damit nicht zurecht. Bis zum XVII Jh. konnte man im russischen Staat Hochschulausbildung vorläufig nur an der Slawisch-griechisch-lateinischen Akademie erhalten, die 1685 in Moskau eröffnet wurde, doch sie war keine weltliche Lehranstalt.⁶⁹

⁶⁹ Богданов, Андрей Петрович, Борьба за развитие просвещения в России во второй половине XVII в., Полемика вокруг создания Славянско-греко-латинской академии, Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен и до конца XVII в., Москва 1989, 74-88.

Die Slawisch-griechisch-lateinische Akademie wurde nach dem Vorbild der Kiew-Mogiljansker Akademie gegründet. Geschaffen im Jahre 1632 in Kiew wurde sie zur Bildungsquelle in Russland. Ihre Absolventen wurden Lehrer in der Moskauer Slawisch-griechisch-lateinischen Akademie, dem Petersburger Alexander Newskij-Seminar und der Kasaner Akademie. Eine Zeitlang war an der Kiew-Mogiljansker Akademie auch Michail Lomonosov Schüler.⁷⁰

Als Ausgangspunkt der eigentlichen Geschichte des Universitätswesens gilt der Januar 1724, als der Senat eine Verordnung zur Gründung der Akademie der Wissenschaften mit einer Universität und einem Gymnasium in St.-Petersburg verabschiedete. Bei dieser Idee, die von Peter stammte, ging es um Folgendes: Akademiemitglieder beschäftigen sich nicht nur mit wissenschaftlicher Tätigkeit, sondern unterrichten auch an der Universität, und die Absolventen des Gymnasiums werden zu Studenten. Wegen des Kaderbedarfs im Russischen Reich wurden Lehrer aus dem Ausland eingeladen. Nicht alle Lehrer waren bereit, in ein kaltes und unbekanntes Land zu fahren, dennoch kamen schon unter Katharina I. siebzehn künftige Akademiemitglieder aus Europa in St.-Petersburg an. Ein anderes Problem war, dass es an jungen Leuten mangelte, die bereit waren, Vorlesungen an der Universität zu besuchen, denn dafür brauchte man die Beherrschung von Latein und anderen Fremdsprachen, weil das Lehrerkollegium kein Russisch sprach. Da beschloss man, junge Leute aus Europa einzuladen, damit sie an der Universität studierten, und das waren zur Zeit Peters I. nur etwa acht. Das Problem der Studentenzahl an der Akademischen Universität blieb immer akut. Die Ursachen dafür waren vielfältig, darunter auch die Schwäche der mittleren Ausbildung im Russischen Reich jener Zeit oder auch die fehlende Bereitschaft von Adelligen, ihre Kinder auf die Universität zu schicken, denn die Militärkarriere war viel angesehener. Dennoch gab es auch viele talentierte Studenten, die sich aktiv mit wissenschaftlicher Tätigkeit beschäftigten. Einige Zeit lang war M.V. Lomonosov Rektor der Universität, der danach strebte, die Tore Vertretern aller Stände zu öffnen, darunter auch Bauern, sowie seiner Anstalt das Recht zu geben, einen akademischen Grad zu verleihen, doch gelang es nicht, diese Projekte zu realisieren. Bald nach seinem Tod wurden die Universität und das Gymnasium in einer Akademieschule vereinigt, die bis Anfang des XIX. Jhs existierte. Die zweite Geburt der Universität erfolgte 1819.

⁷⁰ Sydorenko, Alexander, *The Kievan Academy in the Seventeenth Century*, Ottawa 1977, 486.

Als erste russische Universitäten gelten die Universität in St.-Petersburg, die auf Initiative Peters I. 1724 gegründet wurde, sowie die 1755 auf Initiative von Ivan Ivanovič Šuvalov⁷¹ und Michail Vasil'jevič Lomonosov gegründete Moskauer Universität.

Das Hauptgebäude der Petersburger Universität wurde vom berühmten Architekten Domenico Trezzini entworfen. 1758-1765 leitete M.V.Lomonosov die Akademische St.-Petersburger Universität und das Gymnasium, und er hielt noch 1747 als erster Vorlesungen in Physik auf Russisch.⁷² Seine vielseitige Tätigkeit als Rektor führte unter allem auch zu Freiheit der Studenten und zur Stärkung der Beziehungen mit ausländischen Universitäten. 1759 stellte er das Programm für die St.-Petersburger Universität zusammen. Schon ab dem XVIII. Jh. erschienen wissenschaftliche Schulen dieser Bildungseinrichtung, dort gab es so hervorragende Gelehrte wie L.Euler.⁷³

Die Moskauer staatliche Lomonosov-Universität (MGU) wurde auf Initiative von M.V. Lomonosov gegründet. Der Erlass (Ukaz) von Kaiserin Elisaveta Petrovna betreffend die Gründung der Universität (laut Bericht von I.I. Šuvalov an den Senat), der am 25. Januar 1755 unterzeichnet wurde (er wurde zum Tag der Studenten im Russländischen Reich), sah die Errichtung von drei Fakultäten, zehn Lehrstühlen und zwei Gymnasien vor. Die Inauguration der Universität fand im April 1755 mit der Eröffnung von Gymnasien statt. Das erste Mal wurden an der philosophischen Fakultät 30 Studenten immatrikuliert. Die juristische und die medizinische Fakultät begannen ihre Tätigkeit 1758. Das Studium dauerte 3 Jahre. Die Universität stand unter der Leitung des Senats.⁷⁴

Ab der II. Hälfte des XVIII. Jhs ist mit der Universität das wesentliche kulturelle Leben Moskaus verbunden. Hier wurden zum ersten Mal im Russischen Reich Naturgeschichte und Bürgerrecht, die Wissenschaft der Medizin, Kameralwissenschaften u.a. unterrichtet. In der Universitätsdruckerei (1756 gegründet) wurden Lehrbücher und Lehrmaterialien, wissenschaftliche und schöngeistige Literatur, Nachschlagwerke, die Zeitung „Moskovskie Vedomosti“ (ab 1756) gedruckt. Die Universitätsbibliothek (auch 1756 gegründet) war für alle „Freunde der Wissenschaft“ geöffnet. Die Universität bildete die Professoren für die Fakultäten, die Lehrer für Gymnasien und andere Schulen aus. Ab 1779 war das Lehrerseminar aktiv. An der Universität nahm ein öffentliches Schultheater seine

⁷¹ Ivan Ivanovič Šuvalov (1727-1797), war ein russischer Graf, Förderer der Aufklärung und Begründer der Universität Moskau und der Petersburger Kunstakademie.

Баргенов, Петр Иванович, Биография И. И. Шувалова, Москва 1857, 20.

⁷² Марголис, Юрий Давидович, Тишкин, Григорий Алексеевич, Отечеству на пользу, а россиянам во славу. Из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – начале в., Ленинград 1988, 232.

⁷³ Санкт-Петербургский государственный университет. 275 лет. Летопись. 1724-1999, Санкт Петербург 1999, 28.

⁷⁴ Alston, Patrick, Education and the tsarist Russia, Stanford 1969, 34.

Tätigkeit auf.1779 wurde eine Universitätspension eingerichtet. Mithilfe von Spenden von P.G. Demidov und anderen Mäzenen wurden unter anderem eine Münzensammlung, eine naturgeschichtliche Sammlung erworben – es war der Grundstock für die künftigen Universitätsmuseen. Unter Mitwirkung von Universitätslehrern wurde in Kazan 1758 ein Gymnasium eröffnet. Die in St.Petersburg 1757 gegründete Kunstakademie unterstand bis 1764 der Universität.

Nach dem Dienstplan von 1804 hatte die Universität 4 Abteilungen: Physik-Mathematik, Moral/Ethik und Politik, Medizin und Sprachwissenschaften. 1803 – 1835 wurde die Moskauer staatliche Lomonosov-Universität das Zentrum des Moskauer Lehrbezirks.⁷⁵

Im XVIII. Jh. tauchten im Russischen Reich Kunstberufsschulen auf. So gab es um 1738 eine Tanzschule in St.Petersburg - das heutige St.Petersburger Vaganova-Choreographie-Institut, ab 1757 eine Akademie der Künste in St.-Petersburg und ab 1773 eine Ballettschule des Moskauer Waisenhauses. Die Akademie der Künste beinhaltete drei Unterrichtsstufen – Grund-, Mittel- und Oberstufe – und wurde das Haupt-Ausbildungszentrum auf dem Gebiet der Kunstmalerei, Bildhauerei und Architektur. Bei ihrer Ausstattung spielte I.I. Šuvalov eine große Rolle, der der Akademie seine Bibliothek und seine Gemäldesammlung schenkte.

In den 60-70-er Jahren des Jahrhunderts wurde der Versuch gemacht, ein System von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu schaffen, deren Hauptziel die Heranbildung „eines neuen gebildeten und tugendhaften Menschentyps“ war. 1764 setzte Katharina II. eine „Generelle Anordnung zur Erziehung von Jugendlichen beiderlei Geschlechts“ in Kraft. Der Autor der Urkunde war I.I. Beckoj, Vertreter vieler Ideen der Aufklärung, der Diderot, Rousseau u.a. kannte. Er schrieb: „Die Wurzel allen Übels und Guten ist die Erziehung“.⁷⁶ Vor allem solle man sich um die Erziehung „von neuen Vätern und Müttern“ kümmern, die „auf diese Weise“ ihre Kinder erziehen, dazu müsse man Kinder vom verderblichen Einfluss der Gesellschaft durch Verbleib in geschlossenen Erziehungs- und Lehranstalten fernhalten. Entsprechend dem Projekt von Beckoj wurden die Berufsschule der Akademie der Künste, Bildungseinrichtungen in Moskau und St.Petersburg, die Gesellschaft für höhere Töchter in St.-Petersburg mit einer Abteilung für bürgerliche Mädchen, ferner eine Handelsschule

⁷⁵ Петров, Федор Александрович, Формирование системы университетского образования в России, Российские университеты и Устав 1804 года, Москва 2002, 65.

⁷⁶ Ляхович, Елена Семеновна, Ревушкин, Александр Сергеевич. Университеты в истории и культуре дореволюционной России, Томск 1998, 102.

geschaffen und die Ausbildung für die Schule des Kadettenkorps wurde reformiert. Für jeden Stand wurden spezielle Lehranstalten konzipiert.

Die Ideen von Beckoj blieben Utopie, es gelang nicht, „einen neuen Menschentyp zu kreieren“, es war sogar schwierig, fachbefriedigende Erziehungseinrichtungen zu bewerkstelligen. Dennoch hinterließen die internatsartigen erziehenden Lehranstalten merkbare Spuren in der Geschichte der Erziehung und Kultur des Russischen Reichs. Dabei nimmt die Erziehende Gesellschaft für höhere Töchter oder das Smol'nyj-Institut, gegründet 1764 am Smol'nyj-Kloster, eine besondere Stellung ein. Sie legte den Grundstein zur weiblichen mittleren Ausbildung im Russischen Reich. Dort wurden 200 adelige und 200 bürgerliche Mädchen unterrichtet. Im Lehrplan standen Russisch und Fremdsprachen, Arithmetik, Geographie, Geschichte, Dichten, Heraldik, Architektur, Malen, Musik, Tanzen und Kenntnisse im Bereich der Haushaltsführung. In der Dienstordnung der Gesellschaft wurden die Tugenden formuliert, die dazu beitragen sollten, in den Mädchen christliche Gottergebenheit, Unterordnung unter vorgesetzte Personen, Höflichkeit, Frömmigkeit, Güte, Bescheidenheit und Großherzigkeit zu wecken. Institute für höhere Töchter entstanden Anfang des XIX. Jhs. auch in anderen Städten des Russischen Reichs, aber mit der Gründung von Frauengymnasien gingen die meisten zurück.

Die aufgezählten, im XVIII Jh. geschaffenen Lehranstalten erreichten nur einen zu geringen Teil der Bevölkerung. Das Leben erforderte ein viel größeres System der Volksbildung. 1782 gab es einen Ausschuss mit Senator P.V. Zavadovskij an der Spitze, dessen Aufgabe darin bestand, sich ein System der Schulausbildung zu überlegen und zu dokumentieren.⁷⁷

1786 begann man, entsprechend der angenommenen Dienstordnung für Volksschulen in jeder Gouvernements-Stadt vierjährige Hauptschulen zu schaffen, die ihrem Typ nach einer Mittelschule nah waren, und in den Kreisstädten kleinere zweijährige. In den kleineren Schulen wurden den Kindern Lesen, Schreiben, die Heilige Schrift, Grundstufen der Arithmetik und Grammatik beigebracht, in den Hauptschulen Geschichte, Geographie, Physik, Mechanik, Geometrie, Naturgeschichte, Russisch und andere Fächer. Zum ersten Mal wurden in den Schulen einheitliche Lehrpläne und ein Klassenunterrichtssystem eingeführt und eine Unterrichtsmethode ausgearbeitet. Die Kontinuität der Ausbildung wurde durch die

⁷⁷ Петров, Федор Александрович, Формирование системы университетского образования в России, Российские университеты и Устав 1804 года, Москва 2002, 189.

Gemeinsamkeit der Lehrpläne der kleineren Schulen und der ersten zwei Stufen der Hauptschulen erreicht.⁷⁸

1783 wurde für die Ausbildung von Lehrkräften die St.Petersburger Elementarvolksschule gegründet, aus der sich 1786 ein Lehrerseminar herausbildete. Eine große Rolle bei der Besetzung der niedrigeren Schulstufen und der Hauptschulen mit Lehrern spielte das St.-Petersburger Alexander-Neuskij-Priesterseminar.

Der Erfolg der Reformen war unbestritten. Während es 1782 insgesamt nur acht Volksschulen gab, in denen 518 Schüler unterrichtet wurden, waren es Ende des Jahrhunderts bereits 288 Schulen mit 22 220 Schülern.⁷⁹ Hauptvolksschulen in 25 Gouvernements-Städten, kleinere Schulen neben Standesschulen, Universität und Gymnasium stellten das Bildungssystem im Russischen Reich Ende des XVIII. Jhs. dar. Insgesamt zählte das Land 550 Lehranstalten mit 60-70.000 Schülern.⁸⁰ Die zitierte Statistik lässt die unterschiedlichen Formen von Privatunterricht (Unterricht in den Lese- und Schreibschulen, in Bauernfamilien, den weit verbreiteten Heimunterricht in Adelskreisen etc.) unberücksichtigt.

Nun begann man mit zunehmender Säkularisierung des Russischen Reichs ein Bildungswesen aufzubauen, das in erster Linie mit den Universitäten verbunden war. Diese höheren Lehranstalten wurden auch bestimmend für die mittlere Ausbildung. Sie entsprachen den Herausforderungen der Zeit, stellten die Dienstordnungen zusammen, sowie auch den Unterrichtsablauf. Die Universitäten waren völlig von den gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bedingungen der Entwicklung des Staates abhängig. Trotz aller gesellschaftlich-politischen Schwierigkeiten, die es im Russischen Reich immer wieder gab, gelang es den Hochschulen, wissenschaftliche Bildungs- und Kulturzentren zu werden.

2. DIE REFORMEN DES BILDUNGSWESENS IN RUSSLAND UND IN PREUßEN IM XVIII. JH.

2.1. Die europäische Aufklärung

Das Ziel der Aufklärung besteht darin, das gesamte Volk gebildeter zu machen. Eben deshalb ist auch die Bedeutung der Aufklärungsepoche insgesamt für die kulturellen Prozesse

⁷⁸ Гетманская, Елена Валентиновна, Народные училища XVIII в.: Особый статус и филологическая подготовка, In: Историческая и социально-образовательная мысль, Москва 2012, 32.

⁷⁹ Гуркина, Нина Константиновна, История образования в России (X-XX века), Санкт-Петербург 2001, 15.

⁸⁰ Ляхович, Елена Семеновна, Ревушкин, Александр Сергеевич. Университеты в истории и культуре дореволюционной России, Томск 1998, 119.

in der Welt so groß. Dank ihr haben sich merkbar die kulturellen Rahmen erweitert, die bis dahin lediglich eine unbedeutende Gesellschaftsschicht umfasst haben. Eben dank einem Begriff wie „Aufklärung“ konnten Eigenschaften wie „kultiviert“ und „gebildet“ für jeden gelten, der nach einer Bereicherung seiner inneren Welt strebte, selbst wenn die betroffene Person über wenig materielle Mittel verfügte.⁸¹

Gleichheit ist genau das, was die Aufklärung zur Wirklichkeit gemacht hat. Eben dieser Begriff der Gleichheit wurde auch der Schlüssel für die weitere kulturelle Entwicklung. Es war die Tatsache, dass alle Menschen ursprünglich untereinander gleich sind und gleiche Rechte auf ihre weitere Entfaltung als Persönlichkeiten haben, die als Basis für die Ideale der Ära der Aufklärung dienten. Idealbild der genannten Epoche, die oft „Jahrhundert der Vernunft“ genannt wird, war der Mensch selbst, der sich vom Tier durch seine Fähigkeit unterscheidet, vernünftig zu denken. Gerade er verfügt nicht nur über ein physisches, sondern auch über ein geistiges Vermögen. Die Aufklärung ist ein Hauptmotor des gesellschaftlichen Prozesses.

Charakteristisch für die Epoche der Aufklärung war eine optimistische Stimmung, die sich vom Glauben nährte, dass man den Menschen zum Besseren ändern könne. Nicht zufällig wird diese Epoche auch durch das Schlagwort vom „Goldenen Zeitalter der Utopie“ definiert. Diese Utopie bezog sich in erster Linie auf die Änderung der politischen und sozialen Grundsätze. Eine harmonische Gesellschaft, die nach den Regeln der Vernunft und mit dem Verantwortungsgefühl jedes einzelnen Menschen lebt, war für die utopistischen Aufklärer das ideale Gesellschaftssystem. Jedoch ungeachtet des innigen Wunsches, eine derartige Gesellschaft mit völliger ökonomischer Gleichstellung der Menschen zu erreichen, glaubten viele Utopisten – wie etwa Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) - kaum daran, sie verwirklichen zu können. Desgleichen Voltaire: er ging nicht davon aus, dass Privateigentum aufgehoben werden kann. Schon darin liegt eine Widersprüchlichkeit in den Ansichten dieser Philosophen.⁸²

Das Feudalsystem hat seine Stellung an die neue bürgerliche Form von wirtschaftlichen Beziehungen abgegeben. Doch der Übergang ist keineswegs glatt erfolgt. Ihm waren nicht nur allmähliche fortschrittliche Reformen vorausgegangen, sondern wahre Umstürze, die verschiedene Bereiche des menschlichen Lebens berührten.

⁸¹ Ерохин, Александр Владимирович, *Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий*, Материалы международной конференции 2-5 февраля 2000 г., Петрозаводск 2000, 327.

⁸² Фалалеева, Татьяна Александровна, *Всемирная литература, Новый и новейший периоды*, Минск 2007, 34.

Als Heimat der Aufklärung gilt England. Selbst die Kirche stand der Aufklärung nicht entgegen, sondern nahm sogar ihre Werte und Ideale an. Die Umgestaltung der Gesellschaft nach einer Revolution und nach Bürgerkriegen und die Stärkung des Rechtsstaates mit dem Streben nach Gleichheit der Bürger machte England zur Norm, nach der auch die anderen Aufklärer strebten.

Als erster formulierte der Philosoph John Locke (1632-1704) das Programm der englischen Aufklärung, dem auch in Frankreich so gefolgt wurde. In seinem Werk „Ein Versuch über den menschlichen Verstand“, verfasst um 1689, hob er drei Grundrechte des Menschen hervor, die für ihn zu den „unveräußerlichen Rechten“ gehörten:

- 1) Das Menschenrecht auf Leben,
- 2) Das Menschenrecht auf Freiheit,
- 3) Das Recht auf Eigentum.

Das Ergebnis der Annahme dieser drei Rechte sah J. Locke in der „Rechtlichen Gleichheit der Individuen“.⁸³

Mit den Namen großer Denker konnte sich die Epoche der Aufklärung in Frankreich rühmen. Das waren vor allem Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot und Charles-Louis de Montesquieu. Einer der Anhänger des Deismus‘ in Frankreich war der Schriftsteller und Aufklärer Voltaire (1694-1778), dessen eigentlicher Name Francois-Marie Arouet war. Bereits in seinen frühen Werken lässt sich sein Unbehagen gegenüber dem Absolutismus verfolgen, und er machte sich auf vielerlei Art über die feudale Gesellschaft mit ihren Prinzipien und moralischen Wertvorstellungen lustig. Der Kritik am feudal-absolutistischen System sind Werke wie „Philosophische Briefe“, verfasst um 1733, und „Philosophisches Wörterbuch“, das in der Zeit zwischen 1764 und 1769 entstanden ist, gewidmet. Doch Voltaires Werk umfasste nicht nur philosophisch-politische Themen. Seine Prosa war wahrhaft verschiedenartiger Thematik gewidmet und in verschiedenen Gattungen geschrieben: von Tragödie und Komödie bis zu Lyrik und Romanen. Die Ideen Voltaires spielten eine wichtige Rolle in der Entwicklung weltweiten Denkens. Im Besonderen erfuhr in Russland der Voltairismus große Verbreitung und wurde mit Freidenken, religiösem Skeptizismus und dem Sturz der Herrschaft gleichgesetzt.

Ein weiterer Kritiker des Absolutismus‘ war Voltaires Zeitgenosse und Landsmann, der Rechtsgelehrte und Philosoph Charles-Louis Baron de Montesquieu (1689-1755). Seine

⁸³ Брикнер, Александр Густавович, Екатерина II. Великая. Ее жизнь и царствование, Москва 1998, 67.

Hauptwerke sind die „Persischen Briefe“, verfasst um 1721, und das Buch „Vom Geist der Gesetze“ aus dem Jahre 1748. Darin resümiert er über die Ursächlichkeit der Entstehung der einen oder anderen Form von Staatlichkeit und sieht die Lösung der Probleme, die mit der Gesetzlichkeit verbunden sind, in der Gewaltenteilung.⁸⁴

Als unversöhnlich mit den religiösen Ideen wie auch mit dem Absolutismus, dessen Repräsentanten das ganze Leben an der Macht waren, zeigte sich der Schriftsteller und Philosoph Denis Diderot (1713-1784). Er war Materialist, das heißt Anhänger jener Idee, wonach die Materie primär sei, jedoch jegliches Denken und Bewusstsein lediglich Eigenschaften dieser Materie seien. Eine der größten Leistungen von D. Diderot war die „Enzyklopädie“ (1751—1780). Dabei war er nicht nur ihr Initiator, sondern auch Autor und Redakteur. Die „Enzyklopädie“ umfasste fünfunddreißig Bände.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), der französische Schriftsteller und Philosoph, stand wie die übrigen Aufklärer der offiziellen Kirche misstrauisch und sogar ungehalten gegenüber. Seine Werke durchzieht die Grundidee der Epoche der Aufklärung – die Idee der allgemeinen Gleichheit. Diese Thematik ist für jene seiner Werke charakteristisch wie „Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (1755), „Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes“ (1762). Darin übt er Kritik am Absolutismus und dem extremen Despotismus der Macht.

Nach Ansicht Rousseaus sind viele Probleme des Menschen die Folge seiner verdorbenen Sitten. Diese wiederum sei Ergebnis schlechter Erziehung und Ungleichheit. Daher sah Rousseau den Ausweg in der Ausmerzungen jeglicher Form der Ungleichheit und in einer richtigen Erziehung der Menschen, die dem Wohl der Gesellschaft dienen konnten. Deshalb ist auch eines seiner bekanntesten Werke sein Roman „Emil oder über die Erziehung“, der pädagogischen Problemen im Erziehungswesen gewidmet ist. Das Hauptziel von Bildung ist es nach Rousseaus Ansicht, das innere Bewusstsein des Guten im Menschen zu entwickeln und seine moralischen Gefühle vor dem zersetzenden Einfluss der Gesellschaft zu schützen.⁸⁵

In der heutigen historischen Wissenschaft wird der Terminus „Aufgeklärter Absolutismus“ zur Bezeichnung des Regierungsstils und der forcierten Reformpolitik angewandt, wie sie zwischen 1740 und 1789 in vielen Fürstentümern Europas praktiziert

⁸⁴ Ляхович, Елена Семеновна, Ревушкин, Александр Сергеевич. Университеты в истории и культуре дореволюционной России, Томск 1998, 82.

⁸⁵ Петров, Федор Александрович, Формирование системы университетского образования в России, Российские университеты и Устав 1804 года, Москва 2002, 189.

wurden. Doch ein „europäisches Problem“ stellt der aufgeklärte Absolutismus nicht nur deshalb dar, weil die Vielfalt seiner historischen Formen, die parallel zueinander in einer Epoche von nur ein paar Jahrzehnten Dauer existierten, immer wieder dazu zwingen, eine vergleichende Analyse heranzuziehen.⁸⁶ Diesen Aspekt der Interpretation gilt es unbedingt mithilfe einer längst bekannten Beobachtung zu ergänzen: nämlich dass der aufgeklärte Absolutismus ein ebenso „breites und kompliziertes europäisches Phänomen“ darstellte, „um etwas mehr als die Summe der Phänomene dieser Art in einigen Staaten“.⁸⁷ Ganz von Beginn seiner Entstehung an in verschiedenen Ländern, besonders in Preußen unter Friedrich II., entwickelte er sich zu einem großen transnationalen System der Kommunikation aufgeklärter Monarchen, ihrer gebildeten Gattinnen, Familien und Höfe, der führenden Minister und Diplomaten. Dieses europäische System des aufgeklärten Absolutismus entstand zu einem bestimmten Zeitpunkt als „Mischung“ aus zwei anderen Systemen: einerseits der „Solidarität der Throne“⁸⁸, der traditionellen und sich ständig erneuerten Gemeinsamkeiten zwischen souveränen Herrschern und der europäischen Aristokratie, und andererseits des sich erweiterten und verdichteten Kommunikationsnetzes der europäischen Aufklärung.⁸⁹

Dem aufgeklärten Absolutismus im europäischen System war die Wahrung der Regeln der aufgeklärten Kommunikation eigen. Es war für diejenigen, die sich ihm zugehörig fühlten, typisch, sich untereinander auszutauschen und aufeinander einzuwirken, indem sie vor allem untereinander und mit den führenden Aufklärern brieflich und in persönlichen Begegnungen kommunizierten, Ideen und Erfahrungen austauschten, aber auch gemeinsame Aktionen im Sinne der Aufklärung setzten.⁹⁰

Grundsätzliche Bedingung der Beteiligung dieser Kommunikation am Diskurs der Aufklärung war ihre Öffentlichkeit. Gegenstand ständiger öffentlicher „politischer“ Diskussionen war speziell die Frage, welchen Monarchen man zur – von staatlichen und standesmäßigen Grenzen freien – *République des lettres*“ und zur „Partei der Aufklärer“ zählen konnte und nach welchen Kriterien man eine solche Zuordnung vornehmen konnte.⁹¹

Für die Darstellung des europäischen Szenarios ist es wichtig, die Feststellung von Horst Möller in Betracht zu ziehen, die er in Hinblick auf Preußen und Deutschland

⁸⁶ Aretin, Karl Otmar, Freiherr von, Einleitung: Der Aufgeklärte Absolutismus als europäisches Problem, *Der Aufgeklärte Absolutismus*, Wien 2002, 11–51.

⁸⁷ Reinalter, Helmut, Kluefing, Harm, *Der aufgeklärte Absolutismus im Vergleich*, Wien 2002, 15.

⁸⁸ Gollwitzer, Helmut, *Europabild und Europagedanke. Beiträge zur deutschen Geistesgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts*, 2. Aufl., München 1951, 50–52.

⁸⁹ Maurer, Michael, *Europäische Kulturbeziehungen im Zeitalter der Aufklärung. Französische und englische Wirkungen auf Deutschland, Das achtzehnte Jahrhundert*, Bd. 15, Göttingen 1991, 35–61.

⁹⁰ Reinalter, Helmut, *Lexikon zum Aufgeklärten Absolutismus in Europa*, Wien 2005, 11.

⁹¹ Schlobach, Jochen, *Französische Aufklärung und deutsche Fürsten*, Bd. 17, Berlin 1990, 327–349.

formulierte: „Eine dem XVIII. Jh. adäquate Definition der politischen Situation muss in Hinblick auf die von den Aufklärern unternommenen Versuche die Gesetzgebung und die Handlungen der Regierung auf der Grundlage der Vernünftigkeit näher betrachten, ebenso wie die politische Instrumentalisierung der ‚République des lettres‘ und der öffentlichen Diskussionen, die innerhalb von dieser stattfanden.“⁹²

Die komplizierte Lage, in der sich Deutschland befand, sein zersplitterter Zustand und seine mangelnde wirtschaftliche Stabilität haben der deutschen Aufklärung ihren typischen nationalen Stempel aufgedrückt. Ein hervorragender Theoretiker des Naturrechts war Samuel von Pufendorf.⁹³ Montesquieu nannte Pufendorf „Deutschlands Tacitus“.⁹⁴

Das Schema, in welchem Pufendorf den Staat und die Grundlage des Rechts betrachtet, enthält den rationalistischen Zugang Descartes‘ und die Kategorien der „moralischen Dinge“ (Familie, staatliche Zugehörigkeit, Staat, Recht u. an.), bei deren Untersuchung sie für sich nicht in der Vorstellung der Denker existieren, sondern vom Menschen nur als Bilder begriffen werden.

Im Studium der Entstehung eines Staates lehnt Pufendorf die patriarchalen Theorien von Platon und Aristoteles ab, die patrimonialen Konzeptionen Panetis, die theologischen Doktrinen des Hl. Augustinus sowie jene von Thomas von Aquin – und wird zum Verfechter der Theorie der Übereinkunft, wobei er die Gedanken der Sophisten, Epikurs sowie von Polybius, Lucretius und Cicero weiterentwickelt. Er teilte die Idee vom ursprünglichen natürlichen Zustand des Menschen, und zwar nicht nur als methodologische Annahme, sondern als historischer Realität, und widersprach der These von Hobbes über den „Krieg aller gegen alle“.

Nach Pufendorfs Ansicht genoss das Individuum im ursprünglichen Zustand Freiheit und Unabhängigkeit, befriedigte ohne deren Verletzung die eigenen Bedürfnisse, doch mit der Vermehrung der übrigen Bevölkerung wuchs sein Egoismus. Und je mehr sich eine reale Bedrohung der vormals idyllischen Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse des Menschen einstellte, desto stärker häufte sich das Erscheinen des Bösen, dabei verringerte sich nicht das Bedürfnis nach Fortsetzung des Lebens in der Gruppe ihm Gleicher, zumal der Mensch außerhalb einer Gemeinschaft weder leben noch seine Art erhalten kann. Deshalb schließen

⁹² Möller, Horst, Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1986, 301–302.

⁹³ Samuel Freiherr von Pufendorf (1632-1694) war ein deutscher Naturrechtsphilosoph, Historiker sowie Natur- und Völkerrechtslehrer am Beginn des Zeitalters der Aufklärung. Er gilt als Begründer der Vernunftrechtslehre.

⁹⁴ Ерохин, Александр Владимирович, Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий, Материалы международной конференции 2-5 февраля 2000 г., Петрозаводск 2000, 328.

die Menschen erst einen Pakt zur Vereinigung in einem Staat und beschließen dann eine Verfügung über die Regierungsform. Zum Kern eines solchen Dekrets wird die Festsetzung der Pflichten, denen Pufendorf große Bedeutung beimaß.⁹⁵

Für den Herrscher ist die Pflicht, für das Wohl des Volkes, seine Untertanen, zu sorgen, unweigerlich einer einzigen Obrigkeit unterworfen, die über unbeschränkte Vollmachten verfügt, dabei aber die Verantwortung trägt. Ein Teil der Naturrechte (Recht auf Eigentum, Freiheit zu einem Glaubensbekenntnis, Freiheit des Individuums auf Privatsphäre usw.) bleibt unantastbar. Bei der Erfüllung seiner Schlüsselfunktionen (wie die Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung im Staat, der Sicherheit der Bevölkerung nach außen, der Beschränkung des Handlungsspielraums der Kirche usw.) erlässt der Staat bei einer Staatsform der absoluten Monarchie gerechte Gesetze und wacht sorgfältig über deren Einhaltung.

Untertanen können nach Pufendorfs Ansicht zum Zeichen des Protestes gegen die „Verletzungen und Launen“ eines Herrschers vor ihm davonlaufen, dürfen jedoch keinesfalls „das Schwert gegen ihn erheben“.⁹⁶ In einigen Arbeiten ließ er immerhin die Möglichkeit des Widerstandes gegen einen Fürsten zu, jedoch nur von Seiten des gesamten Volks, wenn der Herr „das Land offensichtlich in den allgemeinen Abgrund zieht“. Ebenso deutete der Denker auch die Möglichkeit der Einrichtung einer Ständeversammlung neben dem Monarchen für die gemeinsame Lösung besonders wichtiger Staatsangelegenheiten an.

Die Konzeption von Pufendorfs Rechtsverständnis ist nach der gleichen Theorie der Pflichten ausgelegt, die seiner Lehre nach dreierlei Ursprungs sind: Aus der Vernunft erwachsen allgemeine Pflichten, „deren Beachtung die Existenz einer menschlichen Gemeinschaft möglich macht“. Aus den Verordnungen der gesetzgebenden Macht ferner ergeben sich „Pflichten, die der Mensch eines bestimmten Volkes und Staates auszuführen hat“.⁹⁷ Und schließlich aus der Offenbarung der göttlichen Wesenheit ergeben sich die Pflichten des Menschen als Christ.

Aus diesen drei Quellen entstehen dementsprechend drei Wissenschaften: das Natur- oder Völkerrecht, das allen Völkern gemeinsam ist; das positive Recht einzelner Staaten, „deren Vielfalt der Menge der Staaten entspricht“, und schließlich das göttliche Moralgesetz. Der Wesenskern des Naturrechts besteht darin, „das zu tun, was Vernunft und gesunder

⁹⁵ Ерохин, Александр Владимирович, Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий, Материалы международной конференции 2-5 февраля 2000 г., Петрозаводск 2000, 329.

⁹⁶ Scharf, Claus, Katharina II, Deutschland und die Deutschen, Mainz 1995, 55.

⁹⁷ Каменский, Александр Борисович, Жизнь и судьба императрицы Екатерины Великой, Москва 1997, 112.

Menschenverstand als für die menschliche Gemeinschaft als notwendig anerkennen“; das Grundprinzip des positiven Rechts wiederum darin, „sich darauf zu stützen, dass man durch den Gesetzgeber bestimmt wird“; das des Gottesgesetzes schließlich in der „Beachtung der Anweisungen Gottes in der Heiligen Schrift, vor allem der zehn Gebote, die das Bindeglied zwischen Gott und Mensch darstellen.“ Das Recht geht bei Pufendorf vom Bedürfnis nach Glückseligkeit, dem Streben nach Selbsterhaltung aus und ist im Konflikt zwischen Mensch und Staat begründet. Die Grenze zwischen der absoluten Macht des Staates und dem Recht der einzelnen Person ist für den Denker relativ.

Naturrecht und positives Recht haben für Pufendorf einiges gemeinsam. Das Naturrecht ist die Verwirklichung der Gerechtigkeit, einer Voraussetzung für positive Jurisprudenz, die ihm nicht widersprechen kann: das Gesetz muss völlig dem Inhalt und den Forderungen des Naturrechts entsprechen, was in der Praxis jedoch oft nicht der Fall ist. Das Naturrecht ist ein Maßstab, ein Kriterium auch für die Justiz, „deren Kompetenz nicht über die Grenzen des irdischen Lebens hinausreicht“.

Unter den deutschen Philosophen der Aufklärung gilt es, Gotthold Ephraim Lessing⁹⁸ und Johann Gottfried Herder⁹⁹ hervorzuheben.

Die zentrale Idee des deutschen Philosophen, Kunsttheoretikers und Dramatikers Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) war eine politische Erneuerung, die er in der Einheit des Menschengeschlechts sah. Das Ziel dieser Erneuerung war die Vollendungsetappe der menschlichen Zivilisation, „die Epoche eines neuen, ewigen Evangeliums“.¹⁰⁰

Ein Anhänger humanistischer Ideen war ein anderer deutscher Philosoph der Aufklärung, der Kritiker und Ästhetiker Johann Gottlieb Herder (1744-1803). Er machte sich für Originalität in der Kunst stark, für nationale Unterschiede und Vielfalt. Eines seiner bedeutsamsten Werke, die von den Ideen des Humanismus durchdrungen sind, war „Noch eine Philosophie der Geschichte zur Erziehung der Menschheit“ sowie „Briefe der Ermutigung zu Humanität“.¹⁰¹

⁹⁸ Gotthold Ephraim Lessing (1729 -1781) ein bedeutender Dichter der deutschen Aufklärung. Mit seinen Dramen und seinen theoretischen Schriften, die vor allem dem Toleranzgedanken verpflichtet sind, hat dieser Aufklärer der weiteren Entwicklung des Theaters einen wesentlichen Weg gewiesen und die öffentliche Wirkung von Literatur nachhaltig beeinflusst.

⁹⁹ Johann Gottfried von Herder (1744 -1803), ein deutscher Dichter, Übersetzer, Theologe sowie Geschichts- und Kultur-Philosoph der Weimarer Klassik.

¹⁰⁰ Stollberg-Rilinger, Barbara: Europa im 18. Jahrhundert, Ditzingen 2011, 95.

¹⁰¹ Scharf, Claus, Katharina II, Deutschland und die Deutschen, Mainz 1995, 48.

2.2. Die Bildungsreformen von Friedrich II.

Im Mai 1740 wurde der 28-jährige Kronprinz Friedrich preußischer König. Seine ersten Handlungen waren die Abschaffung der Folter und die Wiedereinsetzung der Akademie der Wissenschaften (mit einem Franzosen als Präsidenten an der Spitze) und zeugten davon, dass der Monarch die Ideale der Aufklärung teilte.

Friedrich beschäftigte sich bereits seit seiner Jugend mit Fragen der Philosophie. Im „Telemachos“ von François Fénelon (1699) lernte er früh das Modell eines „guten Herrschers“ kennen. Aber auch die streng calvinistische Erziehung durch den Vater, der sich später allerdings dem Pietismus zuwandte, konfrontierte ihn mit philosophischen Fragestellungen wie solchen der Prädestinationslehre und somit der menschlichen Freiheit. Sein Denken wurde dort zunehmend von den Werken westeuropäischer Aufklärer, v.a. französischer und englischer Philosophen, Dichter, Historiker und Staatstheoretiker beeinflusst, sodass man den preußischen Kronprinzen, der bald selbst Gedichte, philosophische Dialoge und Essays in französischer Sprache verfasste, als Vertreter der französischen Aufklärung betrachten könnte.¹⁰²

Diese unterschied sich von der als eher gemäßigt geltenden Aufklärung in deutschen Landen.

Im Bildungswesen führte das Preußische Generallandschulreglement zu einem deutlichen Anstieg der Alphabetisierungsrate. Außerdem wurden Studienfächer, die wirtschaftlich nützlich erschienen, gefördert. Dies traf z.B. auf Medizin und Kameralistik zu.

Unter dem Einfluss der Aufklärung in Deutschland entwickelte sich auch die Fragestellung der Bildung weiter. Unter Friedrich dem Großen wurde am 12. August 1763 das preußische Generallandschulreglement verabschiedet und bildete die Grundlage für die Entwicklung des preußischen Volksschulwesens.¹⁰³ In seiner Einführung ist die Rede von der Unwissenheit der Dorfbewohner als einem großen Übel und von der Notwendigkeit der Bildung der Volksmassen. Als Kommentar zu diesem Reglement hätten einige Passagen in den Werken von Friedrich selbst dienen können, die davon zeugen, wie zutreffend er die Bedeutung der „Erziehung der Jugend“ vom Gesichtspunkt des allgemeinen Wohls beurteilte. Das Reglement von 1763 machte den Besuch von Grundschulen für Kinder der Bewohner der Siedlungen verpflichtend; für die Nichtbeachtung dieser Regel sollten die Eltern, Vormunde

¹⁰² Schrader, Wilhelm, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle, Berlin 1894, 583.

¹⁰³ Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Leipzig 1910, 76-91.

und Grundbesitzer zur Verantwortung gezogen werden. Unter Friedrich bezahlte der Staat die Schulen weder noch unterstützte er sie finanziell.¹⁰⁴ Die Dorfschulen verfügten über zu wenig Mittel, obwohl die Kinder auch für den Unterricht zu bezahlen hatten. Aus Ersparnisgründen wurden als Lehrer Kriegsinvalide engagiert, die freilich schlechte Pädagogen waren. Die Kinder der gewöhnlichen Leute stellten für Friedrich eine potentielle Arbeitskraft dar - er sah sie nicht als Subjekte staatlicher Bildungspolitik.¹⁰⁵

Das Schulreglement umfasste alle Aspekte des Schülerdaseins. Es nimmt sechzehn Seiten eines heutigen Textes in Anspruch. Zum Unterschied von früheren wurde dieses in sämtliche Provinzen Preußens verbreitet, die bis dahin unter verschiedenen Gesetzgebungen gestanden waren. Sein Autor war Julius Hecker, Gründer der ersten Realschule in Deutschland.¹⁰⁶ Noch 1757 hatte Hecker ein Regelwerk für Schulen der Stadt Minden ausgearbeitet, die zum Prototyp für das preußische Reglement von 1763 wurde.¹⁰⁷

So berühmt die neue Verordnung auch durch ihren weiten Aktionsradius wurde, so unruhlich war sie jedoch durch das Fehlen von Neuerungen: darin wurden lediglich alte „Wünsche“ der Regierung bestätigt. Es ließen sich mehrere Gruppen unterteilen:

- Allgemeine Schulbildung: vom 5. bis zum 13./14. Lebensjahr (§ 1). Wenn die Eltern die Kinder nicht zur Schule schicken, werden sie mit Strafen belegt (§ 10);
- Der tägliche Schulbesuch: „Wenn Kinder im Sommer nicht die Schule besuchen können, weil sie Vieh hüten müssen, müssen sich die königlichen Bediensteten darum kümmern, dass ein Hirte engagiert wird, der sie ersetzt. (...) Wenn es nicht möglich ist, einen Hirten zu engagieren, so müssen die Kinder einander der Reihe nach abwechseln und jeweils zumindest drei Mal pro Woche zur Schule gehen, um nicht im Sommer zu vergessen, was sie den Winter über gelernt haben“ (§ 4);
- „Die Winterschule muss an Werktagen morgens von 8 bis 11h und nachmittags außer Mittwoch und Sonnabend von 13 bis 16 Uhr dauern. Die Sommerschule dauert täglich vormittags drei Stunden.“ (§ 5, 18);
- „An Sonntagen muss der Lehrer mit seinen Schülern eine Stunde in der Schule das Durchgenommene wiederholen“ (§ 6);

¹⁰⁴ Neugebauer, Wolfgang, Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin 1992, 628.

¹⁰⁵ Bringmann, Wilhelm: Friedrich der Große, ein Porträt, München 2006, 87.

¹⁰⁶ Johann Julius Hecker (1702-1768), ein evangelischer Theologe und Gründer der praxisorientierten Realschule. Er gilt als der Begründer des ersten preußischen Lehrerseminars im Jahr 1748. Das 1763 verabschiedete Generallandschulreglement wurde überwiegend von Hecker erarbeitet.

¹⁰⁷ Neugebauer, Wolfgang, Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin 1992, 628.

- Die Bezahlung des Unterrichts und der Lehrer: für den Unterricht ist zu zahlen, dabei im Winter mehr als im Sommer. Die älteren Klassen bezahlen mehr als die jüngeren (§ 7). Für mittellose Kinder zahlt die Gemeinde (§ 8).
- Anforderungen an die Lehrer: Die Schulleiter dürfen nur „gutunterrichteter“ Personen als Lehrer aufnehmen, die einen einwandfreien Lebensart führen und in allem beispielgebend für ihre Schüler sein müssen. Sie dürfen weder Alkoholiker noch Diebe sein (§ 12, 13). Jeder Bewerber für die Position eines Lehrers muss sich einer Prüfung seitens der Kircheninspektion unterziehen (§ 14). Die Lehrer dürfen die Schüler nicht in ihrer Hauswirtschaft einsetzen (§ 16).
- Lehrgegenstände (was zu unterrichten ist): das Alphabet, Wortdiktat nach Buchstaben, Lesen, Auswendiglernen, Katechismus (§ 17).
- Reihenfolge des Unterrichtsverlaufs: Sowohl größere als auch kleinere Kinder lernen in einer Klasse. Zuerst wird ein Kirchenlied gesungen, dann ein Gebet gesprochen. Danach folgt die Erklärung des Katechismus für alle. Dann lesen die Erwachsenen die Bibel und schreiben, die Kleinen lernen das Alphabet und diktieren Worte in Buchstaben. Am Schluss wird ein Gebet gelesen und die Kinder werden nach Hause zum Mittagessen entlassen. Nach dem Mittagessen singen sie, lesen Psalmen und der Lehrer erklärt die Bibel. Alle lernen einen Teil des Katechismus auswendig. Am Ende lernen die Erwachsenen ein wenig lesen (§ 19).
- Einführung einheitlicher Lehrmittel: die gesamte Menge der örtlichen Schulbücher, die sogar unter den Dörfern verschieden waren, müssen durch einheitliche Schulbücher ersetzt werden, die von Oberkonsistoren genehmigt sind (§ 20). Die Eltern kaufen diese Schulbücher; für Mittellose muss die Gemeinde sie kaufen, doch diese Bücher dürfen nicht nach Hause mitgenommen werden, sie bleiben in der Schule (§ 21).
- Kirchliche Aufsicht über die Schule: die örtlichen Pfarrer müssen die Schulen je zweimal pro Woche inspizieren und persönlich die Kinder befragen und ihre Erfolge verfolgen; sie müssen monatliche Treffen mit den Lehrern abhalten und ihnen vorschreiben, welche Abschnitte der Bibel, welche Psalmen, welche Lieder und Aussprüche sie im folgenden Monat mit den Schülern durchzunehmen haben (§ 25).¹⁰⁸

¹⁰⁸ Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Leipzig 1910, 92-94.
 Heubaum, Alfred, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jh, Bd. 1: Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform 1763, Berlin 1905, 329-330.

Wie dies schon bei früheren Regularien der Fall war, wurde auch diese praktisch nicht ausgeführt. Das lag am Mangel an Lehrern und dem erschreckenden Maß an Analphabetentum der schon vorhandenen, ihrem armseligen Gehalt (80% erhielten 40 Taler im Jahr), den überfüllten Klassen, dem schlechten Zustand der Schulgebäude und der Faulheit der inspizierenden Pfarrer.¹⁰⁹

Die niedrigere Bildung, die von den Regierungen sogar noch bis in die erste Hälfte des XIX Jhs. überhaupt vernachlässigt worden war, erlebte also unter dem philosophierenden König nur wenig Aufschwung.

Im Bereich der Volksbildung gelangen Friedrich II. jedoch gewisse Verbesserungen in der mittleren und höheren Schulbildung. Eine seiner ersten Handlungen am Beginn seiner Herrschaft war es, den Philosophen Wolff an den Lehrstuhl zurückzuholen, den sein Vater wegen seines Freidenkertums aus Preußen verjagt hatte. Außerdem reformierte Friedrich II. die Königliche Akademie der Wissenschaften in Berlin.¹¹⁰

Auf dem älteren preußischen Staatsgebiet gab es drei Hochschulen: jene unter Kurfürst Friedrich III. im Vorfeld seiner Erhebung in den Königsrang, die neue Gründung der Universität Halle, ferner die Viadrina in Frankfurt an der Oder und schließlich die Albertus-Universität in Königsberg. Doch es blieb einzig Halle vorbehalten, über eine Ausstrahlung zu verfügen, die weit über die preußischen Territorien hinausreichte. Dadurch setzte sie einen Bildungsimpuls, der einen wesentlichen Einfluß auf jene Beamtenesinnung ausüben sollte, die sich dem Gemeinwohl verpflichtet fühlte. Diese Institution in Halle wurde auch zum magischen Anziehungspunkt mit ca. 1500 Studenten im Jahre 1742 - das war bei Weitem mehr Zuspruch, als dessen sich die anderen deutschen Universitäten erfreuen konnten. Anders als sein Vater, der stets den Kontakt zu den großen Vertretern des Halleschen Pietismus – vor allem zu August Hermann Francke - gesucht hatte, waren für Friedrich II. die Universitäten Relikte einer veralteten Bildungstradition, die er als fremd und suspekt empfand. Für Friedrich II. war vielmehr die bereits von seinem Großvater am 11. Juli 1700 begründete Akademie der Wissenschaften nutzbringend, entwicklungsfähig und daher förderungswürdig.¹¹¹ Das war jenes Gebiet der Wissenschaftspflege, auf dem er etwas bewirkt hat. Dabei eiferte er wiederum seinem Großvater nach, für den die „Académie Royale des Sciences“ in Paris das Vorbild war, und zwar mit ihrem Schwerpunkt auf den angewandten

¹⁰⁹ Neugebauer, Wolfgang, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen, Berlin 1985, 171.

¹¹⁰ Neugebauer, Wolfgang, Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin 1992, 14.

¹¹¹ Kunisch, Johannes, Friedrich der Große, Der König und seine Zeit, München, 2004, 124.

Wissenschaften, vor allem den Naturwissenschaften. Seine Akademie gehörte wie jene in Paris auch dem Hof an; so konnte sich der Fürst in der Rolle des Mäzens der Wissenschaften präsentieren und seine Residenz als deren Zentrum - als Mittelpunkt des Lebens der Wissenschaften. Gemeinsam war ihnen der Grundsatz, dass diese neuen Wissenschaften ungeachtet ihrer empirischen und experimentellen Methodik in ihren mechanistischen Ordnungsvorstellungen ein dem absolutistischen Staat nahestehendes Modell darstellten.¹¹²

Der König berief unmittelbar nach seinem Herrschaftsantritt den in Europa berühmten Mathematiker und Polyhistor Pierre-Louis Moreau de Maupertuis nach Berlin und ernannte ihn zum Präsidenten der Akademie. Es war keineswegs dessen erste ehrenvolle Position dieser Art. 1728 Mitglied der „Royal Society“ in London, 1742 Direktor der „Academie des Sciences“ in Paris und im folgenden Jahr zum Mitglied in die „Académie française“ gewählt, war für ihn bereits alles an wissenschaftlichen Würden erreicht, was damals denkbar war. 1746 schliesslich der Ruf des Königs nach Berlin. Allerdings kam es zu einem ehrenrührigen Streit mit seinem Landsmann Voltaire über Maupertuis' „Prinzip der kleinsten Wirkung“ in der Mechanik von Körperbewegungen. In der Folge legte Maupertuis 1756 sein Amt als Präsident der Akademie nieder. Dafür holte Maupertuis Wissenschaftler wie Jean Bernard Merian, Julien Offray de Lammetrie und Johann Friedrich Merkel nach Berlin, was der Berliner Akademie wieder neues Ansehen und Attraktivität bescherte. Darüber hinaus trug für die Akademie als zentraler Wissenschaftsorganisation des Ancien régime wesentlich der Umstand bei, dass der König bereits 1741 mit der Berufung des berühmten Mathematikers und Philosophen Leonhard Euler für eine Reform der wissenschaftlichen Studien ein großer Coup gelungen war. Euler wirkte in Berlin 25 Jahre lang und führte ab 1756 die Geschäfte der Akademie, bis er sie verließ, um dem Ruf von Zarin Katharina der Großen nach St. Petersburg zu folgen.¹¹³

Maupertuis gab ab seiner Amtsübernahme regelmäßig die *Mémoires* heraus, das waren Sitzungsberichte, die bedeutender und bald weiter verbreitet waren als die *Miscellanen* der alten Akademie. Dies war auch der Tatsache geschuldet, dass der König in seiner Eigenschaft als Akademiemitglied selbst regelmäßig zu den *Mémoires* mitunter umfangreiche Abhandlungen beisteuerte, die Grundsätze seiner Herrschaftsauffassung berührten. Das hob das Ansehen der Akademie umso mehr. Friedrich war zwar bei den Sitzungen nicht persönlich anwesend, aber seine Beiträge wie Reden, Traktate und Nachrufe ließ er im Plenum verlesen

¹¹² Ebd., 124.

¹¹³ Kunisch, Johannes, *Friedrich der Große, Der König und seine Zeit*, München 2009, 123.

und danach veröffentlichen. Der Siebenjährige Krieg wirkte sich auch auf die Rituale der Akademie aus; beide Klassen, die physikalisch-mathematische und die unter Friedrich neugegründete philosophische, konnten nicht mehr regelmäßig zusammentreten, bis 1764 der König selbst die Leitung übernahm und die Mitglieder nach eigenem Gutdünken einberuf. Dabei beriet er sich im Vorfeld mit dem berühmten Enzyklopädisten d'Alembert, den er zuvor einmal vergeblich zum Präsidenten der Akademie berufen wollte. Vorausgegangen war diesem entschlossenen Zugriff des Königs die Kooperation Lessings, die auf sein entschiedenes Missfallen stieß und ihn dazu veranlasste, die Aufnahme deutscher Schriftsteller prinzipiell zu untersagen. Nach d'Alemberts Tod um 1783 trat der König mit dem Mathematiker und Philosophen Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794)¹¹⁴, in Kontakt, um dessen Rat bei den Entscheidungen über die Wahl neuer Mitglieder einzuholen. Aber es zeichnete sich schon damals klar ab, dass der einmal so ambitioniert aufgegriffene Akademiegedanke, seine wissenschaftliche Konzeption an die französische Geisteskultur anzulehnen, nicht mehr weiterzuführen und wiederzubeleben war. Das war unter anderem der sich in Preußen rasch entwickelnden Eigenständigkeit des geistigen Klimas geschuldet, sondern auch an einer stärker nach innen gewandten Rationalität der französischen Vordenker, die wie bekannt zu einer revolutionären Veränderung der politischen Verhältnisse im eigenen Land führen sollte.¹¹⁵

Indessen verlor die philosophische Klasse der Berliner Akademie beträchtlich an Bedeutung; doch auch die praxisorientierten Naturwissenschaften wurden von Forschungsansätzen herausgefordert, die sich abseits des Einflusses oder Patronats des Landesherrn und seinen Impulsen in bürgerlichen Gemeinschaften zu entfalten begannen. Überall setzte sich nun in den Städten und Gebieten des Reiches ein Geist durch, der auch tägliche Lebensfragen und -phänomene zu diskutieren und selbst zu bewältigen bereit war. Dies geschah auch in Preußen. Und so kann man die Ära Friedrichs des Großen auch im Bereich der Wissenschaftspflege als Spätzeitphänomen eines echten Ancien Regimes betrachten. Dies war auch nur deshalb in dieser deutlichen Form möglich, weil durch die beharrliche Weigerung des Königs, die geistige Bewegung im Land zu registrieren und zu fördern, sich ein Stillstand abzeichnete. Umso befremdlicher ist es angesichts dieser Entwicklung, feststellen zu müssen, dass eine anfangs so aufgeschlossene und ehrlich der

¹¹⁴ Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794), ein französischer Philosoph, Mathematiker und Politiker der Aufklärung. Er trat 1790, kurz nach der Verkündung der Menschenrechte und der Bürgerrechte, vehement dafür ein, diese auch den Frauen zu gewähren. Darüber hinaus trat er für die Gleichberechtigung von schwarzen Menschen verbunden mit der Abschaffung der Sklaverei und für den Freihandel ein.

¹¹⁵ Kunisch, Johannes, Friedrich der Große, Der König und seine Zeit, München 2009, 124.

Aufklärung im eigentlichen Sinn verpflichtete Herrscherpersönlichkeit ratlos einer stagnierenden Geisteswelt im eigenen Land zusehen musste.¹¹⁶

Besondere Aufmerksamkeit widmete Friedrich II. der Reform des Bildungswesens in den neuen Gebieten bei „In Westpreußen, das 1772 infolge der ersten Teilung Polens annektiert worden war, existierten im Jahre 1774 von 322 als erforderlich deklarierten Landesschulen nur 135.“ Der Anteil an Analphabeten war sehr hoch: Selbst die Dorfschulen königlicher Ortschaften waren weitgehend Analphabeten. Der Aufbau des Schulwesens schritt nur langsam voran. „In manchen Bezirken Westpreußens besuchten noch 1784 weniger als 1% der Kinder die Winterschule; die Durchsetzung der Sommerschule war kaum mehr als eine Illusion.“¹¹⁷

Die preußischen Könige stellten nur äußerst geringe finanzielle Mittel für die Schule zur Verfügung. Das Schulgeld der Eltern reichte in keiner Hinsicht aus.¹¹⁸

Friedrich II. konzentrierte seine politische Aufmerksamkeit auf Schlesien und später auf Westpreußen, so dass in seiner Regierungszeit das Schulwesen in Ostpreußen stagnierte. Von 1773 an wurden in diese Gebiete aus Oberschlesien und Ostpreußen 150 protestantische Lehrer entsandt. Es wurde keine offene Diskriminierung der Polen beobachtet, formal wurde bei der Schaffung von 180 evangelischen Schulen gestattet, Unterricht in polnischer Sprache zu halten. Jedoch in existierende katholische Schulen wurden keine Lehrer für ihre Tätigkeit aufgenommen, die nicht Deutsch beherrschten.¹¹⁹ Der Historiker Laubert, der später die Nationalsozialisten in ihrer polnischen „Politik“ unterstützte, schreibt, Friedrich habe im Rahmen der Verbesserung der neuen Provinz Westpreußen, das er bei der ersten Teilung Polens im Jahre 1772 erhalten hatte, dort viele Schulen gebaut, denn die westlichen Gebiete des Königreichs seien von einem dichteren Netz an Schulen übersät gewesen als die östlichen, vor allem die kürzlich erlangten „polnischen“ Territorien. Der berühmte Historiker Wolfgang Neugebauer, ein Experte für die Geschichte Preußens, spricht schon in den 1990er Jahren von einer besonders starken Aktivität hinsichtlich der Schulen in den soeben einverleibten polnischen Gebieten.¹²⁰

Ein zentrales Problem in der traditionellen Bildungswelt des 18. Jahrhunderts war das Fehlen von Differenzierung der Lehrer und ihrer Funktionen. Erziehung an sich spielte in

¹¹⁶ Ebd., 124.

¹¹⁷ Kuhleemann, Frank-Michael, *Modernisierung und Disziplinierung*, Göttingen 1992, 103.

¹¹⁸ Kunisch, Johannes, *Friedrich der Große, Der König und seine Zeit*, München, 2009, 124.

¹¹⁹ Boockmann, Hartmut, *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*, Berlin 1999, 168.

¹²⁰ Jeismann, Karl-Ernst, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, Stuttgart 1996, 108.

den Institutionen eine untergeordnete Rolle und war nicht systematisiert. Sie geschah weitgehend im Rahmen des Lehrverhältnisses. Es war nichts anderes als Lernen durch „Mitwirkung am gemeinsamen Leben“ und Arbeiten.

Das Fehlen einer nicht vollständig definierten Funktion der Lehrer schlug sich im Mangel von Fachkenntnissen bei einer unzureichend organisierten Lehrerausbildung nieder. Dazu war die Entlohnung weder angemessen noch gesichert, was zur Annahme von Nebenarbeiten führte – wenn nicht überhaupt die Lehrtätigkeit als solche die Nebenarbeit der Lehrer war.¹²¹

Allerdings wurde nur ohnehin nur die geringste Zahl der Lehrer in den seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstandenen Lehrerseminaren ausgebildet. Die Mehrzahl verrichtete ihre Tätigkeit sogar, ohne eine entsprechende Qualifikation erlangt zu haben.

Es haben sich im 18. Jahrhundert drei klassische Ausbildungsformen für Lehrer herausgebildet: Zunächst erfolgte die Ausbildung zum Schulmeister durch die Anleitung des eigenen Vaters, wenn dieser ebenfalls Lehrer war. Diese Art „Vererbung“ des Schulamtes brachte nicht selten regelrechte Lehrerdynastien hervor, deren Stammbaum zahlreiche Generationen zurückverfolgt werden konnte. Ein anderer Weg war die Ausbildung beim Prediger der Gemeinde; drittens konnte sich der Lehrer in spe auch durch den Besuch einer Stadtschule ausreichende Kenntnisse für eine Tätigkeit als Lehrer aneignen. Immerhin gab es im 18. Jahrhundert zumindest vage Ansätze einer Lehrerausbildung. Diesem Problem stand jedoch für die gesamte Lehrerschaft jenes der unzureichenden Einkommen gegenüber – ja, die Lehrer waren sogar darauf angewiesen, sich ihren Lebensunterhalt anderweitig zu verdienen. Oft taten sie das als Küster oder arbeiteten einfach in der Landwirtschaft oder jenem Beruf, den sie zuvor tatsächlich erlernt hatten.

In Hinblick auf die materielle Situation der Lehrer muss erwähnt werden, dass „die meisten in schwierigen ökonomischen Verhältnissen lebten. Am Ende der Regierungszeit Friedrichs II. verfügte in Ostpreußen die überwältigende Mehrheit der Volksschullehrer - bei Berücksichtigung der Nebeneinkünfte - nicht einmal über ein Mindesteinkommen, das im Jahre 1734 auf 33 Taler angesetzt war.“¹²²

¹²¹ Kuhlemann, Frank-Michael, Modernisierung und Disziplinierung, Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 96, Göttingen 1992, 97-99.

¹²² Ebd., 100.

Um überhaupt in Höhe dieser Mindesteinnahmen zu gelangen, blieb den Lehrern, deren Gehalt im Schnitt nur 20-30 Taler betrug, nichts anders übrig, als Nebenarbeiten anzunehmen.¹²³

Doch das war nicht das einzige Problem einer insgesamt desaströsen Ausgangslage des Schulwesens. Dies gilt vor allem für die Schulen auf dem Land, wo sich der Großteil der Elementar-, Trivial-, Volks-, Dorf-, Pfarr-, Kinderlehr- und Reiheschulen befand. Kein System, keine Struktur, keine Organisation des Lehrplans: die Dorfschule war im Allgemeinen einklassig. „Es herrschte der Typus der einklassigen Dorfschule herrschte, in der die Kinder in „Haufen“ ohne altersmäßige Differenzierung unterrichtet wurden.“¹²⁴ Es existierten nicht einmal Lehrmittel und auch kein allgemeiner Lehrplan. Der Unterricht war auf Buchstabieren, Lesen und das Auswendigpauken von Sprüchen, Bibelversen sowie Gesängen aus Liederbüchern reduziert, Schreiben wurde nur in Ansätzen unterrichtet, nur selten kam auch Rechenunterricht hinzu. Und selbst all dieses Minimalangebot kam nur jener Minderheit zugute, die sich dafür zusätzliches Schulgeld leisten konnte.¹²⁵

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, folgt der Lehrstoff jedoch zunehmend Anforderungen der Realität und wird zum Gegenstand der Ökonomisierung. Es existierte ein führendes und dank seiner Popularität weit verbreitetes Lehrbuch von Rochow namens „Kinderfreund“. Es konnte allerdings nur in jenen Gemeinden benutzt werden, wo die Pfarrer im Geist des Rationalismus dachten – in anderen nicht, zumal deren Geistlichkeit das Buch ablehnte, weil Jesus darin nicht vorkam.

Aus all den erwähnten Gründen muss das Niveau der Schulen als weitgehend primitiv gesehen werden. Hier kam, nicht zuletzt aufgrund der Form des Unterrichts, der Lehre und des Lernens, ihre Funktion der Sozialisierung der Schüler eher einer sozialen Disziplinierung zugute. Die Rolle der Schule im 18. Jahrhundert ist daher nicht dominierend für die Entwicklung der Gesellschaft, umso weniger, als nicht von einem geregelten Schulbesuch ausgegangen werden kann. Der prägende Einfluss auf die Kinder kam aus ihrer familiären Umgebung und dem Arbeitsumfeld ihrer Eltern. Abgesehen davon wurden die meisten Kinder auf dem Land für Arbeiten in der Landwirtschaft und sogar als Arbeitskräfte in Manufakturen benötigt und besuchten ungeachtet der gesetzlichen Schulpflicht die Schule nicht einmal regelmäßig.

¹²³ Schrader, Wilhelm, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle, Berlin 1894, 583.

¹²⁴ Kuhlemann, Frank-Michael, Modernisierung und Disziplinierung, Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 96, Göttingen 1992, 100.

¹²⁵ Ebd., 100.

Erst Ende des 18. Jahrhunderts wurde das Schulangebot ausgebaut und differenzierter, es gab eigentliche Elementarschulen, mittlere und höhere Stadtschulen und schon einige wenige Gymnasien mit vollständigerem Lehrplan.¹²⁶

2.2.1. Bildungsreformen und die Entwicklung der Rolle der Frau in der preußischen Gesellschaft.

Im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation war – wie auch in anderen Ländern der modernen kulturellen Welt – der Beruf des Pädagogen einer der ersten, in welchem die Tätigkeit der Frau eine mehr oder weniger bedeutende Ausübung erfahren hat. Im Übrigen willigten im Königreich Preußen die öffentlichen Behörden zögerlich und nur aufgrund der Notwendigkeit ein, Frauen zum Unterricht in Grund- und Mittelschulen einzustellen. Man muss dazu bemerken, dass zu jener Zeit nur Personen, die über ein Diplom verfügten, zur Lehrtätigkeit zugelassen wurden. Indessen erwies sich jedoch aufgrund der geringen Bezahlung für die Lehrtätigkeit in Volksschulen und infolge des Anstiegs an Schulen, der sich aus der strengen Umsetzung der Schulpflicht ergab, die Zahl der jungen Menschen, die Lehrseminare absolvierten, als zu gering. Auf diese Weise musste man nolens-volens zur weiblichen Lehrtätigkeit Zuflucht nehmen, die zudem den Vorteil hatte, billiger zu sein. Andererseits führte auch das Bestreben der Frauen, sich eine gewisse wirtschaftliche Unabhängigkeit zu sichern, zum pädagogischen Wirkungskreis, wo zumindest im Bereich des Privatunterrichts stets eine mehr oder minder nennenswerte Nachfrage nach weiblichen Kräften bestand. Dies bewirkte bei einer beträchtlichen Anzahl von weiblichen Gymnasien die Entstehung von pädagogischen Seminaren, deren Abschluss jungen Frauen das Recht auf Lehrtätigkeit nicht nur in Grundschulen, sondern auch in mittleren weiblichen Lehranstalten sicherte.

Die Seminare für Lehrerinnen begannen in Preußen ab dem Jahre 1786 zu existieren und folgten den Ideen Fénelons. Es handelte sich um schulische Einrichtungen hauptsächlich an ländlichen Örtlichkeiten. Um 1790 wurde eine der Schulen nach Gotha übernommen. Das geschah auf Initiative der Familie André, die ihre Töchter vor dem ländlichen Dialekt schützen wollte.¹²⁷

¹²⁶ Ebd., 100-102.

¹²⁷ Schmuck, Patricia, *Women Educators: Employees of Schools in Western Countries*, New York 1987, 109, 112.

2.3. Die Bildungsreformen von Katharina II.

Katharina II. übernahm das reiche Reservoir an Ideen der Aufklärung und praktischen Experimenten in den monarchischen Staaten Deutschlands und Österreichs. Das Hauptgewicht lag dabei zweifellos auf den Modellen und Erfahrungen im Bereich der Volksbildung. Mit der Erweiterung des Spektrums öffentlicher Aufgaben des Staates begann auch sein Bedarf an qualifizierten Bediensteten zu wachsen. Außerdem verstand es sich aus Sicht der Kaiserin – wie auch aus der ihrer zeitgenössischen europäischen politischen Denker – von selbst, dass ein aufgeklärter Absolutismus auch ein aufklärender Absolutismus sein muss. Als Konsequenz wurde die Verbreitung von Aufklärung und Bildung in den Rang einer Staatsangelegenheit erhoben, und die Frage, auf welche Weise und mit welchen Mitteln man im Russländischen Reich ein diesem hohen Ziel entsprechendes Bildungssystem einführen könne, ließ Katharina selbst ihre gesamte Regierungszeit nicht ruhen. Antworten erwartete sie vor allem von den wissenschaftlichen Einrichtungen Moskaus und Sankt Petersburgs. Die umfangreiche Korrespondenz russischer Gelehrter mit ihren westlichen Kollegen, vor allem mit deutschen Gelehrten, Universitäten und Akademien zeigt, wie sie, die die Interessen der Herrscherin teilten, Fragen stellten, Literatur bestellten und ehrlich bemüht waren, zu eigenen Schlüssen über Bildungsreformen zu gelangen, die jenseits der Grenzen des Reiches durchgeführt worden waren.¹²⁸

Jedoch ein für Russland eben in jenen Jahrzehnten, als sich die europäische Bildungslandschaft unter dem Einfluss der Aufklärung wandelte, geeignetes Vorbild zu finden und sich anzueignen, war schon eine für andere politische Systeme übermächtige Aufgabe und nicht nur für den petrinischen Bürokratiestaat. Jedenfalls blieben so anfangs unzählige Projekte nur auf Papier, Kommissionen wurden eingerichtet und wieder aufgelöst, ohne irgendwelche praktische Ergebnisse erreicht zu haben, und einst begonnene Projekte verliefen im Sand.¹²⁹

Der noch im Jahre 1731 in Sankt Petersburg eröffnete „Suchoputnyj šljachetskij korpus“, eine Kadettenschule für meist polnische Adelige der Landstreitkräfte, bahnte einen direkten und leicht gangbaren Weg zu Offiziersrängen der petrinischen Rangordnung betreffend die Ränge von Söhnen adeliger Grundbesitzer und richtete sich sowohl nach

¹²⁸ Каменский, Александр Борисович, Жизнь и судьба императрицы Екатерины Великой, Москва 1997, 115.

¹²⁹ Kusber, Jan, Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. Und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 187.

preußischem Vorbild, das in der Regierungszeit des Soldatenkönigs Friedrich Wilhelm I. entwickelt wurde, als auch nach dem Modell deutscher ritterlicher Akademien. Zu jener Zeit empfahl Philipp Heinrich Dillthey, Professor der Moskauer Universität, im Jahre 1764 als Modell die deutschen Schulen im Russländischen Reich selbst: so riet er etwa die „ausgezeichneten Schulen“ Rigas und Revals als Vorbilder für Grundschulen, dagegen die Schule an der lutherischen Peter und Paul-Kirche in Petersburg für Gymnasien heranzuziehen. Dazu schlug Dillthey vor, die Struktur der zu jenem Zeitpunkt existierenden Moskauer und zweier neuer Universitäten, die er empfahl zu gründen, europäischen Prototypen anzunähern. In seinem sorgfältig durchdachten Plan der Bildungsreform, an deren Umsetzung die Kaiserin nicht heranging, waren die Ziele der Tätigkeit von Universitäten und Schulen abgestimmt.¹³⁰

Demgegenüber richteten sich die von Katharina selbst ins Leben gerufenen Lehranstalten wie etwa das Erziehungsheim in Moskau und das Smol’nyj-Institut für höhere Töchter in Petersburg von Anfang an nach französischen und englischen Vorbildern. Unter dem Einfluss des ihr nahestehenden Beraters Ivan Ivanovič Beckoj, des Präsidenten der Akademie der Künste und Direktors der Kadettenschule, wurden Inhalt und Organisation der Erziehung in diesen Instituten in Übereinstimmung mit den pädagogischen Konzepten von John Locke, François de Salignac de la Mothe-Fénelon und Jean-Jacques Rousseau gestaltet, jedoch der Unterricht fern vom „schädlichen Einfluss“ von Eltern und der Umgebung; die Schaffung eines „neuen Menschentyps“ oder „neuer Väter und Mütter“ entsprachen nicht den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, sondern jenen des Staates, der „nützliche Untertanen“ benötigte. Und eben die Kaiserin selbst lehnte die pädagogischen Ideen Rousseaus ihr Leben lang ab, denn sie hielt seine pädagogischen Grundsätze für neumodischen Unsinn. „In unserer guten alten Zeit“- schrieb sie 1770 an Johann Belke, mit dem sie ihre negative Meinung über ‚Emile‘ teilte, „dachte man anders“.¹³¹

Noch in einem Kapitel der Instruktion „Über die Erziehung“, in welchem sie die entsprechenden, doch zu nichts verpflichtenden Prinzipien aus Montesquieus Werk „Der Geist der Gesetze“, aus Beckojs Schrift „Von der Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts“ aus dem Jahre 1764 sowie aus einer früheren Gesetzgebung der eigenen Regierung vereint versammelt hatte, formulierte sie eine reichlich pessimistische Schlussfolgerung, wonach „es unmöglich ist, einem vielköpfigen Volk eine gemeinsame Bildung zu geben und alle Kinder in eigens dafür eingerichteten Heimen zu füttern“.

¹³⁰ Павленко, Николай Иванович, Екатерина Великая, Москва 2006, 312.

¹³¹ Zit. nach: Grot, Jakob Karlovič, Sorgen von Katharina II. um die Volksbildung, gemäß ihren Schreiben an Herrn Grimm, Westliche Kaiserliche Wissenschaftsakademie, Sankt Petersburg 1880, 56.

Gerade in dieser Zeit gewann die Kommunikation mit Friedrich Melchior Grimm für die Kaiserin immense Bedeutung, zumal er ihr aktuelle Informationen über alles, was das Bildungssystem in Westeuropa und speziell im deutschen Raum betraf, geben konnte. Ihm gegenüber gestand Katharina offen ihr bescheidenes Wissen auf diesem Gebiet ein.¹³²

Mit ihrer Machtübernahme wird der Anteil an deutschen Gelehrten und Beamten deutscher Abstammung, die in höheren staatlichen Institutionen in Moskau und Petersburg gedient hatten, in der Zusammensetzung der Kommissionen, in denen die Bildungsfragen erörtert wurden, merklich unproportional höher.

Die Regierungszeit von Katharina II. brachte ebenso wie die Ära Peters I. neue Einflüsse in der breiten Problemstellung der Volksbildung und neue Mittel zu ihrer Lösung mit sich: in dieser Periode taucht eine ganze Reihe neuer Entwürfe zur Schaffung eines integralen Lehrsystems auf, umso mehr, als Katharina an den allerbesten Methoden zur Aufklärung Russlands interessiert war.

Katharina II., die auf der Grundlage der Ideen der europäischen Aufklärung erzogen worden war, dachte anhand der Werke von Voltaire, Diderot, Rousseau, Locke, Montesquieu und Montaigne intensiv über die Aufklärung nach. In ihrer Korrespondenz mit Voltaire unterstrich sie immer wieder ihren Wunsch, mit der Unwissenheit aufzuräumen und in jeder nur möglichen Weise die Entwicklung der Bildung in ihrem Land zu fördern. In Hinblick auf das österreichische Bildungssystem erfragte sie die Meinungen von Grimm, Dalberg und Aepinus.¹³³

In den 60er/70er Jahren des Jahrhunderts wurde der Versuch unternommen, ein System von erziehenden Bildungsinstitutionen zu schaffen, deren Hauptziel es war, einen „neuen Menschentyp“ von gebildeten und tugendhaften Menschen zu kreieren.

Der Akt, welcher der Gestaltung der neuen Gesetzgebung über Bildung in der Regierungszeit von Katharina II. zugrunde lag, war die Generalverfügung zur Erziehung einer Jugend beiderlei Geschlechts, die von der Kaiserin am 12. März 1764 bestätigt wurde (Vortrag in der Akademie der Künste durch den Generaldirektor, Generalleutnant I.I.Beckoj

¹³² Grimm, Friedrich Melchior, Katharina II., Moskau 1775, 19, 25.

¹³³ Демков, Михаил Иванович, История русской педагогики. Часть 2. Новая русская педагогика (XVIII-й век). Издание 2-е, исправленное, Москва 1910, 269.

„Über die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts“).¹³⁴ Den Kern des Vortrags stellen die Grundprinzipien des neuen Erziehungssystems dar.¹³⁵

Im Vortrag wird auf die Wichtigkeit der Erziehung hingewiesen: „Selten sind stärker derartige Angelegenheiten in der Obhut großer Herrscher, die nur allmählich Früchte tragen und die, je größeren Nutzen sie für die gesamte Nachkommenschaft versprechen, desto mehr Arbeit und unerschöpflichen Großmut erfordern...“¹³⁶

Zweifellos stand Beckoj in all seinen pädagogischen Plänen und Entwürfen unter dem Einfluss westlicher Schriftsteller und Pädagogen, vor allem jenen der Schule der Philanthropisten. Und nach langen Überlegungen gelangte er zum Entschluss, ihre Ansichten in den Kern russischen Denkens zu übertragen: aus minderjährigen Kindern eine besondere Welt zu bauen, von ihnen jeglichen Einfluss von Familie und Gesellschaft fernzuhalten, sie nach den bekannten Regeln zu erziehen und sozusagen eine neue Generation von Vätern und Müttern heranzuzüchten. Das allerwichtigste Werk Beckojs war die Gründung von Erziehungsheimen in Moskau und Petersburg, für die er persönlich beträchtliche Spenden aufbrachte. Katharina II. genehmigte die von Beckoj aufgestellte Erziehungstheorie und hielt sich in ihren Verordnungen anlässlich eines neuen Bildungs- und Erziehungswesens in Russland an diese Theorie.¹³⁷

Jedoch Beckojs System, das in der Theorie sehr vielversprechend war, erwies sich in der Praxis aus vielen Gründen als wenig nützlich. „Kinder, die im zarten Alter der Familie entrissen werden,“- schrieb A. Voronov, -„können in sich nicht Gefühle familiärer Liebe zu den Eltern und ihren Blutsverwandten entwickeln und werden im Herzen kalt und trocken. Und wenn sie keinerlei Berührungspunkte mit der Gesellschaft haben, bleiben sie unwissend über alle Gegebenheiten der Gesellschaft, und deshalb entwickeln sie eine nicht selten für sie verhängnisvolle Vorstellung von ihrer Beziehung zur Gesellschaft. Kluge und liebevolle Erzieher, die Beckoj als Ersatz für die Familie vor Augen hatte, können selbst mit den besten intellektuellen und menschlichen Eigenschaften und bei aller Liebe zu den Kindern dennoch

¹³⁴ Высочайше утвержденный доклад Академии художеств главного директора генерал-поручика Бецкого «О воспитании юношества обоего пола» от 22 марта 1764 г., Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Том 16 (с 28 июня 1762-1765), Санкт-Петербург 1830, 668.

¹³⁵ Kusber, Jan, Eliten-und Volksbildung im Zarenreich während des 18. Und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 125.

¹³⁶ Бецкой, Иван, Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества. Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества. Т. 1., Санкт-Петербург 1789, 1–11.

¹³⁷ Kusber, Jan, Eliten-und Volksbildung im Zarenreich während des 18. Und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 125.

nicht dasselbe geben wie Eltern: ihre Liebe, die nicht aus der Blutsverwandtschaft erwachsen ist, kann nur kalt sein und nicht imstande, die zarten Herzen von Kindern zu wärmen.“¹³⁸

So stellt es auch S.V. Roždestvenskij zutreffend dar: die unmittelbare Nähe zu den Umständen, unter denen die Generalverordnung vom 12.3.1764 entstanden war, und ihr Zusammenhang mit der Einrichtung eines Erziehungsheims haben bereits zum Teil das Wesen der weiteren Entwicklung der Bildungsreform bestimmt. „Jetzt versucht die Gesetzgebung, von einer anderen Seite an diese Reform heranzugehen als zuvor in der ersten Hälfte des XVIII. Jhs. In den frühen Köpfen wird nun das Problem der allgemein bildenden Grundschule gewälzt, und das Ziel der Schule wird nicht in der Vorbereitung auf den Berufsweg eines Arbeitnehmers gesehen, sondern in der Erziehung zu einem vollkommenen Menschen und Staatsbürger.“¹³⁹

Die Realisierung der Generalverordnung setzte eine große gesetzgebende Tätigkeit voraus, die sich in zwei Teile teilte: Beckoj wurde beauftragt, zwei neue Lehranstalten an der Akademie der Künste und am Smol’nyj-Kloster für adelige Mädchen zu schaffen, aber auch ein ähnliches Regelwerk und Instruktionen für Erziehungs-Lehranstalten, die in sämtlichen Gouvernements des Russischen Reichs anwendbar waren.

Beckoj konzentrierte sich auf die Ausführung des ersten Punktes, und schon im Laufe der 1760er Jahre entstand eine Reihe neuer Lehr- und Erziehungsanstalten, deren Statute von Beckoj erstellt worden waren. So wurde eine Erziehungsanstalt an der Akademie der Künste eingerichtet, zu deren Leitung Beckoj beauftragt war.¹⁴⁰

Diese einzelnen, individuellen Versuche der Lehrreform erfolgten in dieser Reihenfolge: 5. Mai 1764 – Statut für die Gesellschaft zur Erziehung adeliger Mädchen; 4. November desselben Jahres – Statut für die Erziehungs-Lehranstalt der Akademie der Künste, nach deren Vorbild im Jahre 1765 auch eine Erziehungs-Lehranstalt an der Akademie der Wissenschaften eingerichtet wurde; 31. Januar 1765 Statut für die Lehranstalt an der Voskresenskij-Abteilung der Akademie der Wissenschaften; ebenfalls am 31. Januar desselben Jahres Statut für die Lehranstalt am Voskresenskij Novodevičij-Kloster für die Erziehung bürgerlicher Mädchen; 11. September 1766 – neues Statut für eine Korpsschule für polnische adelige Angehörige der Landstreitkräfte; 13. August 1767 – zweiter und dritter Teil des

¹³⁸ Zit. nach Демков, Михаил Иванович, История русской педагогики. Часть 2. Новая русская педагогика (XVIII-й век). Издание 2-е, исправленное, Москва 1910, 282-283.

¹³⁹ Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 264.

¹⁴⁰ Kusber, Jan, Eliten-und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 119.

Moskauer Erziehungsheims. Doch alle angeführten Lehranstalten, deren Aufbau nun den neuen pädagogischen Grundsätzen unterstellt war, stellten lediglich einzelne Versuche für eine allgemeine Lehrreform dar, die in vollem Ausmaß in der Gründung von „Erziehungsanstalten“¹⁴¹ insgesamt zum Ausdruck kommen sollte. All diese Einrichtungen hatten entsprechend der Generalverordnung zur Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts vom 12. März 1764 das Ziel, ihre Zöglinge primär zu tugendhaften, und erst in zweiter Linie zu aufgeklärten Menschen zu machen.

In der Folge wurde Beckoj jedoch von der weiteren Realisierung des aufgezeigten Projekts aus unbekanntem Gründen abgezogen. Die Ausarbeitung des detaillierten Plans für die allseitige Einführung von Erziehungsanstalten, die ursprünglich Beckoj auferlegt worden war, wurde dann anderen Personen übertragen, und unter Beckojs Obhut wurden lediglich einzelne von ihm geschaffene Wohltätigkeits- und Erziehungseinrichtungen belassen.¹⁴²

Auf diese Weise wurde der Generalplan nicht verwirklicht. Wie S.V.Roždestvenskij bemerkt, „kann man davon ausgehen, dass die Kaiserin diese oder jene Entscheidung zur gegebenen Frage bis zur Ausarbeitung von Grundlagen einer Lehrreform in der gesetzgebenden Kommission aufschob, innerhalb derer im Mai 1768 eine Spezialkommission für Lehranstalten aktiv zu werden begann.“¹⁴³

Aufmerksamkeit verdient auch der Plan für eine Lehrreform, die im November 1764 von Professor Philipp Dilthey persönlich ausgearbeitet worden war – der „Plan zur Einrichtung verschiedener Lehranstalten zur Verbreitung der Wissenschaften und Verbesserung der Sitten“.¹⁴⁴

Die Reform, wie sie von Dilthey vorgeschlagen wurde, erfasste das gesamte System der Volksbildung und bestand aus vier Bereichen: Der erste nannte sich „Über Schulen für Sklaven als erste Grundlage einer guten Erziehung“, der zweite betraf „Triviale Schulen“, der dritte - Gymnasien und der vierte - Universitäten. Interessant an diesem Projekt sind vor allem die „Sklavenschulen“, also Schulen für Leibeigene. Man ging von der Gründung lediglich zweier dieses Typs aus: einer in Moskau und einer in Petersburg, mit je 100 Personen pro Schule; in Moskau steht die Schule unter der Leitung der Universität, in Petersburg jener der Akademie der Wissenschaften.

¹⁴¹ Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 264-265.

¹⁴² Kusber, Jan, Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 116-123.

¹⁴³ Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 279.

¹⁴⁴ Ebd., 279.

Das Bildungssystem besteht nach Diltheys Plan aus Lehranstalten dreier Stufen: der Trivialschulen, der Gymnasien und der Universitäten. Trivialschulen gedachte man mit dem Ziel einer elementaren Wissensvermittlung einzuführen, aber auch, „Regeln einer guten und ordentlichen Lebensweise“ zu vermitteln, und zwar ebenso vornehmen Kindern wie solchen von Kaufleuten „und anderen Kindern nicht von gemeinem Stand“. Die Trivialschulen bereiten die Jugend auf die Gymnasien vor, die wiederum aus vier Klassen mit jährlichen Lehrgängen bestehen und die ebenso jungen Leuten aus allen Ständen außer Leibeigenen offenstehen. Die Trivialschulen und Gymnasien werden von den Universitäten geführt oder stehen unter dem besonderen Schutz der Gouverneure. Dilthey hatte vorgeschlagen, für ganz Russland 21 Trivialschulen und neun Gymnasien zu schaffen. Universitäten sollte es nach seinem Vorschlag nur drei geben (Moskauer Universität und voraussichtlich zwei neue: in Baturin und Dorpat).¹⁴⁵ Die Universität in Sankt Petersburg, die 1764 aufgrund eines Erlasses von Peter I. gegründet worden war, stellte bereits 1766 praktisch ihr Wirken ein, als sie gemeinsam mit dem Akademischen Gymnasium in der Akademischen Lehranstalt aufging.¹⁴⁶ Als Grundlage der inneren Universitätsstruktur sollte die Erfahrung der Universitätsorganisation in Deutschland herangezogen werden, die vier Fakultäten beinhaltet: die Philosophische, Juridische, Medizinische und Theologische, und erst nach Abschluss eines zweijährigen Kurses an der Philosophischen Fakultät wird der Zugang zu den speziellen Fakultäten geöffnet. Dieser Plan wurde ebenfalls nicht angenommen.¹⁴⁷

Wie in der wissenschaftlichen Literatur bemerkt wird, wurde Katharina II. spätestens im Jahre 1767 ein detaillierter und engagierter Plan für „Erziehungsakademien für Kinder“ oder „Staatliche Gymnasien“ vorgestellt. Jedoch weder im Text des Plans selbst noch in den zwei Vorträgen, die ihn begleiteten, waren die Namen derer verzeichnet, die ihn erstellt hatten. Doch auf der Schutzmappe, in welcher dieser Plan im Sankt Petersburger Staatlichen Archiv aufbewahrt wird, befindet sich – wie S.V.Roždestvenskij behauptet – eine Aufschrift, die besagt, dass der Plan von Philipp Dilthey, Gerhard Müller, Timofej Klingstedt und Grigorij Teplov erstellt worden war.¹⁴⁸

Es ist zu bemerken, dass der Formierung eines neuen Systems der Bildungseinrichtungen im Russländischen Reich das österreichische Modell zugrunde lag.

¹⁴⁵ Андреев, Андрей Юрьевич, Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы, Москва 2009, 134.

¹⁴⁶ Ebd., 135.

¹⁴⁷ Земляная, Татьяна Борисовна, Образовательные реформы времен правления Екатерины II, In: Журнал научно-педагогической информации, 2010, <http://www.paedagogia.ru/2010/46-09/163-zemlyanayapavlicheva>, 4-5.

¹⁴⁸ Zit. nach Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 272.

Dieses System, das seinen Ursprung in Preußen hatte, war vom Abt eines Augustinerklosters in Sagan, Schlesien, Johann Ignaz von Felbiger¹⁴⁹, vereinfacht ausgearbeitet worden. Kaiserin Maria Theresia, die sich um die Einsetzung eines System der Volksbildung in Österreich sorgte, lud Felbiger im Jahre 1774 nach Wien ein, bestellte ihn zum Direktor eines Lehrerseminars und beauftragte ihn, eine These über elementare Volksbildung zu erstellen. In dieser These oder Verordnung, die von ihr am 6. Dezember 1775 bestätigt wurde, waren die Grundlagen dieses neuen Systems dargelegt. Die Volksschulen waren in elementare und mittlere unterteilt, in denen über die primären Fächer hinaus Latein, Zeichnen, Feldmessen, Grundlagen der Landwirtschaft, Geographie, Geschichte und normale Fächer unterrichtet wurden, das heißt es waren beispielhafte Schulen und Lehrerseminare. In allen Schulen wurde eine neue Unterrichtsmethode eingeführt: gleichzeitiger Unterricht mit allen Schülern in der Klasse und Pflege des Katechismus‘; von den Disziplinarmaßnahmen wurden jene gestrichen, die beschämend oder ungesund waren. Privatunterricht hatte sich der Methode, die in den öffentlichen Schulen eingeführt worden war, zu unterwerfen: „Hauslehrer waren verpflichtet, die Prüfungen in Lehrerseminaren oder der Hauptschule abzuhalten. Jede Schule stand unter der Leitung ihres eigenen Schutzherrn oder ihrer Aufsichtsbehörde, einige Schulen unter jener Person oder Behörde, der ihre hauptsächliche Fürsorge oblag. In jeder Provinz wurde eine Kommission für Lehranstalten unter Mitwirkung des Direktors einer gewöhnlichen Schule oder eines Lehrerseminars eingerichtet. Die oberste Leitung der Volksbildung oblag in Wien in jener Einrichtung, an der es das hauptsächliche Lehrerseminar gab.“¹⁵⁰

Die vom Generalplan ausgearbeiteten und von Katharina II. genehmigten Gymnasialgründungen im Jahre 1767, stellten einen ziemlich neuartigen Typ von erzieherischen Lehreinrichtungen dar, welche die Aufgaben der unteren, mittleren und höheren Schule vereinten. Die für alle russländischen Untertanen außer für Leibeigene offenstehenden Gymnasien nehmen Schüler im Alter von fünf bis sechs Jahren auf und entlassen sie im Alter von achtzehn Jahren. Ein Gymnasiallehrgang bestand aus drei Klassen von je vier Schuljahren. Als Grundlage für die Einteilung in Klassen dienten die Ränge und Ziele der Lernenden: 1) Lehranstalten für Gelehrte, 2) für Militär, 3) für eine staatsbürgerliche Laufbahn und 4) für Kaufleute und Handel. Der Lehrgang für die unteren zwei Klassen war

¹⁴⁹ Schubert, Franz: Johann Ignaz von Felbiger. In: Schlesische Lebensbilder, Schlesier des 18. und 19. Jahrhunderts, Bd. 2, Breslau 1926, 69-73.

¹⁵⁰ Zit. nach Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 270.

für die Lehranstalten aller vier Kategorien gleich, für die Lehrgänge der höheren, dritten Klasse dagegen spezialisiert.¹⁵¹

Für die Führung der staatlichen Gymnasien empfahl sich die Schaffung einer speziellen Behörde mit dem Protektor oder jener Person bzw. Behörde, unter deren hauptsächlicher Fürsorge die Schule stand, an der Spitze, „dem für seine Person am höchsten Angesehenen“, die ausgesuchten Vertrauens von Seiten der höchsten Machthaber für würdig befunden war und stets nach Wunsch Zugang zum kaiserlichen Thron hatte. Der unmittelbare Leiter jedes Gymnasiums ist der Rektor, bei dem es sich um einen soliden Gelehrten und untadeligen Mann handelt.¹⁵²

Jedoch ungeachtet der Tatsache, dass die Gymnasien für Kinder aller Stände außer Leibeigenen vorgesehen waren, wie S.V.Roždestvenskij schreibt, konnten sie die Bildungsbedürfnisse der Masse der Bevölkerung nicht bedienen: in jeder Gouverneurstadt war die Gründung von lediglich je einer Lehranstalt der vier vorhin genannten Kategorien vorgesehen, „je nachdem, von welchem Stand der Einwohner in diesem Gouvernement mehr an der Zahl sind.“¹⁵³ Die relativ geringe Anzahl an staatlichen Gymnasien veranlasste die Autoren des Generalplans, „ein wenig auch an die einfachen und ärmsten Kinder von Kleinbürgern zu denken, die in kleinen Städten und Orten wohnen, wie ihnen das grobe Unwissen auszutreiben sei und ein Mittel zu geben, so viel zu lernen, wie es für ihre Natur anständig und notwendig sei...“¹⁵⁴ Mit diesem Ziel wurde also geplant, in allen Städten und kleinen Orten elementare „öffentliche Schulen für das einfache Volk“ zu organisieren, in welchen verpflichtend Kinder aller Bewohner unterrichtet werden sollten, „welchen Ranges und Standes sie auch sein mögen, Bediente und Angestellte nicht ausgeschlossen“, und zwar vom sechsten bis zum vierzehnten Lebensjahr. Die Fürsorge über diese Schulen wurde den örtlichen Stadträten und der Geistlichkeit auferlegt, wobei letztere auch Lehrverpflichtungen zu erfüllen hatte.

Diese Ausführungen über einen elementaren Bildungsplan für die Bevölkerung wurden in einem Projekt ausgearbeitet, das den Generalplan für Gymnasien ergänzte: „Alleruntertänigste Vorstellung eines Plans, auf welche Weise in allen russischen Städten und

¹⁵¹ Земляная, Татьяна Борисовна, Образовательные реформы времен правления Екатерины II, In: Журнал научно-педагогической информации, 2010, <http://www.paedagogia.ru/2010/46-09/163-zemlyanayapavlicheva>, 8-9.

¹⁵² Ebd., 9-10.

¹⁵³ Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 277.

¹⁵⁴ Zit. nach Земляная, Татьяна Борисовна, Образовательные реформы времен правления Екатерины II, In: Журнал научно-педагогической информации, 2010, <http://www.paedagogia.ru/2010/46-09/163-zemlyanayapavlicheva>.

kleinen Orten Schulen für das einfache Volk ohne jegliche staatliche Ausgabe und Belastung des Volkes einzurichten seien.“¹⁵⁵

Offensichtlich war die Katharina II. zunehmend von der Notwendigkeit der Schaffung eines breiten Schulnetzes überzeugt, obwohl ihr Interesse an den einzigartigen Lehranstalten mit großen pädagogischen Ambitionen vorübergehend erkaltete. Zum Wendepunkt geriet die persönliche Begegnung Katharinas mit Joseph II. und die daran anschließende politische Annäherung an Österreich im Jahre 1780: die Katharina II. brachte ihr ernsthaftes Interesse am Schulsystem des Habsburgerreichs zum Ausdruck, das sich als Ergebnis der Reformen etabliert hatte, die in den 1770er Jahren von Maria Theresia durchgeführt worden waren. Von da an wurde die Wortbildung „Normalschule“ zum Zauberwort. Noch in Mogilev, wo das Treffen mit Kaiser Joseph II. stattgefunden hatte, schrieb die Zarin, die sofort den Kern des Problems erfasst hatte: „...Die Normalschulen sind eine wunderbare Erfindung, aber wir brauchen auch noch die Lehrer, die in Normalschulen unterrichten könnten...“¹⁵⁶ Und sofort wurde Grimm beauftragt, die Meinung Dalbergs über die österreichischen Normalschulen zu erfragen. Als in Petersburg die Lieferung einer ganzen Sammlung von Schulbüchern für Normalschulen, die von Joseph II. übermittelt worden waren, eintrafen, befahl die Katharina II. Johannes Aepinus¹⁵⁷, einem Mathematiker, Physiker und Astronomen, die Frage zu studieren, ob das österreichische Bildungssystem für das Russische Reich geeignet wäre. Dieser empfahl in seiner Schlussfolgerung, dieses System ohne besondere Veränderungen in Russland einzuführen. Er betonte die Wichtigkeit der Einheitlichkeit der Schulbildung, der hochqualitativen Ausbildung der Lehrer und der Einbeziehung der kirchlichen Schulen in die Bildungsreform. Diese Beurteilung entsprach auch Katharinas Ansicht, wovon die Eintragung ihres Sekretärs, Aleksandr Vasil’jevič Chrapovickij, in sein Tagebuch zeugt: „In 60 Jahren wird alle Kluft verschwunden sein; wieweit bald Volksschulen eingeführt und bestätigt werden, so wird die Unwissenheit von selbst ausgetrieben; da ist keine Gewalt notwendig.“¹⁵⁸

Das Konzept der Aneignung des österreichischen Schulbildungssystems stammte vom Reformkatholiken Johann Ignaz von Felbiger, dem ehemaligen Prior der Augustiner-Mönchsgemeinde in Sagan im preußischen Schlesien. Seine grundlegende Schrift war die Allgemeine Schulordnung aus dem Jahre 1774. Ein Jahrzehnt zuvor, in den 1760er Jahren,

¹⁵⁵ Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912, 277.

¹⁵⁶ Каменский, Александр Борисович, Жизнь и судьба императрицы Екатерины Великой, Москва 1997, 129.

¹⁵⁷ Henke, Ernst, Aepinus Johannes, In: Henke Ernst (Hrsg.), Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 1, Leipzig 1875, 129.

¹⁵⁸ Каменский, Александр Борисович, Жизнь и судьба императрицы Екатерины Великой, Москва 1997, 130.

führte Felbiger, als er im Dienst von Friedrich II. stand, unter wesentlichem Einfluss lutheranischer und pietistischer Erziehungsgrundsätze erfolgreich eine Reform der katholischen Schulen in Schlesien und in der Grafschaft Glatz durch. Indem er das Preußische Generallandschulreglement von 1763 in diesen Gebieten umsetzte, leistete er einen unschätzbaren Beitrag zur Integration Schlesiens in den preußischen Staat. Eben auf die Lösung des Problems der Integration, das in der ausgedehnten und multinationalen Donaumonarchie akut anstand, waren auch im Weiteren die Schulreformen von Maria Theresia und Joseph II. gerichtet. Neben der Verbreitung der deutschen Sprache als Staatssprache kümmerte sich die oberste Wiener Schulbehörde mit Felbiger in erster Linie um die Unifizierung des Schulwesens mithilfe von Sondergesetzen, die eine für alle einheitliche Allgemeine Schulordnung in verschiedenen Teilen des Reiches eingeführt hatten, indem sie normierte Parameter für das Schulwissen vorgeschrieben hatten, „Einheitlichkeit“ in den Schulbüchern, die vorwiegend von Felbiger selbst verfasst worden waren und vom Deutschen in die wichtigsten örtlichen Sprachen übersetzt worden waren, sowie eine entsprechende Ausbildung der Pädagogen.

Mit der Bitte, unter „Illyrern“ einen erfahrenen Schulverwalter zu finden, der die Verantwortung für die Schaffung eines allgemeinen Schulbildungssystems in Russland übernehmen würde, wie Aepinus vorgeschlagen hatte, wandte Katharina II. sich im Jahr 1782 an Joseph. Im Auftrag des Kaisers wählte Felbiger für diese Mission einen seiner besten Mitarbeiter, den Serben Teodor Janković de Mirievo, aus, der Schuldirektor in Temešvar gewesen war. Joseph erwies seiner Verbündeten die große Liebenswürdigkeit, die ersten Vorschläge zu begutachten, die vom Kandidaten für die Bildungsreform in Russland erstellt worden waren. Im September desselben Jahres kam Janković in Petersburg an, wo er die Möglichkeit erhielt, unverzüglich an die Umsetzung seiner Pläne heranzugehen. Bereits drei Tage nach seiner Ankunft war eine Kommission zur Einrichtung von Volks-Lehranstalten zusammengestellt. Hier trat Aepinus neben Janković mit den Rechten der Hauptexperten auf, und der ehemalige Favorit der Kaiserin, Petr Vasil'jevič Zavadovskij, stand an der Spitze der Kommission. Die ersten Schulen nach Felbigers Modell wurden schon 1782 eröffnet, und im darauffolgenden Jahr nahm in der Hauptstadt ein Lehrerseminar seine Tätigkeit auf, zu deren erstem Direktor Janković selbst ernannt wurde.

Um 1784 erschien erstmals in der Hauptstadt eine Zeitschrift über Pädagogik in russischer Sprache.

Innerhalb von fünf Jahren seit der Ankunft von Janković in Petersburg wurden mehr als zwanzig Schulbücher herausgegeben, von deren Hälfte der Autor er selbst war. Die Schulbücher und Tabellen, aber auch die Lehrmittel und Instruktionen für Lehrer waren in strikter Entsprechung zu den österreichischen und serbischen Vorbildern verfasst. Alle staatlichen und privaten Schulen wurden unter die Aufsicht des Staates gestellt, um die „Einheitlichkeit“ auf dem gesamten Gebiet des Imperiums sicherzustellen.¹⁵⁹ Daher waren 1783, als die Reform „russische Untertanen, welche die deutsche Sprache gebrauchten“ erreichte, wurden nicht die originalen österreichischen Texte einbezogen, sondern Jankovićs Texte, die umgearbeitet und zuvor in die russische Sprache übersetzt worden waren, und zwar von einem Lehrer des Smol’nyj-Instituts für adelige Mädchen, Karl Follmeier, diesmal in umgekehrter Übersetzung ins Deutsche, was in der Folge der Tatsache, dass je zweitausend Exemplare von jedem Lehrbuch verkauft wurden, keinen Abbruch tat.¹⁶⁰ In den deutschen Schulen in der Hauptstadt und in Ostseeprovinzen kam es sogar zu Auseinandersetzungen auf religiöser Grundlage, nachdem die Protestanten sich weigerten, die von Janković erstellten Lehrbücher der Bibel zu benutzen, wobei sie darauf verwiesen, dass ihr Autor ein Katholik war.¹⁶¹

Im Jahre 1786 erhielt die Reform gesetzliche Rahmen in Form des „Ordnung für Volks-Lehranstalten“, deren Unterschied zur Schulordnung von Felbiger vor allem darin bestand, dass er nicht die Gründung von Dorfschulen vorgesehen hatte, und die Schulbildung keinen obligaten Status hatte.¹⁶² Der Vorzug wurde dem Erlernen von Religion und der russischen Sprache gegeben, Lateinunterricht war für diejenigen vorgesehen, die nach dem Schulabschluss eine weitere Bildungsstufe planten, und bei der Wahl der anderen Sprachen erging die Empfehlung, die im einen oder anderen Gouvernement am meisten verbreiteten Sprachen zu bevorzugen.¹⁶³

Zweifellos war ein entscheidender Impuls, der Katharina zur Einführung des österreichischen Bildungswesens in Russland veranlasste, jene Tatsache, dass die Reformen Felbigers sich in jener Zeit auf einem Gebiet verbreiteten, auf dem Orthodoxe und Unierte serbischer und rumänischer Nationalität als Untertanen des Habsburgerreichs lebten.

¹⁵⁹ Polz, Peter, Theodor Janković und die Schulreform in Rußland, Wien 1972, 133–160.

¹⁶⁰ Смагина, Галина Ивановна, Из истории народного образования и распространения учебной литературы в Латвии во второй половине XVIII века, Санкт-Петербург 2011, 93–94.

¹⁶¹ Polz, Peter, Theodor Janković und die Schulreform in Rußland, 153–155.

¹⁶² Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II., Санкт-Петербург, 1786 (СК I. № 8791); Siehe: полное собрание законов Российской империи, 1–е. Т. 22, № 16421, Санкт-Петербург 1786, 646–669.

¹⁶³ Устав народным училищам в Российской империи. § 1, 11, 24.

2.3.1. Die Bildungsreformen und die Entwicklung der Rolle der Frau in der russländischen Gesellschaft

Wenn von der Rolle der Frau in der Entwicklung der Wissenschaft und Bildung in der russischen Kultur des XVIII. Jahrhunderts die Rede ist, muss unbedingt Ekaterina Romanovna Daškova erwähnt werden. Sie war eine Mitkämpferin von Katharina II., Direktorin der Petersburger Akademie der Wissenschaften und Präsidentin der Russländischen Akademie¹⁶⁴, die 1783 von Katharina II. zum Studium philologischer und anderer geisteswissenschaftlicher Disziplinen gegründet worden war. Daškova verbrachte insgesamt etwa acht Jahre in Westeuropa – von 1769 bis 1772 und von 1776 bis 1782. Sie hielt sich in England, Deutschland, Holland, der Schweiz, Österreich und Frankreich auf und zeigte großes Interesse an Wissenschaft, Kunst und Literatur, war auch mit führenden Staatsmännern, Wissenschaftlern, Schriftstellern und Kunsttreibenden bekannt. Gebildet und energisch, wie sie war, genoss sie die Hochachtung vieler berühmter Zeitgenossen.¹⁶⁵

Ihre Erfahrungen und das Wissen, das sie bei ihren Aufenthalten in Europa erworben hatte, und ihr internationales Ansehen halfen Daškova bei der Umsetzung der Bildungsreformen. Fast zwölf Jahre lang stand Daškova an der Spitze der wichtigsten wissenschaftlichen Institution Russlands und wirkte so auf die Formierung der Politik im Bereich Wissenschaft und Bildung ein. Sie wurde (mit Ausnahme herrschender Persönlichkeiten) die erste Frau, die eine Position im Staatsdienst einnahm, und bleibt bis heute die einzige Frau an der Spitze der Akademie in der gesamten Geschichte dieser wissenschaftlichen Institution. Unter ihrer Leitung wurde das erste normative Wörterbuch der russischen Sprache erstellt, das „Wörterbuch der Russländischen Akademie“.¹⁶⁶

Daškova war Ehrenmitglied ausländischer Akademien und wissenschaftlicher Gesellschaften. So zum Beispiel der Königlichen Schwedischen Akademie und der von Irland, der Berliner Gesellschaft der Liebhaber der Naturwissenschaften und der Landwirtschaftlichen Gesellschaft des Kurfürstentums Braunschweig-Lüneburg, sowie der Amerikanischen Philosophischen Gesellschaft.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Смагина, Галина Ивановна, Княгиня и ученый: Е.П. Дашкова и М.В. Ломоносов, Санкт-Петербург 2011, 7.

¹⁶⁵ Смагина, Галина Ивановна, Сподвижница великой Екатерины, Санкт-Петербург, 2006, 15.

¹⁶⁶ Ebd., 37.

¹⁶⁷ Ebd., 7-9.

Arbeiten über Daškova tauchten in einer sehr populären Publikation auf, die in Deutschland im letzten Drittel des XVIII. Jhs erschien, den „Staats-Anzeigen“. August Ludwig von Schlözer (1735-1809), der Eigentümer der Zeitschrift „Staats-Anzeigen“, die in Göttingen von 1782 bis 1893 herausgegeben wurde, platzierte sieben umfangreiche Aufsätze über die Schulreformen, die von Katharina II. verwirklicht wurden. Schlözer selbst war Professor der Universität Göttingen und Mitglied der Göttinger Akademie.

Schlözer selbst lebte sieben Jahre lang, von 1761-1767, in Russland, arbeitete an der Petersburger Akademie der Wissenschaften, und diese Jahre waren für ihn die besten seines Lebens.

Schlözer interessierte sich für die russische Lexikographie. Besonders zog die Erarbeitung des Wörterbuchs der Russländischen Akademie als Grundlage für die slawische Sprachwissenschaft sein Interesse auf sich. Er nahm aktiv an dieser Arbeit teil. Am 15. August 1795 wurden auf Daškovas Anweisung alle sechs Bände des „Wörterbuchs“ an die Göttinger Universität gesandt.¹⁶⁸

In der Zeit, als sie die Leitung der Akademie innehatte, zog Daškova berühmte Gelehrte aus dem Ausland an. So zum Beispiel wirkte der Mathematiker Leonhard Euler vierzehn Jahre in Petersburg (1727-1741) und nochmals siebzehn Jahre (1766-1783), und in den fünfundzwanzig Jahren dazwischen lebte er in Deutschland, doch auch in diesen Jahren blieb er einer der führenden Persönlichkeiten der Petersburger Akademie der Wissenschaften. Man wandte sich an ihn um Konsultationen in physikalisch-mathematischen Fragen, und er wirkte an der Nominierung und Einladung von deutschen Wissenschaftlern nach Russland mit; bei ihm in Berlin lebten und studierten russische Studenten, was aber am Wichtigsten war – er sandte ihnen seine Arbeiten für Publikationen zu. Es erstaunt daher nicht, dass Eulers Patz all diese 25 Jahre vakant blieb und die Akademie nicht dazu tendierte, ihn durch jemand anderen auszufüllen. So kann man also praktisch von 56 Jahren sprechen, die Euler an der Petersburger Akademie der Wissenschaften wirkte.

Die wissenschaftlichen Kontakte verbanden die Berliner Gesellschaft der Liebhaber der Naturwissenschaft mit der Akademie der Wissenschaften und der Freien Wirtschaftsgesellschaft in Petersburg. Diese Kontakte wurden in Form von Korrespondenz zwischen den Wissenschaftlern der beiden Länder gepflegt, in Form von Austausch wissenschaftlicher Publikationen und Forschungsergebnissen, von Teilnahme an

¹⁶⁸ Ebd., 264-267.

Wettbewerben, die in Petersburg durchgeführt wurden, und der gegenseitigen Auswahl von Gelehrten als Ehrenmitgliedern. Zu den russländischen Wissenschaftlern, die Mitglieder der Berliner Gesellschaft der Liebhaber der Naturwissenschaft waren, zählten P.S.Palas, Mitglied der Akademie und naturwissenschaftlicher Experimentator, seit 1774, I.G.Georgi, Chemiker und Ethnograph, seit 1774, E.G. Laxman, Akademiemitglied, Chemiker, seit 1776, F.U. Aepinus, Akademiemitglied, Physiker, seit 1781 und E. Daškova seit 1785.

Deutsche Wissenschaftler, die Mitglieder der Petersburger Akademie der Wissenschaften wurden, waren etwa:

I.G.Gleditsch, Gründer der Berliner Gesellschaft, seit 1776

M.E.Bloch, Arzt und Zoologe, seit 1782

I.G.Bode, Gründer der Berliner Universität, seit 1784

Ekaterina Daškova erhielt das Diplom der Berliner Gesellschaft der Liebhaber der Naturwissenschaft im Jahre 1785.¹⁶⁹

In den Jahren, in denen Ekaterina Romanovna Daškova Direktorin der Akademie der Wissenschaften war, wurden 47 Wissenschaftler ausländische Mitglieder der Petersburger Akademie.¹⁷⁰

Die Idee der weiblichen Bildung musste in geschlossenen Lehranstalten verwirklicht werden, zum Beispiel in Instituten für adelige Mädchen. Jedoch deren Gründung setzte mehr Investitionen voraus, daher wandte sich die Kaiserin an die Gouverneursverwalter, damit diese die Gesellschaft zur Entwicklung einer privaten Bildungsinitiative aufriefen. Dies diente als Voraussetzung für die Ausbreitung privater Mädchenpensionate in der Provinz, deren Betreiberinnen in vieler Hinsicht die innere Struktur der Adelsinstitute in der Hauptstadt kopierten. Es ist bekannt, dass in Tver‘ um 1783 zwei Mädchenpensionate existierten, für männliche Zöglinge dagegen 17. In Rjazan erlangte ein Pensionat für adelige Mädchen Bekanntheit, das um 1800 von der Betreiberin Maria Hammel eröffnet wurde, in Poltava eine Pension Varvara Alekseevna Repnina¹⁷¹ und in Elisabethgrad die Pension der Französin Burkovskaja.¹⁷² Im Lauf der ersten Hälfte des XIX. Jhs. breiteten sich private Pensionen für weibliche Zöglinge in ganz Russland aus und waren nicht nur in Gouvernements- sondern

¹⁶⁹ Смагина, Галина Ивановна, *Сподвижница великой Екатерины*, Санкт-Петербург, 2006, 227.

¹⁷⁰ Ebd., 87.

¹⁷¹ Клевака, Олеся Петровна, *Роль женщины развитии современной науки и образования*, Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Минск 2016, 445.

¹⁷² Баранович, Михаил Степанович, *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба: Рязанская губерния*, Санкт-Петербург 1859, 372.

auch in entlegenen Städten tätig. Dazu hat in vieler Hinsicht die staatliche Bildungspolitik beigetragen.

Von Katharina waren die ersten ernsthaften Schritte in Sachen Organisation der weiblichen Bildung unternommen worden. Die Zarin war eine leidenschaftliche Verfechterin der Entwicklung der weiblichen Aufklärung. In Beckojs Schrift „Von der Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts“ im Jahre 1764 wurde bemerkt: „Mit derselben Ordnung wie das männliche, hat auch das weibliche Geschlecht erzogen zu werden.“¹⁷³

Die Bildung der Frau wurde zum organischen und in einem gewissen Maß sogar zu einem überholenden Bestandteil ihrer großen Ausbildungsreformen, die nach Katharinas Ansinnen dazu angetan waren, nicht nur die wichtigsten bildenden, sondern auch sozialen Aufgaben zu lösen. Die erste Regierungsphase von Katharina II. – die 1760er Jahre – sind eine Zeit der intensiven Ausformung einer neuen aufklärerischen Konzeption des Staates und dementsprechend einer neuen Bildungspolitik. Zum Unterschied von den petrinischen und den ersten postpetrinischen Ausrichtungen des Staates verfolgte diese neue Konzeption das Ziel, nicht einen Berufstätigen auszubilden, sondern einen vollkommenen Menschen und Bürger heranzuziehen. Dementsprechend wandelte sich der utilitaristisch berufsbildende Charakter der russländischen Schule für einige Zeit zu dem einer allgemeinbildenden. Die Bildungskonzeption von Katharina II. und ihres engsten Kampfgefährten I.I. Beckoj, erwachsen aus den Ideen der Aufklärung, versuchte, mit pädagogischen Mitteln und jener der Bildung in kürzester Zeit zwei sich dem „historischen Druck“ entziehende gewaltige soziale Aufgaben zu lösen: mithilfe der Schule einen „neuen Menschentyp“ und mit eben dessen Hilfe einen „dritten Stand“ zu schaffen, oder, um mit den Worten der kathrinischen „Instruktion“ zu sprechen, „Menschen eines dritten Ranges“.¹⁷⁴

In der ersten Periode der kathrinischen Reformen, also in den 1760er bis 1770er Jahren, wurde an der Lösung dieser beiden Aufgaben parallel gearbeitet, speziell an der weiblichen Bildung. Später, in den 1780er bis 1790er Jahren, im Laufe der Versuche, ein gesamtes Bildungswesen in Russland zu schaffen, wird die zweite der erwähnten Aufgaben dominierend. Die erste jedoch wird durch die Konfrontation mit der Realität zunehmend verblassen.

¹⁷³ Бёцкой, Иван Иванович, Учреждения и Уставы, касающиеся до воспитания и обучения в России юношества обоого пола, Санкт-Петербург 1774, 201.

¹⁷⁴ Пономарева, Валентина Дмитриевна, Хорошилова, Любовь Борисовна, Университет для России. Взгляд на историю культуры XVIII столетия, Москва 1990, 112.

Aus den Grundsätzen der Aufklärung (in den 1760-1770er Jahren vorwiegend unter französischem Einfluss) bildete sich eine eigene russische staatliche Pädagogik-Doktrin heraus, die einerseits vollkommen die Ideen von beispielsweise Helvetius über die allmächtige Erziehung unterstützt, andererseits jedoch die Argumente Rousseaus, Lockes, d'Alamberts oder Diderots über die Unvollkommenheit und die Unzulänglichkeiten der öffentlichen, und erst recht der staatlichen Erziehung zurückweist. Diese Doktrin hat sich am stärksten in den Versuchen der kathrinischen Lehrreform der 1760er Jahre wiedergefunden, in den Verordnungen und der praktischen Tätigkeit der reformierten oder neuerlich gegründeten Lehranstalten, die, um mit S.V.Roždestvenskij zu sprechen, „zum Ziel hatten, ihre Zöglinge tugendhaft und erst dann gebildet zu machen.“¹⁷⁵

Katharina II. hielt an der Meinung fest, dass die Aufgabe der Lehre nicht darin bestünde, einem Kind ein bekanntes Ausmaß an Wissen zu vermitteln, sondern darin, es zu Selbständigkeit anzuregen, was bedeutet, dass der Unterricht anschaulich sein muss. Den Unterricht „muss man angenehm machen, damit er dem Kind als Entspannung erscheint und nicht als schwere Arbeit; nicht mit Gewalt zwingen, in dieser Hinsicht den Kindern Freiheit zugestehen und nicht ihre Selbständigkeit einengen; die Disziplin bei der Erziehung darf nicht die Persönlichkeit des Kindes unterdrücken und zerstören, sondern soll sie im Gegenteil wecken und erhöhen; erziehen unbedingt mit dem eigenen Beispiel, das nicht von Laune und Willkür geleitet ist, sondern von Wohlwollen; die Erziehung muss von den ersten Lebensjahren des Kindes an beginnen, um nicht dem Fehler Zeit zu geben, in ihm zu wachsen; man muss Kinder von der törichten Gesellschaft fernhalten, bei der sie sich infizieren könnten“.¹⁷⁶

Formal-historisch gesehen beginnt die weibliche Bildung in Russland am 5. Mai 1764, als in Petersburg in der Nähe des Smol'nyj-Hofs durch einen Erlass von Katharina II. die Gesellschaft zur Erziehung höherer Töchter gegründet wurde. Für diese Lehranstalt wurde der noch unter Elizaveta Petrovna begonnene Bau des Smol'nyj Voskresenskij-Klosters „angepasst“. Am Smol'nyj-Institut wurde eine Lehranstalt für Bürgerinnen eröffnet, womit das Fundament einer weiblichen Bildungsstätte gelegt war. Es hatte den Anschein, als beobachtete die ganze Welt mit Interesse den Verlauf dieses großen Experimentes. Kein einziger Ausländer, der nach Petersburg geraten war, ließ das Smol'nyj unbeachtet. Es rief hauptsächlich Erstaunen und Begeisterung hervor. Erstmals in Europa wurde die Aufgabe der

¹⁷⁵ Родников, Владимир, Несколько исторических справок к вопросу о женском образовании, Киев 1905, 332.

¹⁷⁶ Козлова, Наталия Ивановна, Из истории женского образования в Санкт-Петербурге, РГПУ, Санкт-Петербург 1996, 74.

Erziehung und Bildung von Frauen auf eine staatliche Ebene gestellt und ihre Rolle in der Gesellschaft gründlich und sehr praktisch bewusstgemacht. D. Diderot widmet dem Smol'nyj folgende enthusiastische Verse: „Unlösbar schien, was jetzt gelang – erzieh'n, erzieh'n ganz ohne Zwang!“¹⁷⁷

Dort werden vornehme Damen und sehr gebildete erzogen. Dort hat jede einzelne die Möglichkeit, gemäß den eigenen Möglichkeiten ihre Kräfte einzusetzen und sich zu entfalten. Und ein wahres Wunder ist vollbracht worden – eine Schule wurde geschaffen, wie es sie zuvor noch nie gab, nein, und kaum je geben wird. Wenn diese Einrichtung der Prüfung der Zeit standhält, werden die Damen den Rittern kaum noch nachstehen und das Gesicht des Imperiums wird sich in etwa 20 Jahren ändern.¹⁷⁸

Die Verordnung der „Gesellschaft höherer Töchter“ wurde am 5. Mai 1764 erlassen. Sie teilte die weiblichen Zöglinge in vier Altersstufen ein, wobei jede Schülerin, die im Alter von sechs Jahren in die „Gesellschaft“ eingetreten war, dort mindestens zwölf Jahre verbleiben musste. Die Verordnung bestimmte die Anzahl der Lernenden mit zweihundert Mädchen des Adelsstandes. An der Spitze der Lehranstalt wurde eine Vorgesetzte gestellt, der an zweiter Stelle eine Direktorin unterstand, die ihr im erzieherischen Bereich assistierte. „Für jede Abteilung hatte es zwei Damen für die Klassen zu geben, die bei uns jeden zweiten Tag auch den Dienst versahen. Bei Erkrankung einer der Damen für die Klassen waren noch sogenannte Ersatzklassendamen vorhanden, die auch in jener Klasse unterrichteten, wo dies notwendig war.“¹⁷⁹ Gemäß der Ordnung waren zwölf Lehrerinnen für 200 Schülerinnen vorgesehen. Im Lauf der Geschichte des Smol'nyj-Instituts änderten sich die Lebensweise und das Unterrichtsprogramm. Im XVIII. und zu Beginn des XIX. Jhs. wurden Mädchen im Alter von fünf bis sechs Jahren aufgenommen und der Erziehungslehrgang dauerte zwölf Jahre. Der Unterrichts- und Erziehungsplan war je nach Alter aufgeteilt: in ein erstes Alter (von 6-9 Jahren), ein zweites (9-12), ein drittes (12-15) und ein viertes (von 15-18 Jahren).

An die Erstellung des Erziehungsplans der Gesellschaft gingen Katharina und Beckoj gründlich heran. Sie führte einen regen Briefwechsel mit Voltaire und Diderot und studierte die Literatur und Tradition der Aufklärung. An russische Diplomaten und Botschafter in allen europäischen Ländern erging der geheime Befehl, an die Pläne existierender staatlicher

¹⁷⁷ Kusber, Jan, *Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 187.

¹⁷⁸ Ebd., 186.

¹⁷⁹ Ешевская, Александра Сергеевна, *Воспоминания о Смольном*, вступ. ст. и примеч. Н.А. Каргаполовой, *Российский архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII-XX вв.: альманах*, Студия ТРИТЭ: Рос. Архив, Москва 2001, 359.

Erziehungseinrichtungen für Mädchen heranzukommen. Es gab in Europa keine analogen Einrichtungen außer dem berühmten Pensionat für adelige Mädchen mit 250 Zöglingen – Mädchen aus verarmten Adelsfamilien, das in Saint-Cyr bei Paris noch unter Ludwig XIV. von seiner Favoritin Françoise de Maintenon gegründet worden war. Doch in Saint-Cyr gab es keinen Plan als solchen oder man wollte ihn nicht herausgeben, daher musste ein solcher selbst erarbeitet werden. Die Agenda der Erziehung wurde von I.I.Beckoj mit einem speziellen Schema erstellt und enthielt „Statuten“ nach Klassifizierungen wie Physische Erziehung, Physisch-moralische, Moralische und Didaktische Erziehung.¹⁸⁰ Laut der Regel, auf die Mädchen mit gutem Beispiel einzuwirken, waren die Lehrer verpflichtet, die „adeligen Mädchen“ sanft, human, liebevoll und gerecht zu behandeln. Körperliche Strafen waren überhaupt nicht zugelassen. Interessant ist nicht nur die Einteilung der Schülerinnen nach Altersstufen, sondern auch die Tatsache, dass jedem Alter eine bestimmte Farbe der Kleidung entsprach; Mädchen der ersten Altersstufe trugen kaffeebraune Kleider, für Mädchen der zweiten war die Uniform hellblau, in der dritten trugen sie graue, und in der vierten Altersstufe weiße Kleider. Nach den Erinnerungen von A.S. Eševskaja hatten sie „fast keine Schulbücher. Jeder Lehrer gestaltete seinen Unterricht hauptsächlich nach seinen Aufzeichnungen, und wir trugen jede uns aufgetragene Lehrstunde selbst in unsere Hefte ein oder erstellten Notizen direkt nach den Worten des Lehrers - oder hatten sogar schon zuvor erstellte Aufzeichnungen.“¹⁸¹ Die Schulordnung räumt der religiösen, moralischen, physischen, künstlerischen Erziehung und jener zu Arbeitsamkeit besonderen Raum ein. „Wir waren ausnahmslos alle sehr religiös. Sehr gern gingen wir zur Kirche.“¹⁸²

Die Schulordnung des Smol'nyj-Instituts sah vor, alle hohen moralischen Qualitäten den Kindern in erster Linie durch persönliches Beispiel des gesamten Lehrpersonals einzuprägen, angefangen von der Direktorin, die „... in allem mit äußerster Umsicht und Sanftheit zu verfahren hat, desto mehr als sie durch das eigene Beispiel alle anderen gutheißen muss, die zur Erziehung der jungen Mädchen bestimmt sind, besonders die Lehrerinnen, von denen die gesamte Vollendung der guten Erziehung und des Unterrichts abhängt“.¹⁸³ Mäßigkeit, Sanftheit und Einsicht müssen die wichtigsten Eigenschaften der Erzieherinnen sein. Für jedes Mädchen, das in das Institut eintrat, wurden je 50 Rubel

¹⁸⁰ Соколова, Александра Ивановна, Из воспоминаний смолянки, Вестник всемирной истории, Минск 1901, 45.

¹⁸¹ Ешевская, Александра Сергеевна, Воспоминания о Смольном, вступ. ст. и примеч. Н.А. Каргаполов, Российский архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII-XX вв.: альманах, Студия ТРИТЭ: Рос. Архив, Москва 2001, 369.

¹⁸² Соколова, Александра Ивановна, Из воспоминаний смолянки, Вестник всемирной истории. Минск 1901, 49.

¹⁸³ Черепнин, Николай Николаевич, Императорское воспитательное общество благородных девиц, Исторический очерк, 1764-1914, Т. 3, Санкт-Петербург 2011, 50.

bereitgestellt; diese Summe wurde auf dessen Namen auf die Bank gelegt und zum Zeitpunkt der Beendigung des Lehrganges zusammen mit den angelaufenen Zinsen als seine Aussteuer dem Mädchen übergeben. Oft wurde ein Mädchen von der Lehranstalt selbst verheiratet, wenn das aber nicht gelang, dann wurde es zur Lehrerin bestimmt, wobei das Institut für sie verhandelte und für sie einen Lohn erhielt. Mädchen, die nirgendwo eine Stelle fanden, hatten das Recht, am Institut zu leben und erhielt dort ein Zimmer, Verpflegung und Kerzen, was es dem Institut mit „händischer Arbeit, Fleiß und Tugendhaftigkeit“ vergalt.¹⁸⁴ Auf den gebrechlichen Schultern der Institutsdamen ruhte die Hauptlast des Smol’nyj-Instituts. Sie hatten sich um die charakterliche Erziehung zu kümmern, um die Erfolge, das Benehmen, Manieren und die Hygiene der Zöglinge. In der Folge wirkten viele ihrer Absolventinnen als Unterrichtsdamen am Institut. Für langjährige Tätigkeit wurde ein spezielles Ehrenzeichen, die „Orangene Schleife“ für die Unterrichtsdamen mit dem Titel „Für das Werk“ eingerichtet, außerdem ein Silbernes Ehrenzeichen mit Email, gestiftet von der Behörde der Einrichtungen von Kaiserin Maria Fedorovna. Beträchtliche Erfolge in der Sache der weltlichen Erziehung der Mädchen vor allem durch die Auswahl der Lehrer erzielt. In den verschiedenen Jahren leiteten die Lehrgänge Professoren wie etwa A.V.Nikitenko für die russische Sprache und Literaturgeschichte, N.A.Vyšnegradskij, O.F.Miller; für Geschichte I.P. Šul’gin, N.I.Semenevskij, V.S.Borzakovskij, I.I.Lappo; in Musik I.Prač und I.Kavoz; in der Geschichte der schönen Künste der Chefkurator der Eremitage, L.I.Somov; in Zeichnen V.K. Žibuev, Professor der Akademie der Künste; V.K.Ušinskij hinterließ als Inspektor der Lehrgänge deutliche Spuren in der Tätigkeit des Institutes. Katharina war sehr zufrieden mit der Entwicklung des Smol’nyj.

In einem Brief an Voltaire aus dem Jahre 1772 äußerte sie sich über die Schülerinnen so: „Sie wissen so viel, dass man staunen muss; sie sind tugendhaft, aber nicht kleinlich wie Nonnen.“¹⁸⁵ Sie besuchte das Institut oft, befasste sich mit allen Angelegenheiten der Erziehungsanstalt und spendete dem Institut viel privates Geld. Leider sind viele fortschrittliche pädagogische Ideen von Katharina II. selbst und von I.I.Beckoj, der am Ursprung der Frauenbildung gestanden war, nicht verwirklicht worden. So erstellte I.I.Beckoj aus den Ansichten von J. Locke, J.-J. Rousseau und K.A.Helvetius ein ganzheitliches System. Ihm lag die Aufgabe zugrunde, einen neuen Menschentyp zu schaffen, dessen wichtigstes Kennzeichen das Fehlen von jenen negativen Eigenschaften war, die für die Zeitgenossen

¹⁸⁴ Чамова, Татьяна, Институт благородных девиц. Мода или требование времени?, Новый акрополь, № 4., Москва 2002, 16.

¹⁸⁵ Ebd., 17.

typisch waren. Einzelne positive Züge dieses Menschen etwa waren so definiert: „... dass ein Mensch, der sich als Mensch fühlt, (...) darf nicht als animalisch betrachtet werden“ – oder „...dass mit einem vornehmen Verstand ein noch vornehmeres Herz verbunden sei“, und schließlich „Ein Mensch muss die Regeln des bürgerlichen Lebens kennen“.¹⁸⁶ Das Mittel zur Erlangung dieser „neuen Gattung“ ist die Erziehung. Ohne die Bedeutung der allgemeinen Bildung zu leugnen, der Bildung des Geistes, verlegt Beckoj den Schwerpunkt auf die Herzensbildung und auf deren Erziehung. „Die Wurzel allen Übels und alles Guten ist die Erziehung“, sagt er. „Ein von Wissenschaften geschmückter oder aufgeklärter Verstand macht noch keinen guten oder geradlinigen Bürger, sondern gereicht ihm in vielen Fällen umso mehr zum Schaden, wenn jemand nicht von den zartesten Jahren seiner Jugend an zu Tugenden erzogen ist.“¹⁸⁷

Beckojs Ideen wurden deshalb nicht realisiert, weil mit der verstärkten Reaktion des Adels nach dem Bauernkrieg 1773-1775 diese Ansichten als zu liberal angesehen wurden, und Beckoj selbst wurde von der Leitung der Bildungseinrichtungen entfernt. Die ersten Absolventen verließen das Smol'nyj am 30. August 1776. Es waren lediglich 39 Mädchen. Die acht besten Schülerinnen erhielten außer ihren Medaillen Noten. Die fünf besten wurden am Hof der Kaiserin aufgenommen. Man kann sich von diesen lebhaften, bezaubernden, fröhlichen jungen Damen bis heute ein Bild machen, nachdem sie von Dmitrij Grigor`jevič Levickij auf dem Portraitzyklus „Smoljanki“¹⁸⁸ verewigt worden sind. Besonderen Zauber verleiht diesen Mädchen die Tatsache, dass sie in Theaterkostümen dargestellt sind, in solchen von Heldinnen der französischen Komödie. Der erste Jahrgang der Gesellschaft für Erziehung höherer Töchter war in der Tat glänzend. Doch der Grad zwischen echter Bildung und Erziehung einerseits und äußerlich zur Schau getragener Bildung, Affektiertheit und sentimentaler Abgehobenheit andererseits ist sehr schmal. Gierig nach Komplimenten liebte Katharina es, die Mädchen herzuzeigen und sich mit ihnen zu brüsten. Statt tugendhafte Frauen und Mütter heranzuziehen, begann das Smol'nyj allmählich weltliche Frauen für das Leben in höheren Kreisen auszubilden. Zur Ausbildung der Manieren wurden noch größere Bemühungen an den Tag gelegt. Im Smol'nyj wurden oft Bälle gegeben, zu denen Kadetten eingeladen wurden; des Öfteren gaben Kadetten gemeinsam mit den Mädchen Theatervorstellungen.

¹⁸⁶ Лаппо-Данилевский, Иван Сергеевич, И.И. Бецкой и его система воспитания, Санкт Петербург 1904, 47.

¹⁸⁷ Ebd., 49.

¹⁸⁸ Евангулова, Ольга Сергеевна, Карев Андрей Александрович, Портретная живопись в России второй половине XVIII. века, Москва 1994, 81.

Andererseits wohnte Katharina bei ihren häufigen Besuchen des Smol'nyj nicht ein einziges Mal Prüfungen bei. In den Rechenschaftsberichten der Ratsmitglieder wurden gewöhnlich den Zöglingen die schmeichelhaftesten Zensuren betreffend ihre Kenntnisse und Lernerfolge ausgestellt. Jedes Protokoll bescheinigte, dass viele Schülerinnen eine Notenauszeichnung verdienten. Das Ergebnis war, dass sich das der Einrichtung zugrundeliegende Prinzip der Entwicklung und Förderung in Zwang und Dressur, der Unterricht in „Einpauken“ verwandelte. Es entstand der Begriff „von besonderem Institutsschlag“, was das Benehmen betrifft: „Wir hatten eine stille und vorsichtige Stimme, einen federleichten und zugleich raschen Gang und Bewegungen, die zugleich ruhig und zurückhaltend waren. Eine leuchtende Farbe strahlte unablässig auf unseren Wangen, und wenn wir uns setzten, neigten wir den Kopf mit unnachahmlicher Bescheidenheit.“¹⁸⁹ Nach Meinung von einer Reihe von Autoren war nun die Hauptbestimmung der Institute für adelige Mädchen die Vorbereitung zu einer „würdigen“ Lebensgefährtin, wenn eine Absolventin heiratete. Nicht zufällig wurde in diesem Zusammenhang oft auch eine „List“ angewandt, die mit der Ansiedlung von Instituten in Gouverneursstädten zu tun haben. In der Regel waren Einrichtungen dieser Art unweit von Kadettenschulen gelegen, die künftige Offiziere ausbildeten: so bot die Veranstaltung von Bällen die „Möglichkeit“, auch die passende „Partie“ für ein Mädchen zu suchen. Darüber hinaus verfügte eine ganze Reihe von Instituten über einen Sonderfond für die Auszahlung einer „Mitgift“ an eine Absolventin, die heiratete.¹⁹⁰

Schließlich und endlich sah Katharina auch selbst, dass aus dem Smol'nyj nicht das geworden war, was gedacht war. Es wurde eine Kommission geschaffen, und Änderungen im Lehrplan wurden vorgenommen. Das Smol'nyj sollte nun hauptsächlich eine Lehranstalt werden. Jedoch der neue Plan wurde in Katharinas Regierungszeit nicht mehr in vollem Umfang ausgeführt. Die Verordnung der Erziehungsgesellschaft von 1786 öffnete auch Mädchen aus einfachen Gesellschaftsschichten den Zugang zu Bildung: in niedere und elementare Volkslehranstalten wurden nicht nur Knaben, sondern auch Mädchen aufgenommen. Allerdings war in der Realität die Zahl der Schülerinnen in den Lehranstalten völlig unbedeutend. Aufgrund der Traditionen und Gebräuche galt es als unschicklich, Mädchen in solche Schulen zu schicken. Innerhalb von zwanzig Jahren stieg die Zahl der

¹⁸⁹ Zit. nach Чамова, Татьяна, *Институт благородных девиц. Мода или требование времени?*, Новый акрополь, № 4., Москва 2002, 17.

¹⁹⁰ Козлова, Наталия Ивановна, *Из истории женского образования в Санкт-Петербурге*, РГПУ, Санкт-Петербург 1996, 56.

Mädchen, die Lehranstalten besuchten, um das Vierzigfache an, jedoch dessen ungeachtet machte sie gegen Ende des XVIII. Jhds. lediglich 9% aller Schüler aus.¹⁹¹

Insgesamt erhielten in der Regierungszeit von Katharina in der Gesellschaft 1316 Mädchen ihre Erziehung. Bei elf Aufnahmen und sieben Abschlüssen beendeten 850 Mädchen die Lehranstalt: 440 in der Hälfte für die Adelligen, 410 in jener der Bürgerlichen.¹⁹²Zu den Zöglingen des Smol'nyj gehörten die Tochter von A.V.Suvorov, die spätere Ehefrau von A.N. Radiščev, die Tochter von F.I.Tjutčev, die spätere Mutter von General M.J.Skobelev u.a. Aus den Toren der Erziehungsgesellschaft sind viele bekannte Pädagogen gekommen – S.I.Sabo, Leiterin des Sankt Peterburger Instituts von Prinzessin Ol'denburg, N.K.Nemann, Leiterin der ersten Frauenpension in Jaroslavl u.a. Von hier aus machten viele gebildete Frauen ihren Weg: die Physikerin V.E.Bogdanovskaja, die erste weibliche Architektin N.A.Novakovskaja u. a.

Auf diese Weise war in der Ära von Katharina II. ungleich mehr für die Bildung der Frau geschehen als in der Zeit zuvor. Noch im Jahre ihres Todes (1796) wurden - abgesehen von den Schülerinnen des Smol'nyj (mit den beiden Abteilungen für adelige und für bürgerliche Mädchen) - bereits 1121 Mädchen in den Volkslehranstalten verschiedener Gouvernements unterrichtet.

3. VERGLEICHENDE ANALYSE DER BILDUNGSREFORMEN VON KATHARINA II. UND FRIEDRICH II.

3.1. Vergleich der Anzahl der Schulen im Russländischen Reich und im Königreich Preußen

Im Jahre 1755 wurde in Moskau eine Universität gegründet, der zwei Gymnasien angeschlossen wurden: eines für Adelige, ein anderes für verschiedene gesellschaftliche Ränge. Wenn ein Gymnasiast Student wurde, bekam er einen Degen und mit diesem eine Adelswürde, und wenn er die Universität abschloss, erhielt er den Rang eines Offiziers. Im Jahre 1758 wurden in Kazan zwei Gymnasien eröffnet (ebenfalls für Adelige und für andere Ränge). Die Universität wurde in den ersten Jahren ihres Bestehens mit Schülern von geistlichen Seminaren und Akademien besucht.

¹⁹¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в., Наука, Москва 1976, 167.

¹⁹² Черепнин, Николай Петрович, Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. 1764-1914. Т. 3., Книга по требованию, Санкт-Петербург 2011, 184.

In der Regierungszeit von Katharina II. wurde geschlossenen Lehranstalten (männlichen und weiblichen) der Vorzug gegeben. Im Petersburger akademischen Gymnasium und in der Kadettenschule für Adelige der Landstreitkräfte wurden Abteilungen für minderjährige Kinder von vier bis fünf Jahren eingerichtet. Im Smol'nyj-Kloster wurde eine geschlossene Lehranstalt für Adelige und Bürgerliche errichtet.

Im Jahre 1782 wurde eine Kommission zur Einrichtung von Lehranstalten für das Volk gebildet. Von ihr wurde ein Programm für Lehranstalten bestätigt, das von Janković erstellt war (dem Begründer der ersten russischen allgemeinbildenden Schule). Entsprechend diesem Plan wurden drei Typen von allgemeinbildenden Schulen gegründet: solche mit zwei, drei und vier Unterrichtsjahren. In 26 Gouvernements-Städten wurden die Zentralen Volkslehranstalten eröffnet, und im Jahre 1788 wurden auch Lehranstalten in vierzehn weiteren Gouvernements eingeweiht.¹⁹³

Die künftigen Lehrer der allgemeinbildenden Schulen wurden in der 1783 eröffneten Zentralen Volksschule Petersburgs ausgebildet. Zu diesem Zweck wurden 100 Zöglinge geistlicher Seminare und der Moskauer geistlichen Akademie aufgerufen. Im Jahre 1786 trennte sich das Lehrerseminar von der Zentralen Lehranstalt und existierte weiter bis zum Jahre 1801, nachdem es 245 Lehrer hervorgebracht hatte.¹⁹⁴ Die Zentrale Lehranstalten der Gouvernements bildeten ebenfalls Lehrer für allgemeinbildende Schulen aus. Die Mehrheit der Schüler der Volksschulen waren Kinder von Kaufleuten, Kleinbürgern und Soldaten.

Die in entlegenen Städten eröffneten niederen Volksschulen wurden von den örtlichen Stadtparlamenten unterhalten, die sie je nach der Anzahl der Schüler öffneten und schlossen.

Die unteren und zentralen Lehranstalten waren für Knaben und Mädchen bestimmt, doch zwischen 1782 und 1800 machten lediglich insgesamt 7% der Schüler Mädchen aus. Nach dem Plan von 1770 sollte in jedem Dorf oder jeder größeren Ortschaft je eine Dorfschule pro 100-250 Familien eröffnet werden. Alle Kosten dafür wurden den Siedlern auferlegt. Mit der Aufsicht über die Schule wurden Priester beauftragt, als Lehrer wurden Diakone eingesetzt, deren Stellvertreter und weltliche Personen. Unter Katharina II. wurden etwa zwölf Dorfschulen in verschiedenen Gouvernements eröffnet.¹⁹⁵

Ende des XVIII. Jhds. zählte man in Russland 550 Lehranstalten mit einer Gesamtzahl von 60-70.000 Schülern.¹⁹⁶

¹⁹³ Каменский, Александр Борисович, Жизнь и судьба императрицы Екатерины Великой, Москва 1997, 129.

¹⁹⁴ Ebd., 130.

¹⁹⁵ Козлова, Наталия Ивановна, Из истории женского образования в Санкт-Петербурге, РГПУ, Санкт-Петербург 1996, 45.

¹⁹⁶ Елисева, Ольга Игоревна, Екатерина II., Москва 2010, 287.

Am Ende der Regierungszeit von Katharina besuchten 164.135 Knaben und 12.595 Mädchen Volksschulen, jedoch fassen diese Angaben allem Anschein nach die Anzahl der Schüler in fünfzehn Jahren zusammen, die seit Beginn der Reform vergangen sind. Weit aussagekräftiger stellen sich die Daten dar, wonach um 1796 in 316 Volksschulen 16.220 Knaben und 1.121 Mädchen gezählt wurden, unterrichtet von 744 Pädagogen.¹⁹⁷ Unter Berücksichtigung der Schultypen einschließlich geistliche und militärische Lehranstalten wurden im Ganzen 62.000 Schüler gegenüber fast 37 Millionen Einwohnern des Russischen Imperiums gezählt.¹⁹⁸

Friedrich errichtete im Rahmen seiner Verbesserungsbemühungen in der neuen Provinz Westpreußen, die ihm bei der ersten Teilung Polens 1772 zugefallen war, dort viele Schulen, denn die westlichen Gebiete des Königreichs waren von einem dichteren Schulnetz überzogen als die östlichen, eben erst erlangten „polnischen“ Lande.¹⁹⁹ Dabei hatte er recht. Der berühmte Historiker Wolfgang Neugebauer, Experte für die Geschichte Preußens, spricht schon im Jahre 1990 auch von einer besonders starken staatlichen Aktivität in Hinblick auf Schulen in den eben erst angeschlossenen polnischen Gebieten.²⁰⁰

Überhaupt hielt sich lange Zeit die weit verbreitete Vorstellung, dass die Könige, das heißt der Staat, Schulen errichteten. Das ist nicht der Fall. Die Könige errichteten Schulen lediglich in „Problemregionen“, zum Beispiel in der Provinz Ostpreußen. Dabei ist auch hier die Rede nicht von der Gründung von Schulen, sondern lediglich von der Wiederherstellung von solchen, die Anfang 1700 wegen Hungersnot, Pest und Krieg bei einem Bevölkerungsverlust von 40% verlassen worden waren. Wenn auf den „polnischen“ Territorien auch neue Schulen errichtet wurden, dann geschah dies zum Großteil auf Druck der deutschen Kolonisten.

3.2. Vergleich der Schultypen im Russländischen Reich und im Königreich Preußen

Die per Erlass von Katharina II. im Jahre 1782 ins Leben gerufene „Kommission zur Gründung von Volkslehranstalten“ erarbeitete 1786 die „Ordnung für Volkslehranstalten des Russischen Reichs“.

¹⁹⁷ Кабузан, Владимир Максимович, Изменения в размещении населения России в XVIII – первой половине XIX в. (По материалам ревизии), Москва 1971, 54.

¹⁹⁸ Белявский, Михаил Тимофеевич, Павленко Николая Иванович, (Сост.) Хрестоматия по истории СССР, 585.

¹⁹⁹ Neugebauer, Wolfgang: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jh, in: Handbuch der preußischen Geschichte, hg. v. Otto Büsch, Bd. 2, Berlin 1992, 630-631.

²⁰⁰ Ebd., 657-658.

Es wurde das Klassen-Unterrichtssystem eingeführt. Als Grundlage des Bildungsprozesses wurde die Erziehung der Schüler zu Gewissenhaftigkeit, Arbeitsliebe und Fleiß verlangt. Dabei wurde die Anwendung körperlicher Bestrafung kategorisch verboten. Als Strafen wurde der Entzug angenehmer Dinge bevorzugt wie etwa Spaziergänge, Teilnahme an gemeinsamen Spielen usw.

Entsprechend dem Erlass wurden zwei Typen von Lehranstalten gegründet – sogenannte Kleine und Hauptlehranstalten, und außer diesen existierten noch solche für Zugezogene.

Die kleinen Lehranstalten nahmen Schüler für zwei Lernjahre auf. Es wurden Lesen und Schreiben, Zählen, Zeichnen und Schönschreiben unterrichtet – all das, was ein zumindest des Lesens und Schreibens Kundiger können muss.

Die Hauptschulen bildeten fünf Jahre gemäß einem viel breiteren Lehrplan mit vielen Fächern aus, so etwa Lehrgänge der naturwissenschaftlichen Disziplinen, Sprachen, Architektur und und andere Künste.

Auf diese Weise entstand eine dreigliedrige Struktur von Lehranstalten für die städtische Bevölkerungsschicht – Kleine, Hauptschulen und solche für Siedler.

Zum Funktionieren des neuen Systems waren Lehrerkader nötig, daher wurde der Hauptschule in der Folge ein Lehrerseminar angeschlossen, ein Zentrum für die Ausbildung künftiger Pädagogen.

Katharina II. plante den Start des Projekts der Organisation von Dorfschulen und die Sicherstellung einer minimalen Bildung unabhängig von Stand oder Geschlecht. Dennoch blieb die Bauernschaft nach wie vor von der Bildungsreform unberührt. Ob die Kaiserin den Unmut der Adligen fürchtete oder sie die Staatskasse für unfähig hielt, eine zusätzliche Belastung zu tragen, bleibt unbekannt.

Das Ergebnis der Bildungsreform von Katharina II. der Großen:

- Es wurde der Beginn der Entstehung von allgemeinbildenden Einrichtungen gesetzt;
- Es wurde ein Unterrichtssystem in Lehrgängen eingeführt;
- Es entstanden die ersten weiblichen Bildungseinrichtungen;
- In der Regierungszeit von Katharina II. wurden verschiedene Schultypen von ungefähr 190.000 Kindern absolviert.

Ungeachtet ihres so wesentlichen Beitrags zur Förderung von Kultur und Wissen kann man die Bildungspolitik von Katharina II. nicht bis zum Schluss als erfolgreich bezeichnen.

Selbst wenn man die davon nicht profitierende Bauernschaft (die im Russischen Reich bis zu 90% der Bevölkerung ausmachte) nicht in Betracht zieht, nahm der Großteil der Adelligen die Dienste von Privatlehrern in Anspruch, die aus dem Ausland engagiert waren, oder sandten ihre Kinder in ausländische Lehranstalten. Viele Einwanderungsschulen existierten nur auf dem Papier. Die Zentralen und Kleinen Lehranstalten befanden sich unter der Kontrolle der Befehle zu öffentlicher Aufsicht – doch der chronische Geldmangel wirkte sich auf die Qualität der methodischen Materialien und die materielle Grundlage insgesamt aus, was das allgemeine Niveau der Ausbildung sowohl der Lernenden als auch der Lehrer senkte.

Außerdem ließ die Kaiserin keine Eingriffe in ihre eigene Auffassung von den Ideen der Aufklärung zu. So zum Beispiel wurde der profilierte Publizist und Herausgeber vieler Bücher (darunter von Lehrbüchern), N.I. Novikov, entsprechend dem persönlichen Erlass von Katharina II. in der Festung Schlüsselburg eingekerkert, nachdem er gegen die Verneigung des Adels vor der Ausländerkolonie gekämpft hatte.²⁰¹

In Preußen gab es um 1750 ungefähr 400 „gelehrte Schulen“, wobei es sich dabei um viele verschiedene Schultypen mit verschwommenen Unterschieden gab, die man grob zusammengefasst „Lateinschulen“ nennen konnte. Von diesen 400 hatten ungefähr 320 maximal fünf Jahrgänge, der Großteil jedoch nur drei.

Im letzten Drittel der 1700er Jahre forderten immer mehr berühmte Gelehrte und Pädagogen jener Zeit (Johann Gottfried Herder, Johann Gerhard Basedow) eine Änderung der Bildung in den „lateinischen Schulen“, denn diese galten als „(...) Pferdeställe, für deren Ausmisten unbedingt nötige Dinge gelehrt werden sollten. Die Schulen sollten den Geist der jungen Menschen entfalten und ihn nicht nur mit Grammatik erschlagen.“ Solche Reformen, befand man, könne man nur über die staatliche Obhut der Schulen durchführen. Diese Ideen waren Vorläufer des Neohumanismus, der in der Humboldtschen Bildungsreform zu Beginn der 1800 Jahre verwirklicht wurden. Doch schon Ende des XVIII. Jhs. werden einige „lateinische Schulen“ in humanistische Gymnasien umgewandelt, denen die neuen Ideen zugrunde liegen (zum Beispiel das „Friedrich Werder-Gymnasium“ in Berlin).

Was die Bildung von Mädchen betrifft, so lernten diese in den „unteren“ (Volks-) Schulen gemeinsam mit den Knaben. Zugang zu „höheren“ öffentlichen Schulen war ihnen jedoch verwehrt, und sie konnten lediglich „höhere“ Privatschulen besuchen.

²⁰¹ Nikolai Ivanovič Novikov (1744-1818), war ein russischer Journalist, Herausgeber und eine Persönlichkeit des öffentlichen Lebens. Er gilt als eine der bedeutendsten Gestalten der russischen Aufklärung.

Ritterakademien, die nach französischem Vorbild im Königreich Preußen zu Ende des XVI. Jhs. entstanden, unterrichteten Kenntnisse, wie sie am Hof benötigt wurden, und spezielles höfisches Berufswissen, zum Beispiel militärische Angelegenheiten und Staatsführung. Davon abgesehen wurden noch Religion, Ethik, Rhetorik, moderne Fremdsprachen (Französisch und Italienisch), Mathematik, Naturwissenschaften, Architektur, Geschichte, weltliches und höfisches Benehmen, Reiten, Fechten und Schießen unterrichtet. Es hat den Anschein, dass dies Vorläufer der modernen Fachschulen waren. Doch sie waren nicht nur Schulen, sondern auch Erziehungsstätten.

Mit dem Einsetzen der Reformation begannen neue Schulen für die einfache Bevölkerung nicht nur in den Dörfern, sondern auch in den Städten aufzutauchen. Zum Unterschied von den bereits existierenden städtischen „lateinischen Schulen“ (höheren Schulen), aus denen Anfang des XIX. Jhs. die berühmten preußischen Gymnasien hervorgingen, waren dies nun Niedere Schulen, Stadt- oder Bürgerschulen. Es gab eine Vielzahl von Typen mit verschiedenen Bezeichnungen. Manche von ihnen nannten sich „Gymnasien“, was zu Verwechslung mit den „Lateinschulen“ führen kann.²⁰²

Der Geist der Aufklärung und die wissenschaftliche Revolution des XVIII. Jhs. führten zur Entstehung eines neuen Typs der Stadtschulen: die Realschulen. Der Unterricht wurde dort auf einem höheren Niveau als in den Niederen Schulen geführt, daher nennt man sie oft „Mittlere Schulen“. Sie waren auf die Interessen der städtischen Händler, Handwerker und andere mittlere Stände der Bevölkerung abgestimmt und richteten sich – zum Unterschied von den „Lateinschulen“, die auf philologisch-historischer Grundlage aufgebaut waren – auf reale, das heißt praktisch im Leben der Städter nützliche (also etwa naturwissenschaftlich-mathematische) Wissenschaften und Fertigkeiten (lat. *Realia*).

Als Gründer der Schulen eines solchen Typs gilt der Pädagoge Johann Julius Hecker, der ein Schüler Franckes gewesen war. Im Jahre 1747 eröffnete er in Berlin die „Wirtschaftlich-mathematische Realschule“, die zum Prototyp für viele neue Schulen wurde, die nach dessen Vorbild gegründet wurden. Dorthin wurden nur jene aufgenommen, die bereits die Niedere Schule absolviert und eine gewisse Zeit in der „lateinischen Schule“ verbracht hatte. In dieser Schule wurden Fächer Latein und Französisch unterrichtet, Religion, Geschichte, Geographie, Geometrie und Mathematik, Architektur und Technisches Zeichnen unterrichtet, darüber hinaus diverse handwerkliche Fertigkeiten.

²⁰² Neugebauer, Wolfgang, Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin 1992, 663.

Im Jahre 1763 wurde das „Königlich Preußisches General-Land-Schul-Reglement“ eingeführt.²⁰³ Dies war das wichtigste Schulreglement des Jahrhunderts, das alle Aspekte des Schullebens regelte.²⁰⁴ Wie die neue Verfügung wurde sie durch ihren breiten Wirkungsbereich berühmt, jedoch ebenso unrühmlich durch das Fehlen neuer Einführungen: hier wurden lediglich die alten „Wünsche“ der Regierung bestätigt.

Wie schon frühere Regulative, wurde auch dieses praktisch nicht ausgeführt.²⁰⁵ Dies war durch den Mangel an Lehrern und erschreckenden Bildungsmangel der schon Vorhandenen der Fall, deren elendes Gehalt (80% erhielten nur 40 Taler im Jahr!), die überfüllten Klassen, den schlechten Zustand der Gegebenheiten der Schulen und die Faulheit der geistlichen Inspektoren.²⁰⁶

Jüngere Untersuchungen haben gezeigt, dass entgegen den alten Vorstellungen vom aufgeklärten Monarchen, die von seinen Zusicherungen, vom Hörensagen überlieferten Aussprüchen, Traktaten und Briefen herrühren, sich die Volksbildung unter seiner Herrschaft wenig weiterentwickelt hat und er sich selbst nicht dafür interessierte.²⁰⁷ „Im Preußen Friedrichs ging die Bildungspolitik in Hinblick auf die einfachen Menschen nie über das Stadium des Papiers hinaus.“²⁰⁸ Unter Friedrich setzte sich die Situation fort, dass der Staat den Lehrern ihre Gehälter nicht bezahlte und die Schulen finanziell nicht unterstützte, und die Gesetze über die allgemeine Bildung nicht umgesetzt wurden.²⁰⁹ Entgegen der im „Generalreglement“ von 1763 bestätigten verpflichtenden Schulbildung (vom fünften bis zum dreizehnten Lebensjahr) „erwies sich die Friedrichsche Ära hinsichtlich der Bildung als Zeit der Stagnation. In der Praxis waren beispielsweise für die 600.000 Einwohner der Provinz Westpreußen nur 211 Lehrer vorgesehen. Doch nicht einmal diese Zahl wurde erreicht. Die Dorfschulen hatten zu wenig Geld, obwohl die Kinder für den Unterricht auch zahlen mussten. Aus ökonomischen Gründen wurden oft auch Kriegsinvalide als Lehrer eingestellt, obwohl diese nur in den seltensten Fällen selbst lesen und schreiben konnten.“²¹⁰ „Kinder gewöhnlicher Leute waren für Friedrich den Großen keine Subjekte für staatliche Bildungspolitik, sondern nur eine potentielle Arbeitskraft.“²¹¹

²⁰³ Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Leipzig 1910, 76-91.

²⁰⁴ Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1993, 85.

²⁰⁵ Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Leipzig 1910, 92-94

²⁰⁶ Ebd., 93.

²⁰⁷ Bringmann, Wilhelm: Friedrich der Große, ein Porträt, München 2006, 739-744.

²⁰⁸ Ebd., 740.

²⁰⁹ Neugebauer, Wolfgang: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jh, in: Handbuch der preußischen Geschichte, hg. v. Otto Büsch, Bd. 2, Berlin 1992, 628.

²¹⁰ Bringmann, Wilhelm: Friedrich der Große, ein Porträt, München 2006, 88.

²¹¹ Ebd., 741.

3.3. Die Bedingungen für die Einführung der Schulpflicht im Russländischen Reich und im Königreich Preußen. Die große Bedeutung der Einführung der Schulbildung im XVIII. Jh.

Im Jahre 1763 gibt Friedrich II. das Programmdokument „Generallandschulreglement“ heraus. In dieser Urkunde erachtet es der preußische König, da ihm „das wahre Wohlergehen aller Stände in unseren Herrschaftsgebieten sehr am Herzen liegt“, als „notwendig und heilsam, dafür die Grundlage mittels eines vernünftigen und christlichen Unterrichts der Jugend in Schulen zu legen.“²¹² Friedrich verwirklicht die Schulreform mit Hilfe seines hochgebildeten Ministers von Zedlitz. Im „Reglement“ spiegelte sich das neue soziale Ideal des aufgeklärten Absolutismus wider – das Ideal allgemeinen Glücks, Wohlergehens und Wohlstandes des gesamten Volkes und nicht nur einer einzelnen Bevölkerungsschicht. Mit anderen Worten, das soziale Ideal des aufgeklärten Absolutismus trug einen standesfreien, anti-feudalen Charakter. Die Kraft und der Reichtum eines Staates erwachsen aus dem Reichtum des gesamten Volkes, aus einem Reichtum, der von der schöpferischen Tätigkeit jedes einzelnen Menschen geschaffen wird. Das Wirtschaftswachstum wird durch den Grad an Freiheit bestimmt – den Grad an Befreiung einer festgeschmiedeten oder schlafenden Aktivität. Die Besonderheit der preußischen und dann auch der österreichischen Reformierung bestand darin, dass ihre Aufgabe die Befreiung nicht irgendeiner Aktivität war (aus der Aktivität von Gaunern entstehen keine Zivilisationen), sondern die Befreiung der schöpferischen edlen Aktivität des aufgeklärten und gottesgefälligen Menschen.

Diese Aktivität zu wecken – dazu war die allgemeine Volksschule aufgerufen. Auf diese Weise wird zur wahren Grundlage wirtschaftlicher Umwälzungen in Preußen der innere Prozess der Bildung der Persönlichkeit und der Befreiung ihres Geistes; ein Prozess, den die Schule allseits unterstützen muss. Der Schulbesuch wird für die Kinder von Dorfbewohnern verpflichtend („die Unwissenheit der Dorfbewohner ist ein großes Übel“²¹³, bemerkte Friedrich II.). Für die Missachtung dieser Regel müssen Eltern, Vormunde und Gutsbesitzer die Verantwortung tragen.

²¹² Бельский, Максим Александрович, Неизвестный Фридрих Великий, Санкт-Петербург 2017, 11.

²¹³ Zit. nach Флегонтова, Светлана Михайлова, К вопросу об истории и философии национального образования, Философская культура, In: Журнал русской интеллигенции № 1, 2005, online unter: <http://www.hrono.info/proekty/metafizik/fk109.php>, 3.

Die Reform traf unter den Dorfbewohnern auf Widerstand („die Kinder werden für die Feldarbeiten gebraucht“) und auch bei adeligen Gutsbesitzern („je dümmer der Untertan, desto geduldiger wird er alles tragen ähnlich einem Vieh“²¹⁴).

Friedrich II. korrespondierte mit Voltaire, und dieser Briefwechsel ist nach Meinung Rousseaus besser als das Erbe des französischen Philosophen. Voltaire lebte auf Einladung des preußischen Königs zweieinhalb Jahre in dessen Palast. Eben hier arbeitete Voltaire an einem seiner Werke, der „Geschichte des Russländischen Imperiums zur Herrschaft von Peter den Großen“, wobei er Archivmaterialien benutzte, die ihm Graf Ivan Ivanovič Šuvalov ab dem Jahre 1747 sandte. Im Bild von Peter I. fand Voltaire alle seine Sehnsüchte, Erwartungen und Hoffnungen. Das Verdienst Peters bestand nach Voltaire darin, dass er „das Volk aufweckte“, „es zur Arbeit zum Nutzen der nationalen Erhöhung und Entwicklung aufrief“²¹⁵. Die Liebe zu seinem Volk und seiner Heimat motivierte den russischen Zaren zu einer beispiellosen Handlung evangelischer Demut („ein Beispiel, das in der Weltgeschichte unerhört ist“²¹⁶) – er zog die einfache Kleidung eines Arbeiters an und begann, Schiffe zu bauen. Voltaire beschreibt alle Schiffe, die von Peter gebaut worden waren („nicht schlechter als englische“), alle von ihm gegossenen Kanonen, alle von ihm angeeigneten Berufe.²¹⁷ Der Volkszar, der Arbeiterzar, der mit feinem Verstand Begabte („sein Verstand war scharf“, ein scharfer Verstand ist „die Grundlage aller wahren Begabungen“), der das Land zu aktivem Leben erweckt hat, dieser Zar wurde für Voltaire zur Ikone, vor der er kraft seiner geistigen Autorität europäische Monarchen zwang, sich zu verneigen. Eben Voltaire, der geistige Kopf Europas, und dieses Bild vom russischen Zaren, waren aus unserer Sicht die entscheidenden Faktoren, die einen Einfluss auf den preußischen König hatten und Friedrich II. zum Initiator des aufgeklärten Absolutismus⁶ als historischer Bewegung und als nationaler Idee des Dienstes an seinem Volk machten. „Voltaire änderte die intellektuelle und geistliche Richtung Frankreichs und des gesamten Westens“ – so groß war die wahre Bedeutung dieses immer noch nur „halb bekannten“ Philosophen.²¹⁸

Diese zwei Faktoren – Voltaire und das Bild des russischen Zaren – übten den entscheidenden Einfluss auf den preußischen König als Initiator der neuen historischen Bewegung aus. Der aufgeklärte Absolutismus ist die Idee der staatlichen Macht, die auf das

²¹⁴ Zit. nach Флегонтова, Светлана Михайлова, Восстановление традиции, к вопросу о духовно-философских истоках педагогического дела в России, Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург 2005, 20-21.

²¹⁵ Вольтер, Франсуа-Мари Аруэ, История Российской империи в царствование Петра Великого, Москва 1809, 40.

²¹⁶ Ebd., 37.

²¹⁷ Ebd., 39.

²¹⁸ Morley, John, Voltaire, New York 1889, 184.

Dienen dem eigenen Volk gerichtet ist. Darin liegt der Grund, warum die Epoche des „so genannten aufgeklärten Absolutismus“ unerforscht bleibt.²¹⁹

Die Bildung ist das gesetzmäßige und höchste Ergebnis der Entwicklung der christlichen europäischen Kultur, das von ihr in der widersprüchlichen Epoche der Aufklärung erreicht wurde, einer Epoche der Blüte, des Selbstbewusstseins, aber auch der Zweifel. Im Bereich der Bildung waren glänzende Methoden ausgearbeitet und von anderen übernommen worden, die dennoch nicht imstande waren, sie sich philosophisch anzueignen. Doch immer und überall, wohin auch die Ideen der Bildung geraten waren, sie sind nicht tot. Sie erstehen immer wieder in den Initiativen begabter Pädagogen. So war es auch in Russland. Diese Ideen sind hier nicht gestorben. Aber ihr Schicksal war schwierig.

Ganz von Beginn der Schulreformierung an war in Russland das Grundelement der Bildung - die Dorfvolksschule – nicht gefordert. Katharina II. hörte zum Unterschied von Friedrich II. nicht auf Graf Stroganov und den Bauern Žerebcov, die in der Kommission zur Ausführung des neuen „Auftrags“ von Katharina II. auf der Notwendigkeit des Unterrichts von Bauernkindern bestanden, sondern sie hörte auf die Gutsbesitzer Glazov und Ljubarev („Wer wird denn auf dem Gut arbeiten?“). Übrigens, von den Gütern Ljubarevs aus der Umgebung von Pensa wird 50 Jahre später V.G.Belinskij hervortreten, der Vater der „progressiven Intelligenz“, und die Frage über Gutsbesitz wird dann erst im Jahre 1917 gelöst werden – mit Gewalt, Blut und der Erschütterung des gesamten russischen Schicksals. Dennoch werden standesunabhängige Volksschulen in entlegenen und Gouvernements-Städten geschaffen. In den Regierungsjahren von Pavel I. erlangte F.I.Janković die langerwartete Freiheit zur Durchführung seiner Reform, jedoch unter Alexander I. fiel er in Ungnade und verließ das Projekt. Laut Verordnung vom Jahre 1828 wurde die Schule eine Standesschule.²²⁰

Das schwierige Schicksal der russischen staatlichen Bildung hat nicht nur mit den sozial-historischen Bedingungen zu tun, sondern auch mit den geistlichen Schwierigkeiten: im XVIII. Jh. stand auf der Ebene der Staatsideologie in Russland den Ideen einer nationalen Bildung ein System von Ideen gegenüber, die ihnen absolut fremd waren. Die staatliche Politik auf dem Gebiet der Bildung wurde durch die „Generaleinführung der Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts“ definiert. Dieses Dokument war (nach den Worten von

²¹⁹ Ginzberg, Louis, Friedrich II, Moskau 1974, 431.

²²⁰ Zit. nach Флегонтова, Светлана Михайлова, К вопросу об истории и философии национального образования, Философская культура, In: Журнал русской интеллигенции № 1, 2005, online unter: <http://www.hrono.info/proekty/metafizik/fk109.php>.

Katharina II.) von ihrem Mitstreiter I.I.Beckoj (1704-1795) verfasst, dem Leiter und Organisator aller Bildungseinrichtungen im Lande. Am 12. März 1764 wurde dieses Dokument von der Kaiserin bestätigt. Wie auch die „Rescripti“ Friedrichs II. ist es vom Glauben an die große kulturelle und erzieherische Kraft der Bildung durchdrungen. Jedoch es spiegeln sich darin nicht die Ideen der nationalen Bildung, sondern die Ideen der Gegenrichtung im geistigen Raum der Epoche der Aufklärung, die Ideen eines „übernationalen“ allmenschlichen Universalismus²²¹. Werfen wir einen Blick in das Dokument der Regierung.²²¹

Das Ziel der Bildung ist darin sehr universal definiert: „Erziehung zu einem vollkommenen Menschen und Bürger“, „durch die Methode der Erziehung eine neue Menschengattung schaffen“, „neue Väter und Mütter“.²²² Ein gigantischer, inspirierender Elan. In Fragen der Bildung konsultiert Diderot Katharina II. Er ist überzeugt, dass diese höheren Ziele der Bildung realisierbar sind, und tausende Pilger machen sich auf den Weg nach Russland wie in einen neuen Olymp der Bildung, um Unterricht in Vollkommenheit in der Bildung und im Leben zu nehmen. Die neuen Mütter und Väter erziehen auch ihre Kinder auf neue Weise. „Und so von Geschlecht zu Geschlecht“. Das Regierungsdokument enthielt den Zweck, ein neues Evangelium zu sein, eine neue „frohe Kunde“.²²³

Auf diese Weise sollte die Bildung die Entwicklung in Russland zum Besseren und zu einem noch nirgendwo anders erlangten „Neuen“ und „Vollkommenen“ führen. Von da an erlangt das Wort „Neues“ eine wahrlich magische Macht auf das Bewusstsein der Gesellschaft in unserem Lande. Doch worin besteht das Wesen dieses vielversprechenden „Neuen“? Eine klare Antwort auf diese Frage können wir nicht finden. Es ist offensichtlich, dass das „Neue“ im gegebenen Kontext vor allem einen Bruch mit allem „Alten“ bedeutet, Bruch mit der vertrauten Geschichte, mit Traditionen und Wurzeln. Diese Strategie des Bruchs mit der historischen Vergangenheit als Grundpfeiler der Aufklärung war grundsätzlich von der Politik der nationalen Bildung Friedrichs II. verschieden. Die Strategie des Bruchs, die Konzentration auf eine höhere und absolute Vollkommenheit, hat allerdings nicht zu einer Blüte des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens des russischen Volks geführt.

²²¹ Kusber, Jan, *Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. Und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004, 121.

²²² Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества, Санкт Петербург 1764, 5.

²²³ Zit. nach Флегонтова, Светлана Михайлова, К вопросу об истории и философии национального образования, *Философская культура*, In: *Журнал русской интеллигенции* № 1, 2005, online unter: <http://www.hrono.info/proekty/metafizik/fk109.php>, 4.

Ähnlich wie die preußische Reform der 1760er und der österreichischen der 1770er Jahre war die Reform klar auf die Unifizierung des Reichs und Züchtung nützlicher und gehorsamer Untertanen gerichtet. So wurden fünf Stunden der Woche in der zweiten Klasse auf die Arbeit mit dem Buch „Über die Pflichten des Menschen und Bürgers“ verwandt, das die Übertragung von Felbigers moralischen Anweisungen „Anleitung zur Rechtschaffenheit“ in die russische Sprache durch Janković war. Diese Arbeit, die zwischen 1783 und 1796 in sechs Auflagen erschienen war, gehörte zu den wichtigsten Büchern von Katharinas Regierung, und sogar seine Rückübersetzung in die deutsche Sprache, die von Karl Follmer stammt, wurde 1785-1799 fünf Mal herausgebracht.²²⁴ Wohlstand wurde in diesem Buch den Vertretern aller „Ränge“ verheißen. Niemand soll nach etwas streben, das seinem Rang nicht entspricht, nachdem dies ohnehin unerreichbar ist. Eine Gesellschaft, die aus Herren, freien Dienern und Sklaven besteht, ist völlig gottgefällig, denn die göttlichen Gebote schreiben jedem vor, seine Pflicht zu erfüllen. Für Sklaven und Diener bedeutete das, ihre Herren zu lieben und zu ehren, ihnen zu gehorchen, ihren Wohlstand zu mehren und jeglichen möglichen Schaden von ihnen fernzuhalten.

Einen solchen Gehorsam forderten der Staat und seine Regierung. Aufmüpfige Reden („Schimpfwörter und freche Reden“) wurden zu Verbrechen gegen das Vaterland erklärt und daher einer strengen Strafe für wert.²²⁵ Es war recht, sich den Gesetzen zu beugen, denn die Regierung, die sie erlassen hatte, vertrat die Interessen des staatlichen Wohls. Das allgemeine Wohl stand höher als das persönliche: „Der Gehorsam der Söhne des Vaterlandes sollte aktiv sein, das heißt: Jeder Sohn des Vaterlandes schuldet zum Wohle des Staates, wirklich alle seine Fähigkeiten und sein ganzes Gut zu gebrauchen, besonders wenn irgendwann diese Obrigkeit erfordern wird...“²²⁶

So wurde die lutherisch-pietistische Lehre über die Pflichten des Menschen von Abt Felbiger aus den germanischen Ländern in die Vielvölker- und multikonfessionelle Donaumonarchie getragen, die von der frommen Katholikin Maria Theresia regiert wurde, von wo dank einem orthodoxen Serben die Lehre ins Russländische Reich unter Katharina II. gelangte. Als er noch Bildungsreformen in Preußen und Österreich durchführte, legte Felbiger große Bemühungen in die tiefe Verinnerlichung christlicher Frömmigkeit und Moral, in die Erziehung zu Fleiß und Gehorsam gegenüber der Obrigkeit: „Ein gehorsamer Untertan, der

²²⁴ Scharf, Claus, Katharina II, Deutschland und die Deutschen, Mainz 1995, 30.

²²⁵ Polz, Peter, Theodor Janković und die Schulreform in Rußland. Wien 1992, 143.

²²⁶ Ginzberg, Louis, Friedrich II, Moskau 1974, 432.

ein fleißiger Bauer und ehrlicher Christ ist, soll nicht zum Anschein handeln, sondern aus reinem Herzen.“²²⁷

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Entwicklung des Bildungssystems im Russländischen Reich in der zweiten Hälfte des XVIII. Jhs. ging unter dem Einfluss des so genannten aufgeklärten Absolutismus von Katharina II. vor sich. In dieser Periode wurden die Kadettenkorps mit ihren Schulen, Erziehungsheimen, sowie eine Menge anderer Lehranstalten gegründet. Besondere Aufmerksamkeit wurde der Bildung der Frau gewidmet. Das Smol'nyj-Institut für Mädchen beherbergte zwei Abteilungen: eine für adelige und eine andere für bürgerliche Töchter. Über 1000 Mädchen wurden in den Volksschulen verschiedener Gouvernements unterrichtet. Es wurde eine Verordnung für Volkslehranstalten ausgearbeitet.

Dabei wurde die katharinische Bildungsreform nicht bis zur logischen Vollendung gebracht. Doch gerade sie vermochte eine prinzipielle Rolle in der weiteren Entwicklung der russischen Bildung zu spielen. So konnten in den Jahren 1782-1800 an zahlreichen Schulen ungefähr 200.000 Kinder Bildung erhalten, wovon 7% Mädchen waren. Am Beginn des XIX. Jhs. zählte man in Russland 300 Pensionate und Schulen mit 20.000 Schülern, die von etwa 800 Lehrern unterrichtet wurden.

Russlands Kaiserin studierte beharrlich die Erfahrungen von Institutionen für Volksbildung in den führenden europäischen Ländern und brachte pädagogische Neuerungen ein. So zum Beispiel waren in Russland im XVIII. Jh. die Arbeiten von Jan Komenský sowie John Locke (wie „Gedanken zur Erziehung“) und Fénelon weitgehend bekannt und populär. Daraus ergab sich eine neue Formulierung der schulischen Aufgaben: Erziehen und nicht nur Belehren. Grundlage war das humanistische Ideal, das in der Epoche der Aufklärung entstanden war. Es predigte „die Achtung von Freiheit und Rechten des Menschen“, schloss aber auch jegliche Anwendung von Zwang und Gewalt aus der Pädagogik aus. Jedoch das erzieherische Konzept von Katharina II. forderte die Isolierung jedes Kindes von seiner Familie mit der anschließenden Übergabe in die Hände des Lehrers. Dabei wurde in den achtziger Jahren die ganze Aufmerksamkeit wieder von der Erziehung auf den Unterricht gelegt.

²²⁷ Van Horn Melton, James, Von Versinnlichung zur Verinnerlichung, Bemerkungen zur Dialektik repräsentativer und plebejischer Öffentlichkeit, In: BM f. Wissenschaft u. Forschung ‚Österreich im Europa der Aufklärung, Bd. 2, Wien 1985, 919–941.

Die Grundlage der Bildungsreform waren das österreichische und preußische Bildungssystem. Ebenso wurde vorgeschlagen, drei verschiedene Schultypen zu gründen:

- Hauptschulen
- Mittlere Schulen
- Niedere Schulen.

In letzteren wurden die Anfänge russischer Grammatik unterrichtet, die Heilige Schrift, der Katechismus, Zahlenwissen, Brief, Lesen. In den Mittleren Schulen wurden kurze Geographie Russlands, Russische und allgemeine Geschichte, Russische Grammatik mit verschiedenen orthographischen Übungen sowie die Erklärung des Evangeliums unterrichtet. In der Hauptschule wurden die Grundlagen weltlicher Architektur, Naturwissenschaften, Physik, Mechanik, Geometrie, Übungen in Handelsbrief, Mathematische Geographie, Genauer Lehrgang der Geschichte und Geographie u.a. vermittelt.

Im Russländischen Reich wurden in großem Umfang neue Gymnasien eröffnet, Volksschulen, und es wurde die Moskauer Universität gegründet. Gelehrte aus Russland, Preußen und anderen Ländern wirkten dabei mit und tauschten untereinander wissenschaftliche Arbeiten und Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Forschungen aus. Es wurden erfahrene Pädagogen aus Preußen und Österreich nach Russland eingeladen, die eine große Rolle beim Aufbau des Bildungswesens im Russischen Reich spielten.

Auf diese Weise gelang es Katharina II. in ihrer Regierungszeit, das System der Volksbildung bedeutend voranzubringen, indem sie die Erfahrungen des Auslands erfolgreich einbrachte.

Ungeachtet der Tatsache, dass Katharina sich nach deutschen Vorbildern richtete, darunter nach der Tätigkeit Friedrichs II. im Bildungsbereich, erwiesen sich ihre Reformen als tiefgreifender und besser umgesetzt als die Reformen von Friedrich II.

Entgegen den alten Vorstellungen von einem aufgeklärten Monarchen, die von seinen Beteuerungen, mündlich überlieferten Äußerungen, Traktaten und Briefen herrühren, bewegte sich die Volksbildung unter Friedrich II. wenig weiter, und er selbst war daran auch gar nicht interessiert. Unter Friedrich setzte sich die Situation fort, dass der Staat den Lehrern kein Gehalt zahlte und die Schulen finanziell nicht unterstützte, und kaum jemand ging dorthin; die Gesetze über die allgemeine Schulpflicht wurden nicht umgesetzt.

Die Interessen Friedrichs II. konzentrierten sich hauptsächlich auf die durchgeführten Militärreformen, und viele innovative Beschlüsse auf dem Gebiet der Volksbildung gelangten nicht zu ihrer praktischen Umsetzung.

Auf diese Weise kann man den Herrschern Preußens und des Russländischen Reichs ihr Bestreben nach Bildungsreformen zugutehalten, deren außerständischen Charakter und die Entwicklung der weiblichen Bildung. Doch zugleich waren beiden Reformen Unzulänglichkeiten eigen, die durch begrenztes Verständnis für die gesellschaftliche Entwicklung bedingt waren, und Unzulänglichkeiten in der praktischen Anwendung der Reformbestrebungen. Man kann also von Verdiensten für viele Neuerungen und Lösungen im Bildungsbereich sprechen, auch wenn die praktische Umsetzung problematisch war und sich so die idealen Vorstellungen nicht verwirklichen konnten.

BIBLIOGRAPHIE

1. Quellen

- Баранович, Михаил Степанович, Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба: Рязанская губерния, Санкт-Петербург 1859.
- Бецкой, Иван Иванович, Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества. Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоого пола благородного и мещанского юношества. Т. 1., Санкт-Петербург 1764.
- Бецкой, Иван Иванович, Учреждения и Уставы, касающиеся до воспитания и обучения в России юношества обоого пола, Санкт-Петербург 1774.
- Вольтер, Франсуа-Мари Аруэ, История Российской империи в царствование Петра Великого, Москва 1809.
- Высочайше утвержденный доклад Академии художеств главного директора генерал-поручика Бецкого «О воспитании юношества обоого пола» от 22 марта 1764 г., In: Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Том 16 (с 28 июня 1762-1765), Санкт-Петербург 1830, online unter: <http://www.runivers.ru/lib/book3130/9809/>.
- Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II. СПб., 1786 (СК I. № 8791); См.: Полное собрание законов Российской империи, 1-е. Т. 22. С. 646–669, № 16421, Санкт-Петербург 1786.
- Wolff, Christian, Christian Wolff's eigene Lebensbeschreibung, Leipzig 1841.

2. Wissenschaftliche Literatur

- Андреев, Андрей Юрьевич, Русские студенты в немецких университетах XVIII - первой половины XIX в., Москва 2005.

- Андреев, Андрей Юрьевич, Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы, Москва 2009.
- Андреев, Андрей Юрьевич, Начало модернизации: Галле, in: Андреев Андрей Юрьевич, Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы, Москва, 2009.
- Анисимов, Евгений Викторович, Россия без Петра: 1725-1740, Санкт Петербург 1994.
- Бартнев, Петр Иванович, Биография И. И. Шувалова, Москва 1857.
- Бельский, Максим Александрович, Неизвестный Фридрих Великий, Санкт-Петербург 2017.
- Белявский, Михаил Тимофеевич, Павленко Николая Иванович,(Сост.) Хрестоматия по истории СССР, Москва 1963.
- Богданов, Андрей Петрович, Борьба за развитие просвещения в России во второй половине XVII в., Poleмика вокруг создания Славянско-греко-латинской академии, Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен и до конца XVII в., Москва 1989.
- Брикнер, Александр Густавович, Екатерина II. Великая - ее жизнь и царствование, Москва 2009.
- Вербицкая, Людмила Алексеевна, Санкт-Петербургский государственный университет, 275 лет. Летопись, 1724-1999, Санкт-Петербург 1999.
- Вознесенская, Ирина Александровна, Московская Славяно-греко-латинская Академия в первой трети XVIII в., Россия и христианский Восток, Москва 2004
- Гетманская, Елена Валентиновна, Народные училища XVIII в.: Особый статус и филологическая подготовка, In: Историческая и социально-образовательная мысль, Москва 2012.
- Гуркина, Нина Константиновна, История образования в России (X-XX века), Санкт-Петербург 2001.

- Демков, М.И. История русской педагогики. Часть 2. Новая русская педагогика (XVIII-й век). Издание 2-е, исправленное. - М.: типография Г. Лиснера и Д. Совко, Москва 1910.
- Евангулова, Ольга Сергеевна, Карев Андрей Александрович, Портретная живопись в России второй половине XVIII. века, Москва 1994.
- Елисеева, Ольга Игоревна, Екатерина II., Москва 2010.
- Ерохин, Александр Владимирович, Немецкий университет на рубеже XVIII–XIX веков: становление новой модели высшего образования, История и филология: проблемы научной и образовательной интеграции на рубеже тысячелетий, Материалы международной конференции 2-5 февраля 2000 г., Петрозаводск 2000.
- Ешевская, Александра Сергеевна, Воспоминания о Смольном, вступ. ст. и примеч. Н.А. Каргаполовой, Российский архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII-XX вв.: альманах, Студия ТРИТЭ: Рос. Архив, Москва 2001.
- Фалалеева, Татьяна Александровна, Всемирная литература, Новый и новейший периоды, Минск 2007.
- Земцов, Борис Николаевич, История России, Санкт-Петербург 2013.
- Иолли, Людвиг, Народное образование в разных странах Европы, Санкт Петербург 1900.
- Кабузан, Владимир Максимович, Изменения в размещении населения России в XVIII – первой половине XIX в. (По материалам ревизии), Москва 1971.
- Каменский, Александр Борисович, От Петра I до Павла I. Реформы в России XVIII века, Москва 1999.
- Клевака, Олеся Петровна, Роль женщины развитии современной науки и образования, Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Минск 2016.
- Козлова, Наталия Ивановна, Из истории женского образования в Санкт-Петербурге, РГПУ, Санкт-Петербург 1996.
- Кулакова, Ирина Петровна, Университетское пространство и его обитатели, Московский университет в историко-культурной среде XVIII века, Москва 2006.

- Лаппо-Данилевский, Иван Сергеевич, И.И. Бецкой и его система воспитания, Санкт-Петербург 1904.
- Ляхович, Елена Семеновна, Ревушкин Александр Сергеевич. Университеты в истории и культуре дореволюционной России, Томск 1998.
- Марголис, Юрий Давидович, Тишкин Григорий Алексеевич. Отечеству на пользу, а россиянам во славу, Из истории университетского образования в Петербурге в XVIII начале в. , Ленинград 1988.
- Мицюк, Наталья Александровна, Образование не для одной только гостиниой, Феномен провинциальных женских пансионов, In: Женская и гендерная история, Москва 2012, 3-5.
- Мюльпфорт, Герберт Майнхард. Система образования в Галле и ее значение для России, Немцы в России: русско-немецкие научные и культурные связи, Санкт-Петербург 2000.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. – Наука, Москва 1976.
- Павленко, Николай Иванович, Екатерина Великая, Москва 2006.
- Петров, Федор Александрович, Университетский устав 1804 г. и становление системы университетского образования в России, Вестник Московского университета, Москва 2004.
- Пономарева, Валентина Дмитриевна, Хорошилова Любовь Борисовна, Университет для России. Взгляд на историю культуры XVIII столетия, Москва 1990.
- Земляная, Татьяна Борисовна, Образовательные реформы времен правления Екатерины II, In: Журнал научно-педагогической информации, oline unter: <http://www.paedagogia.ru/2010/46-09/163-zemlyanayapavlicheva>, 2010.
- Родников, Владимир, Несколько исторических справок к вопросу о женском образовании, Киев 1905.
- Рождественский, Сергей Васильевич, Очерки по истории системы народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1., Санкт-Петербург 1912

- Сазонова, Ольга Анатольевна, Становление Системы Образования В России В Эпоху Петра I., In: Новая Наука: Опыт, Традиции, Инновации, Online Unter: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1685401>, 2006.
- Санкт-Петербургский государственный университет. 275 лет. Летопись. 1724-1999, Санкт Петербург 1999.
- Соколова, Александра Ивановна, Из воспоминаний смолянки, Вестник всемирной истории, Минск 1901.
- Смагина, Галина Ивановна, Из истории народного образования и распространения учебной литературы в Латвии во второй половине XVIII века, Санкт-Петербург 2011.
- Смагина, Галина Ивановна, Княгиня и ученый: Е.П. Дашкова и М.В. Ломоносов, Санкт-Петербург 2011.
- Флегонтова, Светлана Михайлова, К вопросу об истории и философии национального образования, Философская культура, In: Журнал русской интеллигенции № 1, 2005, online unter: <http://www.hrono.info/proekty/metafizik/fk109.php>.
- Флегонтова, Светлана Михайлова, Восстаовление традиции, к вопросу о духовно-философских истоках педагогического дела в России, Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург 2005.
- Чамова, Татьяна, Институт благородных девиц. Мода или требование времени?, Новый акрополь, № 4., Москва 2002.
- Черепнин, Николай Николаевич, Императорское воспитательное общество благородных девиц, Исторический очерк, 1764-1914, Т. 3., СПб.: Книга по требованию, Москва 2011.
- Шеймин, Петр Николаевич, Очерк современного состояния народных школ в Пруссии, Санкт-Петербург 1890.
- Alston, Patrick, Education and the State in Tsarist Russia, Stanford 1969.
- Aretin, Karl Otmar, Freiherr von, Einleitung: Der Aufgeklärte Absolutismus als europäisches Problem, Der Aufgeklärte Absolutismus, Wien 2002, 11-51.

- Boockmann, Hartmut, Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität, Berlin 1999.
- Bringmann, Wilhelm: Friedrich der Große, ein Porträt, München 2006.
- Gollwitzer, Helmut, Europabild und Europagedanke. Beiträge zur deutschen Geistesgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, 2. Aufl., München 1951.
- Grimm, Friedrich Melchior, Katharina II., Moskau 1775.
- Ginzberg, Louis, Friedrich II, Moskau 1974.
- Grot, Jakob Karlovič, Sorgen von Katharina II. um die Volksbildung, gemäß ihren Schreiben an Herrn Grimm, Westliche Kaiserliche Wissenschaftsakademie, Sankt Petersburg 1880.
- Hamann, Bruno, Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1993.
- Hammerstein Notke, Halle, Ort in der deutschen Universitätslandschaft der Frühen Neuzeit, Aufklärung und Erneuerung. Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694-1806), Halle, 1994.
- Hellmann, Manfred, Handbuch der Geschichte Russlands, Stuttgart 2002.
- Henke, Ernst, Aepinus Johannes, In: Henke Ernst (Hrsg.), Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 1, Leipzig 1875, 129-140.
- Heubaum, Alfred, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jh, Bd. 1: Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform 1763, Berlin 1905.
- Hildermeier, Manfred, Geschichte Russlands: Vom Mittelalter bis zur Oktoberrevolution, München 2016.
- Hosking, Geoffrey, Russland Nation und Imperium 1552-1917, München 2000.
- Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Stuttgart 1996.
- Kaufhold, Karl Heinrich, Sosemann Bernd, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung in Preußen, Stuttgart, 1998.
- Kramer, Gustav, August Hermann Francke. Ein Lebensbild, Halle 1880.

- Kuhlemann, Frank-Michael, Modernisierung und Disziplinierung, Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 96, Göttingen 1992.
- Kunisch, Johannes, Friedrich der Große, Der König und seine Zeit, München, 2004.
- Kusber, Jan, Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung, Wiesbaden 2004.
- Laubert, Manfred, Die preußische Polenpolitik von 1772—1914, Berlin 1920.
- Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule, Regensburg 1910.
- Lieven Dominic (Hrsg.), The Cambridge History of Russia: Volume 2, Imperial Russia, 1689–1917, Cambridge 2015.
- Madariaga Isabel de, The foundation of the Russian educational system by Catherine II, in The Slavonic and East European Review, Vol. 57, No. 3, London 1979, 369-395.
- Maurer, Michael, Europäische Kulturbeziehungen im Zeitalter der Aufklärung. Französische und englische Wirkungen auf Deutschland, Das achtzehnte Jahrhundert, Bd. 15, Göttingen 1991.
- Van Horn Melton, James, Von Versinnlichung zur Verinnerlichung, Bemerkungen zur Dialektik repräsentativer und plebejischer Öffentlichkeit, In: BM f. Wissenschaft u. Forschung, Österreich im Europa der Aufklärung, Bd. 2, Wien 1985, 919-941.
- Morley, John, Voltaire, New York 1889.
- Möller, Horst, Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1986.
- Mühlpfordt Günter, Christian Wolff, ein Bahnbrecher der Aufklärung, Bd. 2. Halle 1952.
- Mühlpfordt Günter, Halle-Leipziger Aufklärung, Kern der Mitteldeutschen Aufklärung, Führungskraft der Deutschen Aufklärung, Paradigma in Europa Aufklärung und Erneuerung, Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694—1806), G. Jerouschek, A. Sames. (Hrsg.), Halle 1994.

- Müller, Johannes Wolfgang, Mechanismus und Seele – Grundzüge der frühen halleischen Medizinschulen, Aufklärung und Erneuerung. Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens 1694—1806, Halle 1994.
- Neugebauer, Wolfgang, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985.
- Neugebauer, Wolfgang, Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin 1992.
- Polz, Peter, Theodor Janković und die Schulreform in Rußland, Wien 1972.
- Ranke, Franz Leopold, Johann Julius Hecker: der Gründer der Königlichen Realschule zu Berlin, Berlin 1847.
- Reinhalter, Helmut, Lexikon zum Aufgeklärten Absolutismus in Europa, Wien 2005.
- Scharf, Claus, Katharina II, Deutschland und die Deutschen, Mainz 1995.
- Schlobach, Jochen, Französische Aufklärung und deutsche Fürsten, Bd. 17, Berlin 1990.
- Schmidt, Werner, Ein vergessener Rebell: Leben und Wirken des Christian Thomasius, München 1995.
- Schmuck, Patricia, Women Educators: Employees of Schools in Western Countries, New York 1987.
- Schrader, Wilhelm, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle, Berlin 1894.
- Schramm, Gottfried, Handbuch der Geschichte Russlands:3:1856 - 1945, Tl.2, von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat, Stuttgart 1992.
- Schubert, Franz, Johann Ignaz von Felbiger. In: Schlesische Lebensbilder, Schlesier des 18. und 19. Jahrhunderts, Bd. 2, Breslau 1926, 69-73.
- Stollberg-Rilinger, Barbara: Europa im 18. Jahrhundert, Ditzingen 2011.
- Sydorenko, Alexander, The Kievan Academy in the Seventeenth Century, Ottawa 1977.
- Werner, Michael, Zimmermann, Bénédicte, Beyond Comparison. Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. In: History and Theory. Band 45, Göttingen 2006.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Masterarbeit widmet sich dem Vergleich der Bildungsreformen von Katharina der Großen (1729-1796) und von Friedrich II. von Preußen (1712-1786). Dabei sind Ähnlichkeiten aufzuzeigen und die Übernahmen der Reformen Friedrich des Großen durch die russische Zarin Katharina II. herauszuarbeiten.

Friedrich II. von Preußen setzte tiefgreifende gesellschaftliche Reformen durch. Die Ziele dieser Reformen waren den Wohlstand des Staates und das Wohlergehen des Volkes zu sichern, als auch eine gebildete Untertanenschicht von Staatsbürgern zu schaffen. Daher führte Friedrich II. im Jahre 1763 die allgemeine Schulpflicht für die gesamte Bevölkerung ein.

Etwa zur gleichen Zeit leitete Katharina II. von Russland (1767) Reformen nach westlichem Vorbild ein, welche das Land europäisieren sollten. Die Bildungsreform des russischen Reichs der 1780-er Jahre war ausgerichtet auf die Realisierung der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik von Katharina und zwar das Schaffen „des dritten Bürgerranges“ - des Mittelstandes - mittels des neuen Bildungs- und Erziehungssystems. Dafür sollte das, aus dem Königreich Preußen entlehnte, Volksschulsystem dienen.

Mithilfe der „Historie Croisée“ Methode soll bei komparatistischer Geschichtsschreibung multiperspektivisch der Blick auf einzelne Nationalstaaten erweitert werden. Der Fokus wird nunmehr auf die wechselseitigen Transfers von Vergleichsobjekten gerichtet.

Die vorliegende Forschungsarbeit stellt zunächst den Versuch dar, die Forschungslücken zu schließen, welche die Analyse der preußisch-russischen Wechselbeziehungen und Verknüpfungen anhand der Bildungsreformen, darstellt. Dabei zeigte sich, dass die Umsetzung der von Preußen übernommenen Reformpläne, im Russland konsequenter umgesetzt wurden als unter Friedrich II.. Die Arbeit versucht dabei einen bisher unaufgearbeiteten Aspekt des russisch-preußischen Bildungswesens zu beforschen und neue Perspektive aufwerfen.