



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Freie Bildung und sittliche Aufklärung:
Pädagogische Antworten auf nationale und soziale
Fragestellungen.“

Eine Abhandlung über Lew N. Tolstois pädagogische Beiträge kontextualisiert
anhand sozialpolitischer Entwicklungen im russischen Reich des 19.
Jahrhunderts.

verfasst von / submitted by

Tanja Eßletzbichler BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (M A)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	4
1. Einleitende Worte und Hinführung zum Thema	5
1.1 Forschungsthese	6
1.2 Methodische Vorgehensweise.....	7
1.2.1 Aufbau der Arbeit.....	8
1.2.2 Anmerkungen zu methodischen Herausforderungen	10
2. Das russische Kaiserreich im 19. Jahrhundert: Autokratische Herrschaft, nationale Selbstbestimmung und allgemeine Volksbildung.....	12
2.1 Das russische Kaiserreich und seine Kirche.....	13
2.1.1 Die Abschottung Russlands als orthodoxe Notwendigkeit.....	14
2.1.2 Die „aufgeklärte“ zaristische Autokratie.....	15
2.2 Zur Entwicklung der russischen Intelligenzija.....	16
2.2.1 Der Aufstand der Dekabristen 1825.....	19
2.2.2 Die Entfremdung der russischen Intelligenzija unter Nikolai I.....	20
2.3 Bemühungen um nationale Selbstbestimmung	22
2.3.1 Zur Spaltung der russischen Intelligenzija.....	22
2.3.2 Russland als Retterin Europas – vom Nachzügler zum Vorreiter?.....	24
2.3.3 Lew N. Tolstois Haltung zur russischen Intelligenzija	25
2.4 Die Aufhebung der Leibeigenschaft im Jahr 1861.....	27
2.5 Zur russischen Volksbildung – zwischen staatlicher Volkserziehung und gesellschaftlicher Bildungsinitiative	31
2.5.1 Staatliche Verwaltung der Volksbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.....	32
2.5.2 Nationale Tendenzen im Schulwesen unter Nikolai I.....	33
2.5.3 Die Volksbildung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts	34
2.5.3.1 Die öffentliche Diskussion pädagogischer Fragen.....	36
2.5.3.2 Volksbildung als gesellschaftliche Aufgabe	37

2.5.4 Bildung als Staatsgefahr?	39
3. Lew N. Tolstoi als Pädagoge und Schulleiter um 1860	40
3.1 Tolstois Beitrag zur Diskussion um die Volksbildung.....	42
3.1.1 Tolstois Schulkritik	43
3.1.2 Tolstois Gesellschaftskritik	45
3.1.3 Tolstois Widerlegung der Legitimation zwanghafter Schulen.....	48
3.1.4 Tolstois Fazit zur russischen Volksbildung	49
3.2 Tolstois Bildungskonzeption der 1860er Jahre	50
3.2.1 Die freie Bildung.....	52
3.2.2 Die zwanghafte Erziehung	53
3.2.3 Die freie Schule.....	55
3.2.4 Zur Freiheit im Unterricht.....	58
3.2.5 Die Schule Jasnaja Poljana (1859–1862).....	60
3.3 Zwischenfazit und Übergang I.....	62
4. Das russische Kaiserreich im 19. Jahrhundert: Über die russisch-orthodoxe Kirche und die „russische“ Religiosität	64
4.1 Die russisch-orthodoxe Kirche und ihre staatsdienende Rolle.....	66
4.1.1 Die staatliche Enteignung der russisch-orthodoxen Kirche	67
4.1.2 Die Rolle der russisch-orthodoxen Kirche in der Volksbildung.....	68
4.2 Zur religiösen Diskussion – zwischen Kirchenkritik und Lebensfragen	69
4.2.1 Die Religiosität der russischen Intelligenzija.....	72
4.2.2 Die Radikalisierung der russischen Intelligenzija.....	74
5. Lew N. Tolstois religiöser Appell an die Erziehung um 1900	78
5.1. Tolstois Beitrag zur religiösen Diskussion.....	80
5.1.1 Tolstois Auslegung der Bergpredigt	80
5.1.2 Tolstois Staatskritik.....	82
5.1.3 Tolstois Kirchenkritik	83
5.2 Tolstois Erziehungskonzeption um 1900	84

5.2.1 „Brief über Erziehung“ (1901).....	87
5.2.1.1 Erziehung als sittliche Aufklärung.....	87
5.2.1.2 Bildung als bewusste Einwirkung.....	89
5.2.1.3 Zur Freiheit im Unterricht.....	90
5.3 Zwischenfazit und Übergang II.....	91
6. Lew N. Tolstoi pädagogischer Beitrag – Motive, Absichten und Visionen.....	93
6.1 Zusammenfassung des historischen Kontexts.....	93
6.2 Zusammenfassung über Lew N. Tolstoi	94
6.3. Historische Einbettung pädagogischer Aussagen Tolstois um 1860.....	95
6.3.1 Zurück zum Volk!	96
6.3.2 Von freier Bildung und freien Schulen	97
6.4. Historische Einbettung pädagogischer Aussagen um 1901	99
6.4.1 Befreiung des Volkes!	100
6.4.2 Von sittlicher Aufklärung und dem Gottesreich auf Erden.....	100
6.5 Abschließende Diskussion	102
7. Rekapitulation und Ausblick.....	104
Literaturverzeichnis.....	108
Abstract	119
Deutsch	119
English	120

Danksagung

Ich möchte mich bei Professor Daniel Tröhler für die unterstützende Betreuung, sein bekundetes Interesse an meiner Forschungsarbeit und die konstruktiven Anmerkungen zu meinem Forschungsthema bedanken.

Einen Dank möchte ich auch meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Katharina und Johann Eßletzbichler aussprechen. Sie haben mich während meiner gesamten Studienzeit in finanzieller sowie moralischer Hinsicht unterstützt und mir immer Halt gegeben.

Bei meinen lieben Freund*innen möchte mich für den bestärkenden Zuspruch, das entgegengebrachte Verständnis und die zahlreichen Diskussionen bedanken. Insbesondere bedanke ich mich bei Elisabeth Auer, Philine Busch, Simone Fellner und Christian Treinen für das unermüdliche Korrekturlesen und für ihre Zuversicht, welche mich während meines Schreibprozesses stets ermutigt hat. Während der Erstellung meiner Masterarbeit wurde mir nochmals bewusst, wie glücklich ich mich über mein freundschaftliches und familiäres Umfeld schätzen darf.

Abschließend möchte ich mich auch bei meinen Arbeitskolleg*innen für ihr „Mitfiebern“ und ihr unglaubliches Verständnis bedanken.

1. Einleitende Worte und Hinführung zum Thema

Der Name „Lew N. Tolstoi“¹ oder „Leo Tolstoi“ wird im deutschsprachigen Raum vorwiegend mit der neueren russischen Romanliteratur ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Verbindung gebracht. Dabei rückte der russische Schriftsteller Tolstoi (1828-1910) erstmals 1885 mit seinen beiden Romanen „Krieg und Frieden“ (1869) und „Anna Karenina“ (1877), sowie mit seiner Novelle „Die Kosaken“ (1863) in den Fokus des Interesses der deutschen Leser*innenschaft (vgl. Sandfuchs 1995, S. 22).

Sandfuchs deutet mit dem Titel seines Werkes „Dichter – Moralist – Anarchist“ (1995) bereits auf die unterschiedlichen Zuschreibungen der deutschsprachigen Kritiker*innen hin, mit denen der, am 18. August 1828 in Tula geborene, adelige Gutsbesitzer² im ausgehenden 19. Jahrhundert konfrontiert wurde. Die Vielfalt der Bezeichnungen lässt sich mit dem Umstand erklären, dass durch die späte Übersetzung und Veröffentlichung von Tolstois Schriften, die Leser*innenschaft in Deutschland ab Mitte der 1880er Jahre mit „mehreren“ Tolstois konfrontiert waren. Denn neben seiner vor 1878 verfassten Literatur, wurden zugleich auch seine späteren religiösen sowie gesellschafts- und staatskritischen Aufsätze „Beichte“ (1882), „Worin mein Glaube besteht“ (1883³) und „Was sollen wir denn tun?“ (1882-1886) publiziert (vgl. Sandfuchs 1995, S. 23). Obwohl stark zensiert, gaben die späteren Werke Einblick in Tolstois gewandeltes religiöses Weltbild, welches ohne die reale zeitliche Distanz und dem sozialpolitischen Kontext des russischen Zarenreichs – beides war der russischen Leser*innenschaft gegeben – erstmal herausfordernd wirken mochte.

Der Fokus in dieser Veranschaulichung liegt in den divergierenden Zuschreibungen und Interpretationen Tolstois, die laut Sandfuchs oftmals von den deutschsprachigen Kritiker*innen strategisch genutzt wurden, um ihre eigenen ideologischen Standpunkte zu untermauern (vgl. Sandfuchs 1995, S. 12).

„Die Streitenden sind nicht allein bemüht, das ‚Rätsel Tolstoj‘ zu verstehen, sondern auch es in einer Weise zu lösen, die erlaubt, den Enträtselten ganz oder teilweise zu vereinnahmen, sei es bloß den Dichter für die Weltliteratur oder den Dichter **und** (Hervorh.im Original) Moralisten für das liberale Streben nach religiöser, ethischer und sozialer Erneuerung, sei es den Gesellschafts-, Staats- und Gewaltkritiker als Wegbereiter

¹ Die wissenschaftliche Translation seines Namens lautet Lev Nikolaevič Tolstoj (russisch Лев Николаевич Толстой). In dieser Arbeit wird die gängige Übersetzung Lew N. Tolstoi benutzt.

² „Tolstoi erbt das Landgut Jasnaja Poljana im Alter von 18 Jahren. Zu dem Gut gehörten damals über 1800 Hektar Land, fünf Dörfer und 300 Leibeigene, worunter Männer im arbeitsfähigen Alter gezählt wurden.“ (Lausberg 2014 [Online])

³ „Mein Glaube“ oder „Worin besteht mein Glaube“ (Originaltitel) wurde in Russland durch die Zensur verboten. Das Werk erschien erstmals 1885 in deutscher Sprache. In dieser Arbeit wird das Datum der Druckaufgabe in Russland, 1883, genutzt.

der russischen revolutionären Bewegung oder eben als Anarchisten.“ (Sandfuchs 1995, S. 12)

Diese Feststellung ist von wesentlichem Interesse für die vorliegende Forschungsarbeit, wenn auch ihr Fokus nicht vorrangig auf dem Dichter, Moralisten oder Anarchisten (vgl. Sandfuchs 1995, S. 12) Lew N. Tolstoi – sondern, auf seinen pädagogischen Beiträgen liegt, mit welchen er sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an den Debatten über Bildung, Erziehung und Schule beteiligte. Seine pädagogischen Aussagen um 1860 und 1900 weichen bezüglich der Begriffsbestimmung und Zielsetzung von Erziehung und Bildung stark voneinander ab. Dennoch begegnet dem/der Leser*in Lew N. Tolstoi in der pädagogischen Sekundärliteratur als Vertreter einer „libertären (anarchistischen⁴) Pädagogik“ (Ulrich Klemm, Stefan Blankertz) oder in Zusammenhang mit seiner späteren Bildungsdiskussion als „christlicher Anarchist“⁵.

Die Zuordnung Tolstois zur libertären Pädagogik argumentiert Heinlein anhand dessen Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildung, Erziehung und Freiheit. Dieses stelle, so Heinlein, ein gemeinsames und verbindendes Element theoretischer als auch praktischer libertärer Pädagogik dar (vgl. Heinlein 1998, S. 11). Die wissenschaftlichen Abhandlungen über die pädagogischen Beiträge Tolstois in Verbindung mit den Grundsätzen libertärer Pädagogik decken ein interessantes Verhältnis von Anarchismus und Pädagogik auf, lassen jedoch wenig Raum für Anderes. Die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen – seine Idealisierung des Volkes, sein nationaler Zugang in seiner Konzipierung einer „russischen“ Volksbildung und die Legitimation eines religiösen Zwanges in Schulen – in Tolstois pädagogischen Beiträgen können sich in der Kategorisierung einer „libertären Pädagogik“ nur unzureichend entfalten.

1.1 Forschungsthese

Einleitend wurde aufgezeigt, dass Lew N. Tolstoi in der Vergangenheit von unterschiedlichen wissenschaftlichen Standpunkten vereinnahmt wurde und auch heute noch wird. Im Fokus dieser Masterarbeit steht jedoch nicht die Kritik an der deutschsprachigen Tolstoi-Rezeption und keinesfalls der Versuch Tolstoi als Vertreter einer bestimmten pädagogischen Richtung zu bestimmen. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass erstens, Tolstois pädagogische Beiträge als Antworten auf sozialpolitische Ideen und Herausforderungen seiner Zeit gesehen werden müssen. Und zweitens, dass sich in seinen pädagogischen Schriften um 1860 und 1900

⁴ Als Anarchistisch oder Anarchismus wird „[...] ein politischer und soziologischer Theorieentwurf gesehen, der philosophiegeschichtlich aus der Aufklärung hervorgegangen ist und eine radikale Utopie von der Freiheit des Menschen als Ziel der kulturellen Evolution vorgibt.“ (Klemm 2011, S. 21)

⁵ Der deutsche Prediger und Schriftsteller Bruno Wille betitelt Tolstoi 1891 erstmals als „christlichen Anarchisten“ (vgl. Sandfuchs 1995, S.197).

wesentliche Ambivalenzen und Widersprüche finden lassen, die gegen eine Vereinheitlichung und Kategorisierung seiner „Pädagogik“ sprechen. Die leitende Forschungsthese lautet daher folgendermaßen:

Die pädagogischen Beiträge Lew N. Tolstois um 1860 und 1900 unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Motive, Absichten und Zielsetzungen wesentlich voneinander. Ihre historische Kontextualisierung ermöglicht es sie als zeit- und ortsgebundene Reaktionen auf nationale und soziale Fragestellungen des Russischen Reiches im 19. Jahrhundert zu fassen.

Die Bearbeitung der vorgestellten These bedarf des historischen Rückblickes auf die sozialpolitischen Bedingungen Russlands im 19. Jahrhundert in welche Tolstoi hineingeboren wurde sowie einem Bewusstsein dafür, dass sich die pädagogischen Motive, Absichten und Zielsetzungen Tolstois eben nur im Kontext dieses vergangenen Zeitalters erfassen lassen. Tolstoi rückt als pädagogischer Autor dabei keinesfalls in den Hintergrund der literarischen Ausarbeitung, sondern tritt in der Analyse seiner pädagogischen Beiträge als Akteur seiner Zeit in den Fokus der Untersuchung.

1.2 Methodische Vorgehensweise

„The men whose action the historian studies were not isolated individuals acting in a vacuum: they acted in the context and in the impulse, of a past society.“
(Carr 1961, S. 35)

Der adelige Gutbesitzer Lew N. Tolstoi, geboren am 28. August^{jul.} /9. September 1828^{greg.} in Jasnaja Poljana (Russland), hinterlässt nach seinem Tod am 7. November^{jul.} / 20. November 1910^{greg.} in Astapowo (Russland) eine ansehnliche Anzahl von Schriftstücken, die bereits während seiner Lebzeiten über die Grenzen Russlands hinaus, nebst Anerkennung auch heftige Kritik auslösten. In seinen autobiographischen, sozialpolitischen, religiösen und pädagogischen Schriften begegnet einem der berühmte Autor als kritischer Denker, der sich mit den großen Themen des 19. Jahrhunderts intensiv auseinandersetzt und – besonders nach den Reformen Alexanders II. (1818–1881) – diese, wie eine Vielzahl anderer russischen Intellektuellen, öffentlich diskutiert. Tolstois literarische Beiträge stehen im Vordergrund der Untersuchung und werden angelehnt an Skinner⁶ (vgl. 2009, S. 14) als soziale Handlungen sowie Sprechakte mit performativer Funktion verstanden. Diese sollen mit Hilfe einer Kontextualisierung auf ihre

⁶ Quentin Skinner gilt als führender Kopf der „Cambridge School of Intellectual History“. Mit dem Aufsatz „Meaning and Understanding in the History of Ideas“ (1969) gelingt ihm eine Neubestimmung von Methoden und Aufgaben der klassischen Ideengeschichte. (Vgl. Heinz/Ruehl 2009, S. 253)

zugrundeliegenden Motive, Ideen, Werte und Vorstellungen untersucht werden (vgl. Skinner 2009, S. 14). Das Forschungsvorhaben besteht daher darin, Tolstois pädagogische Beiträge in ihren einstigen diskursiven Kontext zu setzen (vgl. Skinner 2009, S. 16) und die wesentlichen Motive, Absichten sowie Visionen Tolstois sichtbar zu machen und zu interpretieren.

Als Forschungsmaterial der Untersuchung dienen die von Tolstoi verfassten Schriften, Briefe und autobiographische Notizen. Tolstois pädagogische Aufsätze in der Zeitschrift „Jasnaja Poljana“⁷ (1862–1863) sind – besonders um 1860 – bewusste Beiträge zu einer breiten Diskussion um die russische Volksbildung, die von den russischen Intellektuellen geführt und zum Teil seitens der zaristischen Autokratie gefordert wurde. Die vorliegende Arbeit bemüht sich einerseits um die Untersuchung ausgewählter Literatur Tolstois um sie in einem zweiten Schritt in Relation mit dem historischen Kontext zu setzen. Dementsprechend werden andererseits geschichtliche Fakten, sozialpolitische Entwicklungen sowie die großen Diskussionen um die wichtigen Themen des 19. Jahrhunderts – herausgearbeitet.

1.2.1 Aufbau der Arbeit

Der erste Teil des einführenden Kapitels – „Das russische Kaiserreich im 19. Jahrhundert: Autokratische Herrschaft, nationale Selbstbestimmung und allgemeine Volksbildung“ – gibt zunächst einen Einblick in die Beziehung zwischen der zaristischen Autokratie und der russisch-orthodoxen Kirche, die ihren Anfang bereits im Jahr 998 nimmt und wesentliche Auswirkung auf die Abschottung des russischen Zarenreichs gegenüber dem „katholischen“ Westen hatte. Erst mit der Herrschaft Peter I. (1672–1725) begann sich das Verhältnis zwischen dem russischen Zarenreich und dem Westen⁸ zu ändern. Daher setzt der geschichtliche Überblick bereits gen Ende des 17. Jahrhunderts an und zeigt im weiteren Verlauf die – seitens der zaristischen Regierung forcierten – Entwicklungen der russischen Gesellschaft⁹ auf. Der Kontakt zum Westen– insbesondere zu Frankreich während des Napoleonischen Krieges – und

⁷ Die Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ erhielt 1861 Druckerlaubnis und erschien in zwölf Ausgaben. Tolstoi selbst war Herausgeber und Redakteur. Die Beiträge der Zeitschrift sollten nicht nur die pädagogische Diskussion vorantreiben, sondern boten auch eine Reflexionsmöglichkeit über die Schule von Jasnaja Poljana. (Vgl. Dörr 1994, S. 344)

⁸ Der Begriff „Westen“ ist komplex und – bezogen auf den zeitlichen Kontext – schwammig und ungenau, soll auf Tolz (2001) Erläuterung verwiesen werden: „At different times, various Western countries exercised a particularly important influence on Russia and therefore became the main point of comparison for the Russians. For example, in the first half of the eighteenth century Northern Europe and Germany were most important, in the later part of that century – France and England, and in the first half of the nineteenth century – France and Germany. (...) However, Russian thinkers often tended to think of the West as a single undifferentiated entity, which they regarded either as a positive model for Russia to emulate or as a negative example to be rejected.“ (Tolz 2001, S. 70)

⁹ In Russland, so Sperling, seien die Begriffe „Gesellschaft“ und „Öffentlichkeit“ zur Beschreibung der gebildeten Klasse genutzt worden. Dabei war der Begriff „Gesellschaft“ auch in Russland ein umstrittener Begriff, er umfasste sowohl die Gesellschaft als Opposition zur Autokratie als auch die konservativen, liberalen oder slawophilen Kreise. (Vgl. Sperling 2008, S. 11)

der Vergleich mit dem russischen Zarenreich wird sodann als wesentlicher Grund für den Aufstand der Dekabristen 1825 und als Ursache für Nikolais I. (1796–1855) kritische Haltung gegenüber „westlicher“ Einflüsse und der russischen Intelligenzija diskutiert.

Der zweite Teil des Kapitels setzt während der Herrschaft Alexanders II. (1888–1881) ein, erläutert zunächst die Spaltung der russischen Intelligenzija in die Gruppierungen „Westler“ (zapadniki) und „Slawophile“ (slavjanofily) um 1860 und gibt Einblick in die öffentliche Diskussion um die nationale Bestimmung Russlands. Anschließend werden die Folgen der Aufhebung der Leibeigenschaft im Jahr 1861 umrissen und mit ihr ein wesentlicher Faktor für die wachsende Bedeutung einer allgemeinen Volksbildung vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden sowohl die Bemühungen um die Konzipierung eines staatlichen Schulwesens (mit besonderem Augenmerk auf die elementare Volksbildung ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts) als auch die pädagogische Diskussion, an der sich neben anderen Intellektuellen auch Tolstoi (1828–1910) beteiligte, vorgestellt.

In dem Kapitel „Lew N. Tolstoi als Pädagoge und Schulleiter um 1860“ wird zunächst Tolstois kritische Haltung zur russischen Volksbildung als auch zu den westlichen Bildungsinstitutionen herausgearbeitet, die sich besonders in seinen Definitionen von „Bildung“, „Erziehung“ und „Schule“ widerspiegelt. Im Fokus steht die Herausarbeitung der besonderen Merkmale seiner pädagogischen Überlegungen um 1860, die sich im Wesentlichen in der Betonung von Freiheit im Bildungsprozess und in der Forderung nach einer „russischen“ Volksbildung, welche sich an den Bedürfnissen des einfachen Volkes (Bäuer*innen/Arbeiter*innen¹⁰) orientieren müsse, zeigen. Abschließend wird die Schule von Jasnaja Poljana (1859–1862), die Tolstoi für die Bäuer*innenkinder seiner Güter eröffnete, vorgestellt und in diesem Zusammenhang der pädagogische Anspruch von Freiheit im Schulalltag sowie die Gründe für die Schulschließung im Jahr 1862 diskutiert.

In Hinblick auf Tolstois pädagogischen Beitrag um 1900, beschäftigt sich das anschließende Kapitel „Das russische Kaiserreich im 19. Jahrhundert: Die russisch-orthodoxe Kirche und „russische“ Religiosität“ mit der besonderen Rolle der russisch-orthodoxen Kirche in Zusammenhang mit der Autokratie und ihre Bedeutung als „nationales Identitätsmerkmal“ für die russische Bevölkerung. Es wird herausgearbeitet, dass die russisch-orthodoxe Kirche trotz Säkularisierungsversuche unter Peter I. und Katharina II. (1729–1796) wesentlichen Einfluss – insbesondere auf das Erziehungswesen – im russischen Zarenreich des 19. Jahrhunderts

¹⁰ In dieser Arbeit werden Begriffe geschlechtergerecht geschrieben, um auch Frauen sichtbar zu machen. Ausnahmen stellen direkte Zitate und Berufe, die aufgrund des historischen Rahmens offiziell nur von Männern ausgeübt wurden, dar.

ausübte. Zugleich soll durch die Skizzierung religionsphilosophischer Diskussionsbeiträge der russischen Gesellschaft, die unterschiedliche Positionierung der einzelnen Intellektuellen und der russischen Intelligenzija aufgezeigt werden. Die Zugehörigkeit zur Orthodoxie wird anhand der Diskussion über religiöse Sinnfragen einerseits als mögliches Identifikationsmerkmal zur nationalen Selbstbestimmung und andererseits als Grund für die Abgrenzung gegenüber einer institutionalisierten Staatskirche oder von Religion per se vorgestellt. Letztere atheistische Position lässt sich besonders in den radikalisierten Teilen der russischen Intelligenzija finden, deren gespanntes Verhältnis zur russischen Autokratie abschließend thematisiert wird.

Das Kapitel „Lew N. Tolstois religiöser Appell an die Erziehung um 1900“ beschäftigt sich anlehnend an der russischen Religionsphilosophie zunächst mit Tolstois literarischen Beiträgen zu religiösen Sinnfragen, seiner Interpretation des neutestamentlichen Textes „Bergpredigt“ (MT. 5–7) und seinen daraus gewonnenen religiös-ethischen Prinzipien. Tolstois „religiöses Lebensverständnis“ beeinflusst nicht nur seine persönliche Haltung gegenüber der zaristischen Autokratie und der russisch-orthodoxen Kirche, sondern wirkt sich grundlegend auf seine Diskussion über pädagogische Grundbegriffe und Zielsetzungen aus. Im Fokus dieses Abschnittes steht daher die Herausarbeitung seiner Begriffsbestimmungen von „Bildung“ und „Erziehung“, die wesentlich von der Idee eines zukünftigen „Reich Gottes auf Erden“ (Tolstoi 1990/1884, S. 212) geprägt sind.

Im zusammenführenden Kapitel „Lew N. Tolstois pädagogischer Beitrag: Motive – Absichten – Visionen“ werden die Ergebnisse der literarischen Ausarbeitung zusammengefasst. Im Vordergrund steht dabei einerseits die Analyse der Motive, Absichten und Visionen Tolstois in den beiden angeführten pädagogischen Phasen um 1860 und 1900. Andererseits soll aufgezeigt werden, inwieweit Tolstois pädagogisches Handeln – die literarischen Beiträge implizierend – eine Reaktion auf die spezifischen sozialpolitischen Entwicklungen und den herrschenden Zeitgeist im 19. Jahrhundert darstellt. Abschließend folgt das Kapitel „Rekapitulation und Ausblick“.

1.2.2 Anmerkungen zu methodischen Herausforderungen

Tolstois pädagogische Schriften sind in Russischer Sprache verfasst. Die vorliegende Ausarbeitung muss auf deutsche Übersetzungen zurückgreifen, was angesichts des Anspruches, die Aussagen des Autors ganzheitlich zu verstehen, eine Herausforderung darstellt. Im Allgemeinen muss bedacht werden, dass Begrifflichkeiten gegebenenfalls unabhängig der ursprünglichen Wortbedeutung und des historischen Kontexts übersetzt wurden oder aber, dass keine treffende Übersetzung für Begriffe existiert. Die Übersetzung von Tolstois Schriften, so

auch Radosavlevič, ist entweder „(...) mangelhaft oder so verkürzt und der Sprache, in die sie übersetzt wurden, angepaßt (sic!), daß (sic!) man nicht an den Menschen Tolstoj herankommen kann.“ (Radosavlevič 1988, S. 32.).

Radosavlevič' Feststellung scheint angesichts des Forschungsvorhabens eine unumgängliche Grundproblematik darzustellen, die sich in der Arbeit mit übersetzter Literatur kaum vermeiden lässt. Dennoch kann in dem methodischen Anspruch, Texte und Aussagen des Autors auf ihre zeitgebundene Bedeutung hin zu untersuchen, zugleich eine Stärke der methodischen Herangehensweise festgemacht werden. In der Hinterfragung der orts- und zeitgebundenen Bedeutungen von Begriffen, gelingt es im Gegenzug die eigenen sprachlichen Denkmuster- und Traditionen zu reflektieren. In den folgenden Kapiteln werden ebensolche Begriffe im Fließtext oder aber in den Fußnoten erläutert.

Ein kritischer Vermerk muss auch zur gewählten Literatur verlaublich werden, da die wesentliche Zielgruppe der Volksbildungsbemühungen und pädagogischer Lektüre (Volksmärchen, Lesebücher) Tolstois in den Ausarbeitungen selbst – den ehemaligen Tolstois-Schülers Morosow ausgenommen – nicht zu Wort kommt. Die Tatsache, dass keine Aussagen des russischen Bäuer*innenstandes zu den Volksbildungsmaßnahmen miteinbezogen werden, ist ein zu kritisierender Punkt insofern der methodische Anspruch besteht, „(...) nicht nur gesellschaftliche und politische Elitenphänomene behandeln zu wollen, sondern gleichfalls Unterschichten als politische Akteure wahrzunehmen.“ (Herzberg 2008, S. 259) Zwar hatten die russischen Bäuer*innen kaum Zugang zu den gesellschaftlichen Debatten der russischen Öffentlichkeit, Herzberg hebt in diesem Zusammenhang jedoch die bäuerlichen Autobiographien und Briefe hervor, mit welchen der Bäuer*innenstand sehr wohl übergreifende Fragen thematisierte, wenn auch nicht in der gleichen öffentlichen Weise wie die Intellektuellen Russlands (vgl. Herzberg 2008, S. 260). In dieser Forschungsarbeit finden die Aussagen der Bäuer*innen keinen Platz, daher wird an dieser Stelle auf die Ausarbeitungen Herzbergs (2008)¹¹ und Schedewies (2006)¹² verwiesen.

¹¹ Herzberg, Julia (2008): >Selbstbildung< und Gemeinwohl: Das Aushandeln eines besseren Russlands in bäuerlichen Briefen und Autobiographien.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht. Dimensionen des Politischen im Russischen Reich 1800-1917.- Frankfurt/ New York: Campus Verlag, S. 255-278.

¹² Schedewie, Franziska (2006): Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz: Bauern und Zemstvo in Voronež; 1864-1914.- Heidelberg: Winter.

2. Das russische Kaiserreich im 19. Jahrhundert: Autokratische Herrschaft, nationale Selbstbestimmung und allgemeine Volksbildung

Im Vordergrund des einführenden Kapitels steht die Frage, welche Faktoren Tolstoi dazu bewegt haben, sich mit den pädagogischen Herausforderungen seiner Zeit in einer bestimmten Art und Weise auseinanderzusetzen. Die Herangehensweise Tolstois, so die These, kann für ein umfassendes Verständnis nicht losgelöst vom geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Umfeld betrachtet werden. Daher werden in einem ersten Schritt die gesellschaftspolitischen Themen des 19. Jahrhunderts in Russland vorgestellt. Das Ziel ist es, die erste pädagogische Phase Tolstois, die grob eingeschätzt um 1860 begann, auf ihren historischen Kontext und ihre Bedingungen zu untersuchen und herauszuarbeiten. Im Folgenden werden fünf wesentliche Faktoren erläutert, die den Zeitgeist und die Herausforderungen Russlands im 19. Jahrhundert aufzeigen sollen:

1. Das Verhältnis zwischen Russland und Europa
2. Der Aufstand der Dekabristen 1825
3. Die russische Intelligenzija und ihre Spaltung ab 1830
4. Die Aufhebung der Leibeigenschaft 1861
5. Die russische Volksbildung

Das 19. Jahrhundert ist für die russische Geschichte von besonderer Bedeutung, da sich Russland¹³ als Zarenreich und Vielvölkerstaat der Frage nach nationaler Selbstbestimmung widmete. Alte Konstrukte und Traditionen wurden hinterfragt, Reformen umgesetzt und zugleich Aufstände des Volkes von der russischen Regierung niedergeschlagen. Russland spiegelt im 19. Jahrhundert das Bild einer absoluten Monarchie wider, welche sich – sowohl seitens der Regierung als auch seitens der Bevölkerung – bezüglich ihrer historischen Voraussetzungen neu zu definieren versucht. Der Beginn dieses Selbstfindungsprozesses lässt sich mit den petrinischen Reformen, die sich wesentlich am österreichischen, deutschen und französischen Vorbild orientierten, im 18. Jahrhundert festsetzen; erstmals gab es eine Annäherung an ein nationales Selbstverständnis Russlands als Teil Europas¹⁴, aber auch an die

¹³ Auch das russische Zarenreich hat sich im Laufe der Jahrhunderte geographisch verändert. Ausgehend von dem europäisch gelegenen Ruß (Weißrussland und Ukraine) dehnte sich die slawische Bevölkerung ab dem 6. Jahrhundert nach Osten und Norden aus. Unter der Fremdherrschaft der Tataren und Mongolen verlagerte sich der Machtsitz des russischen Reiches nach Moskau (Moskauer Reich), um dann im 18. Jahrhundert unter Peter I. nach St. Petersburg verlegt zu werden. (Vgl. Bremer 2007, S.23f)

¹⁴ Anzumerken ist, dass sich das Konstrukt „Europa“ seit dem 18. Jahrhundert – dem Ausgangspunkt der Untersuchung – grundlegend verändert hat. „Europa“ bezeichnet in dieser Arbeit alle Länder (ausgenommen Amerika), die sich westlich der russischen Staatsgrenze befinden. Unter der Bezeichnung „westliches Europa/Westeuropa“ werden die Länder Frankreich, Schweiz, England, Spanien und die Niederlande gefasst.

Entwicklungen des westlichen und mittleren Europa (insbesondere hinsichtlich Waffentechnik und Produktionsformen) zugunsten der Machterhaltung und -erweiterung (vgl. Beyrau 1996, S. 1). Diese Annäherung wurde auch durch den Vergleich Russlands mit den sozial- und bildungspolitischen Gegebenheiten Europas und dem Westen eingeleitet – ein Ausgangspunkt, den die russische Bevölkerung, insbesondere die russische Intelligenzija, Mitte des 19. Jahrhunderts überaus kontrovers diskutieren wird. Das Verhältnis zwischen Europa bzw. dem Westen und Russland wird fortan die Diskussion um soziale, wirtschaftliche, religiöse und bildungspolitische Themen bestimmen. Durch die Betrachtung Russlands ab dem 17. Jahrhundert wird eine dynamische Historie sichtbar, die von progressiven und restriktiven Bewegungen der Autokratie und der Bevölkerung durchdrungen ist. Um die besondere Bedeutung der orthodoxen Kirche innerhalb dieser Bewegungen, aber auch in der Beziehung zwischen dem russischen Zarenreich und Europa, aufzeigen zu können, bedarf es eines weiteren historischen Rückblicks, der einen Einblick in die Kirchengeschichte des russischen Zarenreiches erlaubt.

2.1 Das russische Kaiserreich und seine Kirche

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts strebte der erste Kaiser¹⁵ des russischen Zarenreichs, Peter I. (1672–1725), mit zahlreichen Reformen die Annäherung an europäische Standards an – er reformierte das Justiz-, Sozial-, Wirtschafts- sowie Bildungswesen und setzte mit der Erbauung der Stadt St. Petersburg ein Zeichen für ein gewandeltes Verhältnis zu Europa (vgl. Klug 1987, S. 199). Durch die Kriegseingriffe im 17. und 18. Jahrhundert entwickelte sich Russland in militärischer und politischer Hinsicht schnell zur europäischen Großmacht; die großen Sozialreformen – wie zum Beispiel die Beendigung der Leibeigenschaft – blieben jedoch aus (vgl. Möbius 2015, S. 46). Schon vor dem Thronantritt Peters I. im Jahre 1721 hatte das russische Zarenreich aufgrund seiner lebhaften Handelsbeziehungen zu England und Holland Kontakt zu dem westlichen und mittleren Europa gehabt (vgl. Beyrau 1996, S. 6). Diese Beziehungen waren jedoch oberflächlich; das russische Reich wurde vorwiegend als exotische Durchgangsrouten wahrgenommen, deren Bevölkerung in barbarischen Zuständen lebte (vgl. Beyrau 1996, S. 6). Diese Zuschreibungen hatte laut Beyrau zunächst jedoch kaum Einfluss auf

¹⁵ Peter I. nahm 1721 den Titel „Kaiser des russischen Reiches“ an und verabschiedete sich von dem Zarentitel, den er von 1682–1721 trug. Die Annahme des Kaisertitels spiegelt laut Schreiber das gestiegene russische Selbstbewusstsein als Führungsmacht im nordosteuropäischen Raum wider. (Vgl. Schreiber 2012, S. 65) In dieser Arbeit werden Kaiserreich, Zarenreich, Russisches Reich und Russlands synonym verwendet, wichtig ist, dass es zuvor als Moskauer Reich oder Zarentum Russland bezeichnet wurde.

die russische Bevölkerung, deren Leben und Menschenbild von der Orthodoxie beherrscht und durchdrungen war (vgl. Beyrau 1996, S.6).

2.1.1 Die Abschottung Russlands als orthodoxe Notwendigkeit

Die christliche Orthodoxie wurde im Jahr 998 von Fürst Wladimir (960–1015) aus machtpolitischen Gründen – Eheverbindung mit dem byzantinischen Kaiserhaus – zur Staatsreligion der Rus' (damaliges Kiew, daher auch Kiewer Rus')¹⁶ bestimmt (vgl. Bremer 2007, S. 25). Die russisch-orthodoxe Kirche nahm eine dominierende Stellung in Ruß ein, erbaute rasch ein kirchliches Netzwerk (Kirchen, Klöster) und trug – nebst der geographischen Beschaffenheit der Kiewer Rus' – wesentlich zu seiner Abschottung von Europa und dem Westen bei (vgl. Bremer 2007, S. 23ff). Trotz jahrhundertelanger Fremdherrschaft der Mongolen (1223–1476) konnte die russisch-orthodoxe Kirche ihre Stellung als Staatsreligion in den russischen Fürstentümern erhalten (vgl. Bremer 2007, S. 31f). Mit der Fremdherrschaft asiatischer Stämme auf der einen Seite und den Expansionsversuchen des katholischen Westens auf der anderen, wurde die Zugehörigkeit zur Orthodoxie zum bestimmenden Identifikationsmerkmal der Kiewer Ruß (vgl. Bremer 2007, S. 32f).

Im Jahr 1328 beschloss der Metropolit der orthodoxen Kirche offiziell seinen Sitz nach Moskau zu verlegen (vgl. Bremer 2007, 34). Mit ihrer ablehnenden Haltung gegenüber einer geplanten Kirchenunion von West und Ost, und schlussendlich mit dem Fall Konstantinopels (1453), sicherte sich die orthodoxe Kirche ihre Unabhängigkeit gegenüber Konstantinopels orthodoxer Kirche und deren Patriarchen¹⁷ (vgl. Bremer 2007, S. 35f):

„Nach innen brachte es ein besonderes Geschichtsbewusstsein der russischen Orthodoxie mit sich, das Bewusstsein von einer auserwählten heilsgeschichtlichen Rolle, die Russland und seiner Kirche als der letzten freien orthodoxen Bastion zugehört sei.“
(Bremer 2007, S. 36)

Die besondere Stellung der russisch-orthodoxen Kirche verfestigte sich nochmals, als der ranghöchste Patriarch Konstantinopels den Moskauer Metropoliten zum Patriarchen ernannte (vgl. Bremer 2007, S. 40). In Russland waren damit „die gleichen Verhältnisse wie im Byzantinischen Reich hergestellt, nämlich ein selbtherrschender Kaiser (Autokrator) mit einer autokephalen [griechisch ‚mit eigenem Oberhaupt‘: Anm. T. E.] Kirche, an deren Spitze ein

¹⁶ Ausgehend von Kiewer Rus' erwuchs das russische Zarenreich im Jahr 1328 zum Großfürstentum „Moskauer Reich“ (vgl. Bremer 2007, S. 34).

¹⁷ In diesem Kontext wurde das Moskauer Reich auch als drittes Rom bezeichnet, was laut Bremer – bezogen auf Größe und Bedeutung des Landes – jedoch eher als Vorstellung von Russland als einem „neuen Israel“ verstanden werden muss (vgl. Bremer 2007, S. 36f).

Patriarch stand.“ (Bremer 2007, S. 40) Moskau, die Hauptstadt des russischen Zarenreichs und der Sitz der orthodoxen Kirche, wurde daher auch das „dritte Rom“ genannt.

2.1.2 Die „aufgeklärte“ zaristische Autokratie

Die bewusste Abschottung Russlands gegenüber Europa und die einflussreiche Stellung der russisch-orthodoxen Kirche sollte erst durch die Modernisierungspolitik des aufgeklärten Autokraten Peter I. aufgehoben werden; er reformierte nicht nur das Sozial- und Staatswesen, sondern leitete auch den Prozess der Säkularisierung in Russland ein. (vgl. Bremer 2007, S. 43)

Der Artikel „Zur vergleichenden Geschichte der österreichischen und russischen Aufklärung“ (1982) von Winter gibt Aufschluss darüber, wie der Geist der Aufklärung zur Entwicklung beider Vielvölkerstaaten beigetragen hat – der Fokus in dieser Arbeit liegt auf dem russischen Kaiserreich. Der russische Zar und Großfürst Peter I. sah die Einschränkung der Macht der orthodoxen Kirche und ihre staatliche Eingliederung als notwendiges Mittel, um die wirtschaftliche, gesellschaftliche und geistige Entwicklung voranzutreiben (vgl. Winter 1982, S. 357ff). Anstelle eines Patriarchen trat im Jahr 1721 – zur Krönung des Kaisers Peter I. – der Heilige Synod an die Spitze der russisch-orthodoxen Kirche; dieser unterlag staatlicher Aufsicht und Kontrolle (vgl. Winter 1982, S. 360).

Ein weiterer Versuch, um die Trennung von Kirche und Staat voranzutreiben, war die staatliche Übernahme des kirchlich geregelten Erziehungswesens (vgl. Winter 1982, S. 358).

„Das mit dem Bildungswesen eng zusammenhängende Schulwesen, bisher weitgehend von den Kirchen geleitet, war immer weniger den rasch ansteigenden Bedürfnissen entsprechend, vor allem der Schulen für das Volk, die entschieden die Manufakturen verlangten, die Mitarbeiter brauchten, die rechnen, lesen und schreiben konnten.“ (Winter 1982, S. 359)

Während in Österreich die katholischen Gelehrten als Mitarbeitende im Bildungswesen einbezogen wurden, entschloss sich Peter I. dazu, die konservativere orthodoxe Kirche¹⁸ vom staatlichen Schulwesen auszuschließen (vgl. Winter 1982, S. 366). In den folgenden Jahrhunderten übernahmen die russischen Behörden die Aufstellung eines staatlichen Ausbildungs- und Schulsystems, wobei der Fokus zunächst auf der Konzipierung höherer Schulen lag (vgl. Winter 1982, S. 366). Die Ausbildung des Adels stand im Mittelpunkt des staatlichen Bildungs- und Schulwesens, daher gab es in den Hochschulen – z. B. in der St. Petersburger Akademie (1724) und der Moskauer Universität (1755) – bis zu Nikolai I. keine theologischen Fakultäten (vgl. Winter 1982, S. 366).

¹⁸ Offiziell kam es in Russland aber erst später im Jahr 1786 unter Katharina II. (1729–1796) zur Trennung von kirchlichem (Latein/Disziplin) und staatlichem Schulsystem (vgl. Bremer 2016, S. 126).

Peter I. prägte mit seinen Kirchenreformen das Verhältnis zwischen russischer Autokratie und orthodoxer Kirche wesentlich; die Kirche verlor an Macht und Besitz, während die staatlich-behördliche Organisation Russlands durch Peter I. an immenser Bedeutung gewann (vgl. Bremer 2007, S. 42ff). Die russische Bevölkerung, die größtenteils in bäuerlichen Dorfgemeinschaften lebte, musste von nun an einen bedingungslosen Vaterlands- und Herrschaftsdienst leisten und Steuern bezahlen (vgl. Sdvižkov 2006, S. 144). Der Rang und Status der Eliten – des Adels – war nicht wie zuvor vererbbar, sondern konnte von nun an ausschließlich durch den Dienst am russischen Reich und dessen Kaiser erarbeitet werden (vgl. Beyrau 1996, S. 7). Doch obwohl Russland ab dem späten 17. Jahrhundert als „(...) Behörden-, Steuer- und Militärstaat beschrieben werden könnte, blieben ein anomischer Behördenapparat und angesichts der Weite des Landes und seiner dünnen Besiedlung eine extensive Herrschaftspraxis Kennzeichen der Autokratie.“ (Beyrau 1996, S. 7)

2.2 Zur Entwicklung der russischen Intelligenzija

Die Zarin Katharina II. (1729–1796) betrieb in der Tradition Peters I. eine Modernisierungspolitik, von welcher jedoch ausschließlich der bereits privilegierte Adel profitierte. Die Bedürfnisse der Mehrheit der russischen Bevölkerung (90 % Bäuer*innen) wurden kaum wahrgenommen – die Reformfreudigkeit der Herrscherin verschlechterte die Lage der leibeigenen Bäuer*innen sogar (vgl. Gunkel 2012, S. 99). Die dreigliedrige Ständegesellschaft¹⁹ Russlands im 17. und 18. Jahrhundert – Autokrat mit untergeordneter, orthodoxen Kirche (Heiliger Synod), Adel/Dienstadel und Bäuer*innentum/Leibeigene – veränderte sich nur minimal; jedoch lassen sich bereits während der Herrschaft Katharinas II. die Anfänge der russischen Intelligenzija erkennen (vgl. Sdvižkov 2006, S. 148).

Katharina II., die sich als Anhängerin der französischen Aufklärung verstand und angeregten Briefwechsel mit Voltaire (1694–1774) hatte, bestärkte mit ihren Reformen die Rechte der ländlichen Gutsherren, die von nun an ihre Leibeigenen auch mit einem Aufenthalt im Zuchthaus bestrafen durften, und veranlasste, im Angesicht des Krieges gegen das Osmanische Reich, die Zwangsrekrutierung von Leibeigenen (vgl. Gunkel 2012, S. 99). Gleichzeitig investierte sie aber auch in ein einheitliches Bildungssystem nach österreichischem Muster und stellte Pläne für ein breitgefächertes Schulsystem auf (vgl. Sdvižkov 2006, S. 147). Der Zarin gelang zwar die Gründung einiger Volksschulen auch auf dem ländlichen Gebiet, diese stießen jedoch oftmals auf Unverständnis vonseiten der russischen Bevölkerung, sodass der Erfolg

¹⁹ Tolstoi unterteilt die russische Bevölkerung in seinen erziehungs- und sozialkritischen Schriften in das einfache und gebildete, oder auch in das arbeitende und nicht-arbeitende Volk.

vieler Projekte ausblieb²⁰ (vgl. Möbius 2015, S. 51 ff). Dementsprechend forcierte die Zarin nun die Entwicklung einer aufgeklärten Gesellschaft²¹ und reformierte die Rechte des Adels dahingehend (vgl. Goehrke 2010, S. 161). Die Reform von 1762 brachte dem Adelsstand persönliche Freiheit: die Adelige konnten von nun an selbst bestimmen, ob sie in den Staatsdienst eintreten und als Beamte dem russischen Kaiserreich dienen wollten (vgl. Malia 1962, S. 19f). Davor waren sie „(...) im gewissen Sinne die Leibeigenen – wenn auch mit großen Privilegien ausgestattete Leibeigene – des autokratischen Herrschers.“ (Malia 1962, S. 20)

Gleichzeitig erlaubte Katharina II. die Immigration nach Russland (Bsp.: Wolgadeutsche) und lockte mit besonderen Privilegien unterschiedliche Bevölkerungsgruppen an. Durch das Toleranzedikt von 1773 wurden zum Beispiel den unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften, welche im Herkunftsland meist verfolgt wurden, relative Freiheiten zugesichert; das russische Kaiserreich wurde zum Sammelsurium für Jesuiten, Katholik*innen, Unierte (Protestant*innen) und Jüd*innen. (Vgl. Bremer 2016, S. 125f)

Mit der Regelung der Personal- und Eigentumsrechte (1775) entstand schlussendlich „(...) ein funktionales Analogon zum >>Dritten Stand<< und damit Elemente eines außerstaatlichen gebildeten Milieus, aus denen die erste Generation der Intelligencija erwuchs.“ (Sdvižkov 2006, S. 148) Die erste Generation der russischen Intelligencija verschrieb sich dem deutschen Idealismus²² und definierte sich über eine ablehnende Haltung der alten Ordnung gegenüber, vor allem hinsichtlich der Leibeigenschaft, die sie als Verstoß gegen die menschliche Würde ansah (vgl. Malia 1962, S. 20f). Es wurden aber nicht nur die einschränkenden Maßnahmen Katharinas II. gegenüber den Leibeigenen kritisiert, sondern auch die Autokratie als legitime Regierungsform hinterfragt – die russische Intelligencija war eine kritische, exklusive Gesellschaft, unabhängig von den höfisch-bürokratischen Kreisen und dem Bäuer*innentum

²⁰ „Das Fundament für ein einheitliches Bildungssystem nach dem österreichischen/preußischen Muster sowie für die reguläre Frauenbildung wurde [unter Katharina II. in den Jahren 1760–1780: Anm. T. E.] geschaffen. Ihm lag die aufklärerische Idee der Erziehung eines >>neuen Menschen<< unter der staatlichen Aufsicht zugrunde. Die Initiative des Staates stieß aber in der potentiellen Öffentlichkeit überwiegend auf Unverständnis.“ (Sdvižkov 2006, S. 147)

²¹ Katharina II. zielte sowie Peter I. darauf ab, den Adel und die Stadtgesellschaft nach westeuropäischem Vorbild zu modellieren. Während ihrer Herrschaft ging die „Verwestlichung“ jedoch über den äußerlichen Habitus hinaus, wobei sich die Masse des Adels bis weit in das 19. Jahrhundert mit der alleinigen Befolgung der Etikette begnügte. (Vgl. Goehrke 2010, S. 161f)

²² Möbius diskutiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung des politischen Utopismus, der sich in dem Wunsch nach einer neuen Ordnung und neuen Menschen zeigt.

(vgl. Anweiler 1964, S. 13). Winter thematisiert diese Entwicklung als grundlegende Problematik des aufgeklärten Absolutismus:

„Aufklärung und Absolutismus waren Gegensätze; während die Aufklärung vorwärts wies und folgerichtig in der französischen Revolution ihre Vollendung fand, wies der Absolutismus, der sich weitgehend auf den Adel stützte, rückwärts.“ (Winter 1982, S. 367)

Die Beispiele des Literaten und Philosophen Alexander N. Radischtschew²³ (1749–1802), von Berdjajev (1983, S. 49) als „Stammvater der russischen Intelligenz“ bezeichnet, und des Rebellen Jemeljan Pugatschow (ca. 1747–1775) zeigen, welche staatlichen Konsequenzen drohten, wenn man sich dem Regime Russlands widersetzte. Radischtschew, der für sein Studium der Rechtswissenschaften von Katharina II. nach Leipzig geschickt worden war, prangerte in seinem Roman „Reise von Petersburg nach Moskau“ (1790) die Autokratie und Leibeigenschaft an und legitimierte den Tyrannenmord von Leibeigenen an Gutsbesitzern als Form der Selbstjustiz (vgl. Möbius 2015, S. 84). Katharina II. – zuerst noch den Tod fordernd – verbannte Radischtschew nach Sibirien, verbot die Verbreitung des Buches und befahl eine strengere Zensur²⁴ (vgl. Möbius 2015, S. 84f). Der Rebellenanführer Pugatschow, der eine Armee aus Leibeigenen rekrutierte und in den Kampf gegen die Ausbeutung des Volkes zog, wurde im Jahr 1775 hingerichtet (vgl. Gunkel 2012, S. 104). Mit seinen Worten bei der Gefangennahme 1774 sollte er recht behalten: „Ich bin nicht der Rabe, sondern nur der eben flügge gewordene Vogel: der wirkliche Rabe schwebt noch in den Lüften.“ (Pugatschow 1774 zit. n. Malia 1962, S. 19) Katharina II. gelingt es durch strenge Zensur sowie konsequente Bestrafung kritischer Stimmen die Öffentlichkeit zu nehmen, Aufstände lässt sie konsequent niederschlagen.

Zur gleichen Zeit etablierte sich in den gut funktionierenden, militärischen Bildungseinrichtungen eine Elite an jungen, gebildeten Männern, die einen wesentlichen Einfluss auf die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung ausübten (vgl. Sdvižkov 2006, S. 144f). Im Petersburger Adelskorb wurde zum Beispiel das erste Ballett aufgeführt, die ersten privaten Zeitschriften publiziert und die gesamte russische Literatur neu entdeckt (vgl. Sdvižkov 2006, S. 145). Auch Malia betont die herausragende Rolle der Armeeintelligenz, denn bis „(...) 1825 kam fast jeder Mann von Bedeutung – zum Beispiel die meisten Dekabristen – von diesen Schulen; nach 1825 fast keiner mehr.“ (Malia 1962, S. 25)

²³ Radischtschew wurde die erste Büste der neuen Denkmäler Lenins, da er ihn als revolutionäre Gründungsfigur begriff (vgl. Möbius 2015, S. 82).

²⁴ Nachdem die Strafe von Alexander I. (1777–1825) aufgehoben wurde, verübte Radischtschew angesichts der politischen Aussichtslosigkeit im Jahre 1801 Suizid (vgl. Möbius 2015, S. 84).

2.2.1 Der Aufstand der Dekabristen 1825

Kurz vor der Krönung des absolutistischen Zaren Nikolai I. (1796–1855) revoltierten junge Offiziere am 26. Dezember 1825 in St. Petersburg gegen die Leibeigenschaft und den autokratischen Staat mit seiner staatlichen Willkür, der korrupten Bürokratie und den fehlenden unabhängigen Gerichten (vgl. Eller 2012, S. 118). Der Aufstand wurde im Auftrag von Nikolai I. blutig niedergeschlagen, hunderte Dekabristen wurden nach Sibirien zur Zwangsarbeit verbannt, fünf davon – darunter auch der deutschstämmige Revolutionär Pawel Pestel – hingerichtet (vgl. Eller 2012, S. 118). Das Scheitern des Aufstandes – der weder militärisch noch politisch genügend vorbereitet war – bedeutete zwar das Ende der dekabristischen Bewegung, das Ereignis sollte aber für lange Zeit im kollektiven Gedächtnis Russlands bleiben²⁵ und die folgende Generation der russischen Intelligenzija beeinflussen (vgl. Eller 2012, S. 117f).

Wie kam es nun dazu, dass sich die gebildeten Soldaten, die zuvor patriotisch gegen den französischen Feind in den Krieg gezogen waren, elf Jahre nach ihrem Erfolg gegen den Autokraten Russlands auflehnten und sich dem Staatsdienst verweigerten?

Zu einem der wesentlichen Gründe für den Aufstand der Dekabristen wird der Feldzug gegen Napoleon Bonaparte (1769–1821) gezählt. Als Napoleon Bonaparte mit seiner französischen Artillerie die Belagerung Moskaus im Jahr 1812 aufgrund von Kälte, Hunger und Krankheiten aufgab, folgte ihm das russische Heer unter der Führung des Zaren Alexanders I. nach Paris (1814). In der Hauptstadt Frankreichs wurde den russischen Soldaten die Rückständigkeit Russlands – gemessen an dem industriellen Fortschritt, der Herausbildung der bürgerlichen Kultur in Europa und der Erklärung von Bürger- und Menschenrechten (1789) – bewusst; „das adelige Offizierskorps traf auf eine lebendige Zivilisation mit Volksrechten, wie sie Russland nicht kannte. Hier brodelten neue Ideen [...], während auf dem Zarenreich bleischwer der Stillstand lastete.“ (Traub 2012, S. 131) Sdvižkov wertet die Erfahrung der russischen Soldaten als wesentlichen Einfluss auf das Bewusstsein einer ganzen Generation:

„Die ausländischen Feldzüge der russischen Armee 1813–1815 wurden zu einer Art Massen-Bildungsreise Russlands, vertreten durch seine Militärdelegation. Der öffentliche Aufbruch des nationalen Krieges sowie die ad oculos vorhandene Möglichkeit des Vergleichs zwischen Russland und Europa konfrontierten die gebildete Schicht mit den Grundfragen nationaler Identität, die zu beantworten das vorangegangene Jahrhundert sich keine Mühe gegeben hatte: Wer sind wir? Wohin gehen wir?“ (Sdvižkov 2006, S. 150)

²⁵ „Ihr Aufstand vom Dezember 1825 in St. Petersburg führte vor Augen, dass in Russland eine >>dritte Kraft<< zwischen Volk und Staat in die geschichtliche Arena getreten war.“ (Sdvižkov 2006, S. 151)

Zwar brachte der Sieg über Napoleon Alexander I. (1777–1825) viel Sympathie in der russischen Bevölkerung wie auch in ganz Europa ein, sein Ruhm als Retter Europas verblasste jedoch rasch, da die Erwartungen auf soziale und wirtschaftliche Reformen in Russland unerfüllt blieben (vgl. Pieper 2012, S. 107–114). Die militärischen Erfolge²⁶ Russlands gingen mit einem hohen materiellen Preis einher, sodass die fehlenden finanziellen Ressourcen als Ursache für den wirtschaftlichen und sozialpolitischen Stillstand gesehen werden können (vgl. Beyrau 1996, S. 9).

„Diese Anstrengungen und die damit einhergehenden Verluste trieben einerseits den Ausbau und die Modernisierung des Militär- und Behördenstaates voran, veranlaßten (sic!) auch zur Adaption westlicher Muster von Technik, Rüstung, Verwaltung schließlich auch von Bildung; andererseits tradierten sie oder verstärkten sogar die sozialrepressiven Züge des Regimes.“ (Beyrau 1996, S. 9)

Die Erfahrung mit den aufklärerischen Ideen Frankreichs, die aufkommende Frage nach der nationalen Identität und nach der Zukunft Russlands waren Themen, die von der russischen Intelligenzija in Geheimbünden und Salons debattiert wurden (vgl. Traub 2012, S.131). Der Verdruss über das fehlwirtschaftete und reformfeindliche Russland unter Alexander I. führte schlussendlich zur Rebellion junger Soldaten, die, benannt nach dem russischen Wort für Dezember „dekabr“, als Dekabristen in die Geschichte eingehen sollten (vgl. Eller 2012, S. 117f).

2.2.2 Die Entfremdung der russischen Intelligenzija unter Nikolai I.

Der Aufstand der Dekabristen schürte das Misstrauen des folgenden Zaren Nikolai I. (1796–1855) gegenüber der gesamten russischen Intelligenzija (vgl. Eller 2012, S. 118). Während Peter I. und Katharina II. versuchten, das russische Kaiserreich nach dem Vorbild Europas zu reformieren, beurteilte Zar Nikolai I. Russland als ein dem Westen überlegenes, einzigartiges Reich und schirmte es vom restlichen Europa ab, weil es ihm „[...] als Brutstätte für staatsgefährdende Revolten galt.“ (Eller 2012, S. 122) Er gründete eine geheime Staatspolizei, die „Dritte Abteilung“, die mit harter Hand gegen Andersdenkende vorging, und verstärkte die Überwachung und Zensur, sowohl von westlicher als auch russischer Literatur (vgl. Eller 2012, S. 120). Zwar brachte der Ausbau des Überwachungsapparates nach den Unruhen der Napoleonischen Kriege eine gewisse Stabilität, dies änderte jedoch nichts an den sozialpolitischen Bedingungen innerhalb der russischen Bevölkerung (vgl. Eller 2012, S. 121).

²⁶ Die militärischen Auseinandersetzungen mit Polen im 17. Jahrhundert, mit Schweden zu Beginn des 18., und mit Frankreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts forderten enorme Geldbeträge (vgl. Beyrau 1996, S. 9).

Die gesamte Wirtschaft war – gemessen an Europa und dem Westen – veraltet und lastete auf den Schultern der rechtlosen Leibeigenen (vgl. Eller 2012, S. 123).

Während die russische Intelligenzija – nach französischem Vorbild – „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ für die gesamte russische Bevölkerung forderten, entgegnete der damalige Minister für Volksaufklärung, Sergej Uvarov (1833–1849), mit dem Leitspruch „Autokratie, Orthodoxie, Volkstum“ (vgl. Carr 1956, S. 366). Der junge Adel, der größtenteils der russischen Intelligenzija angehörte, entfremdete sich zunehmend von der restriktiven Politik Nikolais I., die dem aufgeklärten Denken unversöhnlich gegenüberstand (vgl. Eller 2012, S. 118). Galten die jungen Soldaten und die ihm Staatsdienst stehenden Beamten während des Napoleon-Feldzuges und zu Beginn der Regentschaft Alexanders I. als zutiefst idealistische Männer, so änderte sich diese Auffassung spätestens mit dem Niederschlag der dekabristischen Bewegung (vgl. Malia 1962, S. 22). Eine autobiographische Notiz Tolstois zeigt die gewandelte Haltung der ehemaligen Soldaten und Staatsdiener gegenüber der Autokratie auch in seinen familiären Kreisen:

„Wie die meisten Menschen der Zeit Alexanders I. und der Feldzüge von 1813-15, war er [Tolstois Vater: Anm. E. T.] nicht gerade das, was man jetzt einen Liberalen nennt, aber einfach aus dem Gefühl seines eigenen Wertes heraus, hielt er es für sich für unmöglich in den letzten Jahren der Regierung Alexanders I. und unter Nikolaus I. im Staatsdienst zu stehen. Nicht nur er bekleidete kein Amt, sondern auch seine Freunde waren alle ebensolche selbständige (sic!) Menschen, die nicht im Staatsdienst standen und gegen die Regierung Nikolaus I. ein wenig frondierten.“ (Tolstoi 2008, S. 434)

Aufgrund der Enttäuschung über die reformfeindliche Haltung des Autokraten Nikolai I. entschieden sich viele – wenn auch im Gesamten eine kleine Minderheit – Adelige gegen den Staatsdienst und für eine Bildung an den Universitäten. Es etablierten sich daher zwei hochschulische Bildungswege in Russland: zum einen gab es die staatlichen Hochschulen für staatliche Beamten und zum anderen die – bis zum gewissen Grade – autonomen Universitäten (vgl. Sdvižkov 2006, S. 151). Letztere Bildungsstätten wurden zum Ort der Zusammenkunft und der Diskussion verschiedener Zirkel, die sich mit Hingabe zunächst der deutschen, später dann der französischen Philosophie verschrieben (vgl. Sdvižkov 2006, S. 149). Neben der verbindenden Herkunft und der universitären Bildung, zählten die Zeitschriften, die „dicken Journale“, aber auch die russische Literatur per se als gemeinsames Element einer neuen Generation der Intelligenzija; auch wenn sich die Arreste häuften und die staatliche sowie kirchliche Zensur verstärkt wurde (vgl. Malia 1962, S. 28).

2.3 Bemühungen um nationale Selbstbestimmung

Die restriktive Politik Nikolais I. beschränkte zwar die öffentliche Entfaltungsmöglichkeit der russischen Intelligenzija, doch im Untergrund Russlands, in vielen studentischen Geheimzirkeln und ländlichen Gutshäusern, wurde weiterhin über die Leibeigenschaft, Autokratie und das Verhältnis zwischen Europa und Russland debattiert (vgl. Eller 2012, S. 121). Nikolai I. trat mit seinen Behörden bewusst als politischer Gegner, als Pendant zur Intelligenzija, auf; die Fronten verstärkten sich und damit auch die Richtung des Denkens (vgl. Bulgakov 1990, S. 84f).

„In jeder Gesellschaft erfahren Individuen, die das Denken ernst nehmen, eine Entfremdung; sie entspringt der Spannung zwischen dem Ideal und der Wirklichkeit oder zwischen dem, was das Individuum zu werden wünscht und was die Gesellschaft ihm zu sein erlaubt. In Rußland (sic!) wurde dieses Phänomen bis ins Extrem getrieben. Es führte zur Bildung dessen, was nur als eine gesonderte soziale Kategorie verstanden werden kann, es führte zu einer >Klasse<.“ (Malia 1962, S. 14f)

Die verschiedenen Zirkel wie der „Stankewitsch-Zirkel“ in Moskau, welchem Michail Bakunin (1814–1876) angehörte, oder der linkshegelianische Zirkel um Alexander Herzen (1812–1870), versuchten um 1830, ihre ethischen und intellektuellen Maßstäbe – in Orientierung am deutschen Idealismus und gemessen an Russland der damaligen Zeit, neu zu ordnen (vgl. Möbius 2015, S. 136). Die Frage nach der Bestimmung Russlands gewann im Kontext der revolutionären Entwicklungen Westeuropas²⁷ als polarisierendes Thema innerhalb der russischen Intelligenzija erneut an Wichtigkeit, dennoch traten die Zirkel der 30er und 45er Jahre zunächst als intellektuelle Einheit auf (vgl. Berdjajev 1983, S. 58). Die jungen Adeligen waren allesamt Mitte 20, hatten Einblick in die westlichen philosophischen und politischen Diskurse und waren eine nachfolgende junge Generation, die an den Fortschritt und die Teilhabe Russlands an der europäischen Kultur glaubte (vgl. Möbius 2015, S. 138f).

2.3.1 Zur Spaltung der russischen Intelligenzija

Die Veröffentlichung der „Philosophischen Briefe“²⁸ (1828–1831) von Piotr J. Tschadajew (1794–1856) im Jahr 1836 in der Zeitschrift „Teleskop“ und die darin geäußerten Thesen lösten innerhalb der russischen Intelligenzija eine rege Diskussion aus (vgl. Carr 1956, S. 367). Tschadajews pessimistische Schlussfolgerung, dass Russlands missglückte wirtschaftliche,

²⁷ Die Juli-Revolution in Paris im Jahr 1830 beendete die Herrschaft des Geschlechts der Bourbonen und machte zudem sichtbar, dass die neue Elite der „notables“ (Großbourgeoisie) an Macht gewann. Aufgrund der Aufstände dankte Karl X. ab und König Louis Philippe bestieg den Thron (vgl. Sdvižkov 2006, S. 43). Die Entwicklungen in Frankreich wurden innerhalb der Intelligenzija diskutiert und führten laut dem russischen Philosophen Berdjajev (vgl. 1983, S. 55) in den 30er Jahren zur Verbreitung sozialer Utopien.

²⁸ Der Aufsatz war eine öffentliche Kritik am restriktiven Regierungsstil des Zaren Nikolai I. und dürfte aus Versehen des Zensors veröffentlicht worden sein. Nikolai I. ließ Tschadajew kurzerhand als „verrückt“ erklären, verbot ihm zu schreiben und setzte ihn unter medizinische Behandlung (vgl. Berdjajev 1983, S. 54).

philosophische und soziale Entwicklung durch die Abschottung von Europa und dementsprechend auch durch den Einfluss der russisch-orthodoxen Kirche erklärt werden könne, motivierte die russische Intelligenzija dazu, auf unterschiedliche Art und Weise Stellung zu nehmen (vgl. Berdjaev 1983, S. 54).

Mit der Veröffentlichung von Tschaadajews philosophischen Briefen trat eine der einflussreichsten Fragen des 19. Jahrhunderts nicht nur in den Fokus der russischen Intelligenzija, sondern der gesamten russischen Gesellschaft: In Diskussionsrunden wurde kontrovers debattiert, ob das russische Kaiserreich selbst Kulturelles zu bieten hätte oder ob es sich des (politischen, sozialen und ökonomischen) Fortschrittes wegen an den europäischen/westlichen Maßstäben orientieren müsste. Der Frage nach der „eigenen“ nationalen Identität begegnete die russische Gesellschaft auf unterschiedliche Art und Weise. Am deutlichsten zeigte sich ihre polarisierende Wirkung an der Spaltung der russischen Intelligenzija in „Westler“ und „Slawophile“. Die beiden Gruppierungen versuchten sich zwar voneinander abzugrenzen, teilten jedoch auch gemeinsame, übergreifende Grundsätze:

„It is true that the two groups can be broadly contrasted as ‘westerners’ and ‘easterners’ in their view of past Russian history and future Russian development, though both drew their original inspiration from the west. It is not true that they can be contrasted as reformers and conservatives, or as revolutionaries and reactionaries, though some of the ideas of both were at different times borrowed by conservatives and reactionaries.” (Carr 1956, S. 364)

Die „Westler“²⁹ (zapadniki) postulierten – in Anlehnung an Tschaadajews Briefen –, dass Russland seine Rückständigkeit und Isoliertheit nur anhand sozialer und wirtschaftlicher Reformen nach europäischem Vorbild überwinden könne (vgl. Carr 1956, S. 368). Die „Slawophilen“ (slavjanofily) hingegen, beurteilten die Reformbewegungen Peters I. und seine Ambitionen, sich den westlichen Idealen anzunähern, als den eigentlichen Grund für die „Fehlentwicklung“ des Zarenreichs und griffen auf „(...) die Geschichte des Moskauer Reiches zurück, um einen historischen Wegweiser für die moderne russische Gesellschaft zu finden.“ (Urban 2008, S. 112). Für sie spiegelte sich das eigentlich „Russische“ in den traditionellen bäuerlichen Agrarkommunen („Mir“³⁰) und in der Orthodoxie wider (vgl. Schapiro 1962, S.

²⁹ Rückblickend können die Dekabristen als „Westler“ bezeichnet werden, auch wenn die dekabristische Bewegung chronologisch vor der Bewegung der „Westler“ zu verorten ist.

³⁰ „Das russische Wort <<mir>> weist grundsätzlich zwei Bedeutungen auf: <<Frieden>> und <<Gemeinschaft>>, genauer <<nationale Gemeinschaft>>.“ (Möbius 2015, S. 142)

38). Die Besinnung auf die „Mir“³¹ und die religiöse Gemeinschaft der Sobornost³² gründet wohl in dem Versuch, sich vom Westen und Europa abzugrenzen; beide unterschieden sich von westeuropäischen Initiativen und Lebensformen (vgl. Möbius 2015, S. 142).

2.3.2 Russland als Retterin Europas – vom Nachzügler zum Vorreiter?

Während sich im Westen bereits die europäische Revolution anbahnte, trafen sich die beiden Gruppierungen in ländlichen Salons und universitären Zirkeln, um gemeinsam die Möglichkeiten und Ziele des russischen Zarenreiches zu diskutieren. Die Jahre 1848 und 1849 waren – so Schramm (vgl. 2004, S. 280) – für das russische Bewusstsein von enormer Bedeutung. Es waren jene Jahre, in denen „das junge radikale Denken Rußlands sich in den Entwicklungsgang des politischen Bewußtseins (sic!) im zeitgenössischen Europa einfädelt.“ (Schramm 2004, S. 280) Nach dem Niederschlag der europäischen Revolution sah es die russische Intelligenzija als Aufgabe und Chance Russlands an, die Idee einer sozial gerecht verfassten Welt – in Form des Sozialismus – zu verwirklichen (vgl. Schramm 2004, S. 280). Diese Verwirklichung konnte nach Auffassung der russischen Intelligenzija aufgrund der differenten gesellschaftlichen Ausgangslage Russlands gelingen. Im Gegensatz zu Mittel- und Westeuropa wäre im russischen Kaiserreich weder das Bürgertum noch der Kapitalismus fortgeschritten und die russische „Mir“ würde die Tradition des dörflichen Kommunismus darstellen – es müsste nur gelingen, die sozialistische Zukunftsordnung zu realisieren, ohne das Stadium der kapitalistischen Ausbeutung durchlaufen zu müssen (vgl. Schramm 2004, S. 280). Nikolai I. reagierte auf diese revolutionären Gedanken und regierungskritische Gesinnung mit verstärkter Kontrolle und harten Bestrafungen (vgl. Krumbholz 1982, S. 45). Die radikale Zensurpraxis eines eigens dafür gegründeten Komitees schloss nicht nur Zeitschriften und literarische Bücher ein, sondern auch Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien (vgl. Krumbholz 1982, S. 45).

Ab den 1860ern formierten sich unter Alexander II. (1818–1881) Gruppierungen innerhalb der Intelligenzija, die ihren Wunsch nach einem revolutionären Wandel hin zu einer sozialistischen Gesellschaftsform nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch verfolgten (vgl. Carr 1956, S. 379). Dieser Wandel wird metaphorisch als Konflikt zwischen den idealistischen „Vätern“ und

³¹ „Mir bzw. auch Obščina – bäuerliche Gemeindeform in Rußland (sic!), die auf kommunitärem Landbesitz und gemeinschaftlicher Selbstverwaltung beruhte. Das Land gehörte dem Mir und wurde jeweils für 5–12 Jahre unter den Mitgliedern zur Bewirtschaftung aufgeteilt, danach wurde es neu verteilt. Die Aufteilung richtete sich nach sozialen Kriterien wie Familiengröße. Gegenüber dem Staat haftete der Mir kollektiv für seine Angehörigen, u. a. in der Zahlung der Steuern. Zugleich hatte er für sie eine soziale Fürsorgepflicht.“ (Möbius 2015, S. 142)

³² Der russische Philosoph Berdjajev diskutiert den Begriff „sobornost“ bei Chomjakovs. Die „sobornost“ sei – so Berdjajev – eine russische Idee und muss als Einheit mit der Idee der Freiheit verstanden werden. Es handelt sich bei der „sobornost“ um eine freie, geistige Gesellschaft, die in Verbindung mit der geistigen Orthodoxie steht. (Vgl. Berdjajev 1983, S. 158) Der Begriff wird im Kapitel 4.2 (S.70) nochmals diskutiert werden.

den politischen „Söhnen“ beschrieben, wobei das Ideale oder Utopische weiterhin die treibende Kraft der russischen Intelligenzija blieb (vgl. Sdvižkov 2006, S. 155). Die Aufbruchsstimmung Russlands wurde dabei von politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen begleitet, welche von den Gruppierungen unterschiedlich interpretiert wurden. Die immense Expansion Russlands – nach der Niederlage im Krimkrieg (1853–1856) – in den asiatischen Raum (China, Afghanistan und Persien) trug wesentlich zum Bild Russlands als „neuer“ Welt- und Kolonialmacht Europas und zu der Entstehung nationaler Denkmuster bei (vgl. Bremer 2016, S. 17). Während sich die Industrialisierung, ausgehend vom Westen, mehr und mehr als wirtschaftlicher Faktor in Russland etablierte, idealisierte und romantisierte die slawophile Bewegung der „Volkstümpler“ (narodniki) weiterhin das „einfache Volk“ sowie die Zeiten vor den petrinischen Reformen (vgl. Bremer 2016, S. 162)³³. Die Idealisierung des „einfachen Volkes“ zeigt dabei Parallelen zu den deutschen philosophischen Schriften der Romantik auf; „(...) hardly anything that they [the Slavophiles: Anm. T. E.] wrote of the Russian narod had not already been written by German philosophers of the German Volk.“ (Carr 1956, S. 369) Die „Slawophilen“ kritisierten das Konzept von „Individualität“ sowie die industrielle Zivilisation und stellten diesen „westlichen“ Ideen ein suggeriertes Bild des „Russen“ als Wesen der Gemeinschaft gegenüber (vgl. Bremer 2016, S. 162)³⁴. Dieser Aspekt wird im Kapitel 4.2.2 „Die Radikalisierung der russischen Intelligenzija“ nochmals ausführlich behandelt.

2.3.3 Lew N. Tolstois Haltung zur russischen Intelligenzija

Tolstoi hatte während seiner Studienzeit in Kasan (1844–1847) – er studierte Orientalistik und Juristik – erstmals Kontakt zu den regierungskritischen Zirkeln der russischen Intelligenzija und beschäftigte sich intensiv mit philosophischen Schriften. Er hatte u. a. Beziehungen zu dem Zirkel der Petraschewzen³⁵, den Nikolai I. im Jahr 1849 verhaften und als verschwörerische

³³ Während die Slawophilen ihre Theorie vor allem aus dem deutschen Idealismus und der Romantik bezogen, war für die Westler die französische Philosophie – insbesondere der Utopismus – von Bedeutung. Ebenso verhält es sich bei religiösen bzw. kirchlichen Fragen: Die Slawophilen beschäftigten sich mit der Orthodoxie – auch weil sie „russisch“ sei – und sahen in der Sobornost ein wichtiges Element Russlands. Bei den Westlern war die Kirche nicht wichtig, da Russland durch die Hinwendung zum westlichen Denken gerettet werden könne. (Vgl. Bremer 2016, S. 161–166). „Viele Vertreter der westlich ausgerichteten Philosophie radikalisierten sich und schufen die Grundlage für den russischen Anarchismus, auch für die unterschiedlichen sozialistischen und kommunistischen Strömungen, die das politische Leben des späten 19. und anfangenden 20. Jahrhunderts in Russland bestimmen sollten.“ (Bremer 2016, S. 166)

³⁴ „Die von den Slawophilen als Wesensmerkmale des Russentums und der russischen Zivilisation in Anspruch genommenen und letztlich religiös geprägten Leitwerte erwiesen sich als langlebig. Immer wieder mit westlichen Gesellschaften konfrontiert, die sich wirtschaftlich flexibler zeigten und ihrer Bevölkerung einen höheren Lebensstandard zu bieten hatten als der russische bzw. sowjetische Staat, bot die Zuflucht zu moralischen Werten eine einfache Möglichkeit, sich als zwar ärmer, aber menschlich höher stehend zu inszenieren.“ (Goehrke 2010, S. 289)

³⁵ Es gelang dem Zirkel um Petraschewski (1821–1866) unter Fourier, der Hegel als Vorbild ablöste, die gegenseitigen Vorwürfe, dass sich ein Zirkel zu sehr der Theorie oder aber der politischen Praxis verschriebe,

Gruppe in die russische Provinz verbannen ließ, und war vertraut mit den politischen und ideologischen Fragen seiner Zeit (vgl. Dieckmann 1978, S. 22).

Nach seiner Militärzeit (1851–1856) trat Tolstoi in direkten Kontakt zu „jenen gesellschaftlichen Kräften, welche die Entwicklung Rußlands (sic!) bestimmten.“ (Dieckmann 1978, S. 23) Er beteiligte sich an den Diskussionen in den revolutionär-demokratischen Schriftstellerkreisen St. Petersburgs und Moskaus, lernte jedoch auch die liberalen und konservativen Kreise kennen (vgl. Dieckmann 1978, S. 23). Während seiner zweiten Europareise im Jahr 1861 lernte Tolstoi in London den Revolutionären Alexander Herzen (1812–1870), der in Russland wegen zarenkritischer Aussagen verbannt worden und daraufhin im Jahr 1847 nach Europa emigriert war, aber auch Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865) und Joachim Lelewel (1786–1861) kennen (vgl. Dieckmann 1979, S. 22).

Tolstoi kann, gemessen an seiner Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Fragen, den Kreisen der russischen Intelligenzija zugeordnet werden; er pflegte Kontakte zu Dekabristen, verschiedenen Zirkeln und Revolutionären. Zugleich war er ein adeliger Gutsbesitzer, mit der Philosophie Europas vertraut und nahm regelmäßig an Diskussionsrunden zu zeitgenössischen Themen teil. Es lassen sich im Hinblick auf Tolstois gesellschafts- und regierungskritische Haltung Parallelen mit den unterschiedlichen Standpunkten der russischen Intelligenzija erkennen. Zwar lässt er sich nicht vollständig einem der ideologischen Zirkel zuteilen, sympathisiert aber durchaus mit einigen Ideen und war sich des gesellschaftlichen Diskurses bewusst. Tolstoi kann weder als Westler noch als Slawophile bestimmt werden, vielmehr scheint er mit den Kategorien, wie seine Tagebucheinträge veranschaulichen, zu spielen:

„Sergej Dmitrijewitsch versicherte, die Bauern seien die lasterhafteste Klasse. Natürlich wurde ich aus einem Westler zum Slawophilen.“ (Tolstoi 1979/1856, S. 145)

„Sie sind Westler und scheuen mich.“ (Tolstoi 1979/1858, S. 192)

„Kein Slawophile versteht etwas von Musik.“ (Tolstoi 1979/1858, S. 197)

Diese Zerrissenheit, wie sie bei Tolstoi zu finden ist, war laut Traub (vgl. 2012, S. 138) keine Ungewöhnlichkeit innerhalb der russischen Intelligenzija, vielmehr zeichnete sich die Bildungselite eben durch genau diese Bewusstseinsspaltung und durch das kollektive Schuldgefühl gegenüber dem einfachen Volk aus. Letzteres ist auch der Grund, warum die Forderung nach der Aufhebung der Leibeigenschaft als gemeinsames und verbindendes

aufzubrechen: „Die Petraschewzen – unter ihnen auch der junge Dostojewski – diskutierten nicht nur allgemein die Ideen der Frühsozialisten, sie suchten nach Wegen, sie als politische und soziale Alternative für Rußland umzusetzen. [...] Der Zirkel pflegte einen verschwörerischen, konspirativen Habitus und sympathisierte mit revolutionären Methoden.“ (Möbius 2015, S. 137)

Element in der gesamten privilegierten, russischen Intelligenzija zu finden ist (vgl. Traub 2012, S. 138). Für Tolstoi wird die Aufhebung der Leibeigenschaft und die Verbesserung der Lebensbedingungen der Bäuer*innen auf seinem Gut Jasnaja Poljana zum grundlegenden Thema³⁶ seiner politischen³⁷ aber auch pädagogischen Bemühungen in den Jahren um 1860.

2.4 Die Aufhebung der Leibeigenschaft im Jahr 1861

„My Vaši, a zemlja naša.“³⁸

Wurde die Leibeigenschaft in Frankreich (1789) und Preußen (1810) bereits Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts abgeschafft, galten die russischen Bäuer*innen noch bis 1861 als Eigentum der adeligen Gutsbesitzer³⁹. Lange Zeit wurde die Leibeigenschaft von der Mehrheit der russischen Bevölkerung als legitimes Gesellschaftskonzept gesehen, welches einer wirtschaftlichen Notwendigkeit geschuldet war (vgl. Schedewie 2006, S. 126).

Interessant ist diesbezüglich, dass sich laut Schedewie (vgl. 2006, S. 127) das Verhältnis der leibeigenen Bäuer*innen zum Gutsbesitzer durch Loyalität und Zugehörigkeitsgefühl, aber auch durch eine patriarchale Erwartungshaltung an den Gutsherren auszeichnete. Tolstois autobiographische Notiz zur Übernahme eines Landbesitzes durch seinen älteren Bruder Mitenka beschreibt das Verhältnis zwischen Gutsbesitzer und Leibeigenen folgendermaßen:

„Der Besitz von Leibeigenen durch Erbschaft erschien als Selbstverständlichkeit, und alles, was man tun konnte, damit dieser Besitz keinen moralischen Makel bedeutete, war, daß (sic!) man sich nicht nur um das materielle, sondern auch um das seelische Wohl der Bauern kümmerte. (...) Er, ein junger Mensch von zwanzig Jahren (er hatte eben die Universität beendet), übernahm die Pflicht, die Moral von Hunderten von Bauernfamilien zu lenken, und das mit Strafandrohungen und Strafen.“ (Tolstoi 2008, S. 476)

Schedewie (vgl. 2006, S. 127) weist daher darauf hin, dass der Großteil der leibeigenen Bäuer*innen vor 1861 gar nicht so sehr die Aufhebung der Leibeigenschaft forderte, sondern vorerst die Sicherheit des Einkommens an erster Stelle ihrer Forderungen stand; auch wenn dies bedeutete, weiterhin in unfreien Verhältnissen für den Gutsbesitzer zu arbeiten. Doch der

³⁶ Ab dem Jahr 1856 erwähnt Tolstoi sein Verhältnis zu den Bäuer*innen auf seinem Gut immer wieder. Im Mai beklagt er, dass die Leibeigenschaft ungerecht sei und die Menschen uneinsichtig sind, aber auch, dass die Bäuer*innen ihre Freiheit nicht wollen (vgl. Tolstoi 1979/1856, S. 149f).

³⁷ Der Politikbegriff war in Russland lange Zeit alleine der politischen Führung/Autokratie zugeschrieben. Mit politischen Bemühungen ist hier der bewusste Eingriff in ein soziales, durch die Politik hervorgerufenen Gefüge zugunsten der Veränderung von Bedingungen gemeint. Tolstoi bezeichnet sich selbst in einer Stelle seines Tagebuchs als unpolitischen Menschen: „Ich bin kein politischer Mensch, das sage ich mir tausendmal“ (Tolstoi 1979/1858, S. 189)

³⁸ „Wir gehören Ihnen [den Gutsherren: Anm. T. E.], aber das Land gehört uns.“ (Russisches Sprichwort von Leibeigenen)

³⁹ Russland eroberte die Gouvernements Finnland, Polen und das Baltikum, deren zuvor regulierte Aufhebung der Leibeigenschaft toleriert wurde. In den Augen der westlichen Nachbarn galt Russland aufgrund des andauernden Leibeigenschaftssystems als „barbarisch“. (Vgl. Krumbholz 1982, S. 48)

Luxuskonsum der russischen Eliten trug zu einer „(...) intensivierten Ausbeutung der Bauern im Rahmen der Leibeigenschaft im 18. und 19. Jahrhundert bei. Ihr war die Mehrheit der ländlichen Bevölkerung⁴⁰ unterworfen, die nun auf einen sklavenähnlichen Zustand herabgedrückt wurde.“ (Beyrau 1996, S. 9) Zudem mussten die Bäuer*innen in den letzten Jahrzehnten vor Aufhebung der Leibeigenschaft, geschätzt, in etwa die Hälfte ihrer Erträge an den Staat und Gutsadel abgeben (vgl. Goehrke 2010, S. 167). Die russische Intelligenzija und auch Tolstoi beurteilten die Aufrechterhaltung des Leibeigenschaftssystems jedenfalls als Verstoß gegen die Menschenwürde und als Symbol für ein rückständiges Russland.

Zar Alexander II. (1818–1881) unterschrieb – trotz Widerstand der Adelsmehrheit – das Reformstatut zur Aufhebung der Leibeigenschaft am 19. Februar 1861 (vgl. Goehrke 2010, 207). Die Verabschiedung vom Leibeigenschaftssystem erschien als einzige Option, um den wirtschaftlichen, technischen und militärischen Anschluss an Europa gewährleisten zu können (vgl. Krumbholz 1982, S. 49). Doch nicht nur aus ökonomischen, sondern auch aus moralischen Gründen und hinsichtlich der internationalen Reputation Russlands galt die Reform als unausweichlich (vgl. Goehrke 2010, S. 207). In Wirklichkeit wurden die patriarchalen Strukturen der ländlichen Provinzen kaum aufgebrochen (vgl. Schapiro 1962, S. 41).

Das neue Gesetz bewirkte offiziell die Befreiung von etwa 20 Millionen Leibeigenen aus der willkürlichen Behandlung ihrer Gutsbesitzer – viele Gutsbesitzer ignorierten aber die neuen Rechte der ehemaligen Leibeigenen (vgl. Schedewie 2006, S. 132). Die Erwartungen der Bäuer*innen, dass sie das gesamte Gutsland erhalten würden, erfüllte sich nicht (vgl. Goehrke 2010, S. 168). Die gesetzliche Regelung zur Verteilung des Landes sah die Übergabe von einem Viertel des ländlichen Gutsbesitz – der Gratisanteil reichte kaum zu überleben – vor, wollten die Bäuer*innen mehr Land, mussten sie dieses zu überhöhten Preisen vom Gutsadel oder Staat kaufen (vgl. Goehrke 2010, S. 167). Ebenso blieb die eingeschränkte Mobilität der ehemaligen Leibeigenen bestehen: Trotz der Aufhebung der Leibeigenschaft waren die Bäuer*innen an die Gemeinden gebunden und benötigten für deren Verlassen einen Pass⁴¹, um den sie bei den Heimatgemeinden selbst ansuchen mussten (vgl. Goehrke 2010, S. 169). Obwohl es laut Goehrke (vgl. 2010, S. 128) zu einem hohen Bevölkerungszuwachs kam, für den die Industrie kaum Arbeitsplätze bieten konnte, verkleinerte sich der Familienanteil in den

⁴⁰ Neben der klassischen Form der Leibeigenschaft, gab es zugleich unabhängige Staatsbauern, die sich grundsätzlich nur im Besitzrecht des Landes von den Leibeigenen unterschieden (vgl. Schedewie 2006, S. 126).

⁴¹ Laut Goehrke (vgl. 2010, S. 128) sollte diese staatliche Maßnahme der Entwicklung eines landlosen, revolutionären Proletariats entgegenwirken.

bäuerlichen Gemeinden zwischen 1877 und 1905 um nahezu ein Viertel – in manchen Gemeinden gar bis zu 40 Prozent (vgl. Goehrke 2010, S. 129).

Im Allgemeinen verlor der bäuerliche Stand durch die Aufhebung der Leibeigenschaft eine – wenn auch oftmals willkürliche – gesetzliche Sicherheit und es kam wider Erwarten zu keiner rechtlichen Gleichstellung mit den ländlichen Grundbesitzern (vgl. Schapiro 1962, S. 39). Der Bäuer*innenstand formierte sich vielmehr zu einer isolierten Gesellschaft mit eingeschränkten zivilen Rechten (vgl. Schapiro 1962, S. 40). Andererseits wurde im Jahr 1864 die Gründung regionaler, ständeübergreifender Selbstverwaltungsorgane, sogenannter „Zemstvo“⁴², mit eigenem Budget und öffentlichen Aufgaben veranlasst, denen auch die Bäuer*innen angehörten, wodurch sie – wenn auch eingeschränktes – Mitspracherecht hatten (vgl. Goehrke 2010, S. 207). Bereits 1866 schränkte der Staat die Freiräume⁴³ der Zemstvo-Organisationen jedoch wieder ein (vgl. Goehrke 2010, S. 207).

Erst im Zuge der forcierten Industrialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts – eine Modernisierung der Landwirtschaft durch Einsatz von Landmaschinen setzte nur langsam ein (vgl. Goehrke 2010, S. 129) – änderte sich die Lebensweisen und sozialen Praktiken der ländlichen Bäuer*innen allmählich (vgl. Goehrke 2010, S. 169). Mit der Abwanderung in die industriellen Zentren⁴⁴ und der Einbeziehung des Landes in die staatliche Marktwirtschaft, flossen auch neue Wertvorstellungen und Gewohnheiten in die Bäuer*innengemeinden ein (vgl. Goehrke 2010, S. 169). Der flexiblen Mir gelang es laut Goehrke (vgl. 2010, S. 169) jedoch, die neuen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Elemente in die bestehenden Strukturen zu integrieren und diese bis in die Sowjetzeit zu kontrollieren.

Tolstoi, der sich schon vor der Bäuer*innenbefreiung für die Aufhebung der Leibeigenschaft einsetzte und darüber hinaus auch mit den Bäuer*innen auf seinem Gut diskutierte, erläutert in seinen Aufzeichnungen die reale Konsequenz der Aufhebung des Leibeigenschaftssystems:

„Als die Leibeigenen noch nicht frei waren, konnte ich Wanka zu jeder Arbeit zwingen, und wenn Wanka sich weigerte, schickte ich ihn zum Gendarmerievorsteher, und dieser

⁴² Schedewie hebt in ihrem Buch „Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz. Bauern und Zemstvo in Voronež 1864–1914“ (2010) die besondere Rolle der Zemstvo in der Volksbildung hervor. Zum einen, weil sie das ländliche Grundschulwesen (Schulbau, Ausstattung, Bibliotheken, Lehrergehälter) mit materiellen Mitteln versorgte; zum anderen, weil sie mit den jeweiligen Bauerngemeinden das Schulwesen verhandelte (vgl. Schedewie 2006, S. 275f). Sie wurden von der russisch-orthodoxen Kirche als Konkurrenz gesehen, da sie eine weltliche anstatt religiöser Bildung im Volk verbreiteten.

⁴³ „Die von den Zemstvo verwalteten Schulen unterstanden zwar ebenfalls der Aufsicht des Ministeriums für Volksbildung, aber sie besaßen eine größere Freiheit als die unmittelbar dem Ministerium untergeordneten Volksschulen in den Gouvernements ohne Selbstverwaltung.“ (Anweiler 1964, S. 18)

⁴⁴ In der Volkszählung von 1897 wurden 77,12 Prozent der russischen Bevölkerung dem Bäuer*innenstand zugeordnet, 70 Prozent davon übten den landwirtschaftlichen Beruf aus und 6,7 Prozent lebten in der Stadt (vgl. Goehrke 2010, S. 170)

ließ Wanka den H... auspeitschen, bis er gehorchte. Ließ ich Wanka andererseits über seine Kräfte arbeiten, gab ihm kein Land und nichts zu essen, kam die Sache vor die Obrigkeit, und ich mußte (sic!) mich verantworten. Jetzt nun sind die Menschen frei, aber ich kann Wanka, Sidorka oder Petruschka zu jeder Arbeit zwingen, und wenn er sich weigert, gebe ich ihm einfach kein Geld für seine Steuern, und man peitscht ihm den H... aus, bis er gehorcht.“ (Tolstoi 1974/1886, S. 276f)

Die idealistische Annahme der Intelligenzija, dass mit der Aufhebung der Leibeigenschaft die ersten Grundpfeiler zur Emanzipation des bäuerlichen Standes gelegt werden würden, widersprach der neuen sozioökonomischen Lage der *freien* Bäuer*innen. Kegler (vgl. 1991, S. 47) bewertet die Reform dennoch als essentiellen Schritt zur Etablierung der Idee von Gleichheit und Einheit aller Menschen in Russland. Es sei – so Kegler in Anlehnung an Kapterev – eine humanitäre Reform gewesen, die das Bewusstsein der russischen Bevölkerung veränderte (vgl. Kegler 1991, S. 46). Da die Abschaffung der Leibeigenschaft aber nicht mit einer Verbesserung der sozialen und ökonomischen Bedingungen der Bäuer*innen einherging, kam es zu Unruhen, die auch von Studierenden breitflächig Unterstützung fanden. Alexander II. reagierte – ähnlich wie seine Vorgänger*innen nach den vorangegangenen „großen Reformen“ – mit politischer Repression inklusive Verschärfung der Zensur und Verbannungen nach Sibirien (vgl. Möbius 2015, S. 150).

Die Einschränkung der Freiräume, die zuvor durch die Reformen entstanden waren, führte (wie zuvor beschrieben) in den folgenden Jahren zur Radikalisierung einiger Gruppierungen innerhalb der Intelligenzija (vgl. Möbius 2015, S. 151). Gleichzeitig wurde die emanzipatorische Bildungsarbeit zum Bestandteil des Selbstverständnisses verschiedener Zirkel, wenn auch oft mit der Absicht politische Ideologien unter das „Volk“ zu bringen (vgl. Möbius 2015, S. 152).⁴⁵ Angesichts der Aufhebung der Leibeigenschaft und Russlands ökonomischer Neukonzipierung rückte das Thema der Volksbildung in den Mittelpunkt staatlicher und gesellschaftlicher Initiativen. Der Gutsbesitzer Lew N. Tolstoi partizipierte an der regen Diskussion über die russische Volksbildung, wurde Schulleiter und zählt neben Nikolai Pirogov (1810–1881) und Konstantin Ušinski (1824–1870) zu den bedeutendsten Pädagogen der sechziger Jahre in Russland.

⁴⁵ „Das Volk sollte dazu gebracht werden, seine Ziele selbst zu erkennen. Die Intelligenzija habe dabei lediglich eine dienende Funktion.“ (Möbius 2015, S. 152) Der „Zug ins Volk“ (1874) ist eines der großen Beispiele für das „aufklärerische“ Vorhaben der gebildeten Gesellschaft. (vgl. Anweiler 1961, S. 15)

2.5 Zur russischen Volksbildung – zwischen staatlicher Volkserziehung und gesellschaftlicher Bildungsinitiative

Wie zuvor beschrieben bemühten sich Russlands Zar*innen erst ab dem 18. Jahrhundert um die Konzipierung und Einrichtung staatlicher Bildungseinrichtungen (vgl. Sdvižkov 2006, S. 147)⁴⁶. Das Ziel dabei war die Etablierung einer gebildeten Gesellschaft, welche dem staatlichen und wirtschaftlichen Fortschritt dienen sollte. In diesem Zusammenhang muss auch Peters I. Reform verstanden werden, mit welcher die Ränge für den Adel⁴⁷ (1722) neu konzipiert und von schulischer Bildung abhängig gemacht wurden (vgl. Sdvižkov 2006, S. 147f). Die Schullandschaft orientierte sich in der petrinischen Zeit vorwiegend an der notwendigen Ausbildung des mittleren und höheren Standes, wobei die Bildungsinstitutionen vorwiegend – auf Einladung der Regentschaft – von ausländischen, ausschließlich europäischen Fachkräften geführt wurden (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 276). So trat – um ein Beispiel zu nennen – der deutsche Philosoph Leibniz auf Einladung von Peter I. im Jahr 1712 in den russischen Staatsdienst ein (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 277f). Leibniz, der das russische Zarenreich nie besucht hatte, entwarf neben Reformschriften zur Justiz auch ein pädagogisch-bildungsorganisatorisches Programm, welches die Entwicklung der Wissenschaften und Künste – vor allem auch die Gründung einer Akademie der Wissenschaft – in Russland anleiten sollte; die tatsächliche Umsetzung scheiterte aber an fehlenden Ressourcen und in diesem Zusammenhang auch am Nordischen Krieg (1700–1721) (vgl. Boetticher 1998, 44 [Online]). Dennoch wurden unter Peter I. eine Reihe von Fachschulen und Gymnasien für den mittleren und höheren Stand errichtet (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 278). Die Grundsteine für die russische Volksaufklärung, inklusive des Ausbaus von Elementarschulen, wurden jedoch relativ spät mit den Schulgesetzen von Katharina II.⁴⁸ in den Jahren 1782 und 1786 gelegt (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 281).

Am 17. September 1782 wurde der „Plan zur Errichtung von Volksschulen“ von Jankovič de Mirievo vorgelegt, der sich stark am österreichischen Bildungswesen⁴⁹ orientierte (vgl. Krumbholz 1982, S. 14). Doch erst mit dem Statut vom 5. August 1786 wurde die staatliche Schulpolitik offiziell eingeleitet (vgl. Krumbholz 1982, S. 15). Das Statut unterschied sich mit

⁴⁶ Peter I. bestimmte den Schulbesuch als Dienstpflicht, Katharina II. führte ein gesamtstaatliches Schulprojekt (1786) und Alexander I. Einheitsschulen (1804) ein (vgl. Anweiler 1961, S. 16).

⁴⁷ „Die Erziehung der Gesellschaft durch den Staat nach seinen Kriterien und für seine Zwecke nahm definitive Formen an – es war das Ideal einer modernisierten Bürokratie mit zentraler Rolle des (Rang-)Adels.“ (Sdvižkov 2006, S. 150)

⁴⁸ Katharina II. trieb auch die Frauenbildung voran, wobei die Allgemeinbildung vor allem auf die spätere Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereiten sollte (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 279).

⁴⁹ Katharina II. traf den österreichischen Kaiser Josef II. im Jahr 1780 in Mogilev (damals Russland); dieser begeisterte die Zarin von den Erfolgen des österreichischen Schulsystems (vgl. Krumbholz 1982, S. 14).

seinen Regelungen über eine vierklassige Hauptschule in jeder Gouvernementstadt und einer zweiklassigen Kleinschule in den Kreisstädten, aber vor allem durch das Ablassen einer allgemeinen Schulpflicht und den Ausschluss der orthodoxen Geistlichkeit vom österreichischen Bildungsplan (vgl. Krumbholz 1982, S. 15). Die ländliche Bevölkerung hatte jedoch kaum Zugang zu den Grundschulen, eigene Schulen wurden ihr untersagt – die Reformbreite war daher im Wesentlichen auf die Errichtung von Stadtschulen begrenzt (vgl. Krumbholz 1982, S. 15).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die staatlichen Bildungseinrichtungen des 18. Jahrhunderts vorrangig auf die Erziehung einer loyalen, gebildeten Gesellschaft abzielten und auf den Staatsdienst vorbereiten sollten. Mit dieser Form von staatlicher Erziehung unterscheidet sich Russland vorerst nicht wesentlich von anderen europäischen Ländern im 18. und 19. Jahrhundert, auch wenn die Entwicklungen im elementaren Bildungsbereich schleppender vorangingen. Erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte sich zunehmend eine gesellschaftliche Pädagogik (vgl. Kegler 1991, S. 42), die sich auf die Besonderheit der russischen Gesellschaftsstruktur zurückführen, aber auch mit den neuen staatlichen Freiheiten und Lockerungen (Bsp.: Zensur) erklären lässt.

2.5.1 Staatliche Verwaltung der Volksbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Das Ministerium für Volksbildung – seit 1802 die oberste staatliche Bildungsbehörde – konzentrierte sich anfangs hauptsächlich auf das mittlere und höhere Bildungswesen und somit auf die Ausbildung von Staatsdienern (vgl. Anweiler 1964, S. 16). Gegründet wurde es von Alexander I., der im Kreis seiner Freunde – dem „Geheimen Komitee“ – die Probleme der Volksbildung diskutierte und neue Schulgesetze erließ, die sich an der Nationalerziehung des französischen Philosophen Condorcets⁵⁰ orientierten (vgl. Krumbholz 1982, S. 20). Kritische Stimmen beurteilten das Ministerium für Volksbildung als staatliche Institution, welche weniger eine Volksaufklärung, sondern vielmehr eine gezielte Volksaufsicht anstreben würde (vgl. Kegler 1991, S. 45).

In der Tat erscheint das im Jahr 1817 zusammengeführte Doppelministerium „Ministerium für geistliche Angelegenheiten und Volksaufklärung“ mit seinem Aufgabenfeld – die Prüfung von Lehrbüchern und Lehrmitteln und Begutachtung der Lehrpläne nach strikten Regelungen – als Kontrollinstrument der Regierung und des Heiligen Synods (vgl. Krumbholz 1982, S. 26). Die

⁵⁰ Condorcets Plan einer Nationalerziehung war ein vierstufiger Unterrichtsplan, der soziale und politische Gleichberechtigung forderte: „Für alle Volksschichten gleiches Recht auf Bildung, politische Unabhängigkeit der Lehrer, regelmäßige öffentliche Schulkonferenzen und unentgeltlicher Besuch aller Schularten.“ (Krumbholz 1982, S. 19f)

orthodoxe Kirche erhielt mit der Zusammenführung des Ministeriums eine besondere Stellung im Erziehungswesen:

„Durch die Verkörperung der beiden Aufgabenbereiche in der Person eines Ministers sollte die Kongruenz von Staat und Kirche, von Volksbildung und religiöser Bildung demonstriert und gewährleistet werden. (...) Eine Reihe von materiellen und geistigen Gütern – wie Zar und Reich, Religion und Moral, Eigentum und Familie – sollte in jedem Bildungserzeugnis nicht nur unversehrt bleiben, sondern zahlreich propagiert werden.“ (Krumbholz 1982, S. 26)

Auch die Bemühungen der Russischen Bibelgesellschaft⁵¹, welche sich ab dem Jahr 1812 der Alphabetisierung der russischen Bevölkerung und der Ausbildung von Lehrenden verschrieb, trug einiges zur Volksbildung bei (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 281). Die Elementarbildung im ländlichen Raum blieb auf weiteres noch in den Händen der Dorfgeistlichkeit, privater Bildungsinitiativen und der Bäuer*innen (vgl. Anweiler 1961, S. 16). Zwar sollten die Schulreformen Alexanders I. auch dort greifen, das großflächige Vorhaben scheiterte aber letztendlich aufgrund der fehlenden Staatsfinanzen und der mangelnden Organisation des Bildungswesens (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 281). Erst allmählich etablierte sich der Berufsstand der Lehrenden und eine pädagogische Literatur, „[...] die aber lange Zeit Entlehnungs- und Übersetzungsliteratur sein wird.“ (Kegler 1991, S. 45)⁵² Zwei Jahre vor dem Aufstand der Dekabristen schlug der neue Minister Admiral Šiškov mit der Übernahme (1824) eine andere Richtung ein: die Volkserziehung sollte – unabhängig der sprachlichen und religiösen Unterschiede des Vielvölkerstaates – ab nun „russisch“ sein (vgl. Krumbholz 1982, S. 29). Schlussendlich wurden die staatlichen Bemühungen eine großräumige Volksbildung voranzutreiben mit dem Aufstand der Dekabristen 1826 und der folgenden reaktionären Politik Nikolais I. eingestellt (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 282).

2.5.2 Nationale Tendenzen im Schulwesen unter Nikolai I.

Nikolai I. baute das staatliche Schulnetzwerk weiter aus, denn die wachsende Bürokratie Russlands verlangte nach gebildetem Personal; Seminare, Gymnasien und Universitäten wurden erneut ständisch gegliedert⁵³ (vgl. Krumbholz 1982, S. 33). Das Bildungswesen Russlands orientierte sich ab 1826 an den preußischen Bildungsplänen; „[...] nicht mehr eine

⁵¹ Gegründet wurde die „Russische Bibelgesellschaft“ im Jahr 1812 unter dem Namen „Britische Bibelgesellschaft“. Erst 1814 wurde sie umbenannt. Ihre Mitglieder waren nicht durchwegs orthodox, vielmehr bestanden sie aus Vertretern anderer Konfessionen und Freimaurern, die auf die protestantische Reformation Russlands abzielten. Die russisch-orthodoxe Kirche leistete bald Widerstand. (Vgl. Krumbholz 1982, S. 25)

⁵² Aus der Perspektive der westlichen Zeitgenossen galt Russland zur damaligen Zeit als ein kulturell und bildungsmäßig kaum entwickeltes Land, wobei diese Beurteilung auch mit der hohen Analphabetismusrate zusammenhing (vgl. Anweiler 1964, S. 12).

⁵³ 1845 hob Zar Nikolai das Schulgeld für Gymnasien drastisch an, so dass neben den ständisch abgesonderten Schulen ein weiteres Ausschlusskriterium geschaffen wurde (vgl. Krumbholz 1982, S. 36).

vielseitige humanistische Bildung wurde erstrebt, sondern Erziehung und Ausbildung, die unabdingbar dem Nutzen und der Kontrolle des Staates unterworfen sein sollten.“ (Krumbholz 1982, S. 32f) Gleichzeitig verschärfte der Zar die Kontrolle der (privaten) Bildungseinrichtungen und des häuslichen Unterrichts; die Schule wurde zum Instrument der Politik und der staatlichen Indoktrination (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 279).

Das Lehrangebot der höheren Schulen⁵⁴ stand unter strenger staatlicher Beobachtung⁵⁵, es kam sogar so weit, dass – nach der europäischen Revolution – das Lehrfach „Staatsrecht der europäischen Staaten“ abgeschafft wurde, die philosophische Fakultät aus dem Wissenschaftsbetrieb verbannt und selbst Universitäten vorübergehend geschlossen wurden (vgl. Krumbholz 1982, S. 46). Eine weitere Maßnahme des Staates war die Einschränkung des ausländischen Lehrpersonals (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 278). Noch immer unterrichteten an den Universitäten und Gymnasien fast ausschließlich deutsch- und französischsprachige Lehrende, die auch ihre Vorlesungen in deutscher, französischer oder lateinischer Sprache abhielten (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 278). Dies änderte sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufgrund der Ablehnung des Zaren Nikolai I. gegenüber allem „Nicht-Russischem“; zunehmend wurde die Unterrichtssprache des Vielvölkerstaates auf Russisch beschränkt (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 278). Ländliche Gutsherren beschäftigten aber weiterhin vorwiegend deutsche und französische Hauslehrer für ihre Nachkommen (vgl. Ogorodnikova 1997, S. 278).

In den städtischen und dörflichen Schulen hingegen wurden russische Pfarschullehrer ohne pädagogische Vorbildung, jedoch mit maßgeblichen Regelwerk für ihre erzieherischen Pflichten und der Erlaubnis Züchtigungsmaßnahmen anzuwenden, eingesetzt (vgl. Krumbholz 1982, S. 35f). Die Verwaltung der Dorfschulen war den Gutsbesitzern und Dorfgeistlichkeiten übertragen, der Schulbesuch wurde zuweilen erzwungen und die Lehrenden erhielten nur 50 bis 100 Rubel im Jahr; dies machte den Beruf des Dorflehrers keineswegs attraktiver (vgl. Krumbholz 1982, S. 39ff).

2.5.3 Die Volksbildung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts

Als Alexander II (1818–1881) seine Zarenzeit (1855-1881) antrat, initiierte er – auch aufgrund der Niederlage im Krimkrieg (1853–1856) – eine Modernisierungspolitik, „(...) die einen

⁵⁴ „Jede Gerichtsbarkeit wurde den Universitätsgremien entzogen, das akademische Leben – insbesondere das studentische – wurde streng reglementiert, Theologie und Kirchengeschichte wurden Pflichtfächer für alle Studierende.“ (Krumbholz 1982, S. 38)

⁵⁵ Das Motiv dieser Schritte erklärt sich durch das Urteil der russischen Untersuchungsrichter, dass die universitäre Bildung und die Aneignung von Halbwissen ausschlaggebend für den Aufstand der jungen Dekabristen gewesen war (vgl. Sdvižkov 2006, S. 151). Dementsprechend waren die Beamenschulen auch angesehener als die – von der oppositionellen Intelligenzija bevorzugten – Universitäten, die bis dahin eine gewisse Autonomie hatten (vgl. Sdvižkov 2006, S. 149).

tiefgreifenden ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Wandel in Gang setzte. Die sogenannten Reformen erfaßten (sic!) alle gesellschaftlichen Bereiche: Justiz, Verwaltung, Finanzen, Militär, Bildungs- und Schulwesen, Pressewesen und – in den Augen der Zeit die wichtigste Frage – die Aufhebung der Leibeigenschaft.“ (Möbius 2015, S. 147) Durch die Auflockerung der Zensur wurden vermehrt (auch internationale) Zeitschriften zugelassen und Bücher publiziert. Mit den großen Reformen Alexanders II. veränderte sich daher auch das Bildungswesen Russlands. Das Hauptaugenmerk der staatlichen Erlässe lag auf einer Neuorganisation⁵⁶ der Bildungspolitik (1856) – inklusive der Neubesetzung des Ministeriums für Volksaufklärung – und auf dem Ausbau von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten auch im ländlichen Gebiet (vgl. Krumbholz 1982, S. 50ff).

Erstmals erhielt auch die Elementarbildung, sowohl – von Jungen als auch von Mädchen, zentrale staatliche Aufmerksamkeit, wobei Reformen an der Volksschule und ihre praktischen Bedürfnisse zunächst weitgehend ausgeklammert wurden (vgl. Krumbholz 1982, S. 61). Im Jahr 1858 wurde schlussendlich der Aufbau und die Organisation von Volksschulen verhandelt; es kam zur Einführung zweier Schularten, „Schulen erster Ordnung (učilišča pervogo razrjadea) mit sechsjähriger Schulzeit und Schulen zweiter Ordnung (učilišča vtorogo razrjadea) mit einem dreijährigen Unterrichtskurs.“ (Krumbholz 1982, S. 59)⁵⁷ Diese wurden entweder vom Ministerium für Volksbildung oder von privaten und gesellschaftlichen Trägern betrieben. Gleichzeitig wurde eine finanzielle Aufstockung von jährlich 39.000 Rubel für die Gehälter von Dorflehrer*innen erlassen (vgl. Krumbholz 1982, S. 61). Die unzureichende Ausbildung der Lehrenden, welche Tolstoi noch Jahre später in dem Aufsatz „Die Pädagogen“ (1885) scharf kritisierte, wurde von der staatlichen Bildungspolitik kaum thematisiert und sollte vor allem die pädagogische Landschaft des russischen Dorfes prägen:

„Der durchschnittliche Dorfschullehrer war abgeschnitten von den Dingen, die sich in der pädagogischen Welt taten, kaum, daß (sic!) er eigene Bücher besaß, geschweige denn eine pädagogische Zeitschrift hielt. Seine rechtlich ungesicherte Lage, die armselige Bezahlung und schlechte Behausung, all das mußte (sic!) sich ungünstig auswirken und ließ erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ein eigenes Standesbewußtsein (sic!) aufkommen.“ (Anweiler 1964, S. 21)

Es gab aber ebenso die idealistischen Volkslehrer*innen, die engagiert und oftmals politisch motiviert in den Dorfschulen Russlands unterrichteten (vgl. Anweiler 1964, S. 20). Die einzelnen Dorfschulen waren demnach stark abhängig von materiellen und personellen

⁵⁶ Minister Norovs sprach sich in einem Vortrag (1856) über die Unzulänglichkeiten des Schulsystems unter Nikolai I. – wie die ständische Trennung der Gymnasialstufen – aus. Die Rede stellt eine Wende in der russischen Bildungspolitik dar. (Vgl. Krumbholz 1982, S. 51)

⁵⁷ Erst 1912 wurde eine Oberstufe der Volksschule gegründet (vgl. Anweiler 1964, S. 20).

Ressourcen, in der Struktur glichen sie sich jedoch weitgehend – sie waren allesamt einklassig und hatten eine Unterrichtsdauer von maximal vier Jahren (vgl. Anweiler 1964, S. 20). Die Unterrichtsfächer Religion, Kirchenslawisch sowie Kirchengesang nahmen dabei 44 % des Lehrplans ein; gefolgt von den Fächern Russisch, Schönschreiben und Arithmetik (vgl. Anweiler 1964, S. 20). Der Ausbau eines staatlichen Grundschulnetzwerkes scheiterte an der fehlenden Infrastruktur und der Weite Russlands; zunehmend partizipierte daher auch die gebildete Gesellschaft an der Realisierung eines breitgefächerten Grundschulwesens (vgl. Anweiler 1964, S. 14). Vor allem die Bewohner*innen der ruralen Gebiete, in welchen die orthodoxe Kirche bis dato nur eine passive Rolle in der Volksbildung spielte, wurden zur Zielgruppe schulischer und außerschulischer Bildungseinrichtungen der russischen Gesellschaft (vgl. Anweiler 1964, S. 14).

2.5.3.1 Die öffentliche Diskussion pädagogischer Fragen

Der Arzt Nikolaj Pirogov (1810–1881) erweckte mit seinem Aufsatz „Lebensfragen“, erschienen 1856 in der Zeitschrift „Marine-Sammlung“, am Vorabend der großen Reformen eine breite, pädagogische Diskussion in Russland, sodass ihm hinsichtlich der Reaktion der russischen Bevölkerung eine ähnliche Bedeutung wie Tschadajews „Philosophische Briefe“ zugesprochen wird (vgl. Kegler 1991, S. 52). Mit seinen pädagogischen Feststellungen sollte er die russische Pädagogik wesentlich beeinflussen⁵⁸. Angetrieben durch Pirogovs „Lebensfragen“ traten ab 1856 – einem Jahr nach der Krönung Alexanders II. – in Zusammenhang mit sozialpolitischen Themen wie der Leibeigenschaft und staatsbürgerlichen Freiheiten auch Erziehungsfragen in den Fokus der Diskussionsrunden Russlands (vgl. Krumbholz 1982, S. 62).

Die Lockerung der Zensur durch Alexander II. ermöglichte ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine breite literarische Beschäftigung mit sozialen, politischen und pädagogischen Themen (vgl. Möbius 2015, S. 147). Die russische Presselandschaft publizierte pädagogische Artikel, Bücher und Journale, sodass eine rege Bildungsdebatte in der partizipierenden Gesellschaftsschicht – größtenteils repräsentiert durch die russische Intelligenzija – angeregt wurde. Angetrieben wurde dies auch durch die Ausschreibung pädagogischer Themen vom

⁵⁸ Im Wesentlichen schreibt Pirogov, dass die christliche Offenbarung den Menschen die Antwort auf die Lebensfragen gibt, diese aber aufgrund der gesellschaftlichen Orientierung nach Lebensgenuss nicht erfüllt werden kann. Die Erziehung darf sich eben nicht dieser mehrheitlich geführten Lebensweise hingeben, sondern müsse die Menschenerziehung und Menschenbildung forcieren. Bevor eine Bildung zu Bürger*innen geschehen darf, muss zunächst zum Menschen erzogen werden. Dem Trend der Gesellschaft zu widerstreben ist jedoch dem Einzelnen – im Sinne eines inneren Kampfes – überlassen, wobei die Erziehung eben zu einem solchen beitragen soll. (Vgl. Kegler 1991, S. 53) Pirogovs sittlich-religiöse Erziehung galt als wichtiger Beitrag in der russischen Pädagogik und erinnert an die Bildungskonzeption Tolstois um 1900 (vgl. Kegler 1991, S. 54).

Ministerium für Volksbildung, was bedeutet, dass russische Intellektuelle bewusst in den Bildungsdiskurs eingeladen wurden. Die pädagogische Fachliteratur tastete sich zunächst ausschließlich an didaktische und methodische Fragestellungen heran, beschäftigte sich später aber auch mit allgemeinen Themen zur Pädagogik: Haben Bäuer*innen das Recht auf Bildung? Ist Bildung ohne Strafe möglich? Kann Bildung auf Augenhöhe geschehen? Wie gestaltet sich ein religiös offener Lehrplan? Soll es eine allgemeine Schulpflicht geben?

Die „Rohheit“ des Elementarschulwesens, das Pathos der Gesellschaft und der Glaube an einen neuen Weg für das russische Zarenreich bot den Ausgangspunkt für unterschiedliche reformpädagogische Ideen und Bemühungen, die den Bildungsdiskurs weitgehend bestimmten. Bedeutend für die Pädagogik Russlands um 1860 war die Feststellung, dass es die Gesellschaft und Familie benötigt, um die Institution Schule richtig organisieren zu können. Diese Feststellung resultierte aus der Auffassung, dass es nicht die Aufgabe der Schule sei, die Kinder zum Staatsdienst oder zu absolutem Gehorsam zu erziehen, sondern zu selbstständigen Persönlichkeiten. Sowohl Schule als auch Erziehung im Allgemeinen – so die Schlussfolgerung – müsse daher autonom sein und dürfe nicht allein vom Staat gelenkt werden. (Vgl. Kegler 1991, S. 47) Im Vergleich dazu merkt Russkikh⁵⁹ (vgl. 2012, S. 3) jedoch an, dass die Idee des Patriotismus als Teil der moralischen Erziehung und des Erziehungswesens in der russischen Gesellschaft ebenso weit verbreitet war.

Die von Tolstoi herausgegebene Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ (1862-1863) reihte sich in eine lange Liste von Journalen ein, die zur öffentlichen bildungspolitischen Diskussion beitrugen. Und auch Tolstois Eröffnung der Schule von Jasnaja Poljana spiegelt das Bild einer engagierten russischen Gesellschaft wider, die versuchte, ihre pädagogischen Annahmen in die Praxis umzusetzen und ihren Anteil zur Organisation einer elementaren Volksbildung beizusteuern. Es wurden zahlreiche private und gesellschaftliche Schulprojekte eröffnet, die sich den neuen Forderungen der pädagogischen Diskussion verpflichteten und welche nur selten das volle Einverständnis der Regierung inklusive des Ministeriums für Volksbildung erhielten, vorerst jedoch geduldet waren.

2.5.3.2 Volksbildung als gesellschaftliche Aufgabe

Die russische Bildungsgeschichte lässt sich daher ab 1860 in zwei Stränge teilen: „(...) auf der einen Seite steht die offizielle Schulpolitik der Regierung mit ihren wechselnden Akzenten, auf der anderen Seite nimmt sich die ‚Öffentlichkeit‘ (obščestvennost‘) und die ‚Gesellschaft‘

⁵⁹ In dem Aufsatz „The Upbringing of the Citizen and Patriot in Nineteenth-Century Russia“ (2012) diskutiert Russkikh unterschiedliche Ideen zur bürgerlichen und patriotischen Erziehung russischer Pädagogen und Lehrer*innen im 19. Jahrhundert. Tolstoi wird in der Ausarbeitung nicht genannt.

(obščestvo) in wachsendem Maße und in eigener Verantwortung der Volksbildung an.“ (Anweiler 1964, S. 13). Der Dualismus zwischen staatlicher Schulpolitik und gesellschaftlicher Bildungstätigkeit ist ein wesentliches Merkmal der russischen Bildungsgeschichte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts⁶⁰ (vgl. Anweiler 1964, S. 13). Der Staat verlangte – auch aufgrund des europäischen Bildungsvergleichs und der Abschaffung der Leibeigenschaft – nach gebildeten Beamten sowie lese- und schreibfähigen Arbeitskräften. Für einige Mitglieder der Gesellschaft, insbesondere der russischen Intelligenzija, wurde Bildung jedoch auch zur Zauberformel für die Verwirklichung einer neuen Gesellschaft (vgl. Möbius 2015, S. 147). Mit der Erneuerung der Gesellschaft durch die Aufhebung der Leibeigenschaft und den neuen Anforderungen an die Pädagogik etablierte sich eine eigenständige, von der russischen Gesellschaft getragene Bildungslandschaft, die sich oftmals der staatlichen Bevormundung des Ministeriums für Volksbildung zu entziehen versuchte (vgl. Kegler 1991, S. 45f). Vor allem für den slawophilen Zirkel der Narodniki wurde die pädagogische Aufklärung des Volkes zum wesentlichen Thema ihrer politischen Arbeit⁶¹ (vgl. Anweiler 1964, S. 15).

Das zweite besondere Merkmal der russischen Volksbildung wurzelt ebenso in der Gesellschaftsstruktur Russlands. Auf der einen Seite gab es die Regierung mit ihrem Beamtentum und eine kleine nach westlichem Maßstab gebildete Gesellschaft (vgl. Anweiler 1964, S. 14), auf der anderen Seite gab es eine „ungebildete“ Masse, die mit der Aufhebung der Leibeigenschaft das Recht auf Bildung erlangte und deren Alphabetisierung als Notwendigkeit für den Fortschritt Russlands erschien (vgl. Anweiler 1964, S. 14). Mehr und mehr übernahm die Gesellschaft, angesichts der Lücken der staatlichen Bildungspolitik, die Verantwortung einer staatlich unabhängigen Volksbildung (vgl. Kegler 1991, S. 46). In diesem Zusammenhang spielen auch die von den Zemstvos unterhaltenen und von der Gesellschaft geführten Schulen eine herausragende Rolle, da sie den Emanzipierungsprozess des bäuerlichen Standes⁶² vorantrieben (vgl. Anweiler 1964, S. 14f). Die liberalen Sonntagsschulen erfreuten sich zwischen 1859 und 1862 eines regen Interesses und erinnern mit ihren pädagogischen Grundsätzen an die Schule von Jasnaja Poljana. Beide Bildungsinitiativen standen unter strenger Beobachtung der Regierung. Neben der Errichtung von zahlreichen außerschulischen

⁶⁰ Kegler unterteilt – in Anlehnung an Kapterev – die russische Bildungsgeschichte in drei Phasen: die religiöse-kirchliche Pädagogik im 17. Jahrhundert, die staatliche Pädagogik im 18. Jahrhundert bis 1850 und die gesellschaftliche Pädagogik des 19. Jahrhunderts, vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Kegler 1991, S. 42).

⁶¹ „Das klassische Beispiel hierfür ist jener ‚Zug ins Volk‘, den 1874 zweitausend junge Männer und Frauen unternahmen, um das ‚Licht des Wissens‘ ins russische Dorf zu tragen und die Bauern damit auch für die revolutionäre Aktion zu gewinnen.“ (Anweiler 1964, S. 15)

⁶² In kurzer Zeit wurden die Hochschulen und Mittelschulen von Kindern aus niederen Ständen besetzt (vgl. Anweiler 1964, S. 15).

Bildungseinrichtungen (Sonntagsschulen, private Alphabetisierungsgesellschaften, Selbstbildungszirkel und Bibliotheken) wurde russische sowie europäische Literatur in der gesamten russischen Bevölkerung verbreitet und das Bauer*innentum zur neuen Zielgruppe russischer Literatur ernannt (vgl. Anweiler 1964, S. 15).

2.5.4 Bildung als Staatsgefahr?

„Im gleichen Augenblick, als die Bildung zum gesellschaftlichen Bedürfnis wurde, verwandelte sie sich in eine Staatsgefahr.“ (Sdvižkov 2006, S. 151)

Die pädagogischen Freiräume wurden ab Mitte der 1860er Jahre durch die staatliche Bildungspolitik wieder eingeengt, da die gesellschaftlichen „Aufklärungsinitiativen“ und die steigende Demokratisierung der russischen Bevölkerung – gemessen am Zugang zu Bildung und Literatur – zunehmend eine Gefahr für die zaristische Herrschaft und die der orthodoxen Kirche darstellte. Doch obwohl von der Politik seitens des Ministeriums für Volksbildung und dem Heiligen Synod⁶³ entgegengesteuert wurde, hatte der Emanzipationsprozess der „ungebildeten“ Massen bereits eingesetzt (vgl. Anweiler 1964, S. 15f).

Das Ministerium für Volksbildung versuchte durch eine Anzahl neuer staatlicher Verordnungen das pädagogische Feld „Schule“ einzuschränken und wieder als alleinige Sache des Staates zu reklamieren: die gesellschaftlichen/privaten Initiativen rückten mehr und mehr in die misstrauische Beobachtung der Regierung und wurden teilweise eingestellt (vgl. Anweiler 1964, S. 17).

„Die Lebensläufe fast aller bedeutenden Schulmänner und Pädagogen zeugen von diesem ständigen Kampf gegen die staatliche Schulbürokratie, die sich in Rußland – mit Ausnahmen weniger gebildeter Männer – nicht als fortschrittliche, sondern als hemmende Kraft erwiesen hat.“ (Anweiler 1964, S. 17)

Tolstoi ermöglicht einen anderen, gar amüsanten Zugang zu den strengen Gesetzen der Autokratie, deren Ausführung oftmals an der Weitläufigkeit Russlands scheiterte. In seinem Aufsatz „Das Projekt eines allgemeinen Planes für die Errichtung von Volksschulen“, der 1862 in der Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ abgedruckt wurde, spricht er das Statut von 1828 an, welches unter Nikolai I. in Kraft trat. Dieses untersagte die Eröffnung privater Schulen, es sei

⁶³ „Dieser Dualismus im Elementarschulwesen und der hin und her wogende Kampf um den Einfluß (sic!) der Geistlichkeit war gleichsam die russische Form des Kampfes um die weltliche Schule. Es gab mehrmals Versuche, die gesamte Elementarschulbildung dem Heiligen Synod zu unterstellen, zuletzt im Jahre 1897.“ (Anweiler 1964, S. 16) „Während sich so das Ministerium für Volksbildung und der Heilige Synod in die Leitung des Grundschulwesens teilten, herrschte im mittleren Schulwesen und bei den Berufs- und Fachschulen eine noch größere Zersplitterung.“ (Anweiler 1964, S. 17)

aber, so folgert Tolstoi, kaum bekannt gewesen oder ernsthaft kontrolliert worden (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 143):

„Es existierten und existieren bis heute tausend Schulen ohne besondere Erlaubnis [...] und in Wirklichkeit herrschte bei der Gründung von Schulen und beim Unterricht seit unvordenklichen Zeiten vollkommene Freiheit.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 143)

Tolstoi selbst hätte seine Schule in Jasnaja Poljana gegründet, ohne von der Regelung zu wissen und sei erst Jahre später, während des Studiums der Änderungen des neuen Bildungsplanes „Projekt eines allgemeinen Planes zur Errichtung von Bildungsanstalten für das Volk“ (1862) von Bildungsminister Golovin auf das Statut gestoßen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 144). Trotz dieses Kommentars darf nicht vergessen werden, dass Tolstoi zwar nicht an der Gründung seiner Schule gehindert wurde, aber sehr wohl unter Beobachtung der zaristischen Geheimpolizei stand. Auch die Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ wurde von dem russischen Innenminister als Propagandaheft für regierungskritische Lehrinhalte und unkonventionelle Lehrmethoden beurteilt (vgl. Birukof zit. nach Klemm 2004, S. 113). Im Jahr 1862 wurde – während der Abwesenheit Tolstois – schlussendlich das Landgut Jasnaja Poljana von der zaristischen Geheimpolizei durchsucht. Dieser Vorfall veränderte Tolstois Haltung zur Regierung; er kritisierte den Vorfall und forderte Alexander II. (erfolglos) auf, sich von dieser Tat zu distanzieren (vgl. Schmid 2010, S. 37ff).

Der Schulleiter Lew N. Tolstoi wird so zum Paradebeispiel einer pädagogisch interessierten, gebildeten Person der 1860er Jahre, die ihre Unzufriedenheit gegenüber der staatlichen Volksbildungsinitiativen und den einschränkenden Regelungen der Autokratie zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Bemühungen machte. Diese Haltung zeichnet sich auch in Tolstois pädagogischen Aufsätzen ab; seine Kritik an der gebildeten Gesellschaft, der – ab Mitte der 1860er Jahren reformfeindlichen Haltung der – Regierung und dem herrschenden „Fortschrittsoptimismus“ ist für seine Bildungskonzeption ausschlaggebend. Die nächsten Seiten sollen Einblick in die pädagogischen Tätigkeiten des Schulleiters Tolstoi in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geben.

3. Lew N. Tolstoi als Pädagoge und Schulleiter um 1860

Lew N. Tolstoi, der sich bereits in den 50er Jahren über die Grenzen Russlands hinaus einen Namen als Schriftsteller gemacht hatte, beteiligte sich mit seiner Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ (1862–1863) an der Debatte um die russische Volksbildung. Die kritischen Beiträge wurden von der russischen Gesellschaft kontrovers diskutiert, erst Jahre später sollten sie auch im

deutschsprachigen Raum – übersetzt von Raphael Löwenfeld 1907 – Beachtung finden (vgl. Klemm 2004, S. 117).

Die Aufsätze „Über die Volksbildung“⁶⁴ (1862), „Das Projekt eines allgemeinen Planes für die Errichtung von Volksschulen“ (1862), „Erziehung und Bildung“ (1862) und „Der Fortschritt und die Definition von Bildung“ (1863) geben Einblick in Tolstois Beschäftigung mit pädagogischen Fragestellungen und spiegeln die zuvor behandelten großen Themen, das Verhältnis zwischen Russland und Europa bezogen auf die Gestaltung der Volksbildung, die gespaltene Gesellschaft Russlands und die Frage, wohin sich das Kaiserreich Russland mit seiner Bevölkerung zu entwickeln hätte, wider. Sie dienen dem vorliegenden Kapitel als literarischer Ausgangspunkt für die Erarbeitung folgender Punkte:

1. Tolstois Schul- und Gesellschaftskritik
2. Freie Bildung und zwanghafte Erziehung
3. Schule und Unterricht als freies Bildungsverhältnis
4. Die „freie“ Schule von Jasnaja Poljana

Die angeführte thematische Unterteilung dient der allgemeinen Orientierung, die einzelnen Punkte überschneiden sich jedoch teilweise. Der erste Teil des Kapitels beschäftigt sich mit der Kritik Tolstois an der staatlichen Volksbildung in Russland und der Herausarbeitung seiner pädagogischen Grundbegriffe um 1860. Tolstois kritischer Zugang zur Institution Schule lässt sich einerseits anhand seiner eigenen Erfahrungen mit europäischen Bildungsinstitutionen erklären und leitet sich andererseits geradewegs aus seinem Bildungsbegriff ab. Tolstois Annahmen über Bildung und Erziehung sowie sein Vorhaben, die Bäuer*innen auf seinem Gut zu unterstützen, motivierten ihn im Jahre 1859 zur Eröffnung einer Schule⁶⁵ auf seinem Landgut Jasnaja Poljana; bald sollten es dreizehn weitere sein. Interessant ist nicht nur die sich von den Regelschulen unterscheidende Struktur der Schule, sondern auch, dass sich Tolstoi selbst als Erforscher seiner freien Schule versteht, die seiner Meinung nach wegweisend für die Zukunft Russlands sei. Seine pädagogischen Grundsätze, die er in der Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ veröffentlichte, sollten dabei als Maßstab und Beurteilungskriterium für die

⁶⁴ Der Titel des Aufsatzes in „Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften“ (1994) lautet von Otto Bueck übersetzt „Gedanken über die Volksbildung“. Günther Daliz' Übersetzung in „Lew Tolstoi. Philosophische und Sozialkritische Schriften“ (1974) hingegen lautet „Über die Volksbildung“. Die vorliegende Arbeit hält sich an letztere Übersetzung, der Vollständigkeit halber wurden beide Übersetzungen gelesen und finden sich in der Abhandlung wieder.

⁶⁵ Die erste Schule, über die es keine ausführlichen Aufzeichnungen gibt, eröffnete der 21-jährige Tolstoi bereits im Jahr 1849 (22 Jahre vor der Aufhebung der Leibeigenschaft). Sie wurde jedoch bald geschlossen, da Tolstoi sich zum Militärdienst meldete und in den Krim-Krieg zog. (Vgl. Löwenfeld 1994, S. 9)

Bäuer*innenschule dienen. Im zweiten Teil des Kapitels steht daher die Schule von Jasnaja Poljana und Tolstoi als ambitionierter Schulleiter im Fokus der Betrachtung.

3.1 Tolstois Beitrag zur Diskussion um die Volksbildung

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, rückte die Umsetzung einer breiten Volksbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus unterschiedlichen Gründen in den Mittelpunkt gesellschaftlicher und staatlicher Bildungsinitiativen. Vonseiten der Regierung verlangte man nach einer Erziehung zum loyalen, nach westlichem Maßstab gebildeten – zumindest alphabetisierten – Staatsdiener. Die pädagogisch interessierte Gesellschaft – insbesondere die russische Intelligenzija – vertrat die Ansicht, dass die Schule zur Erziehung selbstständiger Persönlichkeiten und bestenfalls zur Verwirklichung eines neuen Russlands beitragen sollte. Die vorwiegend betroffene Zielgruppe der Volksbildung, das einfache Volk und damit die Mehrheit der russischen Bevölkerung waren jedoch von der pädagogischen Diskussion ausgeschlossen. Die Ursache dafür kann einerseits in der niedrigen Alphabetisierungsrate der ehemaligen Leibeigenen, andererseits auch in ihrem fehlenden Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung vermutet werden. Letzteres würde Tolstoi vermutlich kritisch als gesellschaftlichen Fehlschluss bezeichnen, denn Bildung sei nicht gleich Schulbildung, sondern geschehe auch unabhängig von schulischem Eingriff. Für ihn rückt in Zusammenhang mit dieser Feststellung die Frage nach dem Nutzen einer Volksbildung in den Mittelpunkt seiner pädagogischen und gesellschaftskritischen Überlegungen; wer profitiert an der Volksbildung und für wen wird die Volksbildung konzipiert?

Tolstoi, der die Bäuer*innen seines Gutes bereits 1856 aus der Leibeigenschaft befreien wollte, nimmt diesbezüglich in der öffentlichen Diskussion um die Volksbildung eine besondere Rolle ein. Indem er die Lebensrealitäten und Bedürfnisse des einfachen Volkes⁶⁶ in die bildungspolitische Diskussion miteinbezog, die zwanghaften Maßnahmen des Ministeriums für Volksbildung (zum Beispiel: Schulsteuern) kritisierte und die Notwendigkeit einer zwanghaften Volksbildung an sich in Frage stellte, positionierte er sich als Sprecher für den russischen Bäuer*innenstand. Ein weiteres Indiz für Tolstois bäuer*innenfreundliche Haltung lässt sich zu Beginn seines Plädoyers „Über die Volksbildung“ (1862) erkennen. In seiner Definition des Menschen als einem – wenn auch unbewusst – nach Bildung strebenden Geschöpf inkludiert Tolstoi auch das einfache Volk (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 20). Letzterer Aspekt war für Russland – kaum ein Jahr nach der Aufhebung der Leibeigenschaft – keinesfalls

⁶⁶ Die Beschreibung „einfaches Volk“ wird von Tolstoi verwendet, um die patriarchale Bäuer*innenschaft zu bezeichnen (vgl. Dudek 1974, S. 764). Das Volk, so Goehrke (vgl. 2010, S. 166), stünde mit seiner traditionellen Lebensweise der privilegierten, „verwestlichten“ Gesellschaft und der Regierung gegenüber.

selbstverständlich. Dass die befreiten Bäuer*innen gleichberechtigt und gleichwertig seien, war ein durchwegs neuer Gedanke, der sich allmählich in Zusammenhang mit der Aufhebung der Leibeigenschaft im Bewusstsein der russischen Bevölkerung manifestierte (vgl. Kegler 1991, S. 46).

Die beiden Zeitschriftenbeiträge „Über die Volksbildung“ und „Das Projekt eines allgemeinen Planes für die Errichtung von Volksschulen“ (beide 1862 veröffentlicht) fragen daher erstmalig nach den grundlegenden Voraussetzungen und Bedingungen einer Volksbildung, die für die gesamte russische Bevölkerung zielführend seien. Die Einführung einer Schulpflicht, die von der russischen Regierung in Erwägung gezogen wurde, bewertete er in diesem Zusammenhang als fatalen Fehlschluss – die Volksbildung als staatliche Zwangsmaßnahme würde auf den Widerstand des einfachen Volkes stoßen und das, obwohl die Bäuer*innen grundsätzlich nach Bildung streben würden (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 20). Prinzipiell analysierte Tolstoi die Situation der Volksbildung in Russland um 1860 wie folgt: In gleichem Maße wie das einfache Volk nach Bildung streben würde, ziele die gebildete Schicht als auch die Regierung – aufgrund unterschiedlicher Motive auf eine allgemeine Volksbildung ab. Dieses Verhältnis scheint zunächst ausgewogen zu sein, jedoch argumentiert Tolstoi, dass die grundsätzlich nach Bildung strebende, russische Bevölkerung Widerstand gegen die zwanghaften Volksbildungsmaßnahmen der privilegierten Schicht leisten würde (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 110)⁶⁷. Tolstoi führt diesen Widerstand des Volkes gegenüber den Bildungsangeboten zum einen auf den zwanghaften Charakter der Institution Schule (Gehorsam, Disziplin und stures Auswendiglernen) und zum anderen auf die Wertlosigkeit der schulischen Bildung, speziell für das Bauerntum, zurück. Diese zwei genannten Ursachen Tolstois sollen im Folgenden untersucht werden.

3.1.1 Tolstois Schulkritik

Die Kritik an dem zwanghaften Charakter von Schule begründet Tolstoi zunächst mit seinen gesammelten Eindrücken in den europäischen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Volksschulen, Arbeitsschulen), die er während seiner zwei Bildungsreisen im Jahr 1857 sowie 1861 in Preußen, Frankreich, Italien, England, Belgien, Holland und der Schweiz besuchte (vgl. Dieckmann 1979, S 1017).

⁶⁷ „Es gibt Gouvernements, Bezirke, Kreise, wo ein großes Bedürfnis nach Schulen besteht [...]. Andererseits gibt es Gegenden, die noch nicht einmal dieses Bedürfnis fühlen, 50 oder selbst nur 10 Personen in die Schule zu schicken. Hier würde die gewaltsame Einführung der Schulen nur Schaden stiften [...].“ (Tolstoi 1994/1862, S. 110)

Bereits vor seiner ersten Reise fasste er den Entschluss, für die Bäuer*innen auf seinem Landgut Jasnaja Poljana im Gouvernement Tula eine Schule zu errichten (vgl. Tolstoi 1979/1857, S. 177f). Wie zuvor beschrieben, war es keine Seltenheit, dass Gutsbesitzer Schulen für die ländliche Bevölkerung eröffneten; in seiner Position als Schulleiter und Lehrer in der Schule von Jasnaja Poljana, die er 1859 gründete, unterschied er sich aber von der Mehrheit der Gutsbesitzer, die sich meist nur um die materielle und organisatorische Verwaltung der Dorfschulen kümmerten. Die zweite Reise diente nun konkret der Erforschung des europäischen Bildungswesens⁶⁸ und er erhoffte sich vor allem im Bereich des Elementarschulwesens neue pädagogische Ansätze studieren zu können (vgl. Dieckmann 1979, S. 1017). Daher bemühte sich Tolstoi um persönliche Bekanntschaften mit Pädagogen wie Auerbach (1793–1866) oder Diesterweg (1790–1866), besuchte Schullehrerseminare und hospitierte in verschiedenen Bildungseinrichtungen (vgl. Löwenfeld 1994, S. 10).

Seine vorerst pathetische Beschäftigung mit dem europäischen Schulwesen ließ ihn schlussendlich ein negatives Urteil fällen, welches ausschlaggebend für Tolstois Ablehnung jeglichen Zwanges im Schulbetrieb werden sollte:

„Ich weiß, die von mit angeführten Tatsachen klingen so unwahrscheinlich, daß (sic!) sie bei vielen auf Zweifel stoßen werden: aber ich könnte ganze Bücher schreiben über die Unbildung, die ich in den Schulen Frankreichs, der Schweiz und Deutschlands vorgefunden habe.“ (Tolstoi 1974/1862, S. 23)

Diese Unbildung oder auch *Verdummung*⁶⁹ bezeichnete Tolstoi als Verstümmelung der kindlichen Fähigkeiten und führte sie auf den zwanghaften Charakter der Schulen zurück (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 15). Um sein Argument zu untermauern, berichtet Tolstoi von Kindern an deutschen Schulen, die die einfachsten Fragen nicht beantworten konnten, oder wenn, nur auswendig; und von Erwachsenen, die froh waren, nicht mehr lernen oder lesen zu müssen (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 15). Auch sein Tagebucheintrag am 17. Juli 1860 unterstützt seine These:

„War in einer Schule. Entsetzlich. Gebet für den König, Prügel, alles auswendig, verängstigte, seelisch verkrüppelte Kinder.“ (Tolstoi 1979/1860, S. 202)

Basierend auf seinen Erfahrungen argumentiert Tolstoi, dass eine Volksbildung mit Schulen nach europäischem Vorbild – die dem Volk, so Tolstoi (vgl. 1974/1862, S. 14), wie Institutionen zum Quälen der Kinder erscheinen müssen – auf Widerstand seitens der russischen Bevölkerung treffen würden. Um eine tatsächliche Volksbildung zu ermöglichen, so sein Fazit,

⁶⁸ Seifert gibt in ihrem Zeitschriftenartikel „Leo Tolstois Besuch in Weimar und Jena 1861“ (2012) einen guten Einblick auf Tolstois Zeit in Weimar und Jena, berichtet über die pädagogischen Bekanntschaften und über seine Besuche in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen.

⁶⁹ Laut Tolstoi wurde in Deutschland der Ausdruck „verdummen“ für den abstumpfenden Einfluss der Schule auf die Kinder verwendet (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 15).

dürfe Russland die pädagogischen Errungenschaften der einzelnen europäischen Länder – ihre Schulen, Lehrerseminare und die Lautiermethode – nicht unüberlegt übernehmen, sondern müsse das Elementarschulwesen nach russischem Maßstab neu konzipieren (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 27f).

Die Schlussfolgerung Tolstois spiegelt das aufkommende Selbstbewusstsein der russischen Pädagogik wider, denn die pädagogische Landschaft Russlands mit ihren fehlenden Schulen und unausgebildeten Lehrenden lud geradezu zur Reformierung des Bildungswesens ein. Tolstois kritischer Beitrag zur Volksbildung richtete sich daher bewusst an die pädagogisch interessierte Gesellschaft und an das Ministerium für Volksbildung. Einerseits zielten seine pädagogischen Aufsätze auf die Verhinderung einer Schulpflicht und Neukonzipierung von Schule ab, andererseits sollten sie die ignorante Haltung der gebildeten Kreise gegenüber den Bedürfnissen der Mehrheit der russischen Bevölkerung aufzeigen.

3.1.2 Tolstois Gesellschaftskritik

Neben seinem kritischen Zugang zur Institution Schule geben Tolstois pädagogische Beiträge auch Einblick in sein kritisches Denken bezüglich einer fortschreitenden Industrialisierung, deren Konsequenz sich für ihn besonders im herrschenden Kapitalismus und in den ausbeuterischen Zuständen in Mittel- und Westeuropa zeigte. Die Vorboten des industriellen Fortschritts (Eisenbahnbau⁷⁰, Dampfboote und Dampfmaschinen) waren in Russland bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sichtbar, ihren Höhepunkt sollte die industrielle Revolution – vor allem durch den Ausbau des Eisenbahnnetzes – aber erst Ende des 19. Jahrhunderts erreichen (vgl. Sperling 2008, S. 137). Bereits in den 50er Jahren gab es – wie zum Beispiel von dem slawophilen Zirkel „narodniki“ (Volkstümmler) mit seiner Idealisierung der Bäuer*innenkommunen (mir) – Bedenken bezüglich der industriellen Zivilisation und seinen kapitalistischen Grundzügen (vgl. Sperling 2008, S. 138).

Mit seiner ablehnenden Haltung gegenüber dem „europäischen“ Fortschritt unterscheidet sich Tolstoi dennoch von der mehrheitlich vertretenen Meinung der russischen Gesellschaft. Diese habe – so Tolstoi (vgl. 1974/1863, S. 41) – den Fortschritt und somit auch den Prozess der Industrialisierung bereits zum allgemein geltenden, weltlichen Gesetz bestimmt und als solches auch für Russland akzeptiert. Dabei werde laut Tolstoi (vgl. 1974/1863, S. 46) weder die

⁷⁰ Die schleppende Entwicklung des Eisenbahnbaus ab 1857 ist laut Goehrke ein Beispiel dafür, wie die „mitgeschleppten Erblasten privaten Kapitalmangels, staatliche Eingriffe, von Korruption und Misswirtschaft, die Modernisierung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft behindert haben.“ (Goehrke 2010, S. 126). Die Transsibirische Eisenbahn (1891-1901) wurde hingegen in der Hochphase der Industrialisierung binnen zehn Jahre erbaut (vgl. Goehrke 2010, S. 127).

Richtung des industriellen/technischen Fortschrittes noch der damit in Kauf genommene Schaden (Abholzung, Steuern, Armut) hinterfragt. Ein weiteres Argument Tolstois gegen den Fortschrittsoptimismus lässt sich in dem Aufsatz „Der Fortschritt und die Definition von Bildung“ (1863)⁷¹ finden. Kritisch argumentiert Tolstoi, dass der Fortschritt nur der gebildeten Gesellschaft und der Regierung nütze, das Volk selbst würde aber keinerlei Vorteile aus ihm ziehen (vgl. Tolstoi 1974/1863, S. 53ff). Tolstoi beurteilt daher den positiv besetzten Glauben an den Fortschritt und die unausweichlichen „[...] Vorwärtsbewegungen der Zivilisation als eines der größten und verheerendsten Übel, das einem bestimmten Teil der Menschheit aufgezwungen wird.“ (Tolstoi 1974/1863, S. 61)

Die Zwangsschulen ließen sich daher als logische Konsequenz des europäischen Fortschrittdenkens, und der Widerstand des Volkes hinsichtlich der angebotenen Bildungsmaßnahmen als Ablehnung des Fortschritts verstehen (vgl. Tolstoi 1974/1863, S. 46). Denn die Schulbildung sei – dieser Logik folgend – nur ein weiterer „Glaubensartikel des Fortschrittskultes“ (Tolstoi 1974/1863, S. 51), welcher ungefragt von der breiten Masse gefordert wird:

„[...] warum soll jene Bildung, die wir, die Minderheit, als einen Segen für uns betrachten – und demzufolge auch den Buchdruck und die Kunst des Lesens und Schreibens, die wir gern verbreiten möchten –, warum also sollen der Buchdruck, die Kunst des Lesens und Schreibens und die Bildung für die Mehrheit, für das Volk ein Segen sein?“ (Tolstoi 1974/1863, S. 51f)

Tolstoi hinterfragt die Legitimation der Entscheidung darüber, welche Inhalte gelehrt und gelernt werden sollen: Wer urteilt darüber, was wie vermittelt werden soll und auf welchen Grundlagen fußt diese Entscheidung? Konkret fragt Tolstoi: „Auf welche Grundlagen stützt sich die Schule unserer Zeit, wenn sie dieses lehrt, jenes aber nicht, wenn sie gerade so lehrt und nicht anders?“ (Tolstoi 1974/1862, S. 7) Mit dieser spannenden Frage tritt Tolstoi nicht nur als Kritiker der zwanghaften Schulstruktur, sondern auch eines Lehrplans auf, der – da dem Paradigma des Fortschrittdenkens⁷² unterliegend – laut Tolstoi keineswegs den Bedürfnissen des Volkes, sondern nur den Bedürfnissen der privilegierten Gesellschaft und des Staates entsprechen würde.

⁷¹ Der Aufsatz „Der Fortschritt und die Definition von Bildung“ (1863) stellte eine schriftliche Erwiderung auf den Beitrag „Theorie und Praxis der Schule von Jasnaja Poljana dar, der von dem Pädagogen und Publizisten J. L. Markow verfasst wurde. Markow kritisierte zuvor die Ansichten Tolstois – insbesondere seine Definition von Bildung – in dem Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1862). (Vgl. Dudek 1974, S. 780)

⁷² „Gemeinhin wird geglaubt, der Fortschritt bestehe in der Erweiterung des Wissens, in der Vervollkommnung unseres Lebens, das stimmt aber nicht. Der Fortschritt besteht nur in einer immer klareren Beantwortung der Grundfragen des Lebens. (...) Fortschritt besteht nicht darin, daß (sic!) man die Wahrheit vergrößert, sondern darin daß (sic!) man sie von all ihren Hüllen befreit.“ (Tolstoi 1979/1903, S. 660)

Der Regierung und dem Ministerium für Volksbildung warf Tolstoi in dem Aufsatz „Das Projekt eines allgemeinen Planes für die Errichtung von Volksschulen“ (1862) eine ignorante Haltung gegenüber den Lebensrealitäten und Bedürfnissen des heterogenen Bäuer*innenstandes vor. Sowohl das Ministerium für Volksbildung als auch die Gesellschaft, so schlussfolgert er in diesem Aufsatz, setze nicht nur eine Passivität der Bäuer*innen voraus, sondern verlange sie sogar. Dies zeige sich durch selbstverständlichen Ausschluss des einfachen Volkes in der Diskussion um Volksbildung und in der Planung ihrer eigenen Bildung (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 153). Dieser Ausschluss und die Ignoranz gegenüber den bäuerlichen Bedürfnissen hätten zur Folge, dass die von oben veranlassten Bildungseinrichtungen keinerlei Reiz auf den Bäuer*innenstand – vor allem im ländlichen Areal – ausüben würden. Um die Bevölkerung aber dennoch zum Schulbesuch zu bewegen, bediene sich Russland – so wie auch die anderen europäischen Länder – laut Tolstoi (vgl. 1974/1862, S. 6) der Lockung durch materielle Vorteile und solche des Zwanges.

Bedenkt man die Einführung der Adels-Rangtabelle durch Peter I., so setzten die politischen Zwangsmaßnahmen des Staates zum Zweck der Bildung bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts ein (Kapitel 2.5, S. 29). Von dieser Regelung war zur damaligen Zeit jedoch nur eine privilegierte Minderheit Russlands betroffen, die aus ihrer Bildung ökonomischen Nutzen ziehen konnten. Die Volksbildung des 19. Jahrhunderts, das heißt die schulische Vermittlung von Grundkenntnissen des Lesens und Schreibens, betraf jedoch die Mehrheit der russischen Bevölkerung⁷³, welche lange Zeit – vor allem im ländlichen Bereich – von elementaren Bildungseinrichtungen ausgeschlossen gewesen war und erst im Jahr 1861 das offizielle Recht auf Bildung erhielt. Dieses Recht sollte, so die Erwägung, durch eine allgemeine Schulpflicht vollstreckt werden, die laut Tolstoi nicht nur zum Widerstand des Volkes führe, sondern sich teilweise auch aufgrund fehlender Ressourcen nicht umsetzen ließe.

Russland besaß zu dieser Zeit kaum genügend funktionierende Schulen oder gar ausgebildete Lehrende um den Schulbesuch zu gewährleisten, auch wenn die Gesellschaft – vorwiegend Gutsbesitzer und Dorfpfarrer – bereits Bildungsstätten errichteten. Es fehlte an finanziellen Ressourcen und auch die Idee einer Schulsteuer nach dem Vorbild Amerikas würde, so Tolstoi (vgl. 1994/1862, S. 107), nur auf Widerstand des einfachen Volkes stoßen. Außerdem – und hier wird erneut die Kritik an der Unwissenheit der gebildeten Schicht hinsichtlich der bäuerlichen Verhältnissen greifbar – fehle es, laut Tolstoi (vgl. 1994/1862, S. 120), vielen

⁷³ Chechov, ein Zemstvo-Pädagoge und Tolstoi-Schüler, wies auch darauf hin, dass im Falle einer Schulpflicht nationale Minderheiten und religiöse Gruppierungen zum staatlichen, orthodoxen Unterricht gezwungen werden (vgl. Anweiler 1964, S. 31).

Bäuer*innenkindern in den Wintermonaten an notwendiger Kleidung, um auch bei eisigen Temperaturen den langen Fußweg zur Schule zurücklegen zu können; ein einfaches, aber auch schlagendes Argument, wenn die Dauer des russischen Winters von sechs Monaten bedacht wird.

3.1.3 Tolstois Widerlegung der Legitimation zwanghafter Schulen

In dem Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1862) hinterfragt Tolstoi nicht vorrangig die Legitimation staatlicher Schulpflicht, sondern die zwanghaften Schulen Russlands und Europas mit ihren einheitlichen Lehrplänen bzw. ihrem dogmatischen Wissen sowie ihren didaktischen Methoden. Im pädagogischen Diskurs würde die Notwendigkeit schulischer Bildung anhand religiöser, philosophischer, empirischer und historischer Grundlagen argumentiert (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 10). In seiner Analyse der genannten Grundlagen zeigt Tolstoi schlussendlich auf, dass diese weder die Einführung der Schulpflicht noch die zwanghafte Gestalt der Schule legitimieren können.

„Ein allgemeines Vernunftgesetz, ein Kriterium, das die Schulen berechtigte, gegen das Volk Gewalt anzuwenden, gibt es nicht, und jede Nachahmung der europäischen Schule im Sinne der Zwangsschule wäre für unser Volk daher kein Schritt nach vorn, sondern ein Schritt zurück, wäre Verrat an der eigenen Berufung.“ (Tolstoi 1974/1862, S. 28)

Die Kritikpunkte Tolstois werden nun kurz skizziert, da sie wesentliche Thesen seiner Bildungskonzeption widerspiegeln. Beginnend mit der religiösen Grundlage der Bildung, erklärt Tolstoi, dass die Vermittlung des Wissens um die göttliche Offenbarung dem Volk grundsätzlich fraglos vermittelt werden dürfe⁷⁴ (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 10). Weil aber die religiöse Bildung nur einen kleinen Teil des schulischen Unterrichts abdeckt, könne laut Tolstoi sowohl die Schule als auch die Schulpflicht nicht religiös gerechtfertigt werden (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 10). Da über die ethischen Grundsätze der Pädagogik keinerlei Konsens in der Philosophie bestehe, könne auch die Schulpflicht nicht bildungsphilosophisch argumentiert werden (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 12). Dennoch ließe sich – so Tolstoi – ein wesentlicher, gemeinsamer Gedanke in der Bildungsphilosophie festhalten:

„Dieser einzige gemeinsame und gleichzeitig widersprüchliche Gedanke ist in der gesamten Geschichte der Pädagogik zu spüren – das Gemeinsame besteht darin, daß (sic!) alle ein größeres Maß an Freiheit für die Schule fordern, das Widersprüchliche darin, daß (sic!) ein jeder Gesetze vorschreibt, die sich auf seine Theorie⁷⁵ gründen, und dadurch die Freiheit einengt.“ (Tolstoi 1974/1862, S. 12f)

⁷⁴ Diese Feststellung klärt sich im weiteren Diskurs (Kapitel 3.1.2.1), wenn Tolstoi der religiösen Bildung ein notwendiges zwanghaftes Element zuspricht.

⁷⁵ Eine Tagebuchnotiz Tolstois aus der Zeit seiner zweiten Bildungsreise lässt erkennen, dass die Idee einer „experimentellen Pädagogik“ dem russischen Schriftsteller schon damals interessant erschien (vgl. Tolstoi

Mit der Frage nach den Inhalten, die die ältere Generation der jüngeren zu lehren hat, und dem Maß an Selbstbestimmung, das der jüngeren Generation in der Generierung des eigenen Wissens zugesprochen wird, spricht Tolstoi eine Grundproblematik der Pädagogik an. Tolstoi hinterfragt jedoch die Autorität der älteren Generation und plädiert für die Autonomie der jüngeren Generation. Die junge Generation müsse entscheiden, welche Inhalte sie lernen möchte (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 12f). Diese Feststellung lässt sich im Späteren in Tolstois Konzept des freien Bildungsverhältnisses finden.

Einer empirischen Grundlage von Schulpflicht und zwanghaften Schulen hält Tolstoi entgegen, dass es bis dato keinen Gegenbeweis gebe – es hätten noch keine freien Schulen existiert (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 13). Trotz der Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Schulen Russlands berufe sich die Gesellschaft und Regierung stets auf dasselbe pädagogische Konzept von Schule, welches sich durch Stille, Zwang und Disziplin auszeichne, und das Studium des eigentlichen Gegenstandes der Erziehung – das freie Kind – verunmögliche (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 17ff). Der Rückgriff auf die alten Schulkonzepte würde laut Tolstoi jedoch jeglichen Schulfortschritt verhindern (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 20).

Auch das historische Argument, dass sich Schule mit der Zeit und zwar in Übereinstimmung mit den Erfordernissen der Gesellschaft entwickelt hätte, sei laut Tolstoi einseitig und falsch (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 20). Am Beispiel des Buchdrucks zeige sich, dass die Schulen in keinem Verhältnis mehr zu dem allgemeinen Bildungsstand stehen; sondern diesem nachhinken würden (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 22). Für Tolstoi wäre die Aufgabe der Geschichtswissenschaft, die Unzufriedenheit mit den zwanghaften Schulen als historisches Faktum bei der Gestaltung von neuen Schulen und in der Überlegung zur Schulpflicht heranzuziehen (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 20f).

3.1.4 Tolstois Fazit zur russischen Volksbildung

Nur durch eine Reformierung des russischen Bildungswesens, welches sich an neuen pädagogischen Definitionen sowie an den Bedürfnissen des russischen Volkes orientieren müsse, könne es laut Tolstoi gelingen, eine Volksbildung ohne den Widerstand des gesamten russischen Volkes umzusetzen. Russland hätte die bedeutende Aufgabe einen neuen Weg in der Pädagogik einzuschlagen und eine (schulische) Bildung zu etablieren, deren einziges Kriterium die Freiheit und deren alleinige Methode die Erfahrung sei (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 32).

1979/1860, S. 204). Eine ähnliche Kritik finden wir bei den französischen Frühsozialisten, welche ihre pädagogische Praxis unabhängig von der Theorie bestimmten.

„Die Schule müßte (sic!), will uns scheinen, einerseits ein Werkzeug der Bildung sein, gleichzeitig aber auch ein Experiment, dem die junge Generation unterzogen wird und das ständig neue Ergebnisse liefert. Erst wenn das Experiment Grundlage der Schule ist, erst wenn jede Schule sozusagen ein pädagogisches Laboratorium darstellt, erst dann wird die Schule nicht mehr hinter dem allgemeinen Fortschritt zurückbleiben und wird die Erfahrung imstande sein, die Wissenschaft von der Bildung auf eine feste Grundlage zu stellen.“ (Tolstoi 1974/1862, S. 20)

Demzufolge rückt die Frage nach einem Endziel von Bildung für Tolstoi in den Hintergrund der pädagogischen Diskussion und der Bildungsprozess unter freien Verhältnissen in den Mittelpunkt der pädagogischen Beobachtung. Tolstois Verständnis von Pädagogik scheint sich jedoch auf das pädagogische Feld der Schule und ihre Didaktik zu beschränken. Die Aufgabe der Pädagogik sei die Untersuchung und Beobachtung derjenigen Bedingungen, die ein Zusammentreffen des Bildungsstrebens des einfachen Volkes und dem Bildungsangebot der russischen Schule begünstigen oder verhindern würden (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 32). In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig zu bedenken, dass sich Tolstois Verständnis der Begriffe Bildung, Erziehung, Schule und Unterricht im Wesentlichen von den gängigen Definitionen unterschied. Gemeinsam ist ihnen die Verflochtenheit im Verhältnis von Freiheit und Zwang, ein wesentliches Motiv der „tolstoischen“ Bildungskonzeption und -praxis der 60er Jahre.

3.2 Tolstois Bildungskonzeption der 1860er Jahre

Der Pädagoge und Schulleiter Tolstoi wird im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren in die Liste libertärer⁷⁶ Pädagog*innen eingereiht. In der Tat behandelt er die pädagogischen Grundbegriffe in Zusammenhang mit dem Verhältnis von Zwang und Freiheit; ein Indiz, das ihn zum Vertreter eines libertären Bildungsansatzes machte. Daher wird Tolstoi oftmals im gleichen Atemzug wie die französischen Frühsozialisten des 19. Jahrhunderts – Paul Robin (1873–1912), Sébastien Faure (1858–1942) und Jean Wintsch (1880–1943) – genannt. Gemeinsamkeiten zwischen Tolstoi und den französischen Frühsozialisten lassen sich in der Bestimmung von Schule und Unterricht erkennen; in der Vermeidung zwanghafter Elemente im pädagogischen Kontext, in der Positionierung des Kindes als Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen und in der Forderung nach einer autonomen Pädagogik. Tolstois Definition von Bildung und Erziehung soll nun aber unabhängig der angesprochenen Einteilung „libertär“ vorgestellt werden. Denn wenn die russische Wortbedeutung der beiden Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ betrachtet wird, dann tritt die – oftmals starke – Betonung ihrer strikten

⁷⁶ „(...) der um 1860 in Frankreich entstandene Ausdruck libertär (...) konnte sich weltweit durchsetzen und gilt heute als ein etwas weiter gefaßtes (sic!), im Grunde aber gleichwertiges Synonym für anarchistisch.“ (Stowasser 1995, S. 20 [Online])

Trennung durch Tolstoi in den Hintergrund, da sie bereits in den russischen Worten „obrazowanije“ und „vospitanije“ selbst zu finden ist.

Das Wort „Erziehung“ (russ.: „воспитание“ = vospitanije) lässt sich laut Grapengeter auf das russische Verb „воспитать“ (vospitat’, deutsch „erziehen“) zurückführen, welches in seiner ursprünglichen, altslawischen Form „питѣти“ im Deutschen „(er)nähren“, „füttern“ oder „Essen geben“ bedeutete (vgl. Grapengeter 2014, S. 143). Dementsprechend bezeichnete das russische Wort „вскармливание“ ursprünglich die „Ernährung“; Erziehende waren demnach übersetzt „Ernährende“ (vgl. Grapengeter 2014, S. 143).

Das vierbändige Werk „Erklärendes Wörterbuch der lebendigen großrussischen Sprache“ (russ.: „Толковoj slovar’ živogo velikoruskogo jazyka“) (1863–1866) von Vladimir I. Dal’, das während den großen pädagogischen Diskussionen um 1860 entstand, zeigt nach Grapengeter den Bedeutungswandel des ursprünglich altslawischen Verbes auf. „Erziehen“ bedeutet dort:

„für materielle und sittliche Bedürfnisse des Kindes bis zum Erwachsenwerden (sic!) sorgen (sich kümmern, pflegen); im untersten Sinne bedeutet es füttern, züchten (eine Pflanze), das Kind ernähren und mit Kleidung versorgen bis zum Erwachsenerden (sic!); im höheren Sinne - das beibringen, lehren, unterrichten, was man fürs Leben braucht. (Dal’ zit. n. Grapengeter 2014, S.143)

Während der Begriff „Erziehung“ aus dem altslawischen entnommen wurde, diskutieren russische Philolog*innen das russische Wort „образование“ (obrazowanije; deutsch: Bildung), welches sich von dem Verb „образовать“ (obrazovat’; deutsch: bilden) ableitet, als Lehnübersetzung des deutschen Wortes „Bildung“ und des Verbes „bilden“ (vgl. Grapengeter 2014, S. 180). Dal’ merkt im „Erklärendes Wörterbuch der lebendigen großrussischen Sprache“ (russ.: „Толковoj slovar’ živogo velikoruskogo jazyka“) (1863–1866) zusätzlich an, dass es einen Unterschied zwischen den Begriffen „Aufklärung“⁷⁷ (russ.: proswetschenije) und „Bildung“ (russ.: obrazowanije) gebe. So würde Bildung den Verstand bilden, nicht immer jedoch die Sitten und das Herz (vgl. Dal’ zit. n. Grapengeter 2014, S. 181). Hier lässt sich eine Parallele zu Tolstois Diskussion um die pädagogischen Grundbegriffe im „Brief über Erziehung“ (1901) erkennen und es scheint, als stimmten Dal’ und der späte Tolstoi in dieser Begriffsbestimmung überein. In seinen pädagogischen Schriften um 1860 behandelt Tolstoi die

⁷⁷ Weiters weist Grapengeter darauf hin, dass das russische Wort „Aufklärung“ sich nach Vladimir I. Dal’ vom Verb „просветлять“ (= proswetljat’, deutsch: aufklären, aufhellen, aufleuchten) ableitet und „Licht der Wissenschaft und des Verstandes, der durch reine Sittlichkeit erwärmt ist“; „Entwicklung der geistigen und moralischen (sittlichen) Kräfte eines Menschen“; „wissenschaftliche Bildung mit dem klaren Verständnis von Pflicht und Lebensziel“ bedeutet (vgl. Grapengeter 2014, S. 181).

Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ jedoch differenzierter – Erziehung sei zwanghaft, Bildung hingegen sei frei. Letztere Definition Tolstois soll nun erläutert werden.

3.2.1 Die freie Bildung

Bildung habe nach Tolstoi das Moment der Freiheit und der Vernunft inne, wohingegen die Erziehung einen zwanghaften Charakter besäße und durch Vernunft nicht gerechtfertigt werden könne (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 224f).

„Bildung ist die menschliche Tätigkeit, die das Bedürfnis nach Gleichheit [des Wissens: Anm. T. E.] und ein unwandelbares Gesetz des Bildungsfortschritts zur Grundlage hat.“ (Tolstoi 1994/1863, S. 286)

Grundsätzlich ließe sich daher ein gemeinsames Ziel sowohl bei den Bildung-Gebenden als auch bei den Bildung-Suchenden festmachen: das Bedürfnis nach Gleichheit der Kenntnisse und den Fortschritt der Bildung (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 32). Der Bildungsprozess lässt sich mit Tolstois Definition als freies und freiwilliges Lehr-Lern-Verhältnis verstehen, das endet, wenn die Lehrperson keine neuen Wissensinhalte mehr vermitteln kann und der/die Lernende sich das Wissen vollständig angeeignet hat (vgl. Tolstoi 1994/1863, S. 287f). Sich Bildung anzueignen, Wissen harmonisch zu systematisieren oder zu vermitteln geschehe durch das selbstbestimmte Handeln der Lernenden; Kinder wie auch Erwachsene werden von Tolstoi daher als autonome Subjekte im Bildungsprozess begriffen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 233)⁷⁸. Tolstoi schreibt dem Kind in der Pädagogik eine besondere Rolle zu – ein relativ neuer Gedanke in der russischen Pädagogik – und offenbart sich in diesem Punkt als Leser Rousseaus: Das Kind sei dem Ideal von Wahrheit, Schönheit und Güte viel näher als der Erwachsene. Daher solle im Bildungssetting bloß die Harmonisierung dieser Prinzipien angestrebt werden, durch eine schulische Erziehung würde sich laut Tolstoi das Kind von diesem Ideal entfernen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 340). Tolstois Bildungsbegriff scheint sich den von außen auferlegten Strukturen entziehen zu wollen. Es brauche keine Prüfungen, keinen fixen Stundenplan und keine allgemeine Methode; der Bildungsprozess benötige nur einen Ort, Bildende und zu Bildende. In dem Verzicht auf den Zwang zugunsten einer freien Bildung zeigt sich die besondere Bedeutung von Tolstois Bildungskonzeption.

⁷⁸ „Pädagogische Entwürfe des Frühsozialismus wie sie SAINT-SIMON, FOURIER oder OWEN entwickeln, weichen trotz vielfältiger Parallelen hinsichtlich des utopistischen, antibürgerlichen und antistaatlichen Gehaltes ihrer pädagogischen Ideenbildung vom klassischen Anarchismus und seiner impliziten Erziehungslehre radikal ab: Die Zu-Erziehenden werden im Frühsozialismus nicht als autonome Subjekte angesehen, sondern – in je unterschiedlichen Maße – als Objekte des pädagogischen Zugriffs.“ (Heinlein 1998, S. 11) Hier lässt sich ein Unterschied zu Tolstoi in den 1860er Jahren festmachen, da er die Autonomie des Kindes als wesentliche Voraussetzung für den Bildungsprozess bestimmt.

Eine Differenzierung, die in der späteren Phase des Pädagogen Tolstois nochmals thematisiert wird, ist die Diskrepanz zwischen Bildung (und Erziehung) – als bewusste Einwirkung des Bildenden auf den zu Bildenden – und der unbewussten Einwirkung. Die unbewusste Einwirkung geschehe zu Hause, bei der landwirtschaftlichen Arbeit und auf den Straßen, sie sei all jenes, was unabhängig des Geplanten gelernt werde (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 19). In dem Maße, wie es Tolstoi in Frankreich erlebte und schätzte, seien daher auch Museen, Werkstätten, öffentliche Buchläden und Bibliotheken Orte der unbewussten Bildung, und diese, so folgert er, übertreffen die zwanghaften Schulen in ihrer Nachhaltigkeit und ihrem Inhalt (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 24f). Das Entreißen der Kinder von der unbewussten Bildung durch die Schulen, in welchen Zwang, Bewegungsverbot und Eintönigkeit des Unterrichts herrsche, prangert Tolstoi mit einer gewagten These an: Die unerzogenen Kinder seien den erzogenen Kindern „(...) in Bezug auf Kraft, Geschicklichkeit, Verstand, Auffassungsfähigkeit oder selbst ihrer moralischen Qualitäten (...) [überlegen.: Anm. T. E.]“⁷⁹ (Tolstoi 1994/1862, S. 230). An anderer Stelle meint Tolstois sogar, dass die unerzogenen Kinder „(...) frischer, stärker, kraftvoller, selbstständiger, gerechter, menschlicher, vor allem aber notwendiger sind als Menschen, die irgend eine Erziehung genossen haben.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 229)

3.2.2 Die zwanghafte Erziehung

Die Erziehung sei im Unterschied zur freien Bildung laut Tolstoi die Vermittlung des Wissens auf zwanghafter Basis, sie resultiere aus der Anwendung des Zwanges in der Bildung (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 184).

„Erziehung als ein bewußtes (sic!) Formen der Menschen nach gewissen Mustern [ist: Anm. T. E.] unfruchtbar, ungerecht und unmöglich (...). Ein Recht der Erziehung gibt es nicht“⁸⁰.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 179)

Tolstoi verortet den Ursprung der Erziehung in der Familie, im Glauben, in der Regierung sowie in der Gesellschaft (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 225). Es folgt eine knappe Zusammenfassung seiner Analyse: Die familiäre Erziehung wurzelt laut Tolstoi im Streben der Eltern, ihre Kinder zu Menschen zu machen wie sie es sind oder aber sein wollen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 184). Die Idee einer individuellen, freien Entwicklung des Kindes sei noch nicht in das Bewusstsein der Familie eingedrungen, sodass der familiären Erziehung eine natürliche Ursache

⁷⁹ Auch hier lässt sich eine Verbindung zu Rousseau erkennen, die Hagenmacher in der Idealisierung des Volkes festmacht: „So predigt also Tolstoi Rückkehr zum Volke, ähnlich wie Rousseau Rückkehr zur Natur. Man könnte auch sagen, der Russe predige dasselbe wie der Genfer, der ja die sozusagen unfehlbare Natur im Volke erblickt, in den Seelen von dessen Kindern und Erwachsenen.“ (Hagenmacher 1910, S. 266)

⁸⁰ Die Frage, ob ein Mensch das Recht hätte einen anderen zu erziehen, beantwortet Tolstoi mit einem klaren Nein. (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 83) Hier widerspricht sich Tolstoi aber, wie sich im Weiteren noch zeigen wird. Die Frage ist, ob diese Definition nur die schulische Erziehung umfasst.

zugeschrieben werden könne (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 184). Die Religion, wie bereits erwähnt, sei „[...] die einzige rechtmäßige und vernünftige Grundlage der Erziehung.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 185) Diese These rechtfertigt Tolstoi mit dem Argument, dass Menschen davon überzeugt seien, dass die Nicht-Anerkennung der religiösen Lehre mit dem Verderben der Seele und der Unmöglichkeit der Erlösung einhergehe; Eltern würden daher um des Kindes Willen mit Zwang erziehen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 185)⁸¹. Die Regierung strebe danach, Diener des Staates heranzuziehen; aus diesem Grund wurden auch die Kadettenschulen, Beamenschulen und andere Lehranstalten gegründet (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 185). Die Ursache für die staatliche Erziehung läge laut Tolstoi darin, dass es ohne Regierungsdienler keine Regierungen und somit auch keine Staaten gebe, sie entspringe daher einer natürlichen Notwendigkeit (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 185).

Den einzigen Widerspruch zwischen Ursache und Ausführung verortet Tolstoi in der gesellschaftlichen Bildung. Diese sei alleine dem Bedürfnis der Gesellschaft geschuldet, Mitglieder und Hilfskräfte für sich selbst heranzuziehen; die gesellschaftliche Erziehung hätte daher keine natürliche Ursache, sondern würde sich alleine auf einen „europäischen“ Fortschrittsglauben berufen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 185f). Eine gesellschaftliche Erziehung würde die Kinder daher nach Vorbild der feinen – europäischen – Gesellschaft und somit nach Maßstäben fremder Verhältnisse⁸² formen wollen (vgl. Tolstoi 1994/1863, S. 187). Tolstoi sieht die gesellschaftliche Erziehung in den Schulen und Universitäten Russlands daher als ungerechtfertigten Eingriff an, der der jüngeren Generation aufgrund des Hochmutes der gebildeten Schicht aufgezwungen werde (vgl. Tolstoi 1994/1863, S. 187). Sowohl Adelige als auch Kaufleute würden über die Erziehung an den Gymnasien oder Universitäten klagen, da sie aus den Kindern Atheist*innen und Freigeister machen würden. Und auch die Bäuer*innen und Kleinbürger*innen würden sich gegen Volksschulen wehren, die ihre Kinder zu arbeitsscheuen Bürger*innen und Schreiber*innen erziehen würden (vgl. Tolstoi 1994/1863, S. 187). Es scheint, so Tolstoi, als „[...] haben alle Erzieher sämtlicher Anstalten, der Volksschulen wie die der höheren Lehranstalten, nur ein Streben: die ihnen anvertrauten Kinder so zu erziehen, daß (sic!) sie ihren Eltern nicht ähnlich werden.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 187)

Die Diskussion um das Phänomen der Erziehung zeigt auf, dass Tolstoi die religiöse, familiäre und staatliche Erziehung aus einer natürlichen Ursache heraus legitimiert, da sie aus einer

⁸¹ Die Missionierung lässt sich mit Tolstois These als legitime Zwangseinwirkung verstehen.

⁸² Kritik an abstraktem Wissen, das keinen praktischen Zweck hat. Bäuer*innenkinder sollten über Bodenkunde lernen, nicht zu Buchmenschen herangezogen werden.

gewissen Notwendigkeit resultieren würde (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 225). Die institutionalisierte, gesellschaftliche Erziehung hätte laut Tolstoi jedoch keine natürliche Ursache, sondern sei ausschließlich dem Auswuchs der gesellschaftlichen Überheblichkeit⁸³ geschuldet. Der gesellschaftliche Eingriff auf die Bildungspolitik und -praxis versäumt es – so Tolstois Vorwurf – auf die Bedürfnisse der Kinder und jene ihrer Eltern einzugehen. Vielmehr kommt es zur Entfremdung des Kindes oder des Erwachsenen von seiner „sozialen“ Herkunft, Tradition und Familie.⁸⁴

Interessant in Zusammenhang mit Tolstois Analyse ist sein Entschluss, dass die staatliche Erziehung legitim sei, was angesichts seiner Reaktion auf die Verordnungen des Ministeriums für Volksbildung oder aber in der Ablehnung einer Schulpflicht, die er als staatliche Gewaltanwendung beschreibt, erstaunt. Ebenso stellt sich die Frage, welche Gesellschaft Tolstoi nun genau adressiert, denn wie zuvor beschrieben ist diese begriffliche Einteilung im 19. Jahrhundert sehr schwammig. Tolstoi selbst repräsentiert als gebürtiger Adeliger sowie Gutsbesitzer ein Mitglied der Gesellschaft, das Bildungsmöglichkeiten für einen Teil der russischen Bevölkerung schaffen möchte. Er beklagt die Entfremdung der Kinder im Hinblick auf ihre Verhältnisse und lebt zugleich keinesfalls – jedenfalls zu jener Zeit noch nicht – in denselben Verhältnissen wie die Bäuer*innen seines Gutes; vielmehr besitzt er Privilegien, die es ihm erst ermöglichten, Pädagoge und Schriftsteller zu sein, auf Bildungsreisen zu gehen und private Schulen zu eröffnen. Und dennoch argumentiert er – wie er es in dem Artikel „Das Projekt eines allgemeinen Planes für die Errichtung von Volksschulen“ (1862) verlauten lässt – aus der Sicht oder als Vertreter des einfachen Volkes, plädiert für die Neukonzipierung des gesamten Bildungswesens in Russland und fordert eine freie Bildung an freien Schulen. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie sich nun eine Schule nach den Kriterien Tolstois verstehen lässt.

3.2.3 Die freie Schule

Dass Tolstoi mit der schulischen Bildung unzufrieden war, wie er sie neben Russland auch in Europa erlebte, wurde bereits ausführlich erörtert. Die Schulen der Gegenwart, so die Anklage Tolstois, trafen sich nicht mit den Bedürfnissen der Bevölkerung, vielmehr würden sie – genau aus diesem Grund – Widerwillen hervorrufen. Dieser Widerwille, diese Unzufriedenheit mit den Bildungsanstalten, müsse ernst genommen und das Streben nach Gleichheit und Fortschritt

⁸³ Der gesellschaftliche Übermut habe „[...]“ schädliche Früchte wie die Universitäten und die Universitätsbildung hervor [-gebracht: Anm. T. E].“ (Tolstoi 1994/1862, S. 225)

⁸⁴ „Das Ziel der Lehrer ist erreicht, die Eltern aber und besonders die Mutter sehen mit noch mehr Verwunderung und Schmerz auf ihren bleichen, selbstbewußten (sic!) und selbstzufriedenen Hans, der eine ihnen fremde Sprache spricht, mit einem ihnen fremden Verstand denkt, Wein trinkt und Zigaretten raucht.“ (Tolstoi 1994/1863, S. 196)

des Wissens als einziges Bildungsmotiv anerkannt werden. Das allgemeine Bildungsmotiv würde jedoch, so Tolstoi, durch gesellschaftliche Scheinbeweggründe überschattet, die in folgende Kategorien zusammengefasst werden könnten: „1. Lernen aus Gehorsam; 2. Lernen aus Eigenliebe und 3. Lernen um materieller Vorteile willen sowie aus Ehrgeiz.“ (Tolstoi 1974/1863, S. 68) Zwar würden die falschen Bildungsmotive laut Tolstoi weder Kriterien für die Pädagogik bieten, noch könne aus ihnen heraus Bildung definiert werden, dennoch berufen sich – so der Vorwurf Tolstojs – die Schulen Europas inklusive Russland auf diese Scheinmotive. Der grundlegendste Beweggrund von Bildung – die Angleichung von Wissen – rücke daher in den Hintergrund der gegenwärtigen Bildungspolitik und -praxis (vgl. Tolstoi 1974/1863, S. 68f).

Tolstojs Definition und die radikale Trennung der Begriffe Bildung und Erziehung sowie seine Forderung, dass die zwanghafte Erziehung in Schulen einer freien Bildung weichen sollte, wurden in Russland kontrovers diskutiert. Einerseits fand Tolstoi mit seinen Thesen erheblichen Anklang, andererseits erntete er mit der Forderung nach einer Neukonzipierung des Bildungswesens auch Kritik. Markow, den Tolstoi auch persönlich kannte und schätzte, kritisierte Tolstoi in der Monatszeitschrift „Russkij Wjestnik“ („Russischer Bote“) folgendermaßen:

„(...) wir glauben, daß (sic!) die vollkommene Freiheit der Erziehung, wie sie Graf Tolstoi versteht, schädlich und unmöglich ist; (...) wir sind endlich der Ansicht, daß (sic!) die Einrichtung der Schule von Jasnaja Poljana den Überzeugungen des Redakteurs der Zeitschrift >>Jasnaja Poljana<< widerspricht⁸⁵.“ (Markow zit. n. Tolstoi 1994/1863, S. 240f)

Dieses Argument steht der These Tolstojs, dass schulische/gesellschaftliche Erziehung unmöglich sei und die Kinder verderbe, unvereinbar gegenüber. Und dennoch könnte – angelehnt an die Worte Tolstojs – erwidert werden: Wir haben keinen Beweis, dass freie Schulen nicht funktionieren, da es explizit noch keine gab. Die Frage wie nun eine freie Schule beschaffen sein müsse, beantwortet Tolstoi in dem Artikel „Erziehung und Bildung“ (1862), in welchem er den Begriff „Schule“ sehr offen definiert, folgendermaßen:

„Unter dem Wort Schule verstehe ich ganz allgemein die bewußte (sic!) Einwirkung des Bildenden auf den zu Bildenden, d. h. also, einen Teil der Bildung, ganz gleich, wie diese Tätigkeit sonst bezeichnet werden mag.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 226)

Die Schule ist nach der Begriffsbestimmung Tolstojs nicht unbedingt an die Institution Schule gebunden, sondern stellt – ganz allgemein gesprochen – einen Ort des Lernens und Lehrens dar

⁸⁵ In der Tat scheint die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ein wesentliches Thema zu sein, das sich durch die pädagogische Beschäftigung mit den absoluten Themen von Freiheit und Zwang zieht.

(vgl. Tolstoi 1862/1994, S. 226ff). Auch die Schulen Europas und Russlands sind in dieser Begriffsdefinition miteinbegriffen, allerdings würden diese Institutionen Elemente des Zwanges und somit Elemente der Erziehung beinhalten. Dies zeige sich neben dem zwanghaften Charakter der Schule – Gehorsam, Disziplin und (körperliche) Bestrafung – in der Struktur des Unterrichts, in dem Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden sowie in der Methodenwahl zur Wissensvermittlung. Tolstoi zielt mit seinen pädagogischen Beiträgen auf die Konzipierung und Erprobung einer anderen Form von Schule ab. Schule solle ohne Einwirkung der Erziehung geschehen, müsse daher völlig neu gedacht und von den gesellschaftlichen Bildungsmotiven befreit werden:

„Sie [die freie Schule: Anm. T. E.] wird nichts anderes sein als die allseitige und mannigfaltige, bewußte (sic!) Einwirkung eines Menschen auf den anderen zum Zweck der Mitteilung von Kenntnissen (instruction) ohne daß (sic!) der Schüler geradezu und mit Gewalt oder durch Diplomatie dazu gezwungen wird, das zu lernen, was wir von ihm verlangen.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 231–236)

Die freie Schule nach Tolstoi verfolgt weder politische noch gesellschaftliche Ziele, ihre Bestimmung liegt allein in der Vermittlung von Wissen, welches dem Kind frei und ohne Zwang zur Verfügung stehen soll. Diese Form der Schule fordert daher auch die vollkommene Autonomie gegenüber den beiden offiziellen Machtträgern Russlands – der russisch-orthodoxen Kirche und dem Staat in Gestalt des Ministeriums für Volksbildung. Letzteres versuche ein einheitliches System für eine heterogene Zielgruppe zu etablieren und verkenne – so der Vorwurf Tolstojs – die Individualität der Lernenden.

Die Verschlossenheit der Zwangsbildung – also der schulischen Erziehung – gegenüber den Kindern mit ihren individuellen Fähigkeiten und Charakteren ist für Tolstoi ein wesentliches Merkmal für die Verfehlung europäischer und russischer Schulen (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 18). Die zwanghaften Schulen, so die Kritik Tolstojs, würden sich nur nach den Notwendigkeiten der Lehrenden und deren Bequemlichkeit in der Methodenwahl richten; dieser Umstand verursache aber eine tiefe Kluft zwischen den Lernenden und Lehrenden in den herkömmlichen Schulen (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 16f). Für Tolstoi tritt der/die zu Bildende als aktives Subjekt auf, welches die Form der pädagogischen Intervention grundlegend mitbestimmt. Daher müssten sich Lerninhalte und Didaktik in den freien Schulen – wie es laut Tolstoi auch in der Schule Jasnaja Poljana geschehe – auf die pädagogische Methode der Beobachtung berufen und sich konform zu den Bedürfnissen der Bildung empfangenden Kinder verhalten; die Bildungstätigkeit werde so zu einem prozesshaften, selbstbestimmten Lernen in Interaktion mit der Lehrperson.

3.2.4 Zur Freiheit im Unterricht

Der Erfolg einer freien Schule, wie sie Tolstoi beschreibt, scheint von sehr gut ausgebildetem und engagiertem Lehrpersonal abhängig zu sein. Dies dürfte angesichts des kaum vorhandenen, gebildeten Lehrerstandes Mitte des 19. Jahrhunderts eine wesentliche Herausforderung dargestellt haben. Die Hervorhebung der Rolle der Lehrenden kann aber auch als implizite Aufforderung Tolstois zur Verbesserung der Ausbildung und zur Aufwertung des Lehrpersonals verstanden werden. Tolstoi kritisierte in seinen pädagogischen Beiträgen die Lehrenden, ihren Unterricht, aber auch die Lehrerseminare aufs Schärfste, wovon auch sein 1885 verfasster Text „Die Pädagogen“ zeugt. Der Hauptkritikpunkt in diesem Artikel ist die Thematisierung des Machtmissbrauchs der Lehrenden im Umgang mit den Kindern, der sich vor allem in der Einschränkung der Freiheit beim Lernen zeige, welche jedoch in keinerlei Hinsicht zu einer Verbesserung der Bildungstätigkeit beitragen würde:

„Damit der Erzieher genau weiß, was gut und was schlecht ist, muß (sic!) der Zögling die volle Freiheit haben, seine Unzufriedenheit auszudrücken, oder wenigstens sich der Erziehung zu entziehen, von der er instinktiv fühlt, daß (sic!) die ihn nicht befriedigt; das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein die Freiheit.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 59)

In einem Bericht zur Schule von Jasnaja Poljana untermauert Tolstoi seine These mit einem Beispiel aus der Schulpraxis. Die Schüler*innen seien in einer Unterrichtseinheit nicht auf die Methode „Erzählen verbunden mit dem Lesen“ des Lehrers eingegangen, sondern verloren Lust an dem Gegenstand und konnten daher keinerlei Fortschritte erzielen (vgl. Tolstoi 1980/1862, S. 57). Als ein Schüler, der zuvor von einem Priester unterrichtet wurde, jedoch dem Unterricht der Schule beiwohnte und fehlerfrei vorlas, spornte dies die Kinder so sehr an, dass sie innerhalb von drei Wochen immense Fortschritte machten (vgl. Tolstoi 1980/1862, S. 58f). Tolstoi, der dieser Lehrer war, reagierte folgendermaßen auf diese Entwicklung:

„Jetzt haben wir das mechanische Lesen ganz aufgegeben, und wir verfahren so, wie wir es oben beschrieben haben – es wird jedem Schüler freigestellt, alle Mittel anzuwenden, die ihm bequem sind, und es ist merkwürdig, daß (sic!) jeder alle mir bekannten Methoden verwendet.“ (Tolstoi 1980/1862, S. 59)

Dieser Ausschnitt über den freien Unterricht in der Schule Jasnaja Poljana unterstreicht nochmals die Bedeutung, die Tolstoi der Selbstbestimmung und Autonomie beider Parteien – der Bildung-Gebenden und Bildung-Suchenden – im Unterricht zuschreibt. Ein freier Bildungsprozess sei laut Tolstoi nur möglich, wenn Lerninhalte und -materialien frei zur Verfügung stehen würden und keine Methode zum Erlernen aufgezwungen würde. Mit diesem Argument spricht sich Tolstoi auch gegen die Annahme vieler Pädagog*innen aus, dass es *eine*

Methode gäbe, die unabhängig von Lehrperson und Schüler*innen stets angewendet werden könne (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 17).⁸⁶.

Der Annahme, dass es nur eine richtige Methode braucht, um Kinder zu unterrichten, setzt Tolstoi ein subjektives Gefühl entgegen: Wenn es Ziel der Schulen und somit des Unterrichts sei, den SchülerInnen Kenntnisse zu vermitteln, dann benötige die Wissensvermittlung – statt einer Methode – nur die Liebe der Lehrenden zu den Lerninhalten sowie zu den Kindern (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 235).

„Willst du deine Schüler wissenschaftlich bilden, so liebe deine Wissenschaft und beherrsche sie, dann werden deine Schüler dich und die Wissenschaft lieben lernen, und du wirst sie zugleich erziehen.“ (Tolstoi 1994/1862, S. 235)

Zwar bedenkt Tolstoi auch, dass sich eine erzieherische Wirkung im Streben der Lehrenden kaum ausschließen lässt, diese wirke aber in einem freien Bildungsverhältnis vielmehr als Motivation und Antrieb. Denn durch die Liebe zu dem und das Wissen des Bildenden über den Gegenstand würde laut Tolstoi eine Lehr- und Lernfreiheit ermöglicht, die keineswegs mit dem zwanghaften Charakter in den Schulen zu vergleichen wäre, sondern positiv besetzt sei (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 235).

Ein weiteres Hindernis für einen „erziehungsfreien“ Unterricht liegt für Tolstoi in der Tatsache, dass die Lehrpersonen ihre eigene Erziehungsgeschichte in den Schulalltag mitbringen und den Unterricht bis zu einem gewissen Grad regulieren würden⁸⁷ (vgl. Tolstoi 1974/1863, S. 66)⁸⁸. In diesem Zusammenhang berichtet Tolstoi in dem Aufsatz „Die Schule von Jasnaja Poljana November und Dezember des Jahres 1862“ über die Schwierigkeiten der neuen Lehrenden, sich in der freien Ordnung der Schule von Jasnaja Poljana einzuleben. Die begriffliche Neubesetzung von Schule bedürfe – so scheint es – der kontinuierlichen Erinnerung an das ideale Prinzip der Freiheit; es benötige ein Umdenken von pädagogischen Grundbegriffen nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis. Dies ist ein wesentlicher Punkt in der Bildungskonzeption Tolstois in den Jahren um 1860, welcher sich im Verhältnis zwischen dem Ideal der freien Bildung und der realen Schulpraxis widerspiegelt (vgl. Klemm 2004, S. 131). Es scheint, als könnte Tolstoi diesem pädagogischen Dilemma aber mit dem Postulat der

⁸⁶ „Deswegen sind die von oben eingerichteten Schulen kein Hirt für die Herde, sondern eine Herde für den Hirten.“ (Tolstoi 1974/1862, S. 17)

⁸⁷ Lehrer regulieren den Unterricht, wie es zum Beispiel anhand einer geschilderten Unterrichtsstunde zur Biblischen Geschichte erkennbar wird: Die Kinder dürfen durcheinander antworten, gemeinsam antworten, aber der Lehrer muss darauf achten, dass er „diesen Strom froher Lebhaftigkeit und eines gesunden Wetteifers nur so weit reguliert, als es gerade nötig ist.“ (Tolstoi 1980/1862, S. 87)

⁸⁸ „Ja, sind doch die Lehrenden auch von historischen Bedingungen, d. h. der eigenen Erziehung, beeinflusst. Der Erfolg der Schule hänge von der Liebe ab, Liebe kann es nur in Freiheit geben.“ (Tolstoi 1974/1863, S. 66)

Erfahrung als Methode der Pädagogik bis zu einem gewissen Grad entgegenwirken. Die Schule Jasnaja Poljana diente jedenfalls als Modellschule für die Realisierung eines freien Bildungsortes und stellte damit ein Gegenkonzept zur gängigen europäischen und russischen Regelschule des 19. Jahrhunderts dar. Demnach soll sie in groben Zügen als abschließendes Kapitel zur ersten pädagogischen Phase Tolstois, vorgestellt werden.

3.2.5 Die Schule Jasnaja Poljana (1859–1862)

Bereits im Herbst 1849 eröffnete der 21-jährige Tolstoi die erste Bauernschule auf seinem Gut in Jasnaja Poljana, die er jedoch aufgrund seines Militäreintritts während des Krim-Krieges bald wieder schließen sollte. Im Sommer des Jahres 1859 verkündete Tolstoi erneut die Eröffnung einer Schule auf seinem Landsitz, welche kostenlos und freiwillig von den Dorfkindern besucht werden durfte (vgl. Klemm 2004, S. 105). Zunächst unterrichtete Tolstoi allein, ab 1861 beschäftigte der Schulleiter weitere Lehrende, wie zum Beispiel den deutschen Lehrer Gustav Kaehler⁸⁹, den er auf seiner Bildungsreise kennengelernt hatte, aber auch Studierende der Universitäten. Insgesamt eröffnete Tolstoi, der 1861 zum Friedensrichter gewählt und zum Gemeindeschullehrer ernannt wurde, im Gouvernement Tula insgesamt noch dreizehn weitere Schulen, deren Schulbetrieb in der Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ diskutiert wurde (vgl. Klemm 1984, S. 44).

Die Schule war im Anbau des Gutshauses Tolstois verortet, wobei zwei Zimmer als Schulräume für bis zu 70 Schüler*innen dienten (vgl. Tolstoi 1980/1862, S. 21). Folgende zwölf Unterrichtsfächer wurden angeboten: Lesen, Schreiben, Kalligraphie, Grammatik, Biblische Geschichte, Russische Geschichte, Zeichnen, Singen, Naturwissenschaft, Geographie, Mathematik und Religion (vgl. Tolstoi 1980/1962, S. 19). Der Unterricht dauerte im Regelfall von 9:00 Uhr bis 20:00 Uhr, wobei vier bis fünf angeleitete Stunden angeboten wurden und die Kinder selbst entscheiden durften, ob sie diese besuchten oder nicht. Die besondere Struktur der Schule Jasnaja Poljana spiegelte sich auch in ihrer ablehnenden Haltung gegenüber Hausübungen, Prüfungen, (körperlichen) Bestrafungen und Stigmatisierungen als „Schulversager“ (Sitzenbleiben) wider (vgl. Tolstoi 1980/1862, S. 49). Dennoch gab es – in Anlehnung an die autobiographischen Skizzen des Schülers Morosow – auch Vorfälle, welche

⁸⁹ Tolstoi traf den jungen Kaehler in Weimar des Jahres 1861; er sollte in Jasnaja Poljana naturwissenschaftliche Versuche öffentlich präsentieren und gab auch Zeichen-, Mathematik- und Geometrieunterricht. Nach der Schließung von der Schule in Jasnaja Poljana wurde Kaehler zunächst Erzieher bei Tolstois älteren Bruder Sergej Nikolajewitsch (1826-1904) und trat 1865 als Gymnasiallehrer in den Tulaer Schuldienst ein. (Vgl. Seifert 2012, S. 177)

die theoretische Absolutheit der Ablehnung von „zwanghaften“ Elementen zugunsten der Freiheit in der Praxis reizten.

Morosow berichtet in seinem Buch „Erinnerungen eines Jasnopoljaner Schülers an Leo Tolstoi“ (1919) über den Diebstahl eines Schulkollegen und die Reaktion des Lehrenden Tolstois. Die gesamte Schule inklusive Tolstois entschloss sich dazu, „(...) den Schuldigen zu bestrafen, d. h. ihm einen Zettel mit dem Aufschrieb ‚Dieb‘ auf den Rücken zu kleben.“ (Morosow 1984/1919, S. 39) Schlussendlich wurde mit Bedacht auf die Konsequenzen für den Schüler – dass er mit dem Zettel durch das Dorf gehen müsste – von der Strafe abgesehen (vgl. Morosow 1984/1919, S. 39). Ein anderes Mal wurde einem Schüler, der gelogen hatte, in Beisein und auf Befehl Tolstois ein Zettel mit der Aufschrift „Lügner“ an den Rücken geheftet und ihm erst später unter Tränen, als er von den Schulkolleg*innen ausgelacht wurde, wieder abgenommen (vgl. Morosow 1984/1919, S. 37f). Diese Beispiele zeigen die Herausforderung theoretischer Konzepte, welche von einem idealen Absolutum ausgehen, dennoch lässt sich die Schule von Jasnaja Poljana als Ort beschreiben, der sich von den Regelschulen Russlands durch Freiwilligkeit, Augenhöhe zwischen den Lehrenden und Schüler*innen und der Offenheit des Bildungsprozesses auszeichnete. Einige ZeitgenossInnen sahen den Erfolg der Schule aber weniger den freien Verhältnissen geschuldet als vielmehr dem „bezwingenden Charakter“ Tolstois. Die Schule schloss 1862 ihre Türen, wobei verschiedene Gründe genannt werden (vgl. Klemm 1980, S. 113).

Zum einen stand sowohl die Schule als auch die Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ unter strenger staatlicher Beobachtung, letztere unter Zensur. Im Jahr 1862 wurden im Wissen Alexanders II. sowohl die Schule als auch das Wohnhaus Tolstois in Jasnaja Poljana von der zaristischen Geheimpolizei durchsucht. Zum anderen heiratete Tolstoi 1862 die 18-jährige Sofja Andrejewna Behrs (1844–1919) und widmete sich zunehmend dem Familienleben und der Erstellung des Romans „Krieg und Frieden“ (1868/69). Morosow nennt in seinen Memoiren einen weiteren Grund:

„Die Feldarbeit war zu Ende, die Feldfrucht war eingebracht, die Schule hätte anfangen können; es war aber, als ob ein stiller Streik durchgeführt wurde: statt der früheren siebzig Schüler hatten sich bloß fünf versammelt.“ (Morosow 1984/1919, S. 116)

Der ehemalige Jasnopoljaner-Schüler vermutet, dass für die Bäuer*innen der dreijährige Schulbesuch für ihre Kinder ausreichende Bildung darstellte. Entgegen all dieser Beweggründe scheint aber ein Tagebucheintrag Tolstois einen weiteren wesentlichen Hinweis auf die Schließung der Schule zu geben: (...) Eröffnung der dritten Schule, „die nicht funktionieren wird.“ (Tolstoi 1979/1861, S. 211) Diese negative Zukunftsvision begründet er durch die

unprofessionelle Vorgehensweise des Lehrpersonals – ein Indiz für die Schwierigkeit der Umsetzung pädagogischen Thesen in die Erziehungspraxis der Schule. Abschließend kann gesagt werden, dass sowohl die Schule als auch die pädagogischen Aufsätze Tolstois einen grundlegenden Einfluss auf die Reformpädagogik Russlands im 19. Jahrhundert, aber auch auf die amerikanische Free-School-Bewegung der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts hatten.

3.3 Zwischenfazit und Übergang I

Tolstois pädagogische Beschäftigung hatte in Bezug auf die Fülle und Intensität seiner theoretischen und praktischen Arbeiten in den 1860er Jahren ihren Höhepunkt. Diese erste pädagogische Phase Tolstois steht, so die These, in Zusammenhang mit den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen Russlands des 19. Jahrhunderts.

Der adelige Gutsbesitzer Tolstoi war mit den großen Themen seiner Zeit (Volksbildung, Leibeigenschaft, industrieller Fortschritt und die Frage nach der Selbstbestimmung Russlands) vertraut und beteiligte sich mit seinen pädagogischen Aufsätzen in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ an der öffentlichen Debatte. Um 1860 tritt Tolstoi in Russland daher als interessierter und engagierter Pädagoge auf. Seine Aufsätze und Schriften beinhalten die wesentlichen Themen der pädagogischen Diskussion Russlands der 1860er Jahre und beziehen zugleich Stellung zu zeitgebundenen Entwicklungen. Er beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Autorität und Freiheit, geht der Frage bezüglich der Autonomie der Pädagogik und der Schulen nach, und bestimmt das freie, individuelle Kind zum Gegenstand der pädagogischen Praxis (vgl. Kegler 1991, S. 49). Die Schule von Jasnaja Poljana wird zum Paradebeispiel einer „freien Erziehung“, die sich auf „neue“ pädagogische Grundsätze stützt. Gleichzeitig stellt die Modellschule in Zusammenhang mit der Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ nicht nur eine Reflexionsmöglichkeit für die eingebundenen Lehrpersonen dar, sondern auch für die interessierte Gesellschaft. Tolstoi scheint mit seinem Schulkonzept und der Betonung der Freiheit im Bildungsprozess auf die Verwirklichung einer neuen Ordnung in Russland abzielen. Diese hat ihren Ausgangspunkt in der Freiheit der jüngeren Generation. Dementsprechend lässt sich Tolstois pädagogische Praxis als ein aktives Eingreifen in den Ist-Zustand Russlands zugunsten eines Soll-Zustandes bewerten. Wie dieser Soll-Zustand im konkreten auszusehen hat, lässt Tolstoi zunächst unbeantwortet; er dürfe sich aber nicht auf die Ausbeutung des arbeitenden Volkes sowie eine Gewaltanwendung des Staates und einen – eurozentrischen – gesellschaftlichen Fortschrittsglauben stützen, sondern müsse sich an den Bedürfnissen des russischen Volkes orientieren.

Anders als viele seiner Zeitgenoss*innen distanzierte sich Tolstoi von dem Bild Europas als wegweisendes Vorbild für Russlands Volksbildung. Tolstoi argumentiert, dass das russische Bildungswesen die pädagogischen Errungenschaften Europas zwar mitbedenken sollte, sie aber nicht einfach übernehmen dürfe, weil ein solches Vorgehen die Besonderheiten Russlands verfehlen würde. Vielmehr sei es notwendig – so Tolstoi – einen „russischen“ Weg zu beschreiten, der sich maßgeblich auf die Bildungskonzeption einer „freien“ Erziehung und auf die Besonderheiten Russlands stützt. Daher lehnt Tolstoi auch das eurozentrische Konzept eines positiven Fortschrittsglaubens ab, welches nur zur Ausbeutung der arbeitenden Schicht sowie zur Bereicherung der bereits Privilegierten beitragen würde. Nicht zum*zur „verwestlichten“ Bürger*in, sondern zum russischen Menschen müsse erzogen werden. Dies, so schlussfolgert Tolstoi, sei aber nur in einem freiwilligen Bildungsverhältnis möglich und benötige die Miteinbeziehung des russischen Volkes hinsichtlich der Umstrukturierung des russischen Bildungswesens.

Tolstoi beschäftigte sich nach der Schließung der Schule von Jasnaja Poljana mit schriftlichen Beiträgen zu didaktischen und methodischen Grundfragen der Pädagogik. Der gesellschaftskritische Aspekt tritt darin in den Hintergrund, stattdessen thematisiert er – wie im Aufsatz „Die Pädagogen“ (1885) – die Frage nach der geeigneten Wahl von Unterrichtsmethoden und die Unprofessionalität der Lehrenden im Zusammenhang mit der Volksbildung. Obwohl Tolstoi mittlerweile unter strenger Beobachtung der Geheimpolizei stand und wohl nur aufgrund seines internationalen Ruhmes nicht verhaftet wurde, hatten seine Elementarfibeln „Das Alphabet“ (1872) und „Russische Lesebücher“ (1875) in Russland großen Erfolg. Mit der positiven Begutachtung des Ministeriums für Volksbildung im Jahr 1874 wurde die beiden Bücher zum anerkannten didaktischen Regelwerk im russischen Bildungswesen (vgl. Dieckmann 1979, S. 949).

Zur Erprobung seines Lesebuchs „Das Alphabet“ eröffnete Tolstoi im Jahr 1872 erneut eine Schule für die Bauern des Dorfes, in welcher er gemeinsam mit seiner Frau und den älteren Kindern ca. 30 Kinder unterrichtete. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1874), den Tolstoi für den Vorsitzenden des Komitees für Volksbildung, Joseph N. Shatilof, verfasste (vgl. Klemm 2004, S. 80). Mit dieser Schrift, die in der russischen Gesellschaft durchwegs positiv bewertet wurde – bezieht Tolstoi Stellung zu den Ergebnissen eines Experiments, in welchem die Methode des Lesenlernens nach Tolstoi vorgestellt wurde – mit der Lautiermethode verglichen wurde (vgl. Klemm 2004, S. 82). Es wurden zwei Klassen geformt, die nach den jeweiligen Methoden von unterschiedlichen Lehrern unterrichtet wurden. Nach sieben Wochen wurde eine Evaluierung durchgeführt, die

aber zu keinem eindeutigen Urteil führte (vgl. Klemm 2004, S. 80). Dennoch hält Tolstoi an der Richtigkeit seiner Methode fest, diskutiert diejenigen Umstände, die die Evaluierung ungünstig machen würden und behauptet, dass seine Kinder der anderen Gruppe in ihrem Lernerfolg überlegen seien (vgl. Tolstoi 2004/1874, S. 48–54).

Auf diese vorwiegend didaktisch-methodische pädagogische Phase Tolstojs, welche im Jahr 1876 ein Ende fand, soll in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden. Im Fokus der folgenden Abhandlung steht vielmehr Tolstojs Wandlung zum religiösen Moralisten, da diese seine Bildungskonzeption um 1900 wesentlich beeinflusste. Im Allgemeinen muss diese Phase im Kontext der besonderen Rolle einer – vorwiegend von der russischen Gesellschaft getragenen – Religionsphilosophie betrachtet werden, die sich einerseits durch die Ablehnung der russisch-orthodoxen Kirche beziehungsweise jeglicher kirchlichen Autorität auszeichnete und andererseits Fragen nach dem guten Leben religiös zu begründen versuchte.

4. Das russische Kaiserreich im 19. Jahrhundert: Über die russisch-orthodoxe Kirche und die „russische“ Religiosität

„Russische Pädagogik ist wesentlich religiös-ethisch bestimmt.“ (Kegler 1991, S. 23) Dieser These folgend, bedarf es einer Analyse des Verhältnisses Tolstojs als Pädagogen zu seinem moralisch-ethischen Weltbild, welches sich besonders in seiner pädagogischen Tätigkeit um 1900 zeigt. Da er als großer Kritiker der orthodoxen Kirche auftritt, scheint es naheliegend, zunächst die Ursache seiner Abwendung vom institutionalisierten, orthodoxen Glauben zu untersuchen. Wie kam es, dass Tolstoi sich zwar von der orthodoxen Glaubenslehre abwandte, sich aber gleichzeitig der Bergpredigt – die er als zentrale Schrift des Christentums bedeutete – zuwandte? Generell muss der Frage nachgegangen werden, welche Rolle die orthodoxe Kirche in Russland einnahm, eine Frage, die zugleich ein wesentliches Machtverhältnis zwischen der orthodoxen Kirche und der russischen Autokratie offenlegt.

Das vorliegende Kapitel beleuchtet Tolstojs religiös-politisches Umfeld in den späten Jahren des 19. Jahrhunderts, wobei zunächst auf die orthodoxe Kirche in Bezug auf ihr Verhältnis zum russischen Kaiserreich und auf ihre Rolle in der Volksbildung eingegangen wird. Ziel des ersten Abschnittes ist es daher, die Verflochtenheit aber auch die konkurrierende Haltung der beiden machttragenden Positionen aufzuzeigen. Sodann wird das kontroverse Verhältnis der russischen Gesellschaft – insbesondere der russischen Intelligenzija – zu Staat und Kirche dargestellt und das religiöse Bewusstsein als wichtiger Impulsgeber des 19. Jahrhunderts diskutiert.

Den Begriff „Religiosität“ als Ausdruck eines religiösen Bewusstseins definiert Austeda (vgl. 1989, S. 309) als individuelles, menschliches Streben nach Sinnfindung, das nicht zwingend Ausdruck einer bestimmten Religion sein muss. Das Phänomen der russischen Religiosität, bestätigt Kegler (vgl. 1991, S. 27), umfasste weit mehr als die organisierte russisch-orthodoxe Kirche. Das Suchen nach dem Guten, nach einer moralisch-ethischen Weltordnung, die die Menschheit und Welt zu retten vermag, ließ sich demnach vorrangig in den kirchenfernen und atheistischen Bewegungen der russischen Intelligenzija finden (vgl. Kegler 1991, S. 26f).

Diese Feststellung bestätigt auch Tolstoi, der in der Distanz zum russisch-orthodoxen Glauben die Möglichkeit des Reflektierens über den Sinn des Lebens verortet:

„Zum Glück gibt es auch in unserer Zeit Menschen, die besten Menschen unserer Zeit, die sich nicht mit einem solchen Glauben begnügen und ihren eigenen Glauben haben darüber wie die Menschen leben sollen. Das sind die Nihilisten, Revolutionäre, Sozialisten, Kommunisten, Anarchisten, Internationalisten – alles Leute, die nach ihrer Überzeugung leben und das Leben der anderen danach einrichten wollen.“ (Tolstoi 1990/1884, S. 302)⁹⁰

Dennoch lässt sich kaum abstreiten, dass die russische Bevölkerung – besonders das einfache Volk – stark von der Orthodoxie und ihren Ritualen geprägt war (vgl. Kegler 1991, S. 28). Obwohl die Bauern kaum über die religiösen Dogmen und biblische Schriften Bescheid wussten, stellten die kirchlichen Rituale, Festtage und das Kirchenjahr laut Goehrke (vgl. 2010, S. 287) die Basis für ihre Welt- und Zeitvorstellung dar. Wie bereits im Kapitel 2.1.1 (S. 13f) angedeutet, war die Zugehörigkeit zur Orthodoxie in Abgrenzung zu Mittel- und Westeuropa bereits seit dem 15. Jahrhundert ein wesentliches Identifikationsmerkmal der russischen Bevölkerung. Im Zuge der Ausweitung des russischen Kaiserreichs gen Osten und der Russifizierung nationaler Minderheiten sowie nicht-Russ*innen wurde die Orthodoxie ab 1870 gezielt als wesentliches Merkmal russischer Identität propagiert (vgl. Goehrke 2010, S. 293). Auch in der russischen Religionsphilosophie ist die Verbindung zur Orthodoxie sichtbar, denn die russische Gesellschaft argumentierte größtenteils nicht – wie Tolstoi – kirchenfeindlich, sondern war an der Beteiligung einer Kirchenreformation interessiert (vgl. Zwahlen 2004, S. 1 [Online]).

Dem religiösen Bewusstsein der russischen Gesellschaft, welches sich in den religionsphilosophischen Debatten in Russland Mitte des 19. Jahrhunderts abzeichnet, wird innerhalb der wissenschaftlichen Literatur eine bedeutende Rolle für das „russische“ Denken

⁹⁰ Diesen Menschen sagt Tolstoi – wie vielen seiner ZeitgenossInnen – gleichzeitig nach, dass sie ihre Ideale und ihren Glauben aus der Lehre Christi ziehen, ohne sich dessen bewusst zu sein (vgl. Tolstoi 1990/1884, S. 303).

zugeschrieben. Einen weiteren interessanten Ansatz liefert Möbius⁹¹ mit seinem Buch „Russische Sozialutopien von Peter I. bis Stalin“ (2015). In diesem diskutiert er die Idee des „Neuen Menschen“ in Zusammenhang mit dem Aufkommen utopischer Literatur im 19. Jahrhundert und dem russischen Terrorismus. Die Radikalisierung der russischen Intelligenzija und Tolstois Position hinsichtlich der gewaltvollen Anschläge auf das russische Staatswesen werden im letzten Teil dieses Abschnittes behandelt.

Das vorliegende Kapitel lässt sich daher in folgende Themengebiete gliedern:

1. Die orthodoxe Kirche als Untergebene des Staates
2. Das religiöse Bewusstsein der russischen Gesellschaft
3. Die Religiosität und Radikalität der russischen Intelligenzija

Kegler (vgl. 1991, S. 23) argumentiert in seinem Buch „Das Ethos der russischen Pädagogik“, dass die Frage nach dem Sinn des Lebens in Russland immer in Verbindung mit Religion diskutiert wurde. Ähnlich wie Kegler betont auch der Philosoph Berdjaev (1874–1948), dass sich das religiöse Motiv in Russland immer wieder findet: im Sozialismus, Anarchismus, Nihilismus, russischen Marxismus und bei der Narodniki-Bewegung (vgl. Berdjaev 1983, S. 153ff). Während sich russische Intellektuelle jedoch mit der Diskussion über und der Beantwortung von religiösen Fragen beschäftigte, blieb die orthodoxe Kirche ihrem dogmatischen und normativen Habitus treu und agierte als Staatskirche aufseiten der russischen Regierung. Die besondere Beziehung zwischen Kirche und Staat, welche als wesentlicher Grund für die Ablehnung und Kritik breiter Teile der russischen Intelligenzija gegenüber der orthodoxen Kirche bezeichnet werden kann, soll nun im Folgenden nachgezeichnet werden.

4.1 Die russisch-orthodoxe Kirche und ihre staatsdienende Rolle

Im ersten Kapitel wurde bereits der – von dem Zaren Peter I. – angestoßene Prozess der Säkularisierung Russlands beschrieben, der nun nochmals genauer ausgeführt wird. Denn bei all den politischen (Russifizierung nach Osten) und wirtschaftlichen (Industrialisierung) Entwicklungen Russlands im 19. Jahrhundert spielte die orthodoxe Kirche eine wichtige Rolle. Zwar hatten bereits Peter I. und Katharina II. die Macht der Kirche während ihrer Regierungszeit zugunsten des Absolutismus wesentlich eingeschränkt, dennoch prägte die orthodoxe Kirche mit dem Heiligen Synod weiterhin die staatliche Verwaltung – wie zum Beispiel die Regelungen bezüglich der Zensur und des russischen Bildungswesens. Im

⁹¹ Möbius, T. (2015): Russische Sozialutopien von Peter I bis Stalin. Historische Konstellation und Bezüge. Lit. – Verlag: Berlin, Münster.

Folgenden soll die Entwicklung der orthodoxen Kirche ab dem 18. Jahrhundert umrissen und ihr Einfluss auf das russische Bildungswesen des 19. Jahrhunderts dargestellt werden.

4.1.1 Die staatliche Enteignung der russisch-orthodoxen Kirche

Der Heilige Synod wurde – wie bereits im Kapitel 2.1.2 (S. 14f) erwähnt – während der Herrschaft Peters I. in den staatlichen Verwaltungsapparat integriert (vgl. Bremer 2016, S. 44). Der Zar forderte nicht nur die Kontrolle theologischer Schriften durch den Heiligen Synod, sondern beschränkte 1722/24 auch den Klostereintritt⁹² für orthodoxe Geistliche (vgl. Bremer 2016, S. 44f). Die orthodoxe Kirche und ihre Glaubensgemeinschaft sollten sich (für den Staat) effizienteren Gebieten zuwenden, wie zum Beispiel der Systematisierung des kirchlichen Bildungswesens zugunsten eines gebildeten Klerus (vgl. Bremer 2016, S. 45). Bereits Ende des 18. Jahrhunderts wurde daher die Diskrepanz zwischen einer weltlichen und geistlichen Bildung spürbar – beide sollten jedenfalls dem Allgemein- und Staatswohl dienen.

Dem Zaren Peter III. (1728–1762) – ein zur russischen Orthodoxie konvertierter Lutheraner – gelang es, während seiner sechsmonatigen Regentschaft im Jahr 1762, die Übergabe der kirchlichen Ländereien und Besitztümer der orthodoxen Kirche an den Staat gesetzlich zu regeln (vgl. Bremer 2016, S. 124). Katharina II. setzte den Säkularisierungsprozess weiter fort und die orthodoxe Kirche konnte weder gegen die aufklärerischen Ideen der Zarin noch gegen die Zuwanderung nicht-orthodoxer Glaubensgemeinschaften⁹³ aufbegehren (vgl. Bremer 2016, S. 47). Die Trennung des kirchlichen und staatlichen Schulsystems im Jahr 1786 hatte zur Folge, dass es bis in das 19. Jahrhundert keine theologischen Akademien⁹⁴ gab und die Priesterausbildung ausschließlich in den von der orthodoxen Kirche geregelten Bistumsschulen absolviert werden konnte (vgl. Bremer 2016, S. 126). Bis zur Seminarreform von 1876, die es den Priestersöhnen erlaubte, weltliche Berufe auszuüben, bildete der Klerus daher eine isolierte, finanziell bescheidene soziale Schicht (vgl. Bremer 2016, S. 127). Nach der staatlichen Aufhebung der Regelung zur Erblichkeit geistlicher Ämter (1876) entschieden sich die Absolventen der Priesterseminare oftmals für ein universitäres Studium oder für den Einstieg ins Beamtentum; viele wählten aber auch das akademische und freiberufliche Arbeitsfeld der Intelligenzija (vgl. Sdvižkov 2006, S. 142). Aber auch das Schulwesen – vor allem der

⁹² Ende des 15. Jahrhunderts war ein Drittel des Landes in Klosterbesitz – die Klöster waren jedoch nicht nur spiritueller, sondern auch ein wesentlicher wirtschaftlicher Faktor Russlands (vgl. Bremer 2007, S. 38).

⁹³ Das Toleranzedikt von 1773 gewährte den unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften relative Freiheiten, siehe Kapitel 2.2, S 17.

⁹⁴ Erst im 19. Jahrhundert wurden theologische Akademien in den Städten St. Petersburg, Moskau, Kiew und Kazan gegründet. Diese waren jedoch nicht Teil des staatlichen Ausbildungssystems. (Vgl. Bremer 2016, S. 156f.)

Elementarbereich – bot Arbeitsplätze, sodass hier, so Sdvižkov, ein besonderer Zulauf zu beachten war:

„Am Vorabend der Revolution 1917 wählten zwei Drittel der Seminaristen (Priesterseminar) die weltliche Karriere; die Mehrheit der Volksschullehrer, besonders auf dem Lande, kam aus dem Kreis der Popenöhne und -töchter.“ (Sdvižkov 2006, S. 163)

Dies bedeutet zugleich einen Verlust an Absolventen des Priesterseminars, die sich zuvor noch für eine „weiße“ oder „schwarze“ geistliche Karriere⁹⁵ entschieden hatten. Diese Entwicklung war ein weiterer Schlag für die orthodoxe Kirche, die sich im 19. Jahrhundert um die alleinige Übernahme des Elementarschulwesens bemühte.

4.1.2 Die Rolle der russisch-orthodoxen Kirche in der Volksbildung

Das Ministerium für Volksbildung galt seit seiner Einführung unter Alexander I. (1802) als die wesentliche Kontrollinstanz für das staatliche Schulwesen Russlands, aber ihr unterstanden nicht alle Unterrichtsanstalten. Vielmehr teilte sich das Ministerium für Volksbildung seine Verwaltungsaufgaben mit der obersten Kirchenbehörde Russlands – dem Heiligen Synod (vgl. Anweiler 1964, S. 16). Letzterer entschied im Elementarbereich über die kirchlichen Pfarrschulen, die bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts Bestand hatten, aber ab den 1880er Jahren bewusst mit den Zemstvo-Schulen konkurrierten und diese in ihrer Schulanzahl zeitweilig (bis 1911) dominierten (vgl. Anweiler 1964, S. 16).

Zu bedenken ist hierbei, dass die Trägerin der Zemstvo-Schulen und zahlreicher außerschulischer Bildungseinrichtungen die russische Intelligenzija war, die in großen Teilen den Atheismus als Wesensmerkmal für sich beanspruchte (vgl. Anweiler 1964, S. 15). Der Heilige Synod stand demnach nicht nur den staatlichen, sondern auch den von – zum Teil atheistischen – IntelligenzlerInnen geführten Schulen gegenüber.

„Dieser Dualismus im Elementarschulwesen und der hin und her wogende Kampf um den Einfluß (sic!) der Geistlichkeit war gleichsam die russische Form des Kampfes um die weltliche Schule.“ (Anweiler 1964, S. 16)

Der Konkurrenzkampf zwischen den weltlichen und geistlichen Schulen lässt sich daher mit einem drohenden Machtverlust der russisch-orthodoxen Kirche aufgrund des offenen Zugangs zur (weltlichen) Bildung erklären. Dieser Aspekt wird nochmals in Verbindung mit Tolstois Aufsatz „Brief über Erziehung“ (1901) im folgenden Kapitel sichtbar.

⁹⁵ „Der Absolvent wählte entweder die „weiße“ Geistlichkeit, d. h. er heiratete, wurde geweiht und versah dann seinen Dienst im geistlichen Schulwesen bzw. in der Gemeinde-Seelsorge, oder er wählte die „schwarze“ Geistlichkeit und ließ sich zum Mönch weihen. Letzteres eröffnete ihm eine „steile“ Karriere über den wissenschaftlichen Aufstieg bis hin zum Bischof bzw. Metropolit [...]“ (Köhler-Baur 1997, S. 100)

Im mittleren und höheren Schulwesen teilten sich das Ministerium für Volksbildung und die Behörde des Heiligen Synods die Verwaltung der Schulen mit unterschiedlichen anderen Behörden (z. B. Handels- und Verkehrsministerium, Kriegsministerium und Mädchengymnasien und -institute der Kaiserin Maria⁹⁶); eine Vereinheitlichung der Schulverwaltung gelang während des 19. Jahrhunderts nicht (vgl. Anweiler 1964, S. 17). Auf die mittleren und höheren Schulen wird nun inhaltlich nicht weiter eingegangen, da der Fokus dieser Arbeit auf der Volksbildung und demnach auf dem Elementarschulwesen liegt. Angemerkt werden soll aber, dass die Grundschulen und die mittleren Schulen organisatorisch voneinander getrennt waren, was sich anhand der ständischen Gesellschaft des Zarentums erklären lässt (vgl. Anweiler 1964, S. 22). Das Festhalten an der ständischen Gesellschaft wird vor allem mit der Regelung des Ministers Dejanov (1818–1897) im Jahr 1887 sichtbar: Den Gymnasien wurde verboten „(...) Kinder von Kutschern, Hausdienern, Köchen, Wäscherinnen, Kleinhändlern und ähnlichen Leuten (...)“ im Schulbetrieb aufzunehmen (vgl. Anweiler 1964, S. 23). Der Zugang zur Bildung hatte – jedenfalls im höheren Bildungswesen – nicht nur ressourcenbedingte Grenzen.

Für die russisch-orthodoxe Kirche spielten im 19. Jahrhundert zwei weitere Faktoren eine wesentliche Rolle für ihre Positionierung in der russischen Bevölkerung: Zum einen etablierte sich eine Religionsphilosophie und somit eine „öffentliche“ Diskussion um Glaubensfragen, an welcher sich die orthodoxen Geistlichen kaum beteiligten (vgl. Bremer 2016, S. 48). Zum anderen erlangte die russisch-orthodoxe Kirche mit der Zuschreibung „original russisch“ einen besonderen Stellenwert im zunehmend nationalen Bewusstsein Russlands (vgl. Bremer 2016, S. 48). Letzteres bezeugt auch das Trias „Autokratie, Orthodoxie, Volkstum“, welches die Orthodoxie – neben der Selbstherrschaft und dem Volkstum („nardnost“)⁹⁷ – als Teil des russischen Selbstverständnisses etablierte (vgl. Bremer 2016, S. 128). Dabei war im Wesentlichen jedoch weniger die religiöse Wichtigkeit der russisch-orthodoxen Kirche angesprochen, sondern vielmehr ihre staatstragende und staaterhaltende Funktion (vgl. Bremer 2016, S. 128).

4.2 Zur religiösen Diskussion – zwischen Kirchenkritik und Lebensfragen

Ebenso wie pädagogische Fragen mehr von der interessierten Gesellschaft als von dem pädagogischen Berufsstand diskutiert wurden, waren auch die religiösen Debatten in der

⁹⁶ „In den Händen dieser Behörde, die den Namen der Mutter Zar Alexander I. trug, befanden sich außerdem Schulen für blinde, stumme und schwerhörige Kinder sowie Waisenhäuser.“ (Anweiler 1964, S. 17)

⁹⁷ Goehrke merkt an, dass Nikolais I. Betonung der „nardnost“ im Sinne eines volksverbundenen Patriotismus aus einer romantischen Mythisierung des orthodoxen Volkes als Herde des Zaren resultierte (vgl. Goehrke 2010, S. 293).

zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts keineswegs von Theologen, sondern von Beiträgen der russischen Gesellschaft – insbesondere von Dostojewski und Tolstoi – geprägt worden (vgl. Berdjaev 1983, S. 154). Die an der Diskussion teilhabenden Personen verfügten daher meist über keine theologische Ausbildung und wirkten außerhalb der kirchlichen Akademien und Priesterseminare (vgl. Zwahlen 2004, S. 1 [Online]). Dies sei laut Zwahlen (vgl. 2004, S. 1 [Online]) auch der wesentliche Grund, warum die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen in Russland im 19. Jahrhundert als Religionsphilosophie, nicht aber als Theologie bezeichnet wird.

Nur wenige Theologen beschäftigten sich kritisch mit der orthodoxen Glaubenslehre. Die wissenschaftliche Theologie hatte sich nie von der russisch-orthodoxen Kirche distanziert, vielmehr war sie zum Studium orthodoxer Schriften verpflichtet, die wiederum der Zensur durch den Heiligen Synod unterstanden (vgl. Berdjaev 1983, S. 153). Die Religionsphilosophie hingegen war in ihrer Wahl der Erkenntnismethode frei: die religiösen Revolutionäre strebten nach einem ganzheitlichen Erkenntnisgewinn und beriefen sich auf eine eigene – gegenüber der westlichen abgrenzende – russische Denktradition⁹⁸ (vgl. Berdjaev 1983, S. 154f). Die wesentlichen Argumentationen der religionsphilosophischen Debatte orientierten sich an den Prinzipien Freiheit und Liebe; institutionalisierte, kirchliche Autoritäten wurden laut Berdjaev (vgl. 1983, S. 160) hingegen von breiten Teilen der russischen Gesellschaft abgelehnt. Zwahlen (vgl. 2004, S. 1 [Online]) hebt jedoch hervor, dass ein großer Teil der neuen Religionsphilosophen nicht kirchenfeindlich argumentierte, sondern einen Beitrag an der Diskussion um eine allgemeine Kirchenreform leisten wollte. Die Kirche sollte – so die Forderungen – eine eigenständige Verbesserung sozialer Verhältnisse anstreben und dem Staat als gutes Gewissen, nicht aber als Legitimation staatlicher Interessen dienen (vgl. Zwahlen 2004, S. 3f [Online]).

Die ablehnende Haltung Dostojewskis (1821–1881) und Chomjakows (1804–1860) kirchlichen Autoritäten gegenüber, bietet Einblick in die Radikalität und Schroffheit der kirchenfeindlichen Argumentation in Russland. Sie vertraten in der religionsphilosophischen Diskussion die Position, dass ein Bruch mit der historischen Institution Kirche notwendig sei, um ein neues religiöses Bewusstsein schaffen zu können (vgl. Zwahlen 2004, S. 2 [Online]). In Dostojewskis Zitat lässt sich das Verhältnis von Zwang/Autorität und Freiheit finden; er argumentiert gegen

⁹⁸ Zwahlen merkt an, dass den russischen Denkern die Rezeption vor allem deutscher Philosophen (Hegel, Schelling, Schopenhauer und Nietzsche) vertraut waren. Da die Quellen philosophischen und religiösen Denkens nicht in der russischen Theologie oder Philosophie zu finden waren, konzentrierten sich die interessierten Denker*innen auf die russische Literatur. (Vgl. Zwahlen 2004, S. 4 [Online])

eine kirchliche Autorität, die der Idee einer antihierarchischen Glaubensgemeinschaft im Christentum gegenübersteht:

„Christus zwingt uns sein Vorbild nicht auf. Wenn der Gottessohn zum Herrscher würde und ein irdisches Reich errichtete, dann wäre der Menschheit die Freiheit genommen.“ (Dostojewski zit. n. Berdjajev 1983, S. 172)

Das Konzept einer freien, antihierarchischen und -institutionalisierten Glaubensgemeinschaft, der „sobornost“, wurde bereits in den religiösen Aufsätzen Chomjakows diskutiert, auch wenn der Begründer der Slawophilen die Bezeichnung „sobornost“ nicht selbst verwendete. Wie zuvor beriefen sich die Slawophilen stark auf die russische Tradition; das „sobornost“-Konzept stand dem westlichen/europäischen Rationalismus und dem Konzept des „Individualismus“ kontrastreich gegenüber. (Vgl. Bremer 2007, S. 162) Chomjakows Haltung zur kirchlichen Autorität lässt sich mit folgendem Zitat verdeutlichen:

„Wir erkennen kein Haupt der Kirche an, weder ein geistliches noch ein weltliches. Christus ist ihr Haupt und ein anderes kennt sie nicht.“ (Chomjakow zit. n. Berdjajev 1983, S. 158)

Die Religionsphilosophie übte daher nicht nur Kritik an der russisch-orthodoxen Kirche, sondern bemühte sich um eine „russische“ Alternative für die kirchliche Autorität. Die Idee der „sobornost“ (freie religiöse Gemeinschaft) fand daher in der russischen Gesellschaft als Kontrast zur realen, russisch-orthodoxen Kirche erheblichen Anklang (vgl. Berdjajev 1983, S. 160). Den größten Einfluss auf die russische Bevölkerung hatte laut Berdjajev (vgl. 1983, S. 173f) jedoch Tolstoi mit seinem christlich-ethischen, anti-kirchlichen Religionsverständnis, welches in direktem Zusammenhang mit seiner Suche nach dem Sinn des Lebens stand; es sei, so Berdjajev weiter, ein Suchen nach der Verwirklichung des Gottesreichs auf Erden (vgl. Berdjajev 1983, S. 173f). Zwahlen bestätigt die Wichtigkeit von Tolstois Beiträgen für die russischen religiösen Denker, jedoch sei dies nicht unbedingt in Bezug auf den Inhalt zu verstehen. Vielmehr wurde, so Zwahlen, „(...) Tolstoj als mächtige gesellschaftliche Autorität [wahrgenommen: Anm. T. E.], der zur rechten Zeit die richtigen Fragen gestellt, darauf aber keine adäquaten Antworten gefunden hat.“ (Zwahlen 2004, S. 11 [Online])

Die Religionsphilosophie Russlands im 19. Jahrhundert zeigt sich nicht als homogene Einheit, die individuellen Interessen und Anliegen der russischen Gesellschaft waren zu unterschiedlich (vgl. Zwahlen 2004, S. 6 [Online]). Die religiösen Denker konfrontierten das interessierte Publikum einerseits mit religiösen Auslegungen über den Sinn des Lebens, versuchten ein neues religiöses Bewusstsein fern der kirchlichen Tradition zu schaffen und argumentierten andererseits für eine Reform der russisch-orthodoxen Kirche. Letztere reagierte auf die

kritischen Thesen mit verschärfter Zensur und auch die Exkommunizierung durch den Heiligen Synod wurde als Mittel herangezogen. Eine tatsächliche Opposition zur russisch-orthodoxen Kirche bildete sich laut Kegler (vgl. 1991, S. 32) mit den religiösen Diskussionen ab den 1860ern. Die „Entthronung der Religion“ (Schramm 2004, S. 292) und der Prozess der Säkularisierung wurde jedoch bereits 30 Jahre zuvor schon von Teilen der russischen Intelligenzija gefordert⁹⁹.

4.2.1 Die Religiosität der russischen Intelligenzija

„Der Säkularismus ist entweder >>gottfeindlich<< oder >>gottsuchend<< (...).“ (Kegler 1991, S. 36) Diese Feststellung lässt sich mit den unterschiedlichen Strömungen innerhalb der russischen Intelligenzija, mit ihrem Verhältnis zur russisch-orthodoxen Kirche und Religion – aber auch in den Debatten um die Rolle des russischen Volkes belegen.

„Die Auseinandersetzungen drehten sich darum, ob diese Rolle eher klassisch heilsgeschichtlich oder säkular weltgeschichtlich angelegt und zu interpretieren sei, ob also eine Besinnung auf die christlichen Traditionen des Ostens oder die endlich konsequente Bekehrung zum modernen Wissenschafts- und Fortschrittsglauben des Westens Russland auf den ihm bestimmten Kurs brächte.“ (Tetzner 2013, S. 111)

Es ist kaum überraschend, dass die Westler Anhänger*innen der Idee eines säkularen Staates waren und die Hinwendung gen Westen als Notwendigkeit für den Fortschritt Russlands bewerteten. Die russisch-orthodoxe Kirche verkörperte für sie die mächtige Partnerin des Zaren Alexanders II., dessen anfängliche Reformfreudigkeit Mitte der 1860er einem strengen Führungsstil wich. Die Unzufriedenheit mit der russischen Regierung war für die Westler ein wesentlicher Grund für die Ablehnung der staatsuntertänigen Kirche, die als „(...) feindliche Organisation im gegnerischen Lager, fern aller kulturellen und politischen Wünsche und Bedürfnisse der Gebildeten [verortet wurde.: Anm. T. E.]“ (Sdvižkov 2006, S. 162)

Während der 1850er Jahre wurden in der russischen Zeitschriftenlandschaft daher kaum metaphysische und religiöse Fragen von der russischen Intelligenzija diskutiert¹⁰⁰ (vgl. Keuchel 1926, S. 18). Tetzner erklärt sich diesen Umstand mit der sozialpolitischen Zielsetzung der

⁹⁹ Selbst Zar Peter I. äußerte sich öffentlich kritisch gegenüber der russisch-orthodoxen Kirche, insbesondere gegenüber dem Mönchstum, welchem er vorwarf, wenig zum gesellschaftlichen Fortschritt beizutragen (vgl. Kegler 1991, S. 32). „Es ist nicht überraschend, dass Peter für konservative Vertreter der Kirche z. T. bis heute als Verkörperung des Antichrists gilt, der Russland für viele schädliche und verderbliche Einflüsse geöffnet habe.“ (Bremer 2016, S. 46)

¹⁰⁰ Selbst in durchwegs anerkannten Journalen – zum Beispiel „Westnik Jewropy“ („Der europäische Bote“) – wurden kaum religiöse Themen behandelt. Wenn zur Religion Stellung genommen wurde, geschah dies oft in Form einer Diskreditierung: „Turgenew nannte die drei ersten Evangelien eine ‚ganz amüsante Lektüre‘, das Evangelium Johannis dagegen fand er ‚ganz unmöglich‘ und sinnlos; und so wie er empfand und urteilte die Mehrzahl der russischen ‚Intelligenz‘.“ (Keuchel 1926, S. 19)

russischen Intelligenzija, denn das „(...) Hauptaugenmerk galt eindeutig der konkreten volkstümlicher Agitation und Aktion gegen die zaristische Autokratie, nicht aber der Diskussion irgendwelcher abstrakter Theorien zur Gottwerdung der Menschheit.“ (Tetzner 2013, S. 219) Der sozialpolitische Radikalismus wurde daher zum charakteristischen Merkmal der gesamten außerkirchlichen Intelligenz; sie trat optimistisch, aktiv idealistisch auf und glaubte an einen wissenschaftlichen – nicht religiösen – Fortschritt der Menschheit (vgl. Kegler 1991, S. 34). In diesem Zusammenhang findet auch die Idee des „neuen Menschen“¹⁰¹ Eingang in die russische Intelligenzija, welche laut Möbius (vgl. 2015, S. 150) von der „utopischen“ Literatur Russlands im 19. Jahrhundert geprägt wurde. Dieser Aspekt wird im nächsten Abschnitt nochmals genauer in Bezug auf Tschernyschewskis utopischen Roman „Was tun?“ (1863) und der Radikalisierung der russischen Intelligenzija thematisiert.

Während die Zapadniki (Westler) einen säkularisierten Staat forderten und den Atheismus zu ihrem Wesensmerkmal bestimmten, kritisierte die slawophile Bewegung die Abwendung von den orthodoxen Prinzipien (vgl. Bremer 2016, S. 162). Für sie galt die Orthodoxie, welche den westlich-europäischen geistesgeschichtlichen Strömungen (Humanismus, Aufklärung, Rationalismus) unvereinbar gegenüberstehe, als grundlegendes Element der russischen Wesensart (vgl. Schramm 2004, S. 291). Der slawophile Philosoph und Literat Leontjew (1831–1891) hob die wichtige und wegweisende Rolle Russlands hervor; nur in der Zuwendung zur Orthodoxie und zu Russland gelinge die Rettung des Westens und Europas¹⁰² (vgl. Bremer 2016, S. 165).

Dieses Denken zeigte sich vor allem in der Gegenüberstellung von der „sobornost“ als russisches Gegenkonzept zum westlich-christlichen Phänomen der „Individualität“ (vgl. Bremer 2016, S. 162). Die Idee der „sobornost“ als freie, brüderliche Einheit glaubten die Slawophilen in der slawischen Gesellschaftsform der bäuerlichen, kommunalen Dorfgemeinschaften zu erkennen (vgl. Bremer 2016, S. 162). Die Überbetonung des einzelnen Menschen – die Idee der Individualität – wurde von den Slawophilen daher als direkte Gefahr auf ihre nationale Bestimmung wahrgenommen (vgl. Bremer 2016, S. 162). Das Konzept der „sobornost“ zeigt sich demnach als slawophile Antwort und Lösung auf die realpolitischen

¹⁰¹ „Verantwortlich für die Blütezeit der Idee des >Neuen Menschen< zu Beginn des 20. Jahrhunderts war darum nicht etwa die Marx-Lektüre Plechanows, Lenins oder gar Stalins, sondern die von der russischen Intelligenzija des 19. Jahrhunderts vorgenommene Rezeption und Rekombination all dessen, wovon Marx sich gerade abgrenzen wollte, nämlich vom Christentum, Deutschem Idealismus und utopischen Sozialismus.“ (Tetzner 2013, S. 105)

¹⁰² Dieses Argument unterstützt auch die von Alexander II. initiierte „Russifizierung“ des Ostens, die gleichzeitig eine Herausforderung für die gemeinsame nationale Bestimmung Russlands darstellte.

Entwicklungen Europas (Industrialisierung und Kapitalismus), deren Vorboten Russland bereits erreicht hatten.

4.2.2 Die Radikalisierung der russischen Intelligenzija

Die russische Intelligenzija unterschied sich zwar in ihren Antworten auf die Frage nach der Bestimmung Russlands, sie ergänzte sich aber auch hinsichtlich der Ablehnung von Autoritäten im realpolitischen und gesellschaftlichen Zusammenleben. In Zusammenhang mit dem Aufkommen der utopischen Literatur und dem sozialpolitischen Radikalismus stellte diese Kombination ein gefährliches Gemisch für die russische Autokratie dar. Während ein Teil der russischen Intelligenzija die Aufklärung des einfachen Volkes z. B. im Rahmen der Zemstvo-Schulen zu ihrem politischen Ziel bestimmte¹⁰³, verlangte ein anderer Teil nach der revolutionären Destabilisierung der Regierung – auch wenn dies gegen den Willen der Bauern geschehen müsste (vgl. Möbius 2015, S. 153). Dabei rekrutierten die Terrorist*innen aus allen Bevölkerungsschichten; „(...) mehrere Parteien und radikale Organisationen praktizierten ihn: von den Anarchisten über die Sozialrevolutionäre sowie verschieden nationale Gruppierungen¹⁰⁴ (...)“ (Häfner 2008, S. 439)

An der Radikalisierung der russischen Intelligenzija und dem aufkommenden Wunsch nach einer neuen (sozialistischen) Weltordnung trug laut Möbius die utopische Literatur wesentlichen Anteil. Vor allem der Roman „Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen“ (1863)¹⁰⁵, welcher von Tschernyschewski (1828–1889) während seiner Haft geschrieben wurde, prägte die russische Gesellschaft. Der Protagonist Rachmetow, welcher nur für die Revolution und mit seiner Arbeit in Untergrundzirkeln im Zustand der Selbstaufopferung lebt, sollte zum Vorbild der gesamten russischen Intelligenzija werden (vgl. Möbius 2015, S. 196f). Auch die Ideen einer „direkten Aktion“¹⁰⁶ und der „Propaganda der Tat“ werden von

¹⁰³ In den 1860er Jahren begannen sich Teile der russischen Intelligenzija demonstrativ von der städtischen Gesellschaft ab- und sich dem Volk zuzuwenden. Es wurde mit den „einfachen“ Leuten gearbeitet, gelebt und versucht sie zu politisieren. Diese Bewegung – „Gang ins Volk“ (1874) genannt – hatte kaum Erfolg in ihrem Vorhaben die Kluft zwischen sich und dem Volk zu schließen. Sie formte jedoch das Bild der Volksschullehrer*innen, die ihre Lebensaufgabe im Dienst der Bildung des einfachen Volkes erblickten. (Vgl. Tetzner 2013, S. 109)

¹⁰⁴ Der Terror in der Peripherie ist eng verbunden mit dem Kampf nationaler Minderheiten gegen das Zarenreich, daher waren die Brennpunkte im Baltikum, Finnland, Polen und Kaukasus zu finden (vgl. Hildbrenner 2008, S. 425).

¹⁰⁵ Tschernyschewskis „Was tun?“ (1863) wurde für die Bildungsarbeit herangezogen; für die Frauenbewegung wurde es mit der Protagonistin Wera, die sich während des Romans von der Frauenrolle der Gesellschaft emanzipiert, zum Schlüsseltext. Das Werk wurde von Lenin, Marx und Engels gepriesen (vgl. Möbius 2015, S. 159f).

¹⁰⁶ Laut Klemm finden sich in der politischen Theorie und Praxis „(...) Praktiken der ‚Propaganda der Tat‘ (z.B.: Gewalt gegen Personen) sowie der ‚Direkten Aktion‘, verstanden als Streik, Verweigerung und ziviler Ungehorsam. Gleichbedeutend steht auch das Bewusstsein, die gesellschaftliche Entwicklung durch einen Prozess der kulturellen Evolution [durch Erziehung und Bildung: Anm. T. E.] (...) verändern zu können.“ (Klemm 2011, S. 9)

Tschernyschewski als legitime, naturrechtliche und notwendige Protestformen gegenüber staatlichen Gewalthandlungen argumentiert, wenn auch nicht offiziell so benannt. Beide Formen des Protests spiegeln sich in den Handlungen der radikalen, russischen Intelligenzija ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wider.

Zur Veranschaulichung der gewaltvollen Sprache der russischen Intelligenzija folgt ein Ausschnitt eines Flugblattes des Jahres 1862, welches in St. Petersburg verteilt und plakatiert wurde (vgl. Hildbrenner 2008, S. 409):

„Zu den Beilen! Schlagt die Zarenpartei ohne Erbarmen, so wie sie uns ohne Erbarmen entgegengetreten ist! Schlagt sie auf den Plätzen, wenn das Hundepack sie zu betreten wagt! Schlagt sie auf den Gassen der Provinzstädte und auf den Boulevards der Metropolen! Schlagt sie auf den Dörfern und in den Weilern!“ (Enzensberger zit. n. Hildbrenner 2008, S. 409)

Vier Jahre später, am 4. April 1866, übte der Revolutionäre Karakozov (1840–1866) ein Attentat auf den Zaren Alexander II. aus (vgl. Möbius 2015, S. 150). Das missglückte Attentat leitete den offiziellen Beginn des russischen Terrorismus ein, welcher sich stets als direkte Reaktion auf die Ungerechtigkeiten des russischen Zarenreiches begriff und präsentierte. Alexander II. reagierte jedenfalls mit politischen Verschärfungen; er ließ die zuvor erlassenen Freiräume erneut einschränken; Zeitschriften wurden eingestellt, die atheistischen Zirkel – aus Perspektive der Regierung eine politische Opposition – überwacht und Teile davon nach Sibirien verbannt (vgl. Möbius 2015, S. 150f). Die Hoffnung, dass mit dem Tod Alexanders II. auch die russische Autokratie sterbe, sollte sich nicht erfüllen. Durch das tödliche Bombenattentat an dem Zaren Alexander II. am 1. März 1881 in der Nähe des Kazaner Platzes wurde aber „(...) die Selbstverständlichkeit der zaristischen Präsenz auf den Straßen der Stadt [endgültig: Anm. T. E.] zerstört.“ (Hildbrenner 2008, S. 422) Die nachfolgenden Zaren Alexander III. (1845–1894) und Nikolai II. (1868–1918) hielten sich kaum noch in der Öffentlichkeit auf und schränkten die Rechte und Freiheiten der russischen Bevölkerung¹⁰⁷ immens ein (vgl. Häfner 2008, S. 444).

¹⁰⁷ „Ein Gesetz von Mitte August 1881 ermöglichte es der Regierung, ohne an formale Voraussetzungen gebunden zu sein, den Ausnahmezustand zu verhängen. Die Gouverneure waren befugt, nach ihrem Ermessen geltende (Bürger)Rechte und Verwaltungspraktiken auszusetzen, Personen ohne Begründung für 14 Tage zu inhaftieren, das Erscheinen von Presseorganen zu untersagen, unliebsame Personen, die keine Straftaten begangen hatten, auf administrativem Wege bis zu fünf Jahren zu verbannen und sogar die Todesstrafe für minderschwere Delikte zu verhängen.“ (Häfner 2008, S. 444)

Im Allgemeinen traten die Terrorist*innen als Vertreter*innen und Verteidiger*innen des russischen Volkes auf; die Namen „Narodnaja Wolja¹⁰⁸“ (Volkswille) oder „Naronaja Rasprawa“ (Volksvergeltung) sprechen für sich (vgl. Möbius 2015, S. 153). Neben den fehlenden, unzulänglichen Bürger*innenrechten in Russland war vor allem die Lage der politischen Gefangenen in den Zuchthäusern Sibiriens der Treibstoff für die Demonstrationen und Anschläge. Die terroristischen Gruppierungen beanspruchten eine moralische Überlegenheit gegenüber dem ungerechten Handeln der russischen Regierung für sich; diese Selbstzuschreibung wurde zum Teil auch von der russischen Gesellschaft unterstützt¹⁰⁹ (vgl. Hildbrenner 2008, S. 419). Wie gespalten die russische Bevölkerung der Frage des legitimierten Terrorismus gegenüberstand, zeigt der Entschluss des Geschworenengerichtes im Jahr 1878 bezüglich des von Vera Zaulič (1849–1919) ausgeübten Attentats auf einen russischen General (vgl. Hildbrenner 2008, S. 418). Die Attentäterin rechtfertigte ihre tödliche Handlung als Reaktion auf „die elende und erniedrigende Situation der politischen Häftlinge in Gefängnissen Russlands“ (Hildbrenner 2008, S. 418) – sie wurde freigesprochen und von der radikalen Intelligenzija als Märtyrerin der russischen Revolutionäre gefeiert.

Auch Tolstoi, der zwar die gewalttätigen Mittel der radikalen Intelligenzija kritisierte, solidarisierte sich in dem Brief an Nikolai II. „An den Zaren und seinen Gehilfen“ (1901) mit den revolutionären Bewegungen, die mit ihren Anschlägen¹¹⁰ – so seine Feststellung – nur auf das barbarische Handeln der Regierung und die soziale Unterdrückung antworteten:

„Wenn sie jetzt aufbegehren und euch scheinbar Böses wünschen, so lediglich, weil ihr ihnen als Hindernis erscheint, das nicht nur sie allein, sondern auch die Millionen ihrer Brüder der höchsten menschlichen Güter beraubt – der Freiheit und der Bildung.“
(Tolstoi 1974/1901, S. 614)

Dieses Aufbegehren – so schlussfolgert Tolstoi – könnte gestillt werden, wenn den Bauern die gleichen Rechte wie den übrigen Staatsbürger*innen zugesprochen, der verschärfte Sicherheitsschutz (Spitzel, Zensur etc.) sowie die Todesstrafe abgeschafft und die klassenspezifischen Hindernisse im Hinblick auf Bildung, Erziehung und Unterricht beseitigt werden würden (vgl. Tolstoi 1974/1901, S. 614ff). Der Appell Tolstois erinnert an die pädagogischen Texte der 1860er Jahre, in welchen er das sozialpolitische Umfeld als

¹⁰⁸ Lenin schloss sich in den späten 1880ern dieser Bewegung an, die Anschläge auf den Zaren als legitimes Mittel verstand, um eine neue Ordnung zu erreichen. Lenins Bruder Alexander Iljitsch Uljanow war ebenso Teil der terroristischen Gruppierung und wurde aufgrund seines Mitwirkens bei einem (fehlgeschlagenen) Attentat auf Alexander III. im Jahr 1887 festgenommen und hingerichtet. (vgl. Hildermeier 2017 [Online])

¹⁰⁹ Tolstoi besucht ab den 1870ern regelmäßig Gefängnisse, klagt die miserablen Zustände an und schreibt wiederholt Gnadengesuche für die verurteilten Attentäter*innen an die russischen Zaren.

¹¹⁰ Tolstoi schrieb auch ein Gnadengesuch (1881) an den Sohn des Zaren Alexanders II. für dessen Attentäter, die einen Monat später hingerichtet wurden.

eigentliche Ursache für den Widerstand der russischen Bevölkerung gegenüber der Volksbildung anführte. Eine Tagbuchnotiz von 1902 zeigt jedoch einen weiteren – neuen – Inhalt in seiner Argumentation, welcher bestimmend für Tolstois spätere Bildungskonzeption ist:

„Offensichtlich vermag heute eine Revolution die Staatsmacht nicht zu überwinden. Es bleibt nur eins: eine solche Änderung der Weltanschauung des Volkes, das (sic!) es sich nicht länger zum Diener der Gewalttaten der Regierung macht. Eine solche Änderung kann nur die Religion bewirken und zwar die christliche Religion.“ (Tolstoi 1979/1902, S. 648)

Tolstois Forderung nach einer Veränderung der Weltanschauung, welche nicht nur das russische Volk, sondern die ganze Menschheit einschließt, ist nicht wesentlich neu. Bereits in den 60er Jahren kritisiert er den modernen – Tolstois Meinung nach dogmatischen – Fortschrittsgedanken und -optimismus der russischen Gesellschaft, welcher ausgehend von Europa und dem Westen zur sozialen Ungerechtigkeit in Russland beitragen würde. Die Besitzenden würden profitieren, die arbeitende Schicht hätte jedoch keinerlei Nutzen an Eisenbahnen und Fabriken. Im Gegenteil, erneut würde es zur Ausbeutung des einfachen Volkes kommen und erneut würde nur die gebildete Schicht von den wirtschaftlichen Entwicklungen Russlands profitieren, so Tolstois Schlussfolgerung in dem Aufsatz „Der Fortschritt und die Definition von Bildung“ (1863). Auch zwanzig Jahre später – während der Hochphase der Industrialisierung in Russland und der damit verbundenen Urbanisierung – ist die Ausbeutung der arbeitenden, dienenden Schicht ein wesentlicher Kritikpunkt Tolstois. In seinem Aufsatz „Was sollen wir denn tun?“ (1886¹¹¹) berichtet er über die tragischen Biographien der armen Arbeiter*innen und Bettler*innen, die er während seiner Beteiligung an der Volkszählung¹¹² in Moskau kennen lernte. Er arbeitet in diesem Text die Unterschiede der ländlichen und städtischen Armut heraus, mit dem Fazit, dass es zwar Unterschiede, aber nur einen gemeinsamen, ökonomischen Ursprung gäbe: nämlich „den Übergang des Reichtums der Produzenten in die Hände der Nichtproduzenten (...)“ (Tolstoi 1974/1886, S. 227)

Eine Veränderung dieser Ursache könne – so Tolstoi Ende des 19. Jahrhunderts – jedoch nicht durch die Attentate der radikalen Intelligenzija oder im staatlich politischen Spektrum bewirkt

¹¹¹ „Was sollen wir denn tun?“ durfte erst im Jahr 1906 in Russland veröffentlicht werden. Im Jahr 1886 erschien er erstmals mit erheblichen Streichungen. (vgl. Dudek 1974, S. 787).

¹¹² Hierzu empfiehlt sich sein Aufsatz „Über die Volkszählung in Moskau“ (1882) zu lesen. In diesem gibt er zu bedenken, dass mit der Volkszählung zwar die Ziele der soziologischen Wissenschaft erreicht werden würden, die beteiligten Nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen jedoch dazu aufgerufen sind nach Christus Beispiel – er nennt Beispiele aus dem Evangelium – den leidenden, hungernden, armen und verwaisten Menschen zu helfen (vgl. Tolstoi 1974/1882, S. 154-156). Seinen Aufruf folgten vielen Studierende und Teile der russischen Intelligenzija (vgl. Dudek 1974, S. 786).

werden¹¹³, sondern alleine durch die Befolgung des Willen Gottes bei gleichzeitiger notwendiger Negierung der weltlichen Gesetze. Ende der 1870er Jahre verändert sich Tolstois Argumentation dahingehend, dass ihm die christliche Lehre als Basis jeglicher Kritik an Gesellschaft, russisch-orthodoxer Kirche und Staat diene. Zugleich schöpft er auch Hoffnung in der Möglichkeit einer Vervollkommnung der Menschen durch den christlichen Glauben. Tolstois heilsgeschichtliches Weltbild zeigt sich in seiner Überzeugung, dass die russische Bevölkerung, gar die gesamte Menschheit sich nur durch die Hinwendung zur christlichen Ethik von den Problemen und Entwicklungen des 19. Jahrhunderts retten könnte. Dieser Gedankengang wird im ersten Teil des folgenden Kapitels konkretisiert, stellt er doch das wesentliche Motiv für die pädagogische Diskussion Tolstois zu Beginn des 20. Jahrhunderts dar, welche im zweiten Teil vorgestellt werden soll.

5. Lew N. Tolstois religiöser Appell an die Erziehung um 1900

Tolstois Biographie weist Ende der 1870er Jahren einen Bruch auf. Tolstoi sucht vehement nach der Beantwortung der Frage nach dem Sinn des Lebens – Antworten auf diese Frage findet er weder innerhalb der russisch-orthodoxen Kirche noch in der Autokratie oder in den unterschiedlichen Ansätzen der russischen Intelligenzija. Im Gegenteil, Tolstois Kritik an den beiden Machtträgern Russlands und an den terroristischen Attentaten der radikalen Intelligenzija verschärft sich in seinen Schriften mit Ende des 19. Jahrhunderts zusehends. Sie schienen keine Lösungsansätze für die Herausforderungen der industriellen Zivilisation zu bieten, welche nach Tolstoi zu Hass, Gewalt, Krieg und zur Selbstvernichtung der Menschheit führen würde.

Tolstoi, der im orthodoxen Glauben erzogen wurde, hinterfragt zunehmend die dogmatische und normative Haltung der russisch-orthodoxen Kirche in Russland, sucht den Kontakt zu verschiedenen Glaubensgemeinschaften – insbesondere zu den verfolgten Duchoborzen¹¹⁴ – und beschäftigt sich mit religiöser Literatur (vgl. Tolstoi 1979/1878, S. 242). Zunehmend widmet er sich dem Studium der Bibel, lernt hierfür hebräisch sowie altgriechisch, übersetzt die Evangelien des neuen Testaments und veröffentlicht seine ersten religiösen Traktate (vgl.

¹¹³ Letzteres versuchte Tolstoi in den 60er und 70er Jahren als er eine vermittelnde Funktion als gewählter Friedensrichter zwischen dem einfachen Volk und dem Adelstand ausübte. 1861 wird Tolstoi zum ersten Mal zum Friedensrichter ernannt, 1878 zum Ehrenfriedensrichter gewählt. Im Jahr 1882 lehnt er jedoch die Wahl zum Adelsmarschall ab. (Vgl. Dieckmann 1979, S. 945-952)

¹¹⁴ Ein gemeinsames Merkmal von Tolstoi und den Duchoborzen ist die Bestimmung der Bergpredigt als ethisches Leitbild (vgl. Bremer 2016, S. 252). Tatsächlich hielt Tolstoi mit dem geistigen Anführer Peter Verigin eine 15-jährige schriftliche Korrespondenz (1895–1910) und setzte sich für die verfolgten Duchoborzen im Kaukasus-Gebiet ein (vgl. Schaarschmidt 1996, S. 559). Mit dem Erlös seines letzten großen Romans „Die Auferstehung“ (1899), der in einer zensierten Form in der Zeitschrift „Niva“ veröffentlicht wurde, unterstützte Tolstoi die Auswanderung der Glaubensgemeinschaft (1898/99) nach Kanada (vgl. Schaarschmidt 1996, S. 559).

Löwenfeld 1990, S. 7). Als Tolstoi im Jahr 1881 seinen Aufsatz „Meine Beichte“ veröffentlicht, konfrontiert er die russische Gesellschaft erstmals mit seinem neuen christlichen Weltbild. Gemeinsam mit den – binnen drei Jahren – verfassten Schriften „Kritik der dogmatischen Theologie“ (1880/1881), „Vereinigung und Übersetzung der vier Evangelien“ (1880/1881) und „Mein Glaube“ (1883) stellen sie Teile eines großen Werkes dar, welches sich ausgehend von Tolstois autobiographischen Darstellungen über seinen religiösen Wandel um die Kritik der dogmatischen russisch-orthodoxen Kirche und die Richtigstellung der christlichen Religion¹¹⁵ bemühte (vgl. Schmidt 1990, S. 356f). In dem Aufsatz „Mein Glaube“ (1883) beschreibt Tolstoi die Konsequenzen seines Lebenswandels folgendermaßen:

„Vor fünf Jahren kam mir der Glaube an die Lehre Christi – und mein Leben änderte sich plötzlich ganz und gar: ich wünschte nicht mehr, was ich bisher gewünscht hatte, und was ich bisher nicht gewünscht hatte, das wünsche ich jetzt.“ (Tolstoi 1990/1883, S. 13)

Die Frage, welche Umstände die „Sinnkrise“ Tolstois auslösten, lässt sich nicht konkret beantworten. Es scheint aber, als hätten die religionsphilosophischen Diskussionen bzw. das religiöse Bewusstsein der russischen Gesellschaft sowie Tolstois Beschäftigung mit religionsphilosophischen und sozialpolitischen Fragen, vielleicht auch seine literarische Arbeit an den Werken „Krieg und Frieden“ (1865–1869) und „Anna Karenina“ (1875–1878), vor allem aber Tolstois Erkenntnis, dass er als Teil der privilegierten Schicht selbst zur Ausbeutung und Armut der arbeitenden Schicht beiträgt, Einfluss auf seinen Lebenswandel gehabt. Letzteres beschreibt er in der programmatischen Schrift „Was sollen wir tun?“ (1882) in Zusammenhang mit dem Besuch eines Nachtasyls in Moskau und der Begegnung mit der armen Stadtbevölkerung:

„Die Tatsache, daß (sic!) es in Moskau Zehntausende von solchen Menschen gibt, während ich und andere Tausende uns mit Lendenbraten und Stör vollstopfen und unsere Pferde und Fußböden mit Tuchen und Teppichen bedecken, ist (...) ein Verbrechen, das nicht nur einmal, sondern ständig verübt wird, und ich mit meinem ganzen Reichtum mache mich nicht nur der Duldung dieses Verbrechens schuldig, sondern der unmittelbaren Mittäterschaft.“ (Tolstoi 1974/1886, S. 176)

Drei Jahre nach der Veröffentlichung von „Was sollen wir tun?“ (1882) predigt Tolstoi nicht nur die Notwendigkeit eines Lebenswandels der Gesellschaft, sondern versucht selbst nach den Prinzipien der Bergpredigt zu leben (vgl. Dieckmann 1979, S. 954). Er distanziert sich zunehmend von der russischen Gesellschaft und ihrem „westlich-bürgerlichen“ Lebensstil. Familiäre Konflikte folgen; Tolstoi denkt oftmals darüber nach, seine Familie – insbesondere

¹¹⁵ Bereits im Jahr 1855 äußerte sich Tolstoi in einem Tagebucheintrag über den Gedanken eine neue Religion zu gründen, „(...) die dem Entwicklungsstand der Menschheit angemessen ist, einer Religion Christi, aber gereinigt von Glauben und Geheimnis, einer praktischen Religion, die keine künftiges Glück verheißt, sondern Glück auf dieser Erde gewährt.“ (Tolstoi 1979/1855, S. 129)

seine Frau Sofja Andrejewna Tolstaja – zu verlassen (vgl. Tolstoi 1974/1886, S. 282). Die Uneinigkeiten mit der Familie und der russischen Gesellschaft sind das Resultat seiner radikalen, dogmatischen Religiosität – im Jahr 1884 notiert er in seinem Tagebuch: „Nehme ich an ihrem Leben Anteil, würde ich die Wahrheit verleugnen, und sie wären die ersten, die mir dies vorhielten. Sehe ich ihrem Wahnsinn, wie ich es jetzt tue, voll Trauer zu, bin ich ein mürrischer Alter wie alle anderen Greise auch.“ (Tolstoi 1979/1884, S. 282)

5.1. Tolstois Beitrag zur religiösen Diskussion

Tolstois bäuerlicher, christlich-asketischer Lebensstil¹¹⁶ und seine zivilisationskritischen Aufsätze finden nebst Kritik auch großen Anklang in Russland; Jasnaja Poljana wird zum „Pilgerort“ vieler Tolstoi-Anhänger*innen, es bilden sich vermehrt ländliche Kommunen nach tolstoischem Ideal, selbst das russische Bauernhemd mit Gürtel à la Tolstoi findet als identitätsstiftendes Merkmal Verwendung innerhalb der städtischen Intelligenzija (vgl. Möbius 2015, S. 425). Auch außerhalb Russlands ist Tolstoi bereits als berühmter Schriftsteller bekannt und auch seine religionskritischen und -philosophischen Aufsätze, welche oftmals nur im Ausland veröffentlicht werden konnten, lösten eine breite, internationale Diskussion aus¹¹⁷ (vgl. Klemm 2004, S. 91). Mit seinem Aufruf zur Brüderlichkeit, Nächstenliebe und zum passiven Widerstand beeinflusste er nicht nur den indischen Freiheitsdenker Mahatma Gandhi (1869–1948) und die österreichische Pazifistin und Schriftstellerin Bertha von Suttner¹¹⁸ (1843–1914), sondern auch eine ganze Generation an russischen Wehrpflichtverweigerern¹¹⁹. Tolstoi hat es zu großen Teilen seinem internationalen Ruhm zu verdanken, dass er nicht wie andere politische Andersdenkende seinen Lebensabend in der Einöde Sibiriens verbringen musste.

5.1.1 Tolstois Auslegung der Bergpredigt

Die Sinnhaftigkeit des Lebens glaubt Tolstoi für sich und für die gesamte Menschheit in der Lehre Christi, insbesondere in der zentralen neutestamentlichen Schrift „Bergpredigt“ (MT. 5–

¹¹⁶ „Nach dem Beispiel Tolstois, der selber wie ein Bauer zu leben versuchte, auf Fleisch und Rauschmittel verzichtend, schlossen sich Gleichgesinnte in vielen Ländern zusammen zu anarchisch-antiautoritären Kommunen.“ (Köpcke-Duttler 1980, S. 16)

¹¹⁷ Im deutschsprachigen Raum lag der wissenschaftliche Fokus vor dem zweiten Weltkrieg vorwiegend auf den – von Raphael Löwenfeld ins Deutsche übersetzten – pädagogischen und religionsphilosophischen Schriften Tolstois. Ab Mitte der 70er Jahre wird Tolstoi „als ein libertärer Reformpädagoge rekonstruiert und in einem ideengeschichtlichen Zusammenhang mit dem Anarchismus diskutiert (z.B. Klemm 1984, 1988; Wittig/Klemm (Hg.) 1988), und zweitens als ein Freiheitspädagoge und religiöser Ethiker im Kontext der russischen Pädagogikgeschichte (Krumbholz 1982; Kegler 1976, 1991). (Vgl. Klemm 2004, S. 122).

¹¹⁸ Literatur: Belentschikow, V.: Bertha von Suttner und Tolstoi. – In: Zeitschrift für Slawistik, 28 (1983), Heft 2, S. 284–301.

¹¹⁹ Die allgemeine Wehrpflicht in Russland wurde im Jahr 1874 von Zar Alexander II. eingeführt und orientierte sich am Beispiel westlicher Industriestaaten (vgl. Goehrke 2010, S. 209).

7), gefunden zu haben. Einen Hinweis darauf, welche Bedeutung die Bergpredigt im 19. Jahrhundert im Allgemeinen hatte, lässt sich in dem Vortrag „Das Reich Gottes in der Predigt Jesu. I.“ (1902) von Bousset finden:

„In der Geschichte der Bibelwissenschaft wird das letzte Dezennium des 19. Jahrhundert unter anderem auch durch die ausserordentlich (sic!) zahlreichen monographischen Untersuchungen über die Predigt Jesu charakterisierend sein.“ (Bousset 1902, S. 397)¹²⁰

Es scheint, dass die praxisweisende Lehre Christi in der Bergpredigt für Tolstoi eine Antwort auf die Fragen des Zeitalters mit ihren Entwicklungen (Industrialisierung) und Problemen (Armut) gibt; als göttliches Regelwerk stellt sie für Tolstoi eine alternative Lösung für die sozialpolitischen Bedingungen Russlands dar. Die christlichen Verhaltensregeln der Bergpredigt werden daher zum ethischen Imperativ Tolstois und zum Fundament seiner Kritik an der russisch-orthodoxen Kirche und der russischen Regierung. Beide, so Tolstoi, widersprechen den göttlichen Gesetzen der Bergpredigt, deren Erfüllung jedoch die absolute Bedingung für ein „Reich Gottes auf Erden“ (Tolstoi 1990/1884, S. 212) sei; ohne jene Erfüllung gäbe es keine Rettung für die Menschheit (vgl. Tolstoi 1990/1884, S. 212).

Den Sinn der christlichen Lehre glaubt Tolstoi in der Bergpredigt erkannt zu haben: „Wenn es überhaupt klare, ausdrückliche Verhaltensregeln gibt, so müssen sie hier ausgesprochen worden sein.“ (Tolstoi 1990/1883, S. 23) Diese Verhaltensregeln fasst er im Aufsatz „Mein Glaube“ (1883) in fünf Geboten zusammen:

1. Du sollst nicht zürnen mit deinem Bruder.
2. Du sollst dich nicht scheiden von deinem Weib.
3. Du sollst niemals niemanden und nichts schwören.
4. Du sollst dem Übel nicht widerstreben.
5. Du sollst alle Menschen lieben, auch diejenigen, die nicht deine Volksgenossen sind.

Die angeführten fünf Gebote fasst Tolstoi in zwei sozialpolitische Grundsätze zusammen: Tolstoi versucht laut Laurila die russische Bevölkerung zum Antimilitarismus oder positiv ausgedrückt zum Pazifismus zu bewegen und fordert gleichzeitig zum Antipatriotismus bzw. zur allgemeinen Verbrüderung auf (vgl. Laurila 1944, S. 15ff).

¹²⁰ In den Debatten über die Predigt Jesu, so Bousset (vgl. 1902, S. 397), sei die Untersuchung des Reich-Gottes-Problems gar zur theologischen Modeerscheinung avanciert. In den Untersuchungen stand die Frage nach dem zeitgenössischen Kontext der Reich-Gottes-Lehre und die begriffliche Klärung zwischen einem „Reich Gottes“ und der „Herrschaft Gottes“ im Mittelpunkt (vgl. Bousset 1902, S. 398f). Bousset (vgl. 1902, S. 401) hebt die nationale Bedingtheit der Hoffnung auf die Herrschaft des Volkes oder Gottes hervor, die erst mit dem Spätjudentum eine Wandlung hin zur Hoffnung auf ein transzendentes Gottesreich auf Erden durchläuft.

Die von Tolstoi geforderten Grundsätze standen in starkem Kontrast zur realen politischen Situation Russlands Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Russland befand sich in diesem Zeitabschnitt im ständigen Krieg mit den östlichen Nachbarländern, das Nationaldenken wurde vermehrt – auch von der slawophilen Bewegung – vorangetrieben und von dem russischen Zarenreich gefordert (Bsp.: Wehrpflicht). In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff Russifizierung zu setzen, der die Bemühungen Russlands – insbesondere des Ministeriums für Volksbildung – widerspiegelt, eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Geschichts- und Kulturverständnis, in welchem die Orthodoxie eine besondere Rolle einnahm, zu vermitteln (vgl. Tolz 2005, S. 142). Die unterschiedlichen Maßnahmen sollten laut Goehrke (vgl. 2010, S. 293) auch dem Nationalbewusstsein der zahlreichen Minderheiten und nicht-Russ*innen im wachsenden Zarenreich entgegensteuern und zielten demnach auf eine „kulturelle und bürokratische Russifizierung“ (Tolz 2005, 128-133) ab¹²¹. Tolstoi sieht im Patriotismus, welcher der Idee der Brüderlichkeit widerspricht, daher einen wesentlichen Grund für die militärischen Eingriffe Russlands. Seine Forderung nach absolutem Pazifismus, dem Bösen nicht mit Gewalt zu widerstehen, ruft besonders heftige Reaktionen seitens der russischen Gesellschaft hervor und stellt auch die „Mittel zum Zweck“ der radikalen Intelligenzija in Frage (vgl. Zwahlen 2004, S. 9 [Online]).

5.1.2 Tolstois Staatskritik

Gleichzeitig tritt Tolstoi nicht nur als Gegner der russischen Regierung, sondern auch als Kritiker des russischen Kaiserreichs auf. Seine religiösen Grundsätze lassen sich nicht mit dem Konzept einer Autokratie als legitime Staatsform vereinbaren. Aufgrund seiner Kritik und Ablehnung gegenüber der autokratischen Staatsform und seiner institutionalisierten Verwaltung, wird Tolstoi oftmals in Verbindung mit dem Anarchismus gebracht. Tolstoi selbst äußerte sich zum Anarchismus in seinem Tagebuch im Jahr 1857 folgendermaßen:

„Was Gut und Böse anlangt, sind alle Regierungen gleich. Das beste Ideal ist die Anarchie.“ (Tolstoi 1979/1857, S. 173)

Im Jahr 1889 hingegen merkt Tolstoi an: „Die Anarchisten sind völlig im Recht, nur nicht in der Frage der Gewalt. Eine erstaunliche Geistesverwirrung.“ (Tolstoi 1979/1889, S. 320) Dieses Argument spiegelt nicht nur Tolstois religiösen Wandel und Haltung – die Ablehnung jeglicher Gewalt – wider, sondern zeigt auch, dass die weltliche Ordnung in diesem Punkt für Tolstoi klar einer göttlichen Ordnung unterstellt ist. Tolstoi wird daher oftmals als Vertreter eines

¹²¹ Tolz merkt an, dass es zugleich eine breite Opposition zu den Maßnahmen der Russifizierung gab, welche eine Integration der Minderheiten auf sozialer sowie politischer Basis bevorzugte und die geforderte Homogenität in Kultur und Sprache ablehnte (vgl. Tolz 2005, S. 128).

christlichen Anarchismus diskutiert, der sich „einerseits durch eine religiöse Motivation definiert und andererseits in einer radikal-pazifistischen und antimilitaristischen Haltung zeigt (...).“ (Klemm 2004, S. 100) Trotz der begrifflichen Einengung Klemms, bleibt die Frage offen, inwieweit sich der anarchistische Freiheitsanspruch angesichts einer – von Tolstoi postulierten – normativen göttlichen Ordnung halten kann.

Eine klare Parallele zwischen Anarchismus und Tolstois christlich-ethischer Position lässt sich jedenfalls in der Ablehnung von Zwang und Gewalt als legitimes, staatliches Mittel aufzeigen. Der Zwang gegenüber dem russischen Volk zeigt sich für Tolstoi am deutlichsten an den militärischen und polizeilichen Gewalthandlungen, die klar den – aus der Bergpredigt abgeleiteten – sozialpolitischen Grundsätzen, dem Antimilitarismus und dem Antipatriotismus widersprechen. In dem Ausschnitt des Aufsatzes „Nikolai Palkin“ (1881) zeigt sich erneut die Diskrepanz von weltlichen und göttlichen Gesetzen, die einander unversöhnlich gegenüberstehen:

„Doch wenn der Kaiser fordert, ich solle die Rute erheben und auf den Rücken meines Nächsten wiedersausen lassen, wenn er fordert, ich solle einen Menschen festhalten, während man ihn schlägt, ich solle ihn fesseln oder ihn unter Androhung des Todes mit der Waffe in der Hand bewachen, während man ihm Böses zufügt, ich solle hinter einen Menschen das Gefängnistor zusperren etc.; all das vermag ich nicht, denn hier werden meine Taten gefordert, und die sind Gottes.“ (Tolstoi 1974/1888, S 739)

Ein Gewaltakt, sei er auch vom Staat legitimiert und gefordert, widerspricht demzufolge dem Gebot der Nächstenliebe und der Brüderlichkeit; die polizeiliche und militärische Gewalt sei dementsprechend keinesfalls mit den ethischen Prinzipien der Bergpredigt zu vereinbaren. Daraus folgert Tolstoi, dass zugunsten einer neuen Weltordnung nach christlich-ethischen Prinzipien die Gesetze des Staates nicht ausgeführt werden dürfen; denn um die „Gewaltherrschaft der Regierungen zu beseitigen, gibt es nur ein einziges Mittel: den Verzicht auf Beteiligung an der Gewaltherrschaft.“ (Tolstoi 1974/1900, S. 598)

5.1.3 Tolstois Kirchenkritik

Die Diskrepanz zwischen weltlicher und göttlicher Ordnung diskutiert Tolstoi jedoch nicht nur in Zusammenhang mit dem Staat, sondern auch mit der unterstützenden Rolle der russisch-orthodoxen Kirche. Für Tolstoi steht laut Doerne (vgl. 1969, S. 66 [Online]) die gesamte kirchliche Tradition seit dem 4. Jahrhundert – mit der Erhebung des Christentums zur Staatsreligion und der Veränderung der Kirchenstruktur im römischen Reich – im absoluten Widerspruch zur Lehre Christi. Die Kritik an der Institutionalisierung von Kirche erinnert an das Gegenkonzept der „sobornost“, welches in den religionsphilosophischen Debatten

diskutiert und von der slawophilen Bewegung als Kontrast zum westlichen Individualismus genutzt wurde.

Tolstoi hatte sich bereits in den 70er Jahren kritisch mit der orthodoxen Kirchenlehre auseinandergesetzt und sich auch in der kirchlichen Praxis versucht: „(...) so habe ich über ein Jahr lang alle Vorschriften der Kirche streng befolgt, alle Fasten eingehalten und alle gottesdienstlichen Veranstaltungen besucht.“ (Tolstoi 1974/1901, S. 621f) Ungefähr zwanzig Jahre später, im Jahr 1901, wird Tolstoi vom Heiligen Synod öffentlich exkommuniziert, zu radikal vertrat er – trotz Abmahnung im Jahr 1892 – seine Kirchenkritik (vgl. Dudek 1974, S. 796). In seinem Aufsatz „Antwort auf den Beschluß (sic!) des Synods vom 20. bis 22. Februar und auf die aus diesem Anlaß (sic!) bei mir eingegangenen Briefe“ (1901) bezieht Tolstoi Stellung zu den Vorwürfen der russisch-orthodoxen Kirche, hält aber an seiner Kritik fest: Die russisch-orthodoxe Kirche und ihre Kirchenlehre verleugnet die Lehre und den Willen Jesu, sie selbst sei bloß „eine Zusammenstellung von plumpestem Aberglaube und Hokuspokus, die den ganzen Sinn der christlichen Lehre verdeckt¹²².“ (Tolstoi 1974/1901, S. 622) Mit ihrer symbiotischen Beziehung zum russischen Zarenreich hintergehe sie nicht nur das göttliche Gesetz und die Bestimmung der Menschheit, sondern verbreite auch bewusst eine falsche Religion:

„Die Kirchenlehrer lehrten, daß (sic!) Christi Lehre eine göttliche, daß (sic!) aber ihre Erfüllung wegen der menschlichen Schwachheit unmöglich sei (...). Die weltlichen Lehrer und die ganze Lebensorganisation erklärten geradezu die Lehre Christi für unausführbar, für schwärmerisch, und lehrten mit Wort und Tat, was dieser Lehre entgegen war.“ (Tolstoi 1990/1883, S. 35)

Für Tolstoi handeln die russisch-orthodoxe Kirche und die russische Regierung nicht nur entgegen Gottes Willen, sondern zwingen auch die russische Bevölkerung nach den religiös legitimierten „weltlichen“ Gesetzen zu leben. Angesichts des mächtigen Einflusses der russisch-orthodoxen Kirche in der Volksbildung (Kapitel 4.1.2, S. 67), lässt sich dieses Argument in seiner Tragweite nachvollziehen.

5.2 Tolstois Erziehungskonzeption um 1900

Tolstoi erinnert zu Beginn des 20. Jahrhundert an einen religiösen Prediger, der die Menschheit zur göttlichen Vollkommenheit durch Ablehnung der weltlichen Ordnung und Annahme der christlichen Lehre missionieren möchte. Diese Missionierung sieht er aufgrund der Verbreitung

¹²² „Wie immer man die Person Christi auffassen mag, seine Lehre (...) ist ganz und gar verschwunden, ist verfälscht zu plumpen Hokuspokus mit Waschungen, Ölungen, Körperbewegungen, Beschwörungen, dem Verschlucken von Brotstückchen und dergleichen, und von der Lehre selbst bleibt nichts übrig.“ (Tolstoi 1974/1901, S. 625)

einer „falschen Religion“, welche von Tolstoi anhand eines Ausschnittes aus dem Katechismus¹²³ der russisch-orthodoxen Kirche von 1880 aufgezeigt wird, als Notwendigkeit an:

„Anlässlich (sic!) des fünften Gebotes, Vater und Mutter zu ehren, lehrt der Katechismus, den Herrscher, das Vaterland, die Geistlichkeit, die verschiedenartigen (sic) Obrigkeiten zu ehren; über das Ehren der Obrigkeiten sind drei Seiten geschrieben (...).“ (Tolstoi 1990/1883, S. 278f)

Tolstoi kritisiert an den christlich-orthodoxen Lehrbüchern für das Volk, dass die christlichen Regeln – unter anderen die Gebote Mose – zugunsten der weltlichen Ordnung ergänzt und verfälscht worden sind (vgl. Tolstoi 1990/1883, S. 278). Als Gegenmaßnahme veröffentlichte Tolstoi in den Jahren zwischen 1880 und 1887 selbst kurze Volkserzählungen, Legenden und Gleichnisse, die allesamt Normen und Werte des zukünftigen „Reich Gottes auf Erden“ behandeln (Klemm 1988, S. 21). Die Literatur richtete sich vor allem an das arbeitende Volk, insbesondere an den ländlichen Bauernstand (Klemm 1988, S. 21). Im Jahr 1908 erscheint das Lehrbuch „Die Lehre Christi dargestellt für Kinder“, mit welchem er bereits 1907 in der erneut eingerichteten Bäuer*innenschule in Jasnaja Poljana unterrichtete¹²⁴ (vgl. Klemm 1988, S. 24). Tolstoi sieht in der Bildung und Erziehung einen moralischen Mehrwert, eine Möglichkeit die Lehre des wahren Lebens zu verbreiten. Diese Schlussfolgerung scheint er als Umkehrschluss aus seiner eigenen Biographie zu ziehen:

„Wenn ich an meine Erziehung zurückdenke, sehe ich jetzt, daß (sic!) ein Gefühl der Feindseligkeit gegen andere Völker, ein Gefühl der Fremdheit nie in mir bestanden hatte; daß (sic!) alle diese bösen Gefühle mir künstlich durch eine unvernünftige Erziehung eingepfht worden sind.“ (Tolstoi 1990/1883, S. 329)

Der Gedankengang zeigt zwei Möglichkeiten auf, welche für Tolstois Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts wesentlich sind: Erstens, es gibt eine falsche – unvernünftige – Erziehung, durch welche den Menschen gelehrt wird am falschen Leben teilzunehmen und nach weltlichen Dingen (Eigentum, Ruhm, etc.) zu streben. Diese Erziehungsmaßnahmen würden laut Tolstoi durch den Staat, die russisch-orthodoxe Kirche und die gebildete Gesellschaft

¹²³ “God’s law (Zakon Bozhij) was the name given to the catechetical religious instruction in the schools of the Russian Empire before 1917. Those who intend to revive this tradition wish to educate faithful members of the Orthodox Church who continue to lead an Orthodox life, including praying, attending services, observing the rules of fasting and Orthodox moral norms.” (Willems 2007, S. 230)

¹²⁴ Über die Bäuer*innenschule im Jahr 1907 gibt es kaum Literatur. Anzunehmen ist, dass Tolstoi und seine Familie erneut Bäuer*innenkindern aus der Umgebung Grundkenntnisse vermittelt haben. Inwieweit dem Religionsunterricht eine herausragende Rolle zugeschrieben wurde, lässt sich nicht beantworten. Jedoch ist es der Anspruch Tolstois, dass seine Lehrenden nicht nur die göttlichen Regeln des Zusammenlebens lehren, sondern selbst nach ihnen leben.

verkörpert. Zweitens bedeutete dies für Tolstoi auch, dass die Menschen durch die wahre – vernünftige – Erziehung überzeugt werden könnten, nach der christlichen Ethik zu leben:

„Das religiöse Lebensverständnis, was in unseren Schulen vernachlässigt wurde, sollte die Grundlage des Gesamten bilden, und nicht so sehr als Art des Unterrichtens, sondern als leitendes Prinzip der ganzen erzieherischen Tätigkeit.“ (Tolstoi 1988/1901, S. 11)

Tolstois pädagogische Bemühungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind begleitet von bildungsphilosophischen sowie religiösen Fragen und Zielsetzungen. Im Mittelpunkt seiner pädagogischen Arbeit steht die Bekehrung zur christlichen Religion mit ihren ethischen – göttlichen, daher vernünftigen – Grundsätzen; seine pädagogische Zielsetzung kann daher in der Erlangung eines Reich Gottes auf Erden gesehen werden (Tolstoi 1974/1901, S. 627). Dieses Reich Gottes auf Erden würde sich laut Tolstoi durch eine solidarische Brüderlichkeit und eine ähnliche Gesellschaftsform wie die der idealisierten Bauernkommunen („mir“) auszeichnen, wobei die Rückbesinnung auf die bäuerliche, agrarische Lebensweise laut Köpcke-Duttler (vgl. 1980, S. 20) einen starken Kontrast zur industriellen Zivilisation und zur privilegierten Gesellschaft Russlands dargestellt habe. Tolstois dystopische Analyse der industriellen Zivilisation findet ihren Ausweg in seiner Vision eines Reich Gottes auf Erden, in welchem die gesamte Menschheit nach christlichen Imperativen handelt.

„Ich glaube daher, daß (sic!) der Sinn des Lebens für jeden einzelnen Menschen nur darin bestehen kann, die Liebe in sich zu mehren; daß (sic!) dieses Vermehren (...) dazu beiträgt, in der Welt das Reich Gottes zu errichten, das heißt eine Lebensordnung, bei der Zwist, Betrug und die jetzt herrschende Gewalt abgelöst werden durch freie Übereinkunft, Wahrheit und brüderliche Liebe der Menschen untereinander.“ (Tolstoi 1974/1901, S. 627f)

Zwar könne der Mensch laut Tolstoi (vgl. 1990/1883, S. 299) auch ein animalisches Leben, also ein triebhaftes Leben ohne Sinnhaftigkeit, führen, aber für den Christen Tolstoi ist es geradezu unverständlich, anders handeln oder anderes predigen zu wollen als derart bzw. das, was er als Wille Gottes und Wahrheit bestimmt. Für Tolstoi als Leser der Bergpredigt bewahrheitet und verwirklicht sich der Glaube an Gott¹²⁵ alleine in der Liebe und im Tun der Menschen; d. h. die praktische Umsetzung des göttlichen Willens ist für Tolstoi überhaupt die essentielle Bedingung eines wahren Christentums und eines sinnhaften Leben (vgl. Doerne 1969, S. 62 [Online]). Der zentrale pädagogische Aufsatz „Brief über Erziehung“ (1901) des „späten“ Tolstois zu Beginn des 20. Jahrhundert gibt Einblick in seine religiöse Argumentation bezüglich pädagogischer Grundbegriffe. Dieses Verhältnis soll nun erörtert werden, damit im

¹²⁵ Tolstois Gottesbegriff hat laut Doerne (vgl. 1969, S. 64 [Online]) pantheistische und zugleich – obwohl von Tolstoi an der russisch-orthodoxen Kirche kritisiert – mystische Züge; Gott ist Eins mit dem Kosmos, der Natur und vor allem ist Gott in jedem Menschen.

letzten, abschließenden Kapitel die Unterschiede und Ambivalenzen des Pädagogen Tolstois während den Jahren um 1860 und 1900 diskutiert und in Verbindung mit dem historischen Kontext betrachtet werden können.

5.2.1 „Brief über Erziehung“ (1901)

Anders als Tolstois bekannte pädagogische Schriften der 1860er Jahre richtet sich der Aufsatz „Brief über die Erziehung“ (1901) nicht an die russische Gesellschaft. Der Brief ist ein Antwortschreiben an den russischen Herausgeber und Pazifisten Pavel Ivanovic Birjukov¹²⁶ (1860–1930), der sich mit Fragen zur Erziehung seiner Kinder an Tolstoi wandte. Tolstois „Brief über Erziehung“ beinhaltet dennoch allgemeine Aussagen zu Erziehung, Bildung und Unterricht, und in alter Manier eröffnet er das Schreiben mit einer Kritik am russischen Schulsystem. In den russischen Schulen, so Tolstoi (vgl. 1901/1988, S. 11), werde das religiöse Lebensverständnis vernachlässigt. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigt, meint Tolstoi damit keineswegs die Vernachlässigung der christlich-orthodoxen Kirchenlehre, sondern vielmehr die Lehre Christi von Brüderlichkeit und Nächstenliebe, d. h. dem Widerstreben von Gewalt. Das religiöse Lebensverständnis spiegelt sich für Tolstoi in der Einigung von allem Lebendigen wider; die Brüderlichkeit der Menschen und das gegenseitige Dienen müssen laut Tolstoi (vgl. 1988/1901, S. 11) daher zur zentralen, praktischen Lebensgrundlage der Menschen und zum leitenden Prinzip der gesamten erzieherischen Tätigkeit werden.

5.2.1.1 Erziehung als sittliche Aufklärung

Die erzieherische Tätigkeit beinhaltet für Tolstoi Erziehung und Bildung, wobei er beiden unterschiedliche Wirkung, Inhalte und (gesellschaftliche) Bewertung¹²⁷ zuspricht; das Ziel jedoch müsse für beide die „Einigung des Gesamten durch Liebe“ (Tolstoi 1988/1901, S. 11) sein. Bildung, diese wird im späteren Absatz behandelt, ist nach Tolstoi die bewusste Einwirkung im Sinne von Unterricht (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 11). Erziehung hingegen ist laut Tolstoi die unbewusste Einwirkung – „das Vorbild, die Erziehung im engeren Sinne, oder wir (sic!) ich es nenne, die [sittliche: Anm. T. E.] Aufklärung (Prosveščenie)¹²⁸.“ (Tolstoi

¹²⁶ Der russische Adelige war Anhänger Tolstois; später sein Freund und Biograph. Ebenso wie Tolstoi unterstützte er die Duchoborzen bei der Auswanderung nach Kanada.

¹²⁷ Bildung sei – in Form von schulischem Unterricht – in Russland bereits gesellschaftlich anerkannt, wohingegen die Erziehung vernachlässigt würde.

¹²⁸ Der Begriff „Prosveščenie“ wird von Sturm/Fahl/Harney in dem Artikel „Prosveščenie vor der Aufklärung“ (1994) diskutiert: Prosveščenie sei ein altkirchenslawisches und altrussisches Wort und ließe sich als „Licht“ (auch im Sinne von ratio) übersetzen. Im christlichen/orthodoxen Kontext bezeichnet der Begriff das Erleuchten des menschlichen Geistes, im allgemeinen Sprachgebrauch bedeutet er „Sonnenschein“ oder „scheinen“. (Vgl. Fahl/Harney/Sturm 1994, S. 337–343) Wittig – an dessen Übersetzung festgehalten wird – kommentiert, dass der

1988/1901, S. 11) Der Begriff „Proveščenie“ steht für Tolstoi im direkten Zusammenhang mit dem christlichen Glauben – was sich auch aufgrund der kirchenslawischen und altrussischen Wortherkunft und Bedeutung (Licht/Vernunft) erklären lässt (vgl. Fahl/Harney/Sturm 1994, S. 337–340). Die Übersetzung „sittliche Aufklärung“ darf bei Tolstoi daher nicht losgelöst von ihrer religiösen Bedeutung verstanden werden; vielmehr symbolisiert der Begriff „Proveščenie“ im Kontext der unbewussten Einwirkung für Tolstoi die Möglichkeit der menschlichen Erleuchtung durch die wahren christlich-ethischen Prinzipien.

Die anthropologische Voraussetzung für Erziehung und Bildung glaubt Tolstoi im Zustand der Hypnose¹²⁹ bei Kindern gefunden zu haben (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 11). Seine Feststellung beinhaltet für ihn zwei wesentliche Schlussfolgerungen: Erstens können Kinder durch die unbewusste Einwirkung der Erziehenden zur religiösen Sittlichkeit erzogen werden. Zweitens sind die Kinder der Macht – also der Einwirkung – der Erwachsenen willkürlich ausgesetzt (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 11). Die Kinder scheinen für Tolstoi, aufgrund seiner Annahme des kindlichen Zustands der Hypnose, zu passiven Subjekten zu werden, auf welche die Erziehenden mit gutem, sittlichem Vorbild einwirken müssten. In diesem Zusammenhang nehmen die Erziehenden eine besonders wichtige Rolle in der Erziehungstätigkeit ein; sie müssen laut Tolstoi (vgl. 1988/1901, S. 11) all das fördern und vorleben, was zur Einigung des Gesamten führt und all das unterdrücken, was zum Gegenteiligen beitragen könnte. Folglich müssten nach Tolstoi alle Erwachsenen und Erziehenden ein Leben nach den christlichen Prinzipien führen, nur so könne eine gute Erziehung und eine sittliche Aufklärung geschehen. Auf die Frage, was ein gutes Leben sei, antwortet Tolstoi folgendermaßen:

„Die Stufen des Gutseins sind zahllos, aber eine bildet das allgemeine und hauptsächliche Kennzeichen des guten Lebens: das Streben nach Selbstvervollkommnung in der Liebe.“
(Tolstoi 1980/1901, S. 12)

Die Selbstvervollkommnung in der Liebe, d. h. in Gott – die Aufforderung findet sich auch in der Bergpredigt – lässt sich nach Tolstoi auf unterschiedliche Weise (Gebet, praktische Nächstenliebe) verwirklichen; notwendig und wesentlich sei es aber, „daß (sic!) die erziehenden Menschen unaufhörlich sich selbst erziehen und gegenseitig helfen, immer mehr das zu verwirklichen, wonach sie streben.“ (Tolstoi 1901, S. 12) Die Selbsterziehung der

Begriff „Proveščenie“ bei Tolstois „Brief über die Erziehung“ als „sittliche Aufklärung“ verstanden werden solle (vgl. Wittig 1988, Fußnote S. 11).

¹²⁹ In seinem Tagebuch schreibt Tolstoi 1900 über die Hypnose im Zusammenhang mit Erziehung. „Im Kindesalter und später in Augenblicken der Niedergeschlagenheit werden den Menschen bestimmte Ideen suggeriert, und diese sitzen mit der Zeit so fest, daß (sic!) die Menschen dann nicht imstande sind, sich von ihnen zu befreien.“ (Tolstoi 1979/1900, S. 617) Auf die Frage, wie man sich eben aus jener Hypnose befreien könnte, gibt er zu bedenken, dass dies nur durch Abbruch des Kontakts, natürliche Lebensweise und in der Entwicklung der eigenen geistigen Tätigkeit gelingen könne (vgl. Tolstoi 1979/1900, S. 617).

Erzieher*innen – bestenfalls aller Erwachsenen – ist für Tolstoi daher essentiell für die pädagogische Praxis (vgl. Tolstoi 1901, S. 12). Tolstois Christentum verlangt nach Entschlossenheit und Absolutheit, jegliche Abweichung von den christlichen Grundsätzen verunmöglicht eine sittliche Erziehung und in letzter Instanz die Rettung der Menschheit. Demnach ist für Tolstoi eine sittliche Erziehung in einer bürgerlichen Familie – sei sie auch noch so bestrebt ein sittliches Leben zu führen – unmöglich, solange sie auf Kosten der arbeitenden Schicht lebt (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 12). Ihr Lebensstil widerspricht – ausgehend von den Geboten der Bergpredigt – in zwei Formen den göttlichen Gesetzen: Erstens, häufen sie materielles Eigentum an¹³⁰ und zweitens, ließen sie sich von ihren Menschen bedienen ohne selbst zu dienen. Dieser Akt würde der Vereinigung und Brüderlichkeit der Menschen widersprechen. Daher schlussfolgert Tolstoi, dass eine sittliche Erziehung im Rahmen der weltlichen Ordnung, wenn überhaupt, nur in den armen Arbeiter*innen- und Bäuer*innenfamilien¹³¹ zu finden sei (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 12).

5.2.1.2 Bildung als bewusste Einwirkung

Während die sittliche Erziehung also in der Gesellschaft vernachlässigt würde, so der Vorwurf Tolstois (vgl. 1988/1901, S. 12), hätte Bildung¹³² – als Definition von Unterricht – in Russland bereits einen besonderen Stellenwert erlangt. Für Tolstoi (vgl. 1988/1901, S. 11f) ist Bildung, wie zuvor angesprochen, die bewusste Einwirkung in Form von Unterricht und damit die zweite Form von Erziehung.

Ebenso wie die sittliche Erziehung habe Bildung den christlichen Prinzipien zu entsprechen – dies zeigt sich auch in Tolstois Auswahl und Legitimierung des Lehrplans. Er orientiert sich hinsichtlich der angebotenen Unterrichtsfächer an den folgenden Wissenschaften und Denkweisen: Religion und Philosophie seien essentiell für das Nachdenken über den Sinn des Lebens (1). Die Naturwissenschaften (Mechanik, Physik, Chemie, Physiologie) würden zum empirischen Denken (2) und die mathematischen Wissenschaften zum mathematischen Denken

¹³⁰ Im Evangelium nach Matthäus (6, 24) findet sich folgende Passage: „Niemand kann zwei Herren dienen: Entweder wird er den einen hassen und den anderen lieben, oder er wird an dem einen hängen und den anderen verachten. Ihr könnt nicht Gott dienen und zugleich dem Mammon [Reichtum: Anm. T. E.].“ (Deutsche Bibelgesellschaft 1999, S. 21)

¹³¹ „Wenn man ernsthaft die *religiöse Lebensgrundlage*, die *Brüderlichkeit der Menschen* versteht, so kann man nicht umhin zu sehen, daß (sic!) Menschen, die vom Geld leben, was anderen weggenommen worden ist, und die sich von den anderen absondern, also diese anderen zwingen, ihnen für dieses Geld zu dienen, daß (sic!) diese Menschen ein unsittliches Leben führen.“ (Tolstoi 1988/1901, S. 12)

¹³² Dass sich der Bildungsbegriff stark an der gehobenen Gesellschaft orientieren würde, argumentiert Tolstoi in „Was sollen wir tun?“ (1884) folgendermaßen: „Das Volk bezeichnet als Bildung modische Kleidung, politische Gespräche, saubere Hände und Reinlichkeit einer bestimmten Art. Von einem solchen Menschen heißt es im Unterschied zu anderen, er sei ein gebildeter Mensch.“ (Tolstoi 1974/1886, S. 239) In gehobenen Kreisen kommen laut Tolstoi (vgl. 1974/1886, S. 239f) auch Fähigkeiten wie Klavierspielen, Französisch, Russisch ohne Fehler hinzu; in noch gehobeneren werden u.a. auch Englisch und Hochschuldiplome verlangt.

(3) anregen. Seine Auswahl begründet er damit, dass die genannten Wissenschaften die einzig „wahren“ Wissenschaften seien, da sie mit ihrem kosmopolitischen Charakter zur Vereinigung der Menschen beitragen würden – sie entsprechen mit ihrem Anspruch dem Kriterium der Brüderlichkeit, welches grundlegend für die Erziehungstätigkeit sein müsse. (Vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 13)

Abgesehen von diesen drei Zweigen der Wissenschaft argumentiert Tolstoi auch für drei Arten der Kenntnisvermittlung: Worte – und daher auch die Wissenschaft der Sprachen – seien laut Tolstoi die üblichste Form der Vermittlung und entsprechen hinsichtlich der Fähigkeit des Kommunizierens dem Kriterium der Brüderlichkeit (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 13). Die Erlernung von Esperanto – sofern Zeit und Interesse der Schüler*innen gegeben sei – bewertet Tolstoi (vgl. 1988/1901, S. 13) daher als interessante Option für den Unterricht. Die zweite Art der Kenntnisvermittlung sei die plastische Kunst, also das Zeichnen oder Modellieren – „die Wissenschaft davon, wie man für das Auge dem anderen das übermittelt, was man weiß.“ (Tolstoi 1988/1901, S. 13) Die dritte legitime Art der Kenntnisvermittlung ist für Tolstoi Musik und Gesang, also die Vermittlung von Stimmungen und Gefühlen (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 13). Dass Tolstoi mit seinem Bildungsbegriff auf die Veränderung der Gesellschaftsordnung abzielte, lässt sich auch in der Wahl des siebten Unterrichtsgegenstandes erkennen. Denn der handwerkliche Unterricht sei laut Tolstoi (vgl. 1988/1901, S. 13) eine Notwendigkeit für ein gemeinsames, einfaches Zusammenleben und entspreche dem Kriterium der Brüderlichkeit.

5.2.1.3 Zur Freiheit im Unterricht

Während die Unterrichtsinhalte dem Kriterium der Brüderlichkeit entsprechen müssen, bedarf die Struktur des Unterrichts für Tolstoi die völlige Freiheit. Nur bei völliger Freiheit – bezogen auf den Unterrichtsrahmen – würden die Schüler*innen, so Tolstoi (vgl. 1988/1901, S. 13), keine Abneigungen gegenüber den Unterrichtsfächern entwickeln. Den Schüler*innen müsse es daher (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 13) freigestellt werden, welche Inhalte sie zu welcher Zeit lernen wollten.

„Nur durch Freiheit läßt (sic!) sich erkennen, zu welchem Spezialfach der Schüler neigt, nur Freiheit zerstört nicht den erzieherischen Einfluß (sic!).“ (Tolstoi 1988/1901, S. 13)

Ausgehend von einem 16-Stunden-Tag des Kindes, argumentiert Tolstoi, dass beide Formen der Erziehung – die unbewusste als auch die bewusste Einwirkung – jeweils zu gleichen Teilen geschehen sollte (vgl. 1988/1901, S. 14): Während die frei wählbaren Unterrichtsfächer die Hälfte der sechzehn Stunden, also acht Stunden, einnehmen sollten, müsste die andere Hälfte für die „(...) Erziehung im engeren Sinne, Aufklärung; d. h. der Arbeit für sich selbst, für die

Familie und für die anderen: säubern, tragen, kochen, Holz hacken usw. [eingeplant werden.: Anm. T. E.]“ (Tolstoi 1988/1901, S. 14) Die völlige Freiheit der Kinder im Unterricht scheint innerhalb der sittlichen Erziehung dem Zwang der Notwendigkeit weichen zu müssen; andererseits ermöglicht erst das religiöse Lebensverständnis die Voraussetzungen für eine Freiheit abseits des weltlichen Zwanges. Dieses Dilemma scheint für Tolstoi jedoch nicht gegeben zu sein. Während Tolstoi in einer Passage erklärt, dass nur die absolute Freiheit den erzieherischen Einfluss nicht zerstöre, fährt er im nächsten Satz fort: „Ich werde dem Schüler sagen, daß (sic!) im Leben kein Zwang sein muß (sic!), aber über ihn werde ich den schwersten, den geistigen Zwang ausüben.“ (Tolstoi 1988/1901, S. 13)

5.3 Zwischenfazit und Übergang II

Das vorangegangene Kapitel zeigte die einflussreiche Position der russisch-orthodoxen Kirche in sozialpolitischen Belangen, insbesondere in Zusammenhang mit der russischen Volksbildung, und ihre Bedeutung in der Frage nach dem nationalen Selbstverständnis Russlands auf. Trotz der Säkularisierungsversuche und staatlichen Kontrollmaßnahmen ab dem frühen 18. Jahrhundert, gelang es der Autokratie nicht die Bedeutung der russisch-orthodoxen Kirche für die russische Bevölkerung zu mindern. Im Gegenteil, die Zugehörigkeit zur orthodoxen Glaubengemeinschaft blieb bis zum Ende der zaristischen Autokratie im Jahr 1917 ein bestimmendes Identitätsmerkmal vieler Russ*innen (vgl. Trotz 2001, S. 193). Der Zar Nikolai I. propagierte im 19. Jahrhundert mit der Trias „Autokratie, Orthodoxie und Volkstum“, den orthodoxen Glaube als russisches Wesensmerkmal (vgl. Bremer 2016, S. 128); ein Standpunkt, der sich auch in den Diskussionen der russischen Intelligenzija – insbesondere bei den Slawophilen – finden lässt. Der zaristischen Regierung gelang es im 19. Jahrhundert ihre mächtige Position durch die Verbindungen mit der russisch-orthodoxen Kirche religiös zu legitimieren und den Heiligen Synod als staatliches Verwaltungsorgan zu nutzen.

Russische Staatskritiker*innen- und Gegner*innen reagierten – wie im Kapitel 4.2 (S. 70f) beschrieben – zu großen Teilen mit einer ablehnenden Haltung gegenüber der institutionalisierten russisch-orthodoxen Kirche, welche, so der Vorwurf, als Dienerin der Autokratie handeln würde. Während die einen die nationale Bedeutung der russisch-orthodoxen Kirche – nicht aber unbedingt des orthodoxen Glaubens (Bsp.: sobornost) – negierten, deren religiöse Legitimation hinterfragten und oftmals einen atheistischen Standpunkt einnahmen, hielten die anderen an der Idee der Zugehörigkeit zur Orthodoxie als Identitätsmerkmal des russischen Volkes fest und forderten die russisch-orthodoxe Kirche daher lediglich zu Reformen auf (vgl. Bremer 2016, S. 162). Die an dieser Stelle erfolgte Gegenüberstellung der Positionen deckt zwar keinesfalls alle unterschiedlichen Standpunkte und Argumente in der

russischen Religionsphilosophie des 19. Jahrhunderts ab, vertieft jedoch den Eindruck eines gespaltenen Russlands.

Auch Tolstoi partizipierte an der öffentlichen Diskussion über die Rolle der russisch-orthodoxen Kirche, beschäftigte sich mit religiösen Sinnfragen und hatte mit seiner kirchenkritischen, pazifistischen Haltung wesentlichen Einfluss auf die gesamte russische Bevölkerung. Seiner Interpretation eines Christentums, dass sich auf die göttlichen Prinzipien der Bergpredigt zu stützen hätte und daher nach Antimilitarismus sowie Antipatriotismus verlange (vgl. Laurila 1944, S. 15ff), rief unterschiedliche Reaktionen hervor. Während Tolstoi von der russisch-orthodoxen Kirche im Jahr 1901 exkommuniziert wurde (vgl. Dudek 1974, S. 796) und seine religiösen Schriften aufgrund kirchlicher Zensur in Russland nicht mehr veröffentlicht werden durften, stieg die Zahl an russischen Wehrdienstverweigerer und kommunal geführten Landwirtschaften, die von – oftmals städtischen – Tolstoi-Anhänger*innen gegründet wurden (vgl. Möbius 2015, S. 425). Öffentlich klagte er die staatlichen Gewalthandlungen und die Verbreitung einer falschen Lebensweise an, die, so sein Vorwurf, von der russisch-orthodoxen Kirche bewusst unterstützt und legitimiert wurden.

Tolstois religiöses Weltverständnis und die darauf gründende ablehnende Haltung gegenüber der russisch-orthodoxen Kirche und der zaristischen Autokratie, lassen sich deutlich in seiner Diskussion über pädagogische Grundbegriffe um 1900 erkennen. Seine kritische Beurteilung der russischen Schulen und ihren Lehrplänen, spiegelt die Verflochtenheit von Staat und Kirche wider, welche im Kapitel 4.1.2 umrissen wurde. Die Tatsache, dass der Heilige Synod als Teil des Ministeriums für Volksbildung Verwaltungsaufgaben im Erziehungswesen inne hatte, die Volksschullehrer*innen – vor allem im ländlichen Gebiet – mehrheitlich Absolventen aus Priesterseminaren waren (vgl. Sdvižkov 2006, S. 163) und ein russischer Patriotismus somit auch von der russisch-orthodoxen Kirche gestützt wurde, lässt Tolstois Kritik über die Verbreitung einer falschen Religion (Lebensweise) in den russischen Schulen nachvollziehbar erscheinen. Die von Tolstoi angeklagte falsche Religion besteht dementsprechend keineswegs nur in der Verbreitung der orthodoxen Kirchenlehre, sondern auch in der religiös legitimierten Staatslehre. Im Generellen gewinnen, so Tolz (vgl. 2005, S. 142), die russischen Lehrpläne ab 1870 in Zusammenhang mit der Russifizierung des Ostens an nationalen Charakter, was sich besonders in der Forderung des Ministerium für Volksbildung zeigt, dass in den Volksschulen neben einer gemeinsamen Schulsprache (Russisch), auch ein gemeinsames Geschichts- und Kulturverständnis vermittelt werden sollte (vgl. Tolz 2005, S. 142).

Tolstois Ausführungen im „Brief über die Erziehung“ (1901) aber auch in seinen sozialkritischen Schriften lassen eine andere pädagogische Zielsetzung als Staatserziehung und Russifizierung erkennen. Tolstoi tritt ab den 1880ern öffentlich als asketischer und pazifistischer Christ auf und fordert diese Geisteshaltung auch von seinen Mitmenschen. In diesem Zusammenhang muss auch das Konzept von Erziehung als sittliche Aufklärung verstanden werden, die über den Schulkontext hinaus reicht: Nicht nur die Kinder müssen nach christlichen Maßstäben erzogen werden, sondern auch die Lehrenden und Erwachsenen sind aufgefordert ihr Leben nach christlichen Prinzipien zu gestalten. Erziehung und Bildung, beide verortet er in der Schule, weisen im „Brief über Erziehung“ (1901) einen funktionalen Charakter auf: Die kosmopolitischen Wissenschaften sollen zum kosmopolitischen Menschen bilden, die sittliche Aufklärung zum Christentum erziehen. Die pädagogische Zielsetzung von Erziehung und Bildung ist das Reich Gottes auf Erden. Tolstois pädagogische Standpunkte, die Totalität in seinen Ausführungen, die mitgetragene Idee eines neuen christlichen Menschen und der Glaube das Gottesreich auf Erden, weisen hier – in Anlehnung an Möbius (2015) und Doerne (1969) – utopische Züge auf. Diese verlieren auch angesichts der Betonung von Freiheit im Schulkontext nicht an totalitären Charakter.

6. Lew N. Tolstoi pädagogischer Beitrag – Motive, Absichten und Visionen

Der inhaltlich abschließende Ergebnisteil untersucht die pädagogischen Beiträge Lew N. Tolstois um 1860 und 1900 hinsichtlich ihrer zeitgebundenen Motive, Absichten und Visionen. Wie eingangs beschrieben, gelingt eine Interpretation der einzelnen Aussagen nur unter Einbeziehung des historischen Kontexts. Dementsprechend wurden die wesentlichen sozialpolitischen Entwicklungen und die gesellschaftlichen Diskurse im russischen Kaiserreich des 19. Jahrhunderts ausgearbeitet. Einleitend sollen die wichtigsten Ergebnisse nochmals kurz zusammengefasst werden.

6.1 Zusammenfassung des historischen Kontexts

Während im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts ein wirtschaftlicher Stillstand, militärische Offensiven im Zuge der Napoleonischen Kriege und eine reformfeindliche Haltung der zaristischen Autokratie, die russische sozialpolitische Landschaft prägte, setzte nach der Niederlage im Krim-Krieg ab der Mitte des 19. Jahrhundert ein weitreichender Modernisierungsprozess im russischen Kaiserreich ein (vgl. Möbius 2015, S. 147). Dieser brachte strukturelle Veränderungen in sozialen, wirtschaftlichen, militärischen sowie juristischen Bereichen mit sich (Möbius 2015, S. 147). In der vorliegenden Arbeit lag der Fokus

auf der Abschaffung des Leibeigenschaftssystem (1861) und – in diesem Zusammenhang – auf dem staatlichen Interesse an der Organisation sowie Verwaltung von elementarer Volksbildung. Mit der Öffnung der russischen Presselandschaft und der kurzweiligen Lockerung der Zensur (vgl. Möbius 2015, S. 147), wurden pädagogische Fragestellungen erstmals öffentlich diskutiert. Zugleich und in Verbindung mit der staatlichen Volksbildung, setzten sich russische Intellektuelle auch mit der Frage nach nationaler Selbstbestimmung auseinander¹³³. Anhand der Dispute von Westler und Slawophilen zeigte sich, dass der vergleichende Blick auf den „fortgeschrittenen“ Westen wesentlich zum nationalen Selbstfindungsprozess der russischen Gesellschaft beitrug und auch Einfluss auf die Diskussionen über die russische Volksbildung hatte. Aufgrund der hohen Analphabetisierungsrate, fehlender Volksschulen und dem hohen Lehrer*innenmangel kam es, besonders auf dem ländlichen Gebiet, zu gesellschaftlichen Volksbildungsinitiativen (vgl. Anweiler 1964, S. 14). Diese – zum Teil von der russischen Intelligenzija getragenen – Bildungsinitiativen standen unter misstrauischer Beobachtung seitens der zaristischen Autokratie und der russisch-orthodoxen Kirche (vgl. Anweiler 1964, S. 17).

In den folgenden Jahren wurden die liberalen Freiräume – als Reaktion auf die terroristischen Attentate von Gruppen einer radikalisierten Intelligenzija in den Städten und nationaler Minderheiten in der Peripherie (vgl. Hildbrenner 2008, S. 425) – eingeschränkt. Die zaristische Autokratie versuchte mit einem reformfeindlichen Regierungsstil, Unterdrückung und polizeilicher Überwachung, den auffallenden gesellschaftlichen Unmut – der schlussendlich in der russischen Revolution von 1905 mündete – einzudämmen (vgl. Möbius 2015, S. 151). Zugleich forcierte sie im Zuge der Expansion gen Osten (vgl. Bremer 2016, S. 17) zunehmend eine Politik der Russifizierung (vgl. Goehrke 2010, S. 293) und verlangte erstmals gezielt nach einer Nationalerziehung. Das Ende des 19. Jahrhunderts ist darüber hinaus von beschleunigten Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozessen gekennzeichnet: Arbeiter*innen und Bäuer*innen zogen, fliehend vor Missernten, Hungersnöten und Armut auf dem Land, in die industriellen Ballungszentren, nur um sich dort oftmals gemeinsam mit dem verarmten Gutsadel in den Armenvierteln großer Städte wiederzufinden (vgl. Goehrke 2010, S. 169f).

6.2 Zusammenfassung über Lew N. Tolstoi

Im Zuge der großen Reformen Alexanders II. (1818–1881) wurde ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Frage nach der Konzipierung und Organisation einer Volksbildung

¹³³ Angemerkt werden soll, dass sich bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts die russische Adelsintelligenz an der Erforschung von Sprache, Kultur, Volk und Geschichte Russlands versuchten und ein Bild russischer Identität konstruierten (vgl. Goehrke 2010, S. 293).

(Elementarschulwesen) von einer interessierten russischen Gesellschaft kontrovers diskutiert. Die Lockerung der Zensur durch den Zaren ermöglichte einen intellektuellen Austausch über Fragen zu Erziehung und Bildung. Tolstoi beteiligte sich mit seiner Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ (1862-1863) an der regen Debatte. Im Vordergrund seiner Ausarbeitungen stand die Frage, wie die Volksbildung Russlands gestaltet sein müsste, wenn sie den Bedürfnissen des russischen Volkes entsprechen sollte. Seine pädagogischen Schlussfolgerungen versuchte er als Schulleiter und Lehrer in der eigens gegründeten Schule in Jasnaja Poljana (1859–1862) in die Praxis umzusetzen und zu erforschen.

Nach der Schließung der Schule im Jahr 1862 wandte sich Tolstoi wieder seiner schriftstellerischen Arbeit zu. Der berühmte Roman „Krieg und Frieden“ (1868/69) entsteht. In seinem Tagebuch (vgl. Tolstoi 1979/1863, S. 22) berichtet Tolstoi darüber hinaus über sein Familienglück mit Sofja Andrejewna Behrs (1844-1919), welche er 1862 heiratete. Im Laufe der Jahre genießt Tolstoi internationalen Ruhm durch seine Novellen und Romane. Auch seine pädagogische Lektüre, in der er sich mit didaktischen Fragen auseinandersetzte und methodische Anleitungen für den Unterricht gibt, findet großen Anklang in Russland (Klemm 2204, S. 118).

Ab den späten 1870er Jahren wandelt sich Tolstois öffentliches Auftreten. Er konfrontierte seine Leser*innenschaft – insbesondere die russische Bildungsschicht, die er als solche adressiert – in seinem autobiographischen Aufsatz „Beichte“ (1879-1881) mit seinem neuen christlichen Weltbild. Das Fundament seines christlichen Glaubens baut zunächst vorwiegend auf seiner Interpretation der Evangelien – insbesondere der Bergpredigt (MT. 5-7) – auf und inkludiert die Schlussfolgerung, dass sich die Menschheit um ein religiöses Lebensverständnis bemühen müsse, wenn sie nicht ins Verderben einer industriellen Zivilisation laufen wolle. Diese Feststellung beeinflusste Tolstois pädagogischer Zugang und lässt sich als Forderung im „Brief über Erziehung“ (1901), welcher bezüglich seiner pädagogischen Aussagen nur noch wenig mit der pädagogischen Literatur um 1860 gemein hat, finden. Die wesentlichen Unterschiede, die sich in seinen pädagogischen Beiträgen um 1860 und 1900 zeigen, werden nun in Einbezug des historischen Kontextes – in der „Wechselwirkung von Text und Kontext“ (Landwehr 2009, S. 105) – dargestellt.

6.3. Historische Einbettung pädagogischer Aussagen Tolstois um 1860

Obwohl die Grundsteine für die russische Volksbildung bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert gelegt wurden, war die russische Schullandschaft in der Mitte des 19. Jahrhundert eher von bescheidener Natur (vgl. Sdvižkov 2006, S. 147). Angesichts des herrschenden

Leibeigenschaftssystems, der fehlenden finanziellen Ressourcen und der Weite des russischen Reiches ging der Ausbau von Volksschulen besonders im ruralen Gebiet schleppend voran. Erst im Zuge der strukturellen Veränderungen unter Alexander II. und mit der Aufhebung der Leibeigenschaft (1861) rückte die elementare Volksbildung ins Zentrum des staatlichen Interesses (vgl. Krumbholz 1982, S. 50ff). Angetrieben von der Frage nach nationaler Selbstbestimmung und dem gesellschaftlichen Pathos den Ist-Zustand Russlands zu verändern, wurde die Volksbildung auch zum gesellschaftlichen Thema (vgl. Schramm 2004, S. 280). Russische Intellektuelle diskutierten über die Ziele und Aufgaben einer Volksbildung, deren Zielgruppe das ungebildete Bäuer*innentum war.

Das Bäuer*innentum wurde von verschiedenen slawophilen Zirkeln als revolutionäre Keimzelle Russlands interpretiert, was die zahlreichen Bildungsinitiativen der russischen Intelligenzija im ruralen Gebiet erklärt (vgl. Anweiler 1964, S. 15). Während sich die Westler, wie im Kapitel 2.3.1 (S. 23) beschrieben, nach Reformen europäischen Vorbilds sehnten, idealisierten die Slawophilen das russische Bäuer*innentum und ihre traditionelle Lebensweise. Zudem bestimmten die slawophilen Zirkel die bäuerlichen Agrarkommunen („Mir“) und die Orthodoxie zu Merkmalen nationaler Identität (vgl. Shapiro 1962, S. 38). Diese nationale Bestimmung erklärt auch die skeptische Haltung gegenüber der allmählich fortschreitenden Industrialisierung im russischen Reich, deren Begleiterscheinungen die sozialpolitische Landschaft Europas bereits prägte. Im Zusammenhang mit dem Niederschlag der europäischen Revolution (1848/49) wurde zudem die „Mir“ – als Konzept eines dörflichen Kommunismus – und die Rückständigkeit gegenüber Europa und dem Westen von großen Teilen der russischen Intelligenzija als Chance interpretiert, einen Sozialismus im russischen Reich zu verwirklichen (vgl. Schramm 2004, S. 280). In Tolstois pädagogischen Aussagen um 1860 lassen sich ähnliche Argumentationsmuster erkennen.

6.3.1 Zurück zum Volk!

*Die freie Bildung ist ein Gegenkonzept zur gesellschaftlichen Erziehung und damit eine Maßnahme gegen die Heranziehung eines westlichen Bürger*innentums (Bourgeoisie).*

Die Idealisierung der traditionellen Lebensweise des russischen Bäuer*innentums und die Ablehnung der fortschreitenden Industrialisierung lassen sich als wesentliche Motive in Tolstois pädagogische Aussagen um 1860 bestimmen. Zugleich beeinflussten die unzureichende Organisation und Verwaltung des russischen Erziehungswesens sowie die postulierte Rückständigkeit Russlands gegenüber dem Westen Tolstois Denken über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer russischen Volksbildung. Dementsprechend lassen

sich die Motive für seine Beschäftigung mit Volksbildung einerseits in der Diskussion um die nationale Selbstbestimmung und andererseits in den realen sozialpolitischen Verhältnissen Russlands verorten.

Das russische Reich orientierte sich in seiner Organisation des Erziehungswesens ab dem 18. Jahrhundert an europäischen Konzepten (vgl. Sdvižkov 2006, S. 147). Wie sich in der Ausarbeitung zeigte, waren die Bäuer*innen in den ruralen Gebieten noch bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum in Kontakt mit einer staatlich geregelten Schulbildung gekommen (vgl. Krumbholz 1982, S. 15). Diesen Umstand, wie auch Alexanders II. Vorhaben, das russische Schulsystem neu zu organisieren bewertete Tolstoi durchwegs positiv. Aus seinen Erfahrungen in europäischen Schulen während seiner beiden Bildungsreisen in den Jahren 1857 und 1861, schlussfolgerte er in dem Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1862) erstens, dass eine Schulpflicht nach europäischem Vorbild, weder zielführend, noch legitim sei. Und zweitens, und das ist der wesentliche Punkt, dass ein zwanghafter Charakter in Schulen, wie er ihn ebenfalls in Europa erlebte, keinesfalls zu einer Volksbildung, sondern vielmehr zur *Verdummung* des Volkes führen würde (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 15).

Diese Verdummung verortet er in dem Moment, wo sich die Bedürfnisse des Volkes nicht mit dem gesetzten Bildungsangebot treffen würden. Die Untersuchung dieser Bedürfnisse, unabhängig einer pädagogischen Zielsetzung oder eines wirtschaftlichen Fortschritts, bestimmt Tolstoi zur grundlegenden Aufgabe einer russischen Volksbildung. (Vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 32)

6.3.2 Von freier Bildung und freien Schulen

Die Lockerung der Zensurpraxis, die florierende russische Presselandschaft und die Ausschreibung pädagogischer Themen durch das Ministerium für Volksbildung ermöglichten eine breite gesellschaftliche Bildungsdebatte, an der sich auch Tolstoi mit seiner Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ (1862-1863) beteiligte. Tolstois pädagogische Beiträge um 1860 zielten darauf ab, die Gesellschaft und die zaristische Autokratie davon zu überzeugen, dass sich die Volkbildung Russlands nicht nach den europäischen pädagogischen „Errungenschaften“ oder an alten Konzepten orientieren sollte, sondern sich nach den Bedürfnissen des russischen Volkes zu gestalten habe (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 20). Als „Volk“ adressiert Tolstoi in seinen pädagogischen Schriften vorwiegend das Bäuer*innentum, nicht aber die gebildete Gesellschaft Russlands, was sich anhand der herrschenden Ständegesellschaft (Autokrat*in/(Dienst)Adel/Bäuer*innen) im Russischen Reichs, die sich nur allmählich mit der Aufhebung des Leibeigenschaftssystems und der fortschreitenden Industrialisierung im

ausgehenden 19. Jahrhundert veränderte, erklären lässt (vgl. Goehrke 2010, S. 169). Die Frage in welcher Weise sich die russische Bevölkerung zu entwickeln hätte, wurde von den russischen Intellektuellen in Zusammenhang mit der Volksbildung Russlands kontrovers diskutiert.

In diesem Kontext muss auch Tolstois strikte begriffliche Trennung von Erziehung und Bildung um 1860 betrachtet werden (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 224). Seinem Konzept einer freien Bildung, welches sich durch eine Wissensvermittlung in freien Verhältnissen und der Liebe zur Wissenschaft auszeichnet, stellt er in seinem Aufsatz „Erziehung und Bildung“ (1862) eine gesellschaftliche – zwanghafte – Erziehung gegenüber. Die gesellschaftliche Erziehung ziele danach, die russischen Kinder nach dem Vorbild der feinen, westlichen Gesellschaft und somit nach fremden Verhältnissen zu erziehen (vgl. Tolstoi 1994/1863, S. 187). Eine Volksbildung für das russische Volk, welches nach Tolstois Einschätzung dem Ideal des Guten, Schönen und Wahren viel näher sei als die gebildete Gesellschaft, müsse jedoch die Freiheit zum grundlegenden Kriterium bestimmen (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 340). Ein solches verlange laut der Argumentation Tolstois im Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1862) nach freien Verhältnissen in den Bildungsvermittlungen (Freiwilligkeit) und der (theoretischen) Möglichkeit der jüngeren Generation, selbst die Inhalte zu bestimmen, die sie sich aneignen möchte. Seine Modellschule sollte allenfalls als Beobachtungs- und Reflexionsrahmen für pädagogischen Annahmen dienen, keinesfalls aber einer wirtschaftlichen „Verwertbarkeit“. Eine Vereinheitlichung des Schulwesens, auf welche die Autokratie sichtbar mit dem Einsatz eines eigenen Ministeriums für Volksbildung abzielte, steht demnach Tolstois Auffassung von Volksbildung unvereinbar gegenüber.

Tolstoi bemühte sich mit seiner pädagogischen Tätigkeit um 1860 einerseits um die Konzipierung einer Volksbildung nach russischen Maßstäben und andererseits um die praktische Erprobung seiner pädagogischen Annahmen in den Schulen auf seinen Gütern. Seine Ablehnung gegenüber der westlich-orientierten Gesellschaft und seine Idealisierung der traditionellen Lebensweise des Volkes, lassen sich dabei als wesentliche Faktoren für sein pädagogisches Denken bestimmen. Eine pädagogische Vision liefert uns Tolstoi mit seinen Schriften um 1860 nicht, was dem Umstand geschuldet ist, dass sein Bildungsverständnis keine pädagogische Zielsetzung zulässt. Klar ist nur, wohin und nach welchen Motiven sich die Volksbildung nicht entwickeln dürfe und was es benötigt, um einer solchen Entwicklung entgegenzusteuern: Autonome Schulen, die sich den gesellschaftlichen, falschen Bildungsmotiven verwehren (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 291) und stattdessen Orte für freie Bildung (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 226) sind – solche Orte scheinen für Tolstoi eine reale

Möglichkeit für die Verwirklichung einer neuen Gesellschaft nach russischen Maßstäben zu bieten (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 28).

6.4. Historische Einbettung pädagogischer Aussagen um 1901

Wie bereits im Kapitel 6.3 (S. 96) angedeutet, wurde die Orthodoxie hinsichtlich der Frage nach der nationalen Selbstbestimmung von den Slawophilen als weiteres nationales Merkmal des russischen Kaiserreichs und ihrer Bevölkerung diskutiert. Dies lässt sich mit der bedeutenden und einflussreichen Rolle der russisch-orthodoxen Kirche in der Geschichte des russischen Reiches erklären. Bereits im Jahr 988 wurde sie zur Staatskirche der Kiewer Ruß' benannt und hatte erheblichen Einfluss auf die Abschottung des Moskauer Reichs gen Westen, welche erst mit Peter I. im ausgehenden 17. Jahrhundert aufgehoben wurde (vgl. Bremer 2007, S. 23ff). Peter I. war es auch, der im Zuge einer Kirchenreform den Heiligen Synod im Jahr 1721 – anstelle der Berufung eines neuen Patriarchen – gründete und ihn der staatlichen Kontrolle unterstellte (vgl. Bremer 2007, S. 43f). Trotz des Machtverlusts der russisch-orthodoxen Kirche in den folgenden Jahrzehnten, übte sie als staatlich unterstelltes Verwaltungsorgan wesentlichen Einfluss auf das russische – vor allem elementare – Erziehungswesen aus, was sich besonders durch die Gründung des Doppelministeriums „Ministerium für geistliche Angelegenheiten und Volksaufklärung“ (1817) und ihren Aufgabengebieten (Prüfung von Lehrbüchern, Lehrmitteln, etc.) aufzeigen lässt (vgl. Krumbholz 1982, S. 26). Zugleich legitimierte die Kirche mit ihrer staatsdienenden Rolle die autokratische Herrschaftsform im russischen Reich, die von der russischen Intelligenzija zunehmend hinterfragt wurde.

Als sich unter der Herrschaft Alexanders II. zahlreiche gesellschaftliche – insbesondere von der russischen Intelligenzija getragene – säkulare Bildungsinitiativen formierten, stellten diese erstmals eine Bedrohung und Konkurrenz für die – in der Praxis auch von Priesterschülern gelehrte – geistliche Staatslehre dar (vgl. Anweiler 1964, S. 16). Mit der Schließung pädagogischer Freiräume, der Expansion des russischen Reiches nach Osten und der forcierten Russifizierung ab 1870, gewann die russisch-orthodoxe Kirche ihre Vormachtstellung in der russischen elementaren Volksbildung zurück (vgl. Tolz 2005, S. 142). Ebenso wurde die Zugehörigkeit zur Orthodoxie wieder bestärkt – erstmals auch von Seiten der zaristischen Regierung – und als nationales Wesensmerkmal der Russ*innen propagiert. Somit rückte, gekoppelt an die Frage nach nationaler Selbstbestimmung, auch die Frage nach einer russischen Religiosität in den Fokus russischer Intellektueller (vgl. Bremer 2007, S. 162). Während slawophile Gruppen die Orthodoxie selbst als nationales Wesensmerkmal zu identifizieren glaubten und lediglich nach Kirchenreformen verlangten (vgl. Zwahlen 2004, S. 1 [Online]), wuchs die Ablehnung anderer Gruppierungen der russischen Intelligenzija gegenüber der

staatsdienenden Rolle der russisch-orthodoxen Kirche. Sie lehnten jegliche Autorität einer Kirche ab – Religion dürfte nicht institutionalisiert werden – und diskutierten das sobornost-Konzept als mögliche Alternative für das russische Reich (vgl. Bremer 2007, S. 163). Die dritte Position hingegen, beanspruchte für sich eine atheistische Ablehnung gegenüber jeglicher Religion und stand so auch der Autokratie durchaus kritisch gegenüber (vgl. Bremer 2007, S. 166). Tolstois religiöse Position lässt sich keiner der Gruppierungen zuordnen, es bestehen hinsichtlich seiner Ablehnung gegenüber einer kirchlichen Autorität und gegenüber der russischen Autokratie jedoch durchaus Gemeinsamkeiten.

6.4.1 Befreiung des Volkes!

Ein wesentliches Motiv für Tolstois pädagogischen Beitrag im Jahr 1901, lässt sich in seiner Unzufriedenheit an den realen sozialpolitischen Entwicklungen im russischen Kaiserreich des ausgehenden 19. Jahrhunderts finden. Aufgrund seines Umzugs nach Moskau im Jahr 1881 und im Zuge seiner Mitarbeit an der Volkszählung im Jahr 1882, wurde er mit den Begleiterscheinungen der beschleunigten Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozesse konfrontiert (vgl. Dieckmann 1979, S. 30). Die große Anzahl des verarmten Proletariats (vorwiegend ehemalige Leibeigene und Gutsadelige) in den Elendsvierteln Moskaus (vgl. Dieckmann 1979, S. 30), bestätigten seine skeptische Haltung gegenüber einem industriellen Fortschritt, die schon in seinen pädagogischen Schriften um 1860 deutlich wurde.

Im Kontext seiner religiösen Überzeugung, dass dieses Stadium durch die Rückbesinnung auf christliche Prinzipien überwunden werden könnte, erhält die Volksbildung, angesichts dessen, dass die russische Volksbildung von der – an den kapitalistischen Zuständen verantwortlichen – zaristischen Regierung und der russisch-orthodoxen Kirche organisiert und verwaltet wurde, erneut Tolstois pädagogische Aufmerksamkeit. Auf Tolstois Kritik an der russischen Volksbildung, dass sie die Kinder zu einer falschen weltlichen Religion erziehe, folgte seine Schlussfolgerung, dass ein christlich-religiöses Lebensverständnis zur Grundlage jeglicher Erziehung werden müsse (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 11). In diesem Zusammenhang zeigt sich Tolstois pädagogische Absicht, die darin bestand, die Kinder durch sittliche Aufklärung zu frommen Christ*innen zu erziehen.

6.4.2 Von sittlicher Aufklärung und dem Gottesreich auf Erden

In seinem „Brief über Erziehung“ (1901) begegnet Tolstoi einer sozialen Frage mit religiöser Argumentation. Die Verbreitung der christlichen Lehre sieht Tolstoi als eine notwendige Gegenmaßnahme zu der staatlich getragenen Volksbildung und ihrer Vermittlung einer religiös legitimierten, patriotischen Staatslehre zu werden (vgl. Tolstoi 1974/1901, S. 628). In der

Lektüre bestätigt sich die Annahme über Tolstois normative Setzungen – Tolstoi postuliert „die religiöse Lebensgrundlage, die Brüderlichkeit der Menschen“ (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 12) als universal bindendes Gesetz, welches in Russland den Gesetzen der autokratischen Regierung, der russisch-orthodoxen Kirche, dem Lebensstil der gebildeten, kapitalistischen Gesellschaft und der fortschreitenden Industrialisierung – unversöhnlich gegenüber stehen. Die russischen Schulen müssen, so Tolstois Schlussfolgerung, daher zur Brüderlichkeit zwischen den Menschen und zum gegenseitigen Dienen erziehen (vgl. 1988/1901, S. 11). Tolstois Erziehungsbegriff in „Brief über die Erziehung“ (1901) ist demnach zweckorientiert – Erziehung soll als sittliche Aufklärung verstanden werden, die von den Lehrenden und Lernenden gleichermaßen nach christlichen Prinzipien zu leben verlangt (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 11). Dementsprechend kann festgestellt werden, dass Tolstois Zugang zu Erziehung und Bildung – anders als noch vierzig Jahre zuvor – durch eine religiöse Zielsetzung geprägt ist, die sich in den zahlreichen klaren „Normformulierungen und Normanwendungen“ (Kuße 2011, S. 187) im „Brief über Erziehung“ (1901) abzeichnet.

Der zwanghafte Charakter der Erziehung, welchen er durch die religiöse Zielsetzung erfährt, steht grundsätzlich in keinem Widerspruch zu seinem Erziehungsbegriff der 1860er Jahre. Seine Kritik an der zwanghaften Erziehung im Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1862), wie im Kapitel 3.2.3 (S. 55) vorgestellt, beschränkt sich auf eine westlich-orientierte gesellschaftliche Erziehung, welche sich – so der Vorwurf Tolstois – durch gesellschaftliche Bildungsmotive zu legitimieren versucht und nach fremden Verhältnissen zu erziehen versucht (vgl. Tolstoi 1974/1863, S. 68). Einem solchen gesellschaftlichen Erziehungsvorhaben, wie bereits ausführlich beschrieben, stellte er das Konzept einer freien Bildung gegenüber. Nicht übersehen werden darf, dass Tolstoi einer zwanghaften Erziehung aus religiösen Gründen bereits in den pädagogischen Schriften um 1860 ihre Berechtigung zusprach (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 185). Es ist daher nicht – wie anfangs angenommen – der Erziehungsbegriff, der bei Tolstoi einen wesentlichen Bedeutungswandel zwischen 1862 (Über die Volksbildung) und 1901 (Brief über die Erziehung) vollzieht, sondern der Bildungsbegriff und insbesondere das Moment der Freiheit. Von der Bildung, definiert als freie und freiwillige Wissensvermittlung in „Über die Volksbildung“ (1862), bleibt im Aufsatz „Brief über die Erziehung“ (1901) nur noch die Freiwilligkeit im Unterricht bestehen. Die freien Verhältnisse, wie sie Tolstoi um 1860 für seinen Bildungsbegriff forderte, müssen den Ansprüchen einer sittlichen Aufklärung und schlussendlich einer religiösen, heilsgeschichtlichen Zielsetzung weichen (vgl. Schramm 2004, S. 276f). Denn nur durch die Aufklärung über den Betrug – der orthodoxen Kirchenlehre, der patriotischen Staatserziehung und der industriellen Zivilisation – würde ein Reich Gottes auf

Erden ermöglicht werden (vgl. Tolstoi 1974/1901, S. 628). Diesen hoffnungsvollen Glauben an die Zukunft Russlands teilte Tolstoi – wenn auch in der Frage bezüglich der Lösung uneinig – mit der gesamten russischen Intelligenzija des ausgehenden 19. Jahrhunderts (vgl. Schramm 2004, S. 280). Auch in der Hervorhebung der besonderen Rolle des Volkes sind sich die russische Intelligenzija (Kapitel 2.3.2, S. 24) und Tolstoi, wie es seinem Tagebucheintrag im Jahr 1901 entnommen werden kann, einig:

„Die nächstliegende Aufgabe unseres Lebens ist so klar erkennbar. Sie besteht darin, an die Stelle des auf Kampf und Gewalt begründeten Lebens ein Leben zu setzen, das sich auf Liebe und vernünftiger Übereinkunft gründet. Und das gewaltige Material, das zu diesem Zwecke geistig verarbeitet werden müßte (sic!), ruht noch unberührt im arbeitenden Volk (...).“ (Tolstoi 1979/1901, S. 640)

Das Volk ist auch um 1900 die Zielgruppe der pädagogischen Überlegungen Tolstois, obwohl oder gerade weil er vermutete, dass die sittliche Aufklärung ohnehin in den armen Bäuer*innen- und Arbeiter*innenfamilien zu finden sei (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 12).

6.5 Abschließende Diskussion

Zwischen der Idee einer freien Bildung und der Forderung nach sittlicher Aufklärung liegt ein ganzes Weltbild.

Einen wesentlichen Unterschied in der Argumentation zwischen dem frühen und späten Tolstoi lässt sich mit dem biographischen Bruch – die Hinwendung zum religiösen, heilsgeschichtlichen Glauben – in den späten 1870er Jahren festmachen. Während sich Tolstoi in der ersten pädagogischen Phase noch nationaler Argumentationsfiguren bedient, erlaubt ihm seine Ablehnung des Patriotismus – aufgrund seiner Auslegung der Bergpredigt (MT. 5-7) – nicht auf diese zurückzugreifen¹³⁴. Jedoch resultieren seine pädagogischen Beiträge um 1860 und 1900 aus einer kritischen Analyse der gegenwärtigen sozialpolitischen Entwicklungen und des herrschenden Zeitgeists. Die Gesellschaftskritik, die mit dem Vorwurf der Überheblichkeit der gebildeten Schicht einerseits und mit der Ablehnung einer industriellen Zivilisation andererseits einhergeht, lässt sich bei Tolstoi in beiden Argumentationen finden. Die Grundlage seiner Kritik verändert sich aber mit Hinwendung zum christlichen Glauben. Tolstoi argumentiert in der ersten pädagogischen Phase vorwiegend aus einer abgrenzenden Haltung gegenüber den Entwicklungen in Mittel- und Westeuropa (Schulsystem, Zivilisation, Industrialisierung). Russland dürfe nicht denselben westlichen Weg gehen und die

¹³⁴ Kritisch muss hier nochmals angeführt werden, dass sich in der historischen Kontextualisierung der Bergpredigt und den gläubigen Jüd*innen selbst ein nationales Hoffen auf die Rettung des Volkes zeigt (vgl. Bousset 1902, S. 401). Inwieweit dieses nationale Hoffen auch in Tolstois später pädagogischer Lektüre sichtbar ist, bleibt als Frage offen.

europäischen Errungenschaften leichtfertig übernehmen (vgl. Tolstoi 1974/1862, S. 27f), sondern müsse sich vielmehr am Bäuer*innentum – insbesondere den Bäuer*innengemeinschaften – orientieren. Im Gegensatz dazu stelle, wie im Aufsatz „Der Fortschritt und die Definition der Bildung“ (1863) postuliert, die westlich gebildete Gesellschaft mit ihrem technischen Fortschrittsoptimismus eine wesentliche Gefahr für die russische Bevölkerung – vor allem für Bäuer*innen und Arbeiter*innen – dar. In seiner zweiten pädagogischen Phase bedient sich Tolstoi der ethisch-moralischen Grundlage der Bergpredigt (MT 5-7) und einem, aus der Vielfalt an religiöser Lektüre (Bibel, Evangelien, Koran, Buddhismus, etc.) interpretierten, wahren Christentum. Zur Gesellschaftskritik, die immer noch ähnliche Züge wie um 1860 aufweist, gesellt sich eine Ablehnung gegenüber der autokratischen Regierung sowie der russisch-orthodoxen Kirche. Beide würden sich der Volksbildung bedienen und eine falsche weltliche Religion verbreiten.

Eine Diskrepanz in der Einteilung Tolstois als „libertärer Pädagoge“ (Klemm1984, S. 7) zeigt sich, wenn Tolstois nationaler Zugang zum russischen Volk und seine Idealisierung bezüglich der traditionell- russischen Lebensweise des Bäuer*innentums betrachtet wird. Tolstoi bestimmt das einfache Volk als die eigentlichen Russ*innen, die weitaus bessere und nützlichere Menschen seien, als jene aus der gebildeten Gesellschaft (vgl. Tolstoi 1994/1862, S. 229). Auch in seinen späten Schriften wird die Besonderheit des einfachen, arbeitenden Volkes postuliert. Wenn eine sittliche Aufklärung irgendwo in Russland geschehe, dann in den Arbeiter*innen- und Bäuer*innenfamilien (vgl. Tolstoi 1988/1901, S. 12). Tolstois Kritik an Schule, Staat und Kirche lassen seine Aussagen schnell einer anarchistischen Denkrichtung zuordnen. Seine pädagogische Lektüre zeigt aber auch eine andere Seite. Folgt man seiner Argumentation in dem Aufsatz „Bildung und Erziehung“ (1862) ist staatliche, religiöse und familiäre Erziehung mit ihrem zwanghaften Charakter durchaus legitim. Gerade das Argument, dass sich Tolstoi mit seiner ersten pädagogischen Phase als Vertreter einer libertären Pädagogik zeige (vgl. Heinlein 1998, S. 11), da er sich mit dem Verhältnis von Zwang und Freiheit in der Pädagogik beschäftigt, scheint angesichts seines literarischen Beitrags von 1862 als generelle Einordnung nicht haltbar. Ein wesentliches Grundmotiv für die Konzipierung freier Schulen scheint in dieser Beurteilung nicht miteinbezogen worden zu sein: Seine Ablehnung, nicht nur des preußischen Erziehungswesens, sondern auch gegenüber einer drohenden Transformation der russischen Bevölkerung nach (west)europäischen Vorbild. Daraus lässt sich schließen, dass sich Tolstoi – entgegen einer Einteilung als Anarchist – in seinen pädagogischen Beiträgen durchaus an nationalen Argumentationen bedient. Auch auf einen nationalen Diskurs – ausgelöst durch die Begleiterscheinungen des beschleunigten Industrialisierungs- und

Urbanisierungsprozessen im ausgehenden 19. Jahrhundert – antworten Tolstois pädagogische Schriften mit einer religiösen, heilsgeschichtlichen Argumentation. Tolstois Überlegungen entsprechen nicht denen eines Anarchisten, der sich vom nationalen Denken loslöst. Auch wenn man seine ablehnende Haltung gegenüber der autokratischen Herrschaft in den späten Schriften bedenkt, so ist erkennbar, dass sich eine neue Gesellschaftsordnung – wie es der Anarchismus in Anlehnung an Stowasser¹³⁵ verlangt – bei Tolstoi um 1900 nicht aus dem herrschaftsfreien Volk formiert, sondern auf einem göttlichen Regelwerk basiert. Inwieweit dieses nicht selbst einem bestimmten historischen Kontext entspringt und eine Sache der Auslegung ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden.

7. Rekapitulation und Ausblick

Zunächst wurden in dieser Arbeit die wesentlichen sozialpolitischen Rahmenbedingungen und die ideengeschichtlichen Diskurse der russischen Gesellschaft nachgezeichnet, um anhand dessen Tolstois pädagogischen Aussagen in Kontext dieser Nachziehungen zu betrachten. Die Zusammenführung der autobiographischen, gesellschaftspolitischen sowie religiösen Schriften Tolstois mit den Ausarbeitungen zur Geschichte des russischen Reichs im 19. Jahrhundert ermöglichte eine umfassende Perspektive auf die Intentionen des Autors. Zugleich wurden die wesentlichen Fragestellungen des 19. Jahrhunderts in den Diskussionen der russischen Gesellschaft sichtbar: Wie verhält sich das „rückständige“ Russland zum „fortgeschrittenen“ Westen? Wie muss sich eine Volksbildung im russischen Reich organisieren und welche Inhalte sollen der jungen Generation vermittelt werden? Welchen Einfluss darf die russisch-orthodoxe Kirche auf die Organisation der Volksbildung ausüben und wie verhält sie sich zum Staat? Welche Form von Gesellschaft und Herrschaft streben „wir“ als Nation an?

Interessanterweise finden sich viele Fragestellungen im russischen Reich des 19. Jahrhunderts im Bildungsdiskurs der Gegenwart wieder. Zwar begegnet man den Begriffen Bildung, Erziehung und Schule in unterschiedlichen Zeitaltern aufgrund der historischen Ausgangslage verschieden, dennoch gibt es in den Argumentationen unabhängig von Zeit- und Ortsgebundenheit durchaus Ähnlichkeiten und Überschneidungen. Im bildungstheoretischen Kontext lassen sich dabei Versuche einer Systematisierung von pädagogischen Konzepten anhand von implizierten Zielsetzungen, Begriffsbestimmungen und Programmen erkennen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage inwieweit der Wunsch nach wissenschaftlicher Einheitlichkeit, Kohärenz und allgemeingültigen Aussagen eine differenzierte

¹³⁵ „Das Wort Anarchie ist so alt wie die abendländische Zivilisation. Seit es Herrschaft gibt, gibt es auch Ideen herrschaftsfreien Lebens, und seit den alten Griechen ist uns das Wort *an archia* [ἀν ἀρχία] überliefert. Es bedeutet >>keine Herrschaft<<, also die Abwesenheit von Macht und Hierarchie.“ (Stowasser 1995, S. 18 [Online])

Herangehensweise an historisch eingebettete Erziehungs- und Bildungsbegriffe erlaubt. Konkreter gefragt: Hätte es bezüglich der Forschungsergebnisse einen Unterschied gemacht, wenn die kursierenden Kategorisierungen Tolstois als „libertärer Pädagoge“ oder „christlicher Anarchist“ unreflektiert für die Analyse des Materials übernommen worden wären?

Anhand der historischen Kontextualisierung wurde ein anderer Zugang zu der pädagogischen Lektüre Lew N. Tolstois ermöglicht. Seine pädagogischen Beiträge enthalten Aussagen über sozialpolitische und religiöse Herausforderungen, doch erst als diese Phänomene selbst sprechen konnten – durch Einbeziehung der sozialpolitischen Entwicklungen und den Positionierungen der autokratischen Regierung, russischen Gesellschaft und russischen Intelligenzija, die sich in den bestimmenden Debatten und Handlungen der Zeit ableiten ließen – wurde ein Wechselspiel von politischer Theorie und politischer Praxis sichtbar. Es traten daher auch folgende Fragen in den Fokus der Untersuchung: An wen richtete sich die Volksbildung im Russland des 19. Jahrhunderts? Wer nahm an der Diskussion über sozialpolitische und religiöse Themen teil?

Mit dieser Frage ist auch eine vernachlässigte Lektüre in der vorliegenden Masterarbeit angesprochen: Die russischen Bäuer*innen, die von den sozialpolitischen Veränderungen (Aufhebung der Leibeigenschaft, Organisation der Volksbildung, Industrialisierung) wesentlich betroffen waren, hatten kaum Zugang zu den gesellschaftlichen Debatten des 19. Jahrhunderts. Dieser Umstand stellt in Hinblick auf den methodischen Anspruch, dass der Forschungsblick „auf den performativen Aspekt von Politik gelegt wird“ (Herzberg 2008, S. 256) eine Herausforderung dar, vor allem wenn bedacht wird, dass soziale Akteur*innengruppen – insbesondere Frauen und Bäuer*innen – oftmals andere Aushandlungs- und Diskussionsformen nutzen mussten (vgl. Herzberg 2008, S. 256). In Zusammenhang mit diesem kurzen Problemaufriss wäre es äußerst interessant, eine Perspektive auf die Bäuer*innen als aktive Akteur*innen zu ermöglichen und ihre Haltungen zu den pädagogischen Ambitionen der russischen Gesellschaft – insbesondere des Gutsherrn Tolstoi – anhand von Autobiographien und Briefen zu untersuchen. Mit dem Verweis Goehrkes (vgl. 2010, S. 169), dass sich die traditionellen Lebensweisen und somit auch die soziale Ordnung der Bäuer*innenkommunen bis zur Oktoberrevolution 1917 erhalten konnten, rückt auch die Frage in den Mittelpunkt, ob und welche Veränderungen sich in den Aussagen der Bäuer*innen zu Bildungs- und Erziehungsfragen im vorrevolutionären russischen Reich und der Sowjetunion (UDSSR) erkennen lassen.

Erforderlich wäre es auch, an dem historischen Übergang anzusetzen und zu untersuchen, welchen Einfluss Tolstois pädagogische Lektüre auf das 20. Jahrhundert hatte. Dass Tolstois pädagogische Schriften und seine Schule von Jasnaja Poljana wesentlichen Einfluss auf die zahlreichen reformpädagogischen Strömungen um 1900 in Russland hatte, wurde von Anweiler (vgl. 1964, S. 48) mit dem Verweis auf die reformpädagogische Bewegung der „freien Erziehung“ diskutiert. Im Fokus der Bewegung stand nicht nur eine methodische Unterrichtsreform, sondern auch „eine grundlegende Revision der gesamten Erziehung und des überlieferten Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern.“ (Anweiler 1964, S. 49) Die reformpädagogischen Strömungen nahmen in der Sowjetzeit ab, stand doch die Aufklärung über das kommunistische Programm im Mittelpunkt der „Massenschulen“ (vgl. Anweiler 1964, S. 189). Laut Grapengeter lässt sich aktuell in der postsowjetischen allgemeinpädagogischen Fachliteratur eine starke Rückbesinnung auf die Ideen vorrevolutionärer Pädagog*innen (u.a. Tolstoi) erkennen, die an einem Interesse an der westeuropäischen und nordamerikanischen Reformpädagogik gekoppelt ist (vgl. Grapengeter 2014, S. 291). Ob Tolstoi in der aktuellen russischen Forschung auch als „libertärer Pädagoge“ rezipiert wird und unter welchen Gesichtspunkten die pädagogischen Annahmen Tolstois in Russland diskutiert werden, kann an dieser Stelle nur als offene Frage angeführt werden.

Eine weitere Thematik soll in Verbindung mit dem Kampf zwischen weltlichen und geistlichen Schulen um 1860 (Anweiler 1964, S. 16) – bezogen auf die säkularen Bildungsangebote der russischen Intelligenzija – angeführt werden. Aktuell, so Grapengeter, wird öffentliche Kritik über den zunehmenden Einfluss der russisch-orthodoxen Kirche im russischen Bildungssystem geübt (Grapengeter 2014, S. 280). Neben der aktiven Beteiligung der russisch-orthodoxen Kirche an der Erstellung von Lehrplänen und Lehrbüchern, wird auch der Einführung des neuen Unterrichtsfaches „Grundlage der orthodoxen Kultur“ im pädagogischen Raum mit Skepsis begegnet (vgl. Grapengeter 2014, S. 281). In diesem Zusammenhang wird das Leitbild einer weltlichen (säkularen) Schule in Russland intensiv diskutiert, was sich auch an dem Titel des Aufsatzes „Weltliche Schule in Gefahr“ (2009) von Roslow erkennen lässt (vgl. Grapengeter 2014, S. 280). Eine intensive Ausarbeitung zu säkularen Bildungsinitiativen ab 1860 im russischen Reich, verbunden mit der Tatsache, dass gegenwärtig das Interesse an der vorrevolutionären Pädagogik in bildungstheoretischen Arbeiten zunimmt und sich zugleich die russisch-orthodoxe Kirche an der Seite des Staates erneut an der Konzipierung der schulischen Lehrpläne und Lehrbücher beteiligt, könnte neue Zusammenhänge und Widersprüche hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von weltlichen Schulen in der russischen Geschichte und Gegenwart aufzeigen.

Abschließend soll nochmals auf den Inhalt der Forschungsarbeit zurückgekehrt und gesagt werden, dass Tolstois pädagogische Lektüre zwar keine spezifischen Antworten auf aktuelle sozialpolitische Herausforderungen gibt, aber dass durch die Beschäftigung mit seinen pädagogischen Annahmen eine differenzierte Herangehensweise zu den Begriffen Erziehung, Bildung und Schule möglich wurde. Eine wichtige Fragestellung, auch für die aktuellen bildungspolitischen Debatten, findet sich in Tolstois Aufsatz „Über die Volksbildung“ (1862): „Auf welche Grundlagen stützt sich die Schule unserer Zeit, wenn sie dieses lehrt, jenes aber nicht, wenn sie gerade so lehrt und nicht anders?“ (Tolstoi 1974/1862, S. 7) Tolstois pädagogische Beiträge zeigen die Machtverhältnisse zwischen Staat, Gesellschaft und Schule auf und ermöglichen die Hinterfragung postulierter Selbstverständlichkeiten.

Literaturverzeichnis

- Anweiler**, Oskar (1964): Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära.- Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Austeda**, Franz (1989): Lexikon der Philosophie.- Wien: Hollinek.
- Berdjaev**, Nikolaj A. (1990): Die Wahrheit der Philosophie und die Wahrheit der Intelligencija. In: Berdjaev, Nikolaj A. (Hrsg.): Wegzeichen: zur Krise der russischen Intelligenz.- Frankfurt a. M.: Eichborn S. 51-79; aus dem Russischen von Karl Schlögel.
- Beyrau**, Dietrich (1996): Rußland und Europa.- In: Beyrau, Dietrich/Čičurov, Igor/Stolleis, Michael (Hrsg.): Reformen im Rußland des 19. Und 20. Jahrhunderts. Westliche Modelle und russische Erfahrungen.- Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, S. 1-24.
- Boetticher**, v. Manfred (1998): Leibniz und Russland. Begegnungen zwischen Leibniz und Peter dem Großen. Online: http://www.mnemeion.studien-vonzeitfragen.net/Leibniz/LEIBNI_1/leibni_1.HTM [2018-07.07]
- Bousset**, Wilhelm: Das Reich Gottes in der Predigt Jesu. I.- In: Theologische Rundschau, Jg. 5 (1902), Heft 10, S. 397-407.
- Bremer**, Thomas (2016): Kreuz und Kreml. Geschichte der orthodoxen Kirche in Russland.- Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2. Auflage.
- Bulgakov**, Sergej (1990): Heroentum und geistiger Kampf.- In: Berdjaev, Nikolaj A. (Hrsg.): Wegzeichen: zur Krise der russischen Intelligenz.- Frankfurt a. M.: Eichborn, S. 80-139; aus dem Russischen von Karl Schlögel.
- Carr**, Edward H. (1956): „Russia and Europe” as a Theme of Russian History.- In: Pares, Richard /Taylor Alan J.P. (Hrsg.): Essays presented to Sir Lewis Namier.- London: Macmillan & Co LTD, S. 357-393.
- Carr**, Edward H. (1987): What is history? The George Macaulay Trevelyan Lectures Delivered in the University of Cambridge January-March 1961.- Hrsg. von Davies, Robert W.- London: Penguin Books Ltd, 2. Auflage.
- Dieckmann**, Eberhard (1979): Chronologische Übersicht zu Tolstojs Leben und Werk.- In: Dieckmann, Eberhard (Hrsg.): Tagbücher: 1847-1910.- München: Winkler Verlag, S. 939-974, aus dem Russischen von Günter Dalitz.

- Dieckmann**, Eberhard (1979): Vorwort.- In: Dieckmann, Eberhard (Hrsg.): Tagbücher: 1847-1910.- München: Winkler Verlag, S. 19-35, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Doerne**, M. (1969): Tolstoj und Dostojewski. Zwei christliche Utopien. Online: http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00047897_00061.html [2018-07-11]
- Eller**, Carmen (2012): Der furchtsame Despot.- In: Klußmann, Uwe/Andresen, Karen (Hrsg.): Die Herrschaft der Zaren. Russlands Aufstieg zur Weltmacht.- München: Dt. Verlag-Anstalt, S. 117-125.
- Fahl**, Sabine/**Harney**, Jutta/**Sturm**, Gottfried: Prosveščenie vor der Aufklärung.- In: Zeitschrift für Slawistik, Jg. 39 (1994), Heft 3, 337-344.
- Goehrke**, Carsten (2010): Russland: eine Strukturgeschichte.- Paderborn, Wien: Schöningh Verlag.
- Grapengeter**, Irina: Pädagogische Leitbegriffe in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels in Russland (1989-2010).- Unveröffentl. Dissertation, Universität Augsburg: 2014.
- Gunkel**, Christoph (2012): Erhebung aus der Bauernsklaverei.- In: Klußmann, Uwe/Andresen, Karen (Hrsg.): Die Herrschaft der Zaren. Russlands Aufstieg zur Weltmacht.- München: Dt. Verlag-Anstalt, S. 94-105.
- Häfner**, Lutz (2008): Die Bombe als >>Notwendigkeit<<: Terrorismus und die Debatten der Staatsduma um die Legitimität politischer Gewalt.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht. Dimensionen des Politischen im Russischen Reich 1800-1917.- Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 433-462.
- Heinlein**, Markus (1998): Klassischer Anarchismus und Erziehung.- Würzburg: ERGON Verlag.
- Herzberg**, Julia (2008): >Selbstbildung< und Gemeinwohl: Das Aushandeln eines besseren Russlands in bäuerlichen Briefen und Autobiographien.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht. Dimensionen des Politischen im Russischen Reich 1800-1917.- Frankfurt/ New York: Campus Verlag, S. 255-278.
- Hildbrenner**, Anke (2008): Gewalt als Sprache der Straße. Terrorismus und seine Räume im Zarenreich.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht. Dimensionen des

- Politischen im Russischen Reich 1800-1917.- Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 409-432.
- Kegler**, Dietrich (1991): Das Ethos der russischen Pädagogik. Studien zum Erziehungsbegriff in Rußland seit Pirogov.- Sankt Augustin: Academia Verlag, 1. Auflage.
- Keuchel**, Ernst (1926): Leo Tolstoi und unsere Zeit.- In: Keuchel, Ernst (Hrsg.) Die Rettung wird kommen. 30 unveröffentlichte Briefe von Leo Tolstoi an Eugen Heinrich Schmitt.- Hamburg: Hader-Verlag, S. 9-22.
- Klemm**, Ulrich (1984): Anarchistische Pädagogik über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstoi's.- Siegen-Eiserfeld: Winddruck Verlag.
- Klemm**, Ulrich (1988): Tolstoj als Erzieher der Menschheit. Zum pädagogischen Anarchismus des russischen Reformpädagogen ab 1880.- In: Klemm, Ulrich/Wittig, Horst E. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs.- München: Minerva-Publ., S. 21-27.
- Klemm**, Ulrich (2004): Leo Tolstoi. Libertäre Volksbildung. Pädagogische Schriften und Dokumente.- Frankfurt a. Main: Edition AV Verlag, 1. Auflage.
- Klug**, Ekkehard: „Europa“ und „europäisch“ im russischen Denken des 16. bis zum frühen 19. Jahrhundert.- In: Saeculum, Jg. 38 (1987), Heft 2-3, S. 193-224.
- Köhler-Baur**, Maria (1997): Die geistlichen Akademien in Rußland im 19. Jahrhundert. - Wiesbaden: Harrassowitz.
- Krumbholz**, Joachim (1982): Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864: ein Beitrag zur Entstehung des Volksschulstatuts vom 14. Juli 1864.- Stuttgart: Steiner Verlag Wiesbaden.
- Kuße**, Holger (2011): ‚Sollen‘ zwischen Nikolj Fedorov und Lev Tolstoj. Normformulierungen in der russischen Philosophie.- In: Haardt, Alexander/Plotnikov, Nikolaj (Hrsg.): Das normative Menschenbild in der russischen Philosophie.- Wien u.a.: Lit.- Verlag, S. 169-192.
- Laurila**, Kaarle S. (1944): Leo Tolstoi und Martin Luther als Ausleger der Bergpredigt.- Helsinki: Druckerei-A.G. der Finnischen Literaturgesellschaft.
- Löwenfeld**, Raphael (1990): Einführung von Raphael Löwenfeld.- In: Schmidt Evelies (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Mein Glaube.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 2, S. 7-12.

- Löwenfeld**, Raphael (1994): Einführung von Raphael Löwenfeld.- In: Dörr Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 9-18.
- Malia**, Martin (1962): Was ist die Intelligentsia?- In: Pipes, Richard (Hrsg.): Die russische Intelligentsia.- Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 11-32; aus dem Englischen von Christa Dericum.
- Möbius**, Thomas (2015): Russische Sozialutopien von Peter I. bis Stalin. Historische Konstellation und Bezüge.- Berlin, Münster: Lit.- Verlag.
- Morosow**, Wassilij (1984/1919): Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Leo Tolstoi. -In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Anarchistische Pädagogik: Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstois.- Siegen-Eiserfeld: Winddruck Verlag, S. 45-75.
- Ogorodnikova**, Ira (1997): Moskau, Russia /Russie: Die Rezeption europäischer pädagogischer Ideen in der Bildungspolitik und der Schulpraxis Rußlands.- In: Lechner, Elmar (Hrsg.).Pädagogische Grenzgänger in Europa.- Frankfurt a. M., Wien: Lang, (Band 2 der Reihe Bildungsgeschichte und europäische Identität), S. 275-288.
- Pieper**, Dietmar (2012): Triumph in Paris. - In: Klußmann, Uwe/Andresen, Karen (Hrsg.): Die Herrschaft der Zaren. Russlands Aufstieg zur Weltmacht.- München: Dt. Verlag Anstalt, S. 106-116.
- Sandfuchs**, Wolfgang (1995): Dichter – Moralist – Anarchist: die deutsche Tolstojkritik 1880 - 1900.- Stuttgart: M & P, Verl. f. Wiss. u. Forschung.
- Schapiro**, Leonard (1962): Die vorrevolutionäre Intelligentsia.- In: Pipes, Richard (Hrsg.): Die russische Intelligentsia.- Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 33-48; aus dem Englischen von Christa Dericum.
- Schedewie**, Franziska (2006): Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz: Bauern und Zemstvo in Voronež; 1864-1914.- Heidelberg: Winter.
- Schmid**, Ulrich (2010): Lew Tolstoi.- München: Beck.
- Schmidt**, Evelies (1990): Editorische Notiz. – In: Schmidt, E. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Mein Glaube.- München: Eugen Diederichs Verlag, S. 353–362.

- Schramm**, Gottfried (2004): Fünf Wegscheiden der Weltgeschichte.- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sdvižkov**, Denis A. (2006): Das Zeitalter der Intelligenz. Zur vergleichenden Geschichte der Gebildeten in Europa bis zum Ersten Weltkrieg.- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Skinner**, Quentin (2009/2002): Visionen des Politischen.- Hrsg. von Heinz, Marion/Ruehl, Martin.- Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1 Auflage, aus dem Englischen von Robin Celiktes und Eva Engels.
- Sperling**, Walter (2008): Die >Schicksalsfrage< der Kleinstadt: Eisenbahn, Raum und Industrialisierung in der russischen Provinz, 1850-1914.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht: Dimensionen des Politischen im Russischen Reich; 1800 -1917.- Frankfurt/New York: Campus-Verlag, S. 127-162.
- Tetzner**, Thomas (2013): Der kollektive Gott: zur Ideengeschichte des "Neuen Menschen" in Russland.- Göttingen: Wallstein.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1862): Über die Volksbildung.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 5-32, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1863): Der Fortschritt und die Definition der Bildung. In: Dudek Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 33-72, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1886): Was sollen wir denn tun?.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S.165-470, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1891): Nikolai Palkin.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 728-740, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1900): Die Sklaverei unserer Zeit.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 531-603, aus dem Russischen von Günter Dalitz.

- Tolstoi**, Lew N. (1974/1901): An den Zaren und seine Gehilfen.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 612-618, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1901): Antwort auf den Beschluß des Synods vom 20. bis 22. Februar und auf die aus diesem Anlaß bei mir eingegangenen Briefe.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 619-629, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1979): Tagebücher: 1847-1910.- Hrsg. von Dieckmann, Eberhard.- München: Winkler Verlag, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1980/1862): Die Schule von Jasnaja Poljana.- In: Blankertz, Stefan (Hrsg.): Leo N. Tolstoj. Die Schule von Jasnaja Poljana.- Wetzlar: Büchse der Pandora, 2. Auflage, S. 19-155.
- Tolstoi**, Lew N. (1988/1901): Brief über die Erziehung.- In: Klemm, Ulrich/Wittig, Horst E. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs.- München: Minerva-Publ., S. 11-14.
- Tolstoi**, Lew N. (1990/1884): Mein Glaube.- In: Schmidt Evelies (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Mein Glaube.- München: Eugen Diederichs Verlag, S. 13-337, aus dem Russischen von Raphael Löwenfeld.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Das Projekt eines allgemeinen Planes zur Errichtung von Bildungsanstalten für das Volk.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 105-168, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Erziehung und Bildung.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 169-238, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Gedanken über die Volksbildung.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 19-62, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1863): Der Fortschritt und der Begriff der Bildung.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 239-296, aus dem Russischen von Otto Bueck.

- Tolstoi**, Lew N. (2004/1874): Über die Volksbildung.- In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Libertäre Volksbildung: pädagogische Schriften und Dokumente.- Frankfurt a.M.: Edition Verlag, S. 48-54, 1. Auflage.
- Tolstoi**, Lew N. (2008): Kindheit und Jugend: Kindheit, Knabenjahre, Jünglingszeit, Autobiographische Notizen.- Düsseldorf: Artemis & Winkler, aus dem Russischen von Karl Bannwitz und Eva Luther.
- Tolz**, Vera (2001): Russia.- London: Arnold.
- Tolz**, Vera: Orientalism, Nationalism, and Ethnic Diversity in Late Imperial Russia.- In: The Historical Journal, Jg. 48 (2005), Heft 1, S. 127-150.
- Traub**, Rainer (2012): Träume von einer besseren Welt.- In: Klußmann, Uwe/Andresen, Karen (Hrsg.): Die Herrschaft der Zaren. Russlands Aufstieg zur Weltmacht.- München: Dt. Verlag-Anstalt, S. 130-139.
- Urban**, Vera (2008): >>Geschichte<< in der politischen Kommunikation konservativer Eliten im Zarenreich, 1860-1890.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht: Dimensionen des Politischen im Russischen Reich; 1800-1917.- Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 99-126.
- Winter**, Eduard: Josefinismus und Petrinismus. Zur vergleichenden Geschichte der österreichischen und russischen Aufklärung.- In: Canadian-American Slavic Studies, 16 (1982), Heft 3-4, S. 357-368.
- Zwahlen**, Regula (2014): Religionsphilosophie [Lev N. Tolstoj].- In: Martin George et al. (Hrsg.). Tolstoj als theologischer Denker und Kirchenkritiker.- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 1-14. Online: http://www.academia.edu/6385021/Religionsphilosophie_Lev_N._Tolstoj_In_Martin_George_u.a._Hrsg._.To/ltstoj_als_theolgischer_Denker_und_Kirchenkritiker._Göttingen_Vandenhoeck_and_Ruprecht_201/_594-607 [2018-08-23]

Literatur Fußnoten

- Anweiler**, Oskar (1964): Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära.- Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Berdjaev, Nikolaj A.** (1990): Die Wahrheit der Philosophie und die Wahrheit der Intelligencija. In: Berdjaev, Nikolaj A. (Hrsg.): Wegzeichen: zur Krise der russischen Intelligenz.- Frankfurt a. M.: Eichborn, S. 51-79, aus dem Russischen von Karl Schlögel.
- Bousset, Wilhelm:** Das Reich Gottes in der Predigt Jesu. I.- In: Theologische Rundschau, Jg. 5 (1902), Heft 10, S. 397-407.
- Bremer, Thomas** (2016): Kreuz und Kreml. Geschichte der orthodoxen Kirche in Russland.- Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag, 2. Auflage.
- Deutsche Bibelgesellschaft** (Hrsg.) (1999): Bibel. Neues Testament mit Psalmen und Sprüchen.- Stuttgart.
- Doerne, M.** (1969): Tolstoj und Dostojewski. Zwei christliche Utopien. Online: http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00047897_00061.html [2018-07-11]
- Dudek, Gerhard** (1974): Anmerkungen.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Lew Tolstoi. Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 779-803.
- Dörr, Paul H.** (1994): Anmerkungen.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 344-357.
- Fahl, Sabine/Harney, Jutta/Sturm, Gottfried:** Prosveščenie vor der Aufklärung.- In: Zeitschrift für Slawistik, Jg. 39 (1994), Heft 3, S. 337-344.
- Goehrke, Carsten** (2010): Russland: eine Strukturgeschichte.- Paderborn, Wien: Schöningh Verlag.
- Häfner, Lutz** (2008): Die Bombe als >>Notwendigkeit<<: Terrorismus und die Debatten der Staatsduma um die Legitimität politischer Gewalt.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht. Dimensionen des Politischen im Russischen Reich 1800-1917.- Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 433-462.
- Haggenmacher, Otto:** Leo Tolstoi als Pädagoge: 2. Teil.- In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift, Jg. 20 (1910), Heft 5, S. 257-268.
- Heinz, Marion/Ruehl, Martin** (Hrsg.) (2009): Nachwort.- In: Visionen des Politischen.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1 Auflage, S. 253-286.
- Hildbrenner, Anke** (2008): Gewalt als Sprache der Straße. Terrorismus und seine Räume im Zarenreich.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht. Dimensionen des

- Politischen im Russischen Reich 1800-1917.- Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 409-432.
- Hildermeier**, Manfred (2017): Lenin. Genie des Augenblicks.- Online: https://www.zeit.de/zeit-geschichte/2017/02/wladimir-iljitsch-lenin-kommunismussowjetunion?utm_content=zeitde_redpost_zon_link_sf&utm_campaign=ref&utm_source=facebook_zonaudev_int&utm_term=facebook_zonaudev_int&utm_medium=sm&wt_zmc=sm.int.zonaudev.facebook.ref.zeitde.redpost_zon.link.sf [2017-11-05]
- Kegler**, Dietrich (1991): Das Ethos der russischen Pädagogik. Studien zum Erziehungsbegriff in Rußland seit Pirogov.- Sankt Augustin: Academia Verlag, 1. Auflage.
- Keuchel**, Ernst (1926): Leo Tolstoi und unsere Zeit.- In: Keuchel, Ernst (Hrsg.) Die Rettung wird kommen. 30 unveröffentlichte Briefe von Leo Tolstoi an Eugen Heinrich Schmitt.- Hamburg: Hader-Verlag, S. 9-22.
- Klemm**, Ulrich (2011): Libertäre Pädagogik: eine Einführung.- Hohengehren: Schneider Verlag.
- Krumbholz**, Joachim (1982): Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864: ein Beitrag zur Entstehung des Volksschulstatuts vom 14. Juli 1864.- Stuttgart: Steiner Verlag Wiesbaden.
- Köpcke-Duttler**, Arnold (1988): Tolstois Beitrag zur Weltkultur.- In: Wittig, Horst E./ Klemm, Ulrich (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstoj's.- München: Minerva-Publ., S. 15-20.
- Lausberg**, Michael (2014): Die Pädagogik Tolstois. Online: <https://www.tabularasamagazin.de/die-paedagogik-tolstois/> [2018-09-12]
- Löwenfeld**, Raphael (1994): Einführung von Raphael Löwenfeld.- In: Dörr Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 9-18.
- Möbius**, Thomas (2015): Russische Sozialutopien von Peter I. bis Stalin. Historische Konstellation und Bezüge.- Berlin, Münster: Lit.-Verlag.
- Russkikh**, V. G.: The Upbringing of the Children and Patriot in Nineteenth-Century Russia.- In: Russian Education and Society, Jg. 54 (2012), Heft 7, S. 3-17.
- Willems**, Joachim: Fundamentals of Orthodox Culture (FOC): a new subject in Russia's schools.- In: British Journal of Religious Education, Jg. 29 (2007), Heft 3, 229-243.

- Schaarschmidt**, Gunter: Review: L. N. Tolstoi i P. V. Verigin: Perepiska by Andrew A. Donskova.- In: The Slavic and East European Journal, Jg. 40 (1996), Heft 3, S. 559-561.
- Schreiber**, Mathias (2012): Tyrannischer Aufklärer.- In: Klußmann, Uwe/Andresen, Karen (Hrsg.): Die Herrschaft der Zaren. Russlands Aufstieg zur Weltmacht.- München: Dt. Verlag-Anstalt, S. 55-67.
- Sdvižkov**, Denis A. (2006): Das Zeitalter der Intelligenz. Zur vergleichenden Geschichte der Gebildeten in Europa bis zum Ersten Weltkrieg.- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seifert**, R.: Leo Tolstois Besuch in Weimar und Jena 1861.- In: Wahl, Volker (Hrsg.): Weimar Jena. Die große Stadt, Jg. 5 (2012), 3, Jena: Verlag VOPELIUS, S. 170-181.
- Sperling**, Walter (2008): Jenseits von >Autokratie< und >Gesellschaft< Zur Einleitung.- In: Sperling, Walter (Hrsg.): Jenseits der Zarenmacht: Dimensionen des Politischen im Russischen Reich; 1800-1917.- Frankfurt/New York: Campus-Verlag, S. 7-42.
- Stowasser**, Horst (1995): Die Idee der Anarchie, Geschichte und Zukunft. Online: <http://www.anarchismus.de/medien/freiheit-pur.pdf> [2018-07-20]
- Tetzner**, Thomas (2013): Der kollektive Gott: zur Ideengeschichte des "Neuen Menschen" in Russland.- Göttingen: Wallstein.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1862): Über die Volksbildung.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Leoning, S. 5-32, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1863): Der Fortschritt und die Definition der Bildung.- In: Dudek Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Leoning, S. 33-72, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1882): Über die Volkszählung in Moskau.- In: Dudek, Gerhard (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Leoning, S. 153-164, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1974/1901): Antwort auf den Beschluß des Synods vom 20. bis 22. Februar und auf die aus diesem Anlaß bei mir eingegangenen Briefe.- In: Dudek, Gerhard

- (Hrsg.): Philosophische und sozialkritische Schriften.- Berlin: Rütten & Loening, S. 619-629, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1979): Tagebücher: 1847-1910.- Hrsg. von Dieckmann, Eberhard.- München: Winkler Verlag, aus dem Russischen von Günter Dalitz.
- Tolstoi**, Lew N. (1990/1884): Mein Glaube.- In: Schmidt, Evelies (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Mein Glaube.- München: Eugen Diederichs Verlag, S. 13-337, aus dem Russischen von Raphael Löwenfeld.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Sollen die Bauernkinder bei uns schreiben lernen, oder wir bei ihnen?- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 297-343, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Über die Methode des Unterrichts im Lesen und Schreiben.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 63-104, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Erziehung und Bildung.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 169-238, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Tolstoi**, Lew N. (1994/1862): Das Projekt eines allgemeinen Planes zur Errichtung von Bildungsanstalten für das Volk.- In: Dörr, Paul H. (Hrsg.): Leo N. Tolstoi. Pädagogische Schriften.- München: Eugen Diederichs Verlag, Bd. 1, S. 105-168, aus dem Russischen von Otto Bueck.
- Wittig**, Horst E. (1988): Kommentar. Brief über die Erziehung.- In: Klemm, Ulrich/Wittig, Horst E. (Hrsg.): Studien zur Pädagogik Tolstojs.- München: Minerva-Publ., S. 11.

Abstract

Deutsch

Ausgehend von der These, dass die grundlegenden Motive, Absichten und Visionen in Lew N. Tolstois pädagogischen Beiträgen erst in deren historischen Kontextualisierung sichtbar werden, bemüht sich die vorliegende Masterarbeit um die Herausarbeitung der sozialpolitischen sowie strukturellen Veränderungen im Zuge des Modernisierungsprozesses in Russland des 19. Jahrhunderts und der Analyse seiner pädagogischen Beiträge in den Jahren um 1860 und 1900. Die Abschaffung des Leibeigenschaftssystems (1861), die fortschreitende Industrialisierung und Urbanisierung prägten die sozialpolitische Landschaft des russischen Kaiserreichs im 19. Jahrhundert. Einher gingen diese Prozesse mit Diskussionen über die nationale Selbstbestimmung Russlands – deren divergierende Antworten sich in den Disputen der russischen Intelligenzija abzeichnen –, religionsphilosophischen Debatten und der Frage, wie sich eine – bis dato staatlich vernachlässigte – Volksbildung in Russland zu gestalten hätte.

„Zurück zum Volk“ – so könnte Lew N. Tolstois pädagogische Antwort um 1860 auf die kontrovers diskutierte Frage, wohin sich das russische Kaiserreich mit seiner Bevölkerung zu entwickeln hätte, zusammengefasst werden. Sein Konzept einer freien Bildung, die Betonung auf Freiwilligkeit im Unterricht und die Forderung nach autonomen Schulen, gründen in seiner ablehnenden Haltung gegenüber einer zwanghaften Erziehung, eines gesellschaftlichen Fortschrittsoptimismus und einer drohenden „Verwestlichung“ des Bäuer*innentums durch staatliche Volksbildung. Zugleich eröffnete der russische Adelige eine Schule für die Bäuer*innenkinder auf seinem Gut Jasnaja Poljana (1859-1862), die sich nach dem Konzept einer freien Bildung organisierte und schon bald unter zaristischer Beobachtung stand. Rund vierzig Jahre später, fordert Tolstoi in „Brief über Erziehung“ (1901) eine sittliche Aufklärung nach den christlichen Prinzipien der Bergpredigt (MT 5–7). Die Brüderlichkeit der Menschen und das gegenseitige Dienen werden für Tolstoi zur notwendigen Grundlage jeglicher erzieherischen Tätigkeit. Tolstois veränderter Zugang zu pädagogischen Grundbegriffen lässt sich als Reaktion auf die Begleiterscheinungen der industriellen Revolution erklären. Armut, Kriminalität und Alkoholismus prägten das Bild der industriellen Ballungszentren, denen Tolstoi eine Vision eines „Gottesreich auf Erden“ entgegenstellt. Gleichzeitig verfolgten die zaristische Autokratie und russisch-orthodoxe Kirche eine Politik der „Russifizierung“ und forcierten damit auch erstmals eine Nationalerziehung. Lew N. Tolstois pädagogische Aussagen zeigen sich im Laufe der vorliegenden Masterarbeit als zeit- und ortsgebundene Antworten auf nationale und soziale Fragestellungen Russlands im 19. Jahrhundert.

English

Based on the assumption that the underlying motives, intentions, and visions in Lew N. Tolstói's pedagogical contributions become apparent only in their historical contextualization, this master thesis analyses Tolstói's work between 1860 and 1900 in light of the socio-political and structural changes in the course of the modernization process of Russia in the 19th century. The socio-political landscape of the Russian Empire in the 19th century was heavily influenced by the abolition of serfdom (1861), the progressing industrialization, as well as increasing urbanization. These processes came along with debates about the national self-determination of Russia –entailing divergent answers, palpable in the disputes of the Russian intelligentsia–, debates on religious philosophy, and the question of how a popular education, which was until then neglected by the state, would have to be formed in Russia.

"Back to the Peasantry" is the essence of Lew N. Tolstói's pedagogical answer to the question of where the Russian Empire should develop with its population, which was controversially discussed in 1860. His concept of *Freie Bildung*, the emphasis on voluntariness in the classroom, and the demand for autonomous schools are based on his rejection of compulsive education, the social optimism of progress and the threat of "westernisation" of the peasantry through national popular education. At the same time, the Russian nobleman opened a school for peasant children on his estate Jasnaja Poljana (1859-1862), which was created based on to the concept of *Freie Bildung* and soon closely monitored by the tsar.

About forty years later, Tolstói demands a moral enlightenment based on the Christian principles of the Sermon on the Mount (MT 5-7) in his "Brief über Erziehung" (1901). The brotherhood of people, as well as mutual service, are the necessary basis of any educational activity for Tolstói. Tolstói's altered approach to basic pedagogical concepts can be explained as a reaction to the by-products of the industrial revolution. Poverty, crime and alcoholism shaped the image of the congested industrial centres to which Tolstói opposes a vision of a "Kingdom of God on Earth". At the same time, the tsarist autocracy and the Russian Orthodox Church pursued a policy of "Russification" and thereby, for the first time, imposed a national education.

This master thesis argues that Lew N. Tolstói's pedagogical statements are time and place-bound answers to national and social questions of Russia in the 19th century.