

*Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei?*  
(Peter Villaume, Allgemeine Revision, 1785, Bd. 3)

## **Die Geschichte der Berufsbildung und des Philanthropismus**

### **- aus Anlass des 300. Geburtstages von Bernhard Basedow (1724-1790)**

*Dieter Grottker*

September 2024

*a b s t r a c t:* Der Text geht von den ideengeschichtliche Grundlagen und schulgeschichtlichen Entwicklungen des Philanthropismus aus und betrachtet vor allem drei für die Pädagogik von Basedow repräsentative Schriften: die „Practische Philosophie für alle Stände“ (1758), das „Elementarwerk“ (1785) und das Buch „Methodischer Unterricht in der Religion und Sittenlehre“ (1764). Daran schließen sich an einige Ausführungen zu Inhalt und Struktur des von Basedow in Dessau gegründeten Philanthropischen Erziehungsinstituts (1774). Es folgen schließlich einige ausgewählte Aspekte der Rezeptionsgeschichte und heutigen Rezeptionswirklichkeit, woraus sich bestimmte mögliche Rezeptionsperspektiven, u.a. für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergeben.

### **Die Practische Philosophie für alle Stände (1758) – die Frühschrift von Basedow**

Noch zu seiner Zeit als Professor an der Kgl. Dänischen Ritterakademie in Sorøe erschienen, kann man das Werk von Johann Bernhard Basedow (1724-1790) als einen Versuch der Frühaufklärung deuten – wenngleich nicht so radikal wie die spätere Schrift von Immanuel Kant, so doch aus der begrenzten Sicht eines Professors für Moralphilosophie beachtenswert und auch berufsethisch nicht unbedeutend. Die „Practische Philosophie für alle Stände“ (1758 Copenhagen und Leipzig), besteht aus zwei Bänden<sup>1</sup> und befindet sich – auch als Digitalisat – im Besitz der Universitätsbibliothek Halle. Eine zweite und ergänzte Auflage erscheint 1777. Der Inhalt richtet sich an alle Stände, der Name ist Programm. Es sollte bewusst keine – wörtlich „scientifiche“, keine rein theoretische, sondern eine möglichst auch praktisch brauchbare Moralphilosophie sein (Basedow 1758, Bd. 1, Vorrede). Insofern werden nützliche und für den Alltag wichtige Dinge behandelt, in eigenständigen Kapiteln über die Ehre, die Pflichten, das Eigentum, die Familie usw. Der Text „Von der Beförderung der allgemeinen Glückseligkeit oder Vollkommenheit“ arbeitet unmittelbar im Vorfeld der sich aus diesem philanthropischen Menschenbild ergebenden erzieherischen Konsequenzen (ebd. S. 23 ff.).

---

<sup>1</sup> Der Zweite Band der Moralphilosophie widmet sich den einzelnen Standespflichten im Besonderen, des Adels, der Obrigkeit, der Untertanen, der Soldaten. Über allem stehe Gott als der oberste Gesetzgeber. Jedem Stand kommen dabei entweder obere und untere Verstandeskräfte zu – Basedow orientiert sich hier nach eigenen Angaben an dem Philosophen Christian Wolff (1679-1754), seit 1707 Professor für Mathematik an der Universität Halle, so dass es nicht verwundert, dass manches bei Basedow an die späteren drei Kritikschriften von Kant erinnert, da auch dieser von Wolff profitiert.

Auch Rechtsfragen wie Besitz und Eigentum, Gesetz und Ordnung sowie Verbrechen, wie Totschlag, Mord und Selbstmord kommen zur Sprache (ebd. S. 50 ff.), woran sich dann direkte erziehungsethische Zielsetzungen anschließen. So kommt – wie in nahezu allen anderen Aufklärungsschriften der *„Erziehung zur Arbeitsamkeit“* eine vorrangige Bedeutung zu – allerdings nach Alter und Geschlecht in einem angemessenen Grad an zumutbaren körperlichen Arbeiten, denn eine „mäßige Arbeitsamkeit pflegt oft mehr auszurichten als eine unmäßige“ (ebd. S. 466). Und was den Unterricht an den Schulen und Universitäten – und wohl auch an den oft mit Gymnasien verbundenen Ritterakademien – anbelangt, so wäre es nützlich, wenn man *„bessere Lehrarten in den Wissenschaften und Uebungen einführt“* (ebd.). Auch solle auf das rechte Maß der Arbeitsbelastungen der Lernenden geachtet werden. „Unnötige Arbeiten“ seien überflüssig, woraus aber die hier unbeantwortete Frage resultiert, was erzieherisch notwendige und unabdingbare Arbeiten im pädagogischen Sinne eigentlich sind. So hat eine altersgemäße und persönlichkeitsfördernde Arbeitstätigkeit stets eine polyvalente Funktion in der Erziehung: Arbeit fördert eben mehr als nur die Tugend der Arbeitsamkeit. Arbeit erzieht zu bleibenden lebensnotwendigen Sekundärtugenden – Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit, Pflichtgefühl und Berufsehre, Meisterschaft und handwerkliches Können, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, Sauberkeit und Exaktheit, Ausdauer und Beharrlichkeit, Geschicklichkeit und Umsicht, planvolles und bedachtsames Herangehen an jede Aufgabe. Arbeit hat ihren eigenen Lehrplan, ohne Klingelzeichen, mit wenigen Pausen. Je nach Alter und Herkunft nimmt die Komplexität der lebensnotwendigen Handlungen zu – was Spiel war, wird Arbeit. Dabei sei männliche Geschlecht geschickter, um „Handwerke, Künste und Commerciens zu lernen“ (ebd. S. 475), während Frauen und Mädchen Pflichten im Haus und in der Familie übernehmen – so die damalige, typisch patriarchalische Überzeugung des Mannes.

*„Folglich hat das männliche Geschlecht eine besondere Pflicht, sich zum Erwerbe, zum Schutze und zur Herrschaft noch geschickter zu machen und folglich seinen Verstand auszubehern, den Körper hart zu gewöhnen, Künste und Wissenschaften zu erlernen, die Arbeitsamkeit zu lieben ...“* (ebd. S. 475f.)

Es fällt auf, dass sich durch die gesamte Philosophie der Gedanke der Erziehung zieht, noch ehe Basedow dieser Pflicht der Eltern ein eigenständiges Kapitel widmet. Titel und Inhalt erinnern an Rousseau, dessen Pädagogischer Roman allerdings erst vier Jahre später nach der *„Practischen Philosophie“* erschienen ist. Basedow überschreibt das Kapitel schlicht *„Von der Erziehung“* (ebd. S. 540-555), woran sich *„Vom Unterricht der Kinder“* anschließt. Die *praktische Philosophie* enthält mithin eine gewisse *praktische Pädagogik*, ja sogar eine *häusliche Didaktik*, die für jedermann verständlich ist, denn für das Erlernen der Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen gibt Basedow auch den Eltern wenige und wichtige didaktische Hinweise. Für den schulischen Unterricht soll es ferner ein Lehrbuch geben, welches zunächst „sechs Hauptstücke“ enthält: Moral, Religion, Erdbeschreibung, Historie, Mathematik sowie Regeln und Übungen (ebd. S. 559). Später kommen u.a. Naturlehre<sup>2</sup>, Philosophie und

---

<sup>2</sup> *Der Logik, der Mathematik und der Naturlehre* widmet Basedow in beiden Bänden des *Elementarwerkes* eine deutliche Beachtung. Fragt man nach dem funktionalen Zusammenhang des einen für das andere Fach, so lässt sich sagen: *Mathematik ist angewandte Logik, Physik angewandte Mathematik. Und Chemie war zunächst bloße angewandte Physik. Das, was der Lehrplan inhaltlich und das, was der Stundenplan zeitlich trennt, ist durch ein inneres Band miteinander verbunden: Kein Fach kann ohne das andere sein. Bildung ist mehr als die Summe ihrer Teile. Dass die Fachbezeichnungen*

Staatslehre hinzu (ebd. S. 560). Und direkt zur handwerklichen Lehrlingsausbildung heißt es in der Practischen Philosophie: *„Ist Euer Gesinde zugleich ein Lehrling Eurer Kunst, Eures Handwerks, so unterrichtet es treulich, ohne den sogenannten Brodneid, wenn er auch in Eurer Zunft noch so gewöhnlich seyn sollte.“* (ebd. S. 571) Wie schon der Zeitgenosse Basedow Justus Möser (1720-1794) aus Osnabrück geistvoll formuliert hatte, dass reicher Leute Kinder ebenfalls ein Handwerk lernen sollten, so meint auch Basedow, dass ein Reicher seinem Vaterland in einem Amt oder einem nützlichen Beruf dienen müsse (ebd. S. 397), denn eine allgemeine Pflicht zur Arbeit ist einem jeden Bürger auferlegt (ebd. S. 395). Und in diesem Kontext ist das schöne Wort von Schiller zu deuten: *„Arbeit ist des Bürgers Zierde, Segen ist der Mühe Preis“*. War die Arbeit früher eine Notdurft, ein Fluch, eine Erbsünde, eine Gottespflicht, so beginnt mit der klassischen Literatur eine gewisse Romantisierung der Handwerksarbeit. Die zahlreichen Kupferstiche im „Elementarwerk“ von Basedow werden zeigen, was davon Romantik und was Lebensschicksal ist.

### **Das „Elementarwerk“ (1774) – Ein Lehrbuch höherer Schulbildung**

Mehr noch als die *„Practische Philosophie“* widmet sich das mehrbändige *„Elementarwerk“* den detaillierten Inhalten des Unterrichts. Das, was 1758 in praktischer Sicht in Form einer verfassten Moralphilosophie seinen Anfang nahm, wird nun pädagogisch entfaltet und systematisch durchgearbeitet. Zwischen 1758 und dem Erscheinen des Elementarwerkes (1774) liegen etwa zwanzig Jahre, 1785 folgt eine zweite Auflage. Dazwischen liegt Kant und seine 1781 erschienene *„Kritik der reinen Vernunft“* (KrV). Basedow profitiert sichtbar von den drei Kritikschriften – er ist mithin der erste **K a n t i a n e r** unter den klassischen Pädagogen.

Das *„Elementarwerk“* folgt der Logik des Lebens – es beginnt mit der frühen Kindheit, woran sich alle weiteren Lebensphasen anschließen. Die im Werk formulierten *„Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung“* (vgl. Vorrede 1785, Hildesheim: Olms 1972, Seite LIV) seien jene Prinzipien, wie sie auch am Philanthropin – *„vorzüglich in Dessau“* – praktiziert werden. Von direkt didaktischer Bedeutung sind jene Überlegungen, die er zu den verschiedenen Lehrarten des Unterrichts anstellt: vor allem *„in Ansehung der für die Vernunft diensamen Lehrart der lateinischen Sprache“* – die Latinität (ebd. Seite LVII). Mit dem Erlernen der lateinischen Grammatik erwirbt man die Logik des Satzbaus, denn Sprache ist die erste Lektion logisch folgerichtigen Denkens. Das Werk ist von elementarer<sup>3</sup> Art, weil es die Logik in

---

*einander abwechseln, ist keine Willkür, sondern hat seinen Sinn in der Operationalisierung der beabsichtigten Fähigkeiten. Auf die Naturbeschreibung (Zoologie, Botanik, Mineralogie) folgt die Naturkunde der drei Reiche und schließlich in der Naturlehre (Physik, Chemie) die naturwissenschaftliche Stufe des Unterrichts. Basedow stellt die „Gemeinnützige Logik“ und Mathematik im Ersten Band der Elementarlehre (I, 1972, S. 211-299) und die „Naturkunde“ im Zweiten Band dar (II, 1972, S. 275-473). Es sind der Umfang und die Originalität, die auf diese Weise ein für den Philanthropismus typisches Merkmal sichtbar machen: die Aufklärung findet in der Naturwissenschaft ihren stärksten Verbündeten.*

<sup>3</sup> *Es hat eine gewisse didaktische Bedeutung, ein Buch als e l e m e n t a r zu bezeichnen. Der Titel „Elementarwerk“ ist Programm. Indes fehlt es an einer Gegenkategorie: Wenn dieses oder jenes als etwas Elementares bewertet wird, worin besteht dann das Nichtelementare? Das Attribut erhält nur dann einen Sinn, wenn man auf dessen Grundlage Unterschiede angeben kann: zwischen den Elementen und deren Verbindungen, zwischen den Grundlagen und ihrer Weiterführung, zwischen der Ausbildung*

gemeinnütziger Weise darstellt. Menschliches Denken ist nicht selten eine Mischung aus „Glauben, Vermuten, Zweifeln und Wissen“, ein Unterscheiden zwischen Wahrheit, Irrtum und Aberglauben ist unabdingbar (vgl. Elementarwerk I, Die gemeinnützige Logik). Kant wird in der KrV den Gedanken vertiefen: „Das Fürwahrhalten oder die subjektive Gültigkeit des Urteils, in Beziehung auf die Überzeugung (welche zugleich objektiv gilt) hat folgende drei Stufen: Meinen, Glauben und Wissen“, wobei das eine bekanntlich nicht zwangsläufig das andere zeitlich ablöst (vgl. Kant, KrV, B 849/A 821- B 850/A 822 (53213)).

Die näheren Bestimmungen der kognitiven Unterschiede zwischen Meinen und Wissen bzw. Glauben und Wissen sind von größter Bedeutung für den Unterricht, um bei den Lernenden Falschheit, Irrtum<sup>4</sup> und Aberglauben in deren Denkweise erkennen zu können.

---

*des Denkens und der Weiterbildung der Denkweise, zwischen einer Propädeutik (als Vorhof der Wissenschaften, wie Kant sagt) und einer Heuristik (als die Erkenntnistheorie der Wissenschaft). Chronologisch hat man folgende Stufen unterschieden: die Vorschule, die Elementarschule, die mittleren und höheren Schulen sowie den „nachsulischen Unterricht“. Etwas Bestimmtes und Bestimmbares lehren zu wollen, setzt Ordnung des Vorgehens und Hierarchie der Inhalte vor. Und alles beginnt mit den Elementen, den drei Bestandteilen der „Elementarbildung“ – den elementaren Bildungsmitteln, wie sie Pestalozzi nennt: der Buchstabe, die Zahl und die Form. Dass die didaktische Gestaltung des Unterrichts beim Elementaren beginnen müsse, ist eine Erfahrung eines jeden Lehrers. Lücken im Grundlegenden führen zu anhaltenden kognitiven Schwierigkeiten beim Fortschreiten in den Inhalten. „Elementarbildung“ wird bei Pestalozzi zu einer grundlegenden Kategorie – so wie der Unterricht seinen Anfang bei den Elementen nimmt, so beginnt auch die Didaktik mit der Bestimmung des Elementarischen. „Elementarwerk“ (Basedow) und Elementarbildung (Pestalozzi) gehören zusammen, wenngleich beide Biographien unterschiedlich verlaufen sind. Und so ist der Begriff der Elementarbildung eines der bei Pestalozzi am häufigsten diskutierten Probleme. Allein im Band 3 der vierbändigen Werkausgabe kommt der Begriff an vielen zahlreichen Stellen vor (vgl. Pestalozzi 1964, Bd. 3, S. 17, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 37, 38, 55, 65, 119, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 151, 162, 181, 183, 184, 187, 188, 191, 192, 194, 198, 204, 206, 208, 211, 214, 218, 222, 223, 226, 230, 231, 235, 238, 240, 243, 246, 247, 252, 253, 255, 256, 259, 261, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 280, 283, 284, 285, 286, 293). Eine feinschrittige Wortfeldanalyse wäre nötig, um das daraus entstehende begriffliche System überschauen und auf diese Weise auch den bei Pestalozzi nachweisbaren funktionalen Zusammenhang von Elementar- und Berufsbildung erkennen zu können (ebd. S. 43, 81, 121, 180, 189, 216, 217, 252 und 261). Wenn man in der üblichen Berufspädagogik wider besseren Wissens behauptet hat, dass bei Basedow, Campe, Trapp, Villaume, Pestalozzi und Fröbel zur Berufsbildung ohnehin nichts zu finden sei, dann beruht dies auf einem fatalen Irrtum. Insofern ist es bedauerlich, dass alle o.g. Vertreter der klassischen Pädagogik in dem ansonsten höchst vollständigen „Biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (2019) fehlen (...).*

<sup>4</sup> Vor den Ursachen und Wirkungen des Irrtums wird seit der Antike gewarnt, vor allem war es dann Francis Bacon (1561-1626), der bekanntlich vier schwerwiegende Irrtümer des menschlichen Denkens erkannt hat. Er nennt sie Irrlichter bzw. Idole, man hat später diesen Text auch als eine Gespensterlehre bezeichnet. Mithin ist es naheliegend, dass auch Wolff, Leibniz, Basedow und Kant auf solcherart Trugschlüsse hinweisen. Basedow widmet sich ausführlich den verschiedenen Formen des Irrtums – eine auch typisch Erziehungsaufgabe der Elementarbildung, die notwendige Kritikfähigkeit der Lernenden gegen Behauptungen anderer zu üben und zu festigen, denn die „Irrtümer aber sind von mancherlei Art und entstehen aus mancherlei Ursachen“ (vgl. Basedow, Elementarwerk, I, Drittes Buch, Olms 1972, S. 220). Manche Neigung zum Irrtum scheint angeboren zu sein, manches ist – wie die allgemeine Begrenztheit der Sprache – ein dauerhaftes Schicksal der Gattung. Und auch durch falsche Zeugnisse und Belehrungen verbreiten sich nach Basedow hartnäckige Irrtümer, eine Schuld, die auch Bacon den Schulen und Universitäten zugeschrieben hatte (ebd. S. 222). Eine gewisse begriffliche Ähnlichkeit zwischen Bacon und Basedow ist mithin nicht zu übersehen. Universitäten und Schulen müssen Leuchttürme sein, keine Irrlichter.

Man meint, etwas glauben zu dürfen, weil man es für wahr hält – ohne genauere Kenntnis oder wider besseren Wissens. Der Lehrer also muss bewerten, ob es sich bei manchen Aussagen seiner Schüler und Studenten um eine Meinung, eine Vermutung oder ein evidenten Wissen handelt. Auch, ob sich ein Zweifel auf ein bloßes Gefühl, eine Meinung, eine Vermutung oder ein Wissen gründet. „Glauben ist nicht Wissen, sondern Meinen, dass andere es wissen“, hatte schon Comenius in der *Consultatio catholica* gesagt. Dass sich hinter all diesen Zusammenhängen eine kognitive Taxonomie verbirgt, ist später zwar erkannt, aber nicht bis in die Tiefe der „Kritik der reinen Vernunft“ begriffen worden: Man hat sich oft der Begriffe von Kant bedient, ohne Kant gelesen zu haben.

*Meinen:* ist ein Bewusstsein s o w o h l subjektiv, als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten.

*Glauben:* ist ein subjektiv zureichendes, jedoch objektiv unzureichendes Fürwahrhalten.

*Wissen:* ist ein s o w o h l subjektiv wie objektiv zureichendes Fürwahrhalten.

*Überzeugung:* ist die objektive Gewissheit meiner subjektiven Zulänglichkeit (KrV, ebd.)

Prüft der Lehrer die rechtfertigenden Argumente von etwas für wahr gehaltenem, so ist ein bloßes Meinen unzulässig: Lehren ist ein Zwang zum Wissen, nicht zum Meinen. Kant verweist hier auf die Strenge der Logik: „Daher ist es ungereimt, in der reinen Mathematik zu meinen; man muss wissen oder sich alles Urteilens enthalten.“ (ebd.)

Diese Strenge der Lehrart bildet auch das didaktische Prinzip des „Elementarwerkes“. Und es ist der radikale Anspruch der Pädagogik der Aufklärung, Glaube und Glauben zu hinterfragen. Man ist bis heute unterschiedlicher Meinung, worauf sich eine wissenschaftliche Kritik am Glauben eigentlich bezieht. Einigkeit indes sollte darüber bestehen, zu hinterfragen, wodurch ein Glauben gerechtfertigt ist. Ebenso, wie Wissen begründbar sein muss, so muss es auch rationale Gründe dafür geben, dass Menschen das glauben, was sie selbst nicht direkt nachprüfen können. Und ein Glaube als Rechtfertigung für einen Glauben führt in ein Dilemma. Es gibt ein einziges Mittel, um nicht Opfer eines blinden Glaubens zu werden: dies ist der Zweifel. Wer sich auf den bloßen Glauben verlässt, ist von allen Zweifeln befreit, meint Basedow in feinsinniger Weise (vgl. Elementarwerk I, Drittes Buch, b). Der Glaube macht es sich leicht – eine List der Vernunft: ohne Zweifel lebt es sich ruhiger. Gründet sich ein Fürwahrhalten auf gerechtfertigte Überzeugungen, so wird dabei bekanntes Wissen auf unbekanntes Umstände angewandt. Basedow nennt dies „Schlüsse“, sei es in Form von a) Beweisen oder b) Folgerungen (ebd.). Begründen ist mithin ein Vordringen bis zum „zureichenden Grunde“ (vgl. Basedow, Elementarwerk I, Drittes Buch, e). Da alles und jedes einen Grund hat, besteht eine Begründung logisch zwingend darin, eine Folge auf einen Grund oder Urgrund zurückzuführen bzw. bei naturwissenschaftlichen Zusammenhängen eine Wirkung durch die Existenz einer oder mehrerer Ursachen und den Einfluss von bestimmten Bedingungen zu erklären. Es handelt sich hier in der Tat um nützliche didaktische Vereinfachungen, wenn Basedow Haupt-, Mit- und Nebenursachen unterscheidet (vgl. Basedow, Elementarwerk I, Drittes Buch, h). Da die Wirklichkeit oft verwickelter ist, schreitet das Lernen von der scheinbaren Linearität zwischen Ursache und Wirkung zur Betrachtung von Ursachengflechten und Fern- und Nahwirkungen fort. Lehren und Lernen werden zunehmend anspruchsvoller. Die Lehrart wächst mit der Komplexität der Zusammenhänge. Und mit ihr die Lernart und Lernmethode. Vier definitionsähnliche Aussagen fügt Basedow an:

1) „Die Ursache A der Ursache B eines Dinges C ist die entfernte oder mittelbare Ursache des C.“

2) „Aber B ist von C aber unmittelbare oder nächste Ursache.“

3) „Wird B von A, C von B, D von C gewirkt, so ist von A die nächste und unmittelbare Wirkung nur B;

4) C und D sind mittelbare entfernte Wirkungen.“ (vgl. *Elementarwerk I, Drittes Buch (h): Von der Verschiedenheit der Ursachen*, Olms 1972, S.246 f.)

Nichts mehr und nichts weniger ist dies das Elementare der Logik, welche Kant auch eine *Philosophische Propädeutik* genannt hat (vgl. KrV, Einleitung). Die auf logischen Regeln beruhende Lehrart des Unterrichts bewirkt eine Denkart des Lernenden, die darauf vertraut, dass es zwischen Ursachen und Wirkungen notwendige Abhängigkeiten gibt und dass zwischen Grund und Folge notwendige und hinreichende Beziehungen existieren. Und das Experiment ist jener anschauliche Beleg für die Richtigkeit des vermuteten Naturgesetzes: Wenn die erhoffte Wirkung bei bekannter Ursache nach mehrmaliger Prüfung eintritt, ist das Experiment eine Bestätigung der Richtigkeit einer Hypothese. Und auch das ganze menschliche Leben eigentlich erscheint so als eine Folge von Hypothesen und Experimenten, sofern man keinem Glauben an eine Praedestination unterliegt. Die „gemeinnützige Logik“ (Elementarwerk I, Drittes Buch, S.213-310) erscheint als eine allgemein nutzvolle Lehre des Denkens – als die formale Funktion des Bildungsinhalts, der sich nicht auf nur auf ein materiales Wissen reduziert. Sei es die Mathematik, die Naturlehre oder die seinerzeit als solche bezeichnete „empirische Psychologie“, neben der Logik der zweite Teil der o.g. Propädeutik: die Nachhaltigkeit des Fachwissens beruht auf der verinnerlichten Methode. Das fachliche Wissen könne man vergessen, das methodische Können bleibt – jene Bildung, die übrig bleiben würde, wenn der Mensch all sein Wissen verliert, so Georg Kerschensteiner.

### **„Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre“ (1764)**

Nur unter der Voraussetzung der „Practischen Philosophie“ und der „Gemeinnützigen Logik“ ist zu ermesen, weshalb die philanthropistische Pädagogik vor allem eine Methodenlehre des Unterrichts und der Erziehung ist. Die Vielfalt der dabei zur Sprache kommenden Unterrichtsinhalte ist eigentlich nur die Grundlage, um daran die Methode entfalten zu können. Wenngleich Basedow das *M e t h o d i s c h e* des Unterrichts am Inhalt der Religion entwickelt, so hat die diesbezügliche Lehrart eine auch für andere Fächer bleibende Bedeutung. Und dass ein solcher Unterricht die Funktion einer geistigen Aufklärung hat, wird durch die anhaltende Religiosität nicht beeinträchtigt. Der Aufklärer Basedow bewahrt seinen Glauben an Gott, ohne dafür seinen Willen zur Aufklärung opfern zu müssen. Inwiefern er damit in innere Konflikte gerät, bleibt unbekannt. Zumindest lässt er keinen Zweifel an der Überzeugung von der „ewigen Allmacht, Allwissenheit, Allgüte, Allweisheit und Gerechtigkeit Gottes“ (vgl. Basedow, *Methodischer Unterricht* (1764), Hildesheim: Olms 1985, Anhang S. 108) Drei didaktische Instrumente bestimmen bei Basedow semantisch den Grad an Nachhaltigkeit der Methode:

- 1) die sprachliche Form der Frage und ihre stringente kognitive Wirkung
- 2) die Ermunterung zu Zweifel und Nachdenken sowie zu Argumentation und Beweis
- 3) die Arbeit an und mit Regeln und deren erkenntnis- und handlungsleitende Funktion.

- 4) das recht gewählte Beispiel für die Veranschaulichung von 1 bis 3 – das schwächste und verführerischste Glied der Lehrart im Lehrer-Schüler-Gespräch [...]

Es wird nicht wenige unter den Theologen geben, die das Buch *Methodischer Unterricht* als ein ketzerisches Werk verurteilen. In der Tat gibt es gewisse Abschnitte, die manche kirchliche Scheinwahrheit bloßstellen. Bereits die Frage „Was bedeutet das Wort Gott?“ – so Basedow – ist mehr als ein Einstieg in den Unterricht. Wann überhaupt ist eine solche Frage sinnvoll zu beantworten? Worin besteht das Erwartungsbild und wie solle man mit den ggf. konträren Antworten umgehen? Gibt es eine Endgültigkeit als Antwort? Erwartet nicht auch der Lernende aus Gewohnheit endgültige Tatsachen von seinem Lehrer? Und wäre damit die Frage für allezeit gelöst? Und so folgt bei Basedow auf die erwähnte Frage nach dem Wort „Gott“ die Aufforderung: „Beweiset, daß höchstvermuthlich nur ein einziger Gott sey?“ (vgl. Basedow, *Methodischer Unterricht* 1764 (Hildesheim: Olms 1985, S. 66) Diese Aufforderung zum Beweisen<sup>5</sup> einer Behauptung kann als didaktischer Imperativ gelesen werden: die neue Schule ist kein Wiederholen feststehender Wahrheiten, sondern ein Beweisen und Begründen gedanklicher Annahmen. Weshalb dann aber die Einschränkung „höchstvermuthlich“ und welchen Grad an Gewissheit hat ein höchstes (!) vermutliches Fürwahrhalten? – Wo endet die Didaktik und wo beginnt hier das Ketzerische? Ist manche Frage den Kindern überhaupt zumutbar? Und ab welchem Alter ist welche Abstraktheit einer Problemstellung angemessen? – Wenn Basedow doch weiß, dass ein Beweis der Existenz Gottes ohnehin unmöglich ist, so ist die Frage eine Art Provokation für den Lernenden: der nachdenkliche Schüler wird beständig nach Antwort suchen. Und wird vielleicht sogar beiderlei Glauben aufgeben: den Glauben an die Überzeugung, dass es einen Gott gibt. Und die Überzeugung, dass es keinen Gott gibt. Ist also die Frage ethisch gerechtfertigt und religiös zulässig? Ist die Frage ein Ausdruck zwingender Logik oder ist sie bereits Ausdruck ketzerischen Denkens. Die didaktisch bewusste Aufforderung eines Lehrers: „Beweiset, daß Gott sey“ nämlich unterstellt, dass er existiere.

Genauso wird mancher Nachdenkliche die Frage verstehen: dass bereits die Kopula „ist“ (sey) semantisch verschiedene Deutungen<sup>6</sup> auslöst. Und noch direkter die Formulierung: „Beweist das Dasein eines einzigen Gottes und allgemeinen Schöpfers, auch aus dem inneren Gefühle von seinem Daseyn?“ (ebd. S. 67) – Und: „Beweist, es sey sogar eine verbindliche Wahrheit,

---

<sup>5</sup> Auch im „Elementarwerk“ greift Basedow das Problem des Beweises einer Existenz Gottes wiederholt auf. Die Argumentation beginnt mit der Unendlichkeit der Zeit, an deren Anfang ein ewiges Urwesen als zureichende Ursache gestanden haben muss. Und dieses „urewige lebendige Wesen heiße ein Gott“ (vgl. Basedow, *Elementarwerk*, I, Viertes Buch, Olms 1972, S. 336). Als weiterer Gedanke schließt sich an: „Gott ist jetzt nicht die einzige Ursache der erfolgenden Dinge; wir selbst und andere Weltlinge sind Mitursachen derselben.“ (ebd. S. 337) Das ist die Kantische Ethik: der Mensch als Mitursacher seiner selbst.

<sup>6</sup> Zunächst bedeutet eine Kopula lediglich die Zuordnung eines Prädikats zu einem Subjekt im Rahmen der üblichen Grammatik eines einfachen Satzes: ein Eigenschaftswort wird durch „ist“ mit einem Dingwort verknüpft, woraus der geschulte Leser erkennt, dass die betreffende Eigenschaft ein Merkmal des Dinges sei. Es ist nicht uninteressant, dass es Kultursprachen gibt, die auf eine solche Kopula verzichten und beide o.g. Worte unvermittelt verknüpfen. Die gleichfalls mögliche Deutung des Wortes „ist“ unterstellt, dass damit auch eine Existenz des betreffenden Dinges ausgedrückt wird, da sich das Verb „ist“ vom Substantiv „Sein“ ableitet. Auf diese Zusammenhänge hat bereits Kant in der „Kritik der reinen Vernunft“ verwiesen (vgl. KrV B 625/A 597).

dass ein einziger Gott und Schöpfer sey?“ Nur jener Lehrer, der sich selbst sicher in der Argumentation fühlt, wird solcherart Inhalte im Unterricht thematisieren. Dass Basedow gerade diesem Unterrichtsgegenstand eine gewisse Bedeutung beimisst, resultiert offenkundig aus dem Zeitgeist von Aufklärung und Gegenaufklärung – einer Epoche, in der atheistische und pantheistische Tendenzen zunehmen und die Kirchen- Religionskritik unüberhörbar wird.

Selbst die erkenntnistheoretisch anspruchsvolle Vision einer Trinität<sup>7</sup> wird von Basedow hinterfragt, da man oft – so wörtlich – „bey Lesung der Heiligen Schrift manche Sätze noch nicht zuverlässig versteht, die von folgenden Gegenständen handeln: 1) Von dem Verhältnisse des eingebornen Sohnes Gottes gegen den Vater. 2) Ob der Heilige Geist eine Person oder Kraft Gottes sey und in welchem Verhältnisse er zum Vater und zum Sohne stehe.“ (vgl. Basedow, *Methodischer Unterricht*, Anhang, S. 124). Es geht bei der hier vorgenommenen Betrachtung des Buches „*Methodischer Unterricht*“ selbstverständlich nicht um eine religionsphilosophisch gerechtfertigte Argumentation im Sinne der traditionellen Gottesbeweise<sup>8</sup> und auch nicht um eine theologisch gesicherte Auslegung der verschiedenen möglichen und unmöglichen Antworten. Es geht aus bildungstheoretischer Sicht um die kognitiven Wirkungen, die allein eine bestimmte Frage auslösen kann. Und um das Vorhersehen, wie ein Lehrer auf diese oder jene Variante reagieren könne, reagieren solle oder ggf. auch nicht reagieren muss. Denn: Es sind seine eigenen Fragen, die nicht einmal er selbst schlüssig beantworten kann. Wenn nach der alten Lehrdoktrin der Lehrer mithin nur das lehren darf, was er selbst beherrscht, inwiefern ist es zulässig, Dinge zu problematisieren, die anerkanntermaßen als ungelöst oder gar unlösbar gelten. Trifft möglicherweise die Warnung zu, dass man die kritischen Geister, die man rief, nicht mehr bannen kann? Ist die Wahrheit dem Lernenden zumutbar? Jene Wahrheit, die darin besteht, dass an Allem zu zweifeln sei. Sogar an dieser (...) Der *methodische Unterricht* macht auf das Gestaltungsproblem aufmerksam, welche kognitive Funktion einer Frage zukommt: Lehrerfragen lenken, steuern, motivieren, provozieren – allesamt Funktionen, die eine gut durchdachte, möglichst schriftlich

---

<sup>7</sup> *Unter anderem an der Deutung der Trinität entzündeten sich die Kritik und Antikritik. Hegel meint gar, wenn geometrisch drei Personen als eine Dreieinigkeit denkbar seien, dann auch weitere arithmetische Möglichkeiten denkbar wären, was das Modell zu einer Farce machen würde. „Die Bestimmung Gottes als des Dreieinigen ist der Philosophie nachgerade ganz ausgegangen; in der Theologie ist kein Ernst mehr damit.“ (vgl. Hegel, *Vorlesungen über die Philosophie der Religion*, II, S. 236). Eine ähnliche Äußerung ist 1735 auch von Joachim Georg Darjes (1714-1791), Professor an der Universität Jena, überliefert. Dass man hier bestimmte Äußerungen von Basedow hinzurechnen kann, ist kaum üblich, zudem gerade der „*Methodische Unterricht*“ in der Philosophiegeschichte wenig bekannt ist.*

<sup>8</sup> *Man hat wiederholt eine Fülle der Beweisarten zusammengetragen, die behaupten, einen stichhaltigen Nachweis der notwendigen und tatsächlichen Existenz Gottes erbracht zu haben. Der diesbezügliche Syllogismus von Descartes gehört zu den bekanntesten. Kant hat dann eine Typologie der vorliegenden Beweisversuche vorgelegt und behauptet: „Es sind nur drei Beweisarten des Dasein Gottes aus spekulativer Vernunft möglich.“ (KrV, B 618/A 590). Direkt danach folgt das religionskritische Kapitel „Von der Unmöglichkeit eines ontologischen Beweises des Dasein Gottes“ (KrV, B 620/A 592). Und selbst der geniale Mathematiker Kurt Gödel (1906-1978) hat 1941 verschiedene Beweisformen analysiert und sortiert. In einer Fußnote merkt er an: „Beschäftigung mit Philosophie, selbst wenn keine positiven Ergebnisse herauskommen (sondern ich ratlos bleibe), ist auf jeden Fall wohlthätig. Es hat die Wirkung, dass die Farbe heller, d.h. dass die Realität deutlicher als solche erscheint.“ So Gödel in *aller Naivität eines Genius* (vgl. Bromand; Kreis (Hrsg.): *Gottesbeweise*. 2013, S. 488).*



vorbereitete Fragestellung erfordern. Zu Zeiten Basedows<sup>9</sup> mag allein die eine oder andere Frage bereits zum Verdacht der Ketzerei und Blasphemie führen. Hinzu kommen gelegentliche kirchenkritische Bemerkungen Basedows über die Beziehung zwischen evangelischer und katholischer<sup>10</sup> Theologie und deren diesbezüglichen Lehrern. Dies berührt ein pädagogisches Tabu immer dann, wenn sich diese über jene äußern. Bei Basedow sind es wenige, aber deutliche Stellen, die man in beide Richtungen als kirchenkritisch bewerten kann. Mit einer gewissen Absolutheit – also ohne ein jegliches Relativieren – zunächst das Bekenntnis: *„Ich halte die Protestantischen Kirchen im hohen Grade für besser als die Römisch-Catholische.“* (Basedow, *Methodischer Unterricht, Anhang, S. 136*) – Jedoch zugleich: *„Es giebt protestantische Lehrer genug, welche durch schlechten Vortrag, die Lehrsätze ihrer Kirche so entstellen, daß man sie in dieser Gestalt ohne Schuld verwerfen kann.“* (ebd.) – Und schließlich als eine Art theologische Beziehungsfalle: *„Wie verhaßt müssen dieselben Lehrsätze nicht einem redlichen catholischen Studenten werden, wenn er sie nicht aus den Schriften der Protestanten, sondern aus den Erzählungen seiner Glaubensgenossen kennen lernt.“* (ebd.)

Der Zusammenhang ist weit vielschichtiger als es auf den ersten Blick scheint: gegenübergestellt werden solche und solche Lehrer, gegenübergestellt werden Original und Auslegung von Schriften, gegenübergestellt werden diese und jene Studenten. Letzteres lässt sich so deuten, dass ein Studierender der Theologie die Deutungen eigentlich beider Kirchen kennen müsste – und sofern möglich – auch solche und solche Vorlesungen besuchen sollte. Objektivität stellt sich auf dem Wege der Intersubjektivität her. Da jede Deutung selbst deutbar ist, ergibt sich nicht selten eine Konfrontation von evangelischer und katholischer Hermeneutik. Und so gibt Basedow zu bedenken, ob nicht ein *„guter Catholik für sich und die Seinigen, ohne Anstoß und Aergerniß, großen Nutzen von einem lutherischen Unterrichte und Gottesdienste haben“* würde (ebd. S. 122). Was einen ökumenischen Religionsunterricht an den Schulen und Erziehungsinstituten anbelangt, so wäre dies geradezu eine reformpädagogische Revolution: Schüler dürfen wählen, ob sie am Unterricht beider Konfessionen teilnehmen möchten oder nur an den jeweiligen Veranstaltungen der eigenen. Dies aber stellt auch die Stundenplanung der Schule bzw. Kirche vor bislang unbekannte Probleme. Fand nämlich der bisherige Religionsunterricht getrennt und für beide Konfessionen zeitgleich statt, so müsste es nunmehr so eingerichtet werden, dass Schüler auch realistisch an beiden Unterrichtsstunden teilnehmen

---

<sup>9</sup> *Selbst anerkannte Vertreter der klassischen Philosophie gerieten um 1800 in den Verdacht, ketzerische Ideen zu verbreiten. Die Sprache Kants war vorsichtig genug, dass er m. W. davon kaum betroffen war. Weit gefährlicher erging es Fichte wegen seiner sogenannten Atheismusschrift. Das Zeitalter der Aufklärung ist mithin nicht nur eine Zeit der Religionskritik, sondern auch eine Schule einer religionskritisch angemessenen Sprache und feinsinnigen Argumentation, die eher in Form der Sozialutopie (Thomas Morus), des Gleichnisses (Gotthold Ephraim Lessing) oder in belehrender Weise (Bruno Bauer) argumentiert. Ludwig Feuerbach, Max Stirner, Wilhelm Weitling und Moses Hess sind durch dieses Feuer der Missverständnisse gegangen.*

<sup>10</sup> *So wird gegen die Vorlesungen von Hegel intrigiert, dass er die Philosophie gegen die katholische Theologie ausnütze. Hegel stand in der Tat wegen vermeintlich antikatholischer Äußerungen in seinen Vorlesungen zeitweilig in der öffentlichen Kritik. So verteidigt er 1826 in einem Brief seine Vorlesungen gegen die „Anklage wegen öffentlicher Verunglimpfung der katholischen Religion“. Die Intrige ist vermutlich von katholischen Zuhörern seiner Vorlesungen ausgegangen, woraus – so Hegel – Unrichtigkeiten, Missverständnisse und Unwahrheiten entstanden seien (vgl. Hegel, Berliner Schriften (1818-1831), Suhrkamp 1986, Werke in zwanzig Bänden, Bd. II, S. 70).*

können. Und es kommt hinzu, welche Schüler überhaupt an einer solchen Möglichkeit interessiert wären? Der Umgang mit dem Fach Religion wird zum Gradmesser schulischer Aufklärung und erst in der Weimarer Republik wird die Pflicht der Teilnahme an diesem Unterricht aufgehoben. Davon allerdings ist Basedow weit entfernt.

### **Inhalt und Struktur des Dessauer Philanthropischen Erziehungsinstituts (1774)**

Das für den Philanthropismus typische Erziehungsinstitut ist das sogenannte Philanthropium oder auch Philanthropin. Der 1996 anlässlich des Campe-Jubiläums herausgegebene aufschlussreiche Katalog zeigt die ursprünglichen sozialutopischen Vorstellungen Basedows, wie sich dieser die Architektur und Sozialstruktur eines solchen Instituts vorstellte (vgl. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit. Visionäre Lebensklugheit. Katalog. Wiesbaden 1996, S. 44, 56 und 63). Die später aufgenommenen Fotografien vermitteln dagegen ein Bild der tatsächlichen ehemaligen Institutsgebäude in Dessau (ebd. S. 46f.)



Betsaal des Erziehungsinstituts

In: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit. Visionäre Lebensklugheit. Katalog. Wiesbaden 1996, S. 47

Es hatte sich im 18. Jahrhundert eingebürgert, die mittleren Bildungseinrichtungen nicht als eine Schule, sondern als ein Erziehungs-Institut oder eine Höhere Lehranstalt zu bezeichnen. Ein solches, von Basedow im Jahre 1774 in Dessau gegründetes und so bezeichnetes Erziehungsinstitut zur Bildung von Menschenfreunden, hat die pädagogische Strömung bekannt gemacht. Es ist das erste seiner Art in Deutschland und hat zu vielen sich daran anschließenden städtischen und landwirtschaftlichen Schulversuchen geführt, z. B. von Christian Salzmann, Campe, Wolke, Franz Friedrich Ziegenhagen und Staudinger. Auch der spätere Joachimsthalsche Gymnasialprofessor Peter Villaume (1746-1825) leitet zeitweilig ein Philanthropin für Mädchen in Halberstadt.

Unter der Bildung in einem solchen Philanthropium versteht Basedow eine mittlere bis höhere Elementarbildung, die eine berufsvorbereitende Bildung für bürgerliche Gewerbe, u.a. für die kaufmännische Richtung einschließen soll. Der höhere Bildungsanspruch wird durch die Alten Sprachen dokumentiert, so dass die Vorstellung einer Art Verknüpfung eines humanistischen

mit einem Realgymnasium nahe liegt. Dass zudem auch die Fecht- und Reitkunst gelehrt werden, resultiert aus den Traditionen und Erfahrungen an der Kgl. Dänischen Ritterakademie in Soroe, an der er mehrere Jahre als Professor für Moralphilosophie gewirkt hat.

So heißt es in einer Schrift über die Gründung eines Philanthropins zur Funktion der Unterrichtsfächer: Die Schüler sollen in den praktischen Wissenschaften erzogen werden: „1. Mathematik, 2. Landwirtschaft, Handel, Künste, Handwerke, Fabriken, Manufakturen, Gewerbe, 3. Physik<sup>11</sup> mit der Chemie, 4. Anatomie verbunden mit Physiologie von Pflanzen, Tieren und Menschen“, ferner Medizin, Geographie und Geschichte (zit. König, H. 1960, S. 191).

Auch Ernst Christian Trapp, der 1777 nach Dessau kommt, setzt sich mit dem Curriculum des dortigen Philanthropins auseinander. Er vermerkt kritisch, dass mit der hohen Anzahl<sup>12</sup> der Fächer der Gesamtzusammenhang der Bildung verloren gehe: 1. Latein, 2. Griechisch, 3. Französisch, 4. Englisch, 5. Deutsch, 6. Alte Geschichte, 7. Neue Geschichte, 8. Alte Geographie, 9. Neue Geographie, 10. Chronologie, 11. Antiquitäten, 12. Statistik, 13. Mythologie, 14. Numismatik, 15. Heraldik, 16. Mathematik, 17. Physik, 18. Naturgeschichte, 19. Algebra, 20. Baukunst, 21. Zeichenkunst, 22. Chymie, 23. Anatomie, 24. Logik, 25. Moral, 26. Rechnen, 27. Schreiben, 28. Deutsche Orthographie, 29. Französische Orthographie, 30.

---

<sup>11</sup> Dieser Zusatz deutet daraufhin, dass Inhalte der Chemie lange Zeit im Rahmen des Physikunterrichts vermittelt worden sind, ehe diese ein eigenständiges Fach wird. Daraus resultiert der Umstand, dass der Physiker zumindest eine hinreichend guter Kenner der Chemie und Experimentalchemie sein musste. Die Forschungen zur Geschichte der Physikdidaktik haben interessanterweise auf die Bedeutung von Basedow für die Reform der Unterrichtsfächer aufmerksam gemacht. Foellmer widmet den philanthropischen Quellen des Faches „Naturlehre“ (= Physik) immerhin ein umfangreiches Kapitel (vgl. dort 1.2.1.1. „Basedow“ (und Pestalozzi), In: Foellmer, René: *Naturlehre*. 2007, S. 29-38

<sup>12</sup> Offensichtlich bestanden am Philanthropin unterschiedliche Auffassungen über die Art und den jeweiligen Umfang der Unterrichtsfächer. Das „Historische Wörterbuch der Pädagogik“ (Hrsg. Benner, D.; Oelkers, J. 2004, S. 589) trifft folgende Aussage: „Den Kern bilden die Fächer Latein (implizit: alte Geschichte, praktische Philosophie“, Französisch (implizit: Universalgeschichte und `Zeitungskollegium`), Deutsch, Griechisch, Englisch, Religion und Moral, Geographie und Naturgeschichte, Physik, Mathematik, Kosmologie; weitere Fächer sind beispielsweise Musik, Zeichnen, Handwerksübung, Hobeln, Tischlern, Drechseln, Tanzen, Reiten.“ (ebd.) Verglichen mit den Überlegungen von Trapp fallen verschiedenartige Unterschiede auf, manches fehlt, manches kommt hinzu, anderes wird besonders betont usw. Ferner, dass es offensichtlich kaum gesicherte Überlieferungen gibt, ob die aufgezählten Fächer so überhaupt gelehrt worden sind. Für manches Fach dürfte es nahezu unmöglich gewesen sein, dafür qualifizierte Lehrer zu finden, z.B. für Chemie. Bei aller Vagheit im Einzelnen sind jedoch bestimmte Tendenzen offenkundig: die auffallende Betonung der Realien und eine – wenn auch vorsichtige – Relativierung und Reduzierung der Alten Sprachen. Diese Auslegung vertritt auch Friedrich Paulsen in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885, S. 487). Bildungstheoretisch ist dem hinzuzufügen: Ein Für und Wider für das eine oder andere Fach erhält nur dann eine Akzeptanz, wenn präzise jene Funktionen benannt werden, die ein bestimmtes Fach im Ensemble der Bildung zu leisten hat. So reicht es keinesfalls aus, wenn man formuliert, dass man in Mathematik das Rechnen, in Deutsch das Schreiben und beim Drechseln das Drechseln erlernt. Weit schwieriger ist es, die betreffende kognitive oder volitive Funktion eines bestimmten Bildungsinhalt anzugeben. Jeder Bildungsinhalt leistet zudem einen spezifischen Beitrag zur formalen Bildung: Bildung ist mehr als die Summe materialer Bildungsstoffe. Insofern ist der Streit heute wie damals ein Indikator für das Verständnis des funktionalen Zusammenhangs von materialer und formaler Bildung. Niethammer wird 1808 dieses Problem explizit zur Sprache bringen, wonach man sagen könnte, dass der Neuhumanismus eher eine formale, der Philanthropismus eine stärker materiale Bildungsauffassung vertreten haben, was m.E. ein etwas verkürztes und ungerechtfertigtes Urteil ist.

Deutscher Stil, 31. Französischer Stil, 32. Lateinischer Stil, 33. Buchhalten, 34. Kaufmännische Geographie, 35. Sternkunde. Wenn dazu noch Tanzen, Reiten, Hobeln, Drechseln und Musik hinzukämen, würde man sich nicht „durch dieses Chaos durchfinden“ können, wie Trapp meint (zit. Fritsch 1900, S. 25 f.). In der Tat versuche man einmal versuchsweise für die genannten 34 Fächer einen Stundenplan für eine Unterrichtswoche<sup>13</sup> zu erstellen ... Man wird unschwer erkennen, dass es allein mit der bloßen Verteilung einer möglichst großen Zahl an Fächern nicht getan ist. Andere philanthropische Konzepte sehen weniger in geistiger Bildung als vielmehr in körperlicher Vervollkommnung das pädagogische Ziel. Hauptzweck eines speziell landwirtschaftlichen Philanthropins sind somit: landwirtschaftliche Ökonomie und eine ganzheitliche Erziehung des Menschen (König, H. 1960, S. 191). Jene originären philanthropischen Bildungseinrichtungen sind speziell für die Berufserziehung insofern interessant, da in ihnen vielfach eine berufsvorbereitende Bildung, wenngleich keine „Aus-Bildung im Beruf“, vermittelt wird, sondern das Erlernen handwerklicher Arbeiten (Drechseln, Hobeln Tischlern) sowie die Vorbereitung auf einen kaufmännischen Beruf im Fach Buchhaltung zu üben ist. Die Vielfalt und Eigenart des Lehrpersonals in Dessau hat in der Vielfalt dieses Curriculums seine Entsprechung. So sind in Dessau drei spezielle Lehrer für den Unterricht in Mechanik und in den Handwerksübungen eingestellt. Es handelt sich um den Schlossermeister Mansky, der von 1777 bis 1779 den Unterricht im Schlosserhandwerk gegen 2 Taler monatlich durchführt (vgl. Basedow 1974, S. 227). Ferner sind angestellt Herr David Huot (geb. 1743 in Berlin) für kaufmännisches Rechnen und der Herr Hofrat Herrmann, der am Philanthropin den Unterricht in Mechanik erteilt (ebd. S. 222 und 230 f.). Dass es zwischen den naturwissenschaftlichen Grundlagen<sup>14</sup> der mechanischen Handwerke und ihrer praktischen Anwendung einer

---

<sup>13</sup> Reble gibt in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (Dokumentationsband 1971, S. 198) folgenden „Studienplan des Dessauer Philanthropins“ wieder: 8-9 Uhr: Bildung des Geschmacks und des deutschen Stils nach dem Lehrbuch zur Bildung des Geschmacks und der Verstandes; natürliche Religion und Moral sowie „Natürliche Weisheit“; 9-10 Uhr Tanzen und Reiten; 10-12 Uhr: Latein, alte Historie, Practische Philosophie; 13-14 Uhr: Leibesübungen sowie Drechseln, Hobeln und Tischlern; 14-15 Uhr: Montag und Dienstag Geographie, Mittwoch Anatomie und Chemie; 15-17 Uhr: Französisch, am Sonnabend Zeitungs-Kollegium; 17-18 Uhr Mathematik (Mo, Di, Mi) sowie Physik (Do, Fr, Sa); 18-19 Uhr: einige Kenntnis des Himmels und der Erde (zwei Mal in der Woche) sowie 18-19 Uhr: Griechisch (vier Mal in der Woche) (vgl. ebd.). Insgesamt kommen somit für die oberen Klassen 32-34 Wochenstunden zusammen: man erhält mithin eine ungefähre Vorstellung von der kognitiven Belastung der Lernenden (wie auch der Lehrer).

<sup>14</sup> Ab 1785 werden die naturwissenschaftlichen Fächer von Carl Philipp Funke (1752-1807) unterrichtet. Vor allem Ingrid Lohmann hat auf diesen oft vergessenen Philanthropen unter den Pädagogen aufmerksam gemacht: ein Schulmann, der zudem häufig in dem von Campe ab 1788 hrsg. „Braunschweigischen Journal“ eine Reihe von Aufsätzen zu den Fächern Naturgeschichte und Naturlehre sowie zu der damals schlechthin so genannten „Technologie“ publiziert hat (vgl. Lohmann 2022, S. 212-217). Typisch für aufgeklärte Strömungen in der Pädagogik und Didaktik ist allgemein die Entdeckung des Bildungswertes der Naturwissenschaften – nicht nur an den Universitäten und Akademien, sondern seit 1706 in Halle bereits in den Realschulen und mehr und mehr auch als Experimentalunterricht an den Gymnasien und Pädagogien. Nicht unwichtig zu wissen ist es, dass später im 19. Jahrhundert nahezu jeder Physiklehrer an der Universität auch verbindlich Mathematik studiert hat, so dass häufig die typisch „Mathematische Lehrart“ (vgl. Basedow, Elementarwerk I, 1972, S. 297) den Physikunterricht bestimmt hat. Was und wie an Naturwissenschaften lehr- und lernbar sind, ist ein bis heute strittiges curriculares und methodisches Problem: Dass diese einen spezifischen kognitiven und volitiven Bildungswert besitzen, steht außer Frage: methodisch anders als im Philanthropismus im Pietismus, anders als im Pietismus im Merkantilismus: aber stets verbunden mit

mehrfachen funktionalen Zusammenhang beim Lehren und Lernen gibt, bedarf keiner Begründung. Insofern verkörpert das Konzept des Philanthropins eine originäre Einheit von Theorie und Praxis – eines der Grundfragen der Aufklärung, worauf nicht wenig Kant in seinem bekannten und in der Berlinischen Monatsschrift erschienenen Traktat über Theorie und Praxis selbst hingewiesen hat.

Die Direktoren in Dessau wechseln indes in relativ häufiger Weise, Basedow führt die Leitung seit 1774, sein Nachfolger ist ab 1776 Campe, der bereits ein Jahr später das Amt niederlegt und nach Hamburg wechselt. Mit dem bereits früheren Lehrer am Philanthropin Carl Gottfried Neuendorf (1750-1798) tritt 1785 der letzte Direktor das Amt der Leitung der Anstalt bis zu ihrer Schließung 1793 an. Sowohl der Rückgang der Schülerzahlen wie auch Streitigkeiten im Lehrerkollegium haben dazu beigetragen, dass sich das Philanthropin nicht mehr halten konnte.

Campe hatte indes nicht zufällig Hamburg als neuen Wirkungskreis gewählt. Die Hansestadt gilt mit der dort 1765 gegründeten „Patriotischen Gesellschaft“ und der von Johann Georg Büsch 1771 eingerichteten Handels-Akademie als eines der Zentren der deutschen Aufklärung (vgl. Lipsmeier; Münk 2019, S. 110). Auf dem Hammerdeich gründet Campe ein dem Dessauer Philanthropin in manchem ähnliches Erziehungsinstitut, dessen Direktor er dann bis 1783 ist. In der Absicht einer „*Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*“ erscheinen unter diesem Titel zwischen 1785 und 1792 immerhin 16 Bände, was auf eine immense geistige Aktivität der philanthropischen Pädagogen hindeutet. Verschiedene Reisen führen ihn u.a. nach Basel, Kassel und Karlsruhe, bis er sich in Braunschweig niederlässt und dort 1788 das „*Braunschweigische Journal*“ ins Leben ruft, ein Organ der Aufklärung, welches mit zahlreichen Aufsätzen und Rezensionen verschiedener Gelehrter und Schulmänner zweimal jährlich erscheint. Basedow, im Jahr 1788 im hohen Alter, hat in dem Journal nicht publiziert.

*Nachgeschichte:* Die Nachgeschichte des Philanthropismus gründet sich wesentlich auf folgende Wirkungen: 1) Das breite Schrifttum als sichtbares Zeichen der Aufklärung hat ohne Zweifel eine nachhaltige Wirkung auf den damaligen Zeitgeist. Aufklärung bedient sich aller nur möglichen Druckerzeugnisse, auch wenn sich damit zum Teil eine gewisse Beliebigkeit denkbarer Themen und eine Naivität pädagogischer Hoffnungen und Träume verbindet. 2) Ferner ist es das Entstehen völlig neuer Schularten, wozu neben den allgemeinbildenden, gymnasialen und gewerblichen Einrichtungen auch neue Formen der Lehrerbildung gehören,

---

*der Funktion des Unterrichtsexperiments, dem Lernort eines Laboratoriums und einem Naturalienkabinett u.ä. Solcherart Kabinette gab es nach dem Vorbild am Pädagogium in Halle auch Dessau sowie an der von Hecker 1747 in Berlin gegründeten Realschule (vgl. Lipsmeier; Münk (Hrsg. 2019, S. 210 und 501). Nicht zufällig nennt Basedow das betreffende Fach „Experimentalphysik“ – jenes Spezialgebiet der „Naturlehre“, die u.a. durch die öffentlichen Experimental-Vorträge von Lichtenberg in Göttingen (1790-1799) eine weitgreifende Bekanntheit erlangt hat. Aus didaktischer Sicht ermöglicht das Lehrer- und Schülerexperiment den Übergang von einer dominierenden deduktiven zu einer stärker induktiven Erkenntniswegstruktur. Zudem erhöht das selbstständige Experimentieren die Überzeugung vom Nutzen der Theorie und der Möglichkeit einer praktischen Bestätigung (oder Widerlegung) von Hypothesen oder Paradigmen. Hinzukommt, dass manches Experiment allein durch seinen explosionsartigen Verlauf eine geradezu nachhaltige Erinnerung bewirkt, die für das Gedächtnis von Lernenden hilfreich ist. Dies auch ist einer der Gründe, dass Lichtenberg einen solch großen Zulauf hatte. Hans-Joachim Heerde hat in unendlicher Mühe auf mehr als 700 Seiten die Biographien von mehr als 3000 Teilnehmern an den Experimental-Vorträge zusammengetragen (vgl. Heerde, H.-J.: Das Publikum der Physik. Lichtenbergs Hörer. Göttingen: Wallstein 2006, S. 60-774).*

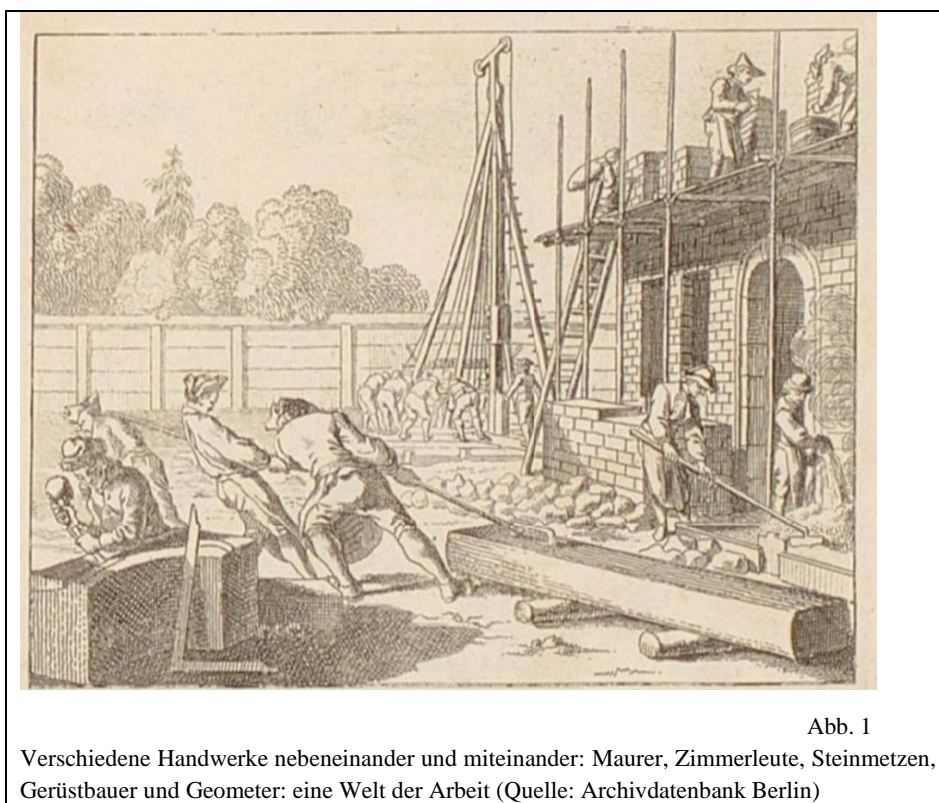
denn wie auch Pestalozzi in Ifferten gezeigt hat, lässt sich der Unterricht von Kindern und Jugendlichen sinnvoll mit der Ausbildung junger Lehrer verbinden – so auch hat das Philanthropin gewissermaßen eine Doppelfunktion. Nach dem Dessauer Vorbild gibt es später eine ähnliche Einrichtung in Schnepfenthal bei Gotha durch Salzmann. Und selbst in St. Petersburg gründet der ehemalige Dessauer Lehrer Christian Heinrich Wolke während seines dortigen Aufenthalts von 1784 bis 1801 eine neuartige Schule (1786) – die Kaiserin Katharina II selbst hatte sich zuvor für das Dessauer Philanthropin interessiert. Karl Friedrich Bahrdt richtet in Marschlins/Graubünden (1775-1776) und in Heidesheim (1777-1779), allerdings kleinere philanthropische Einrichtungen ein. In Sachsen ist es Rochlitzer, der in Freiberg eine Art Philanthropin errichtet. Auch das weithin unbekannte Erziehungsinstitut von Carl Lang in Tharandt bzw. in Wackerbarthsrue bei Dresden versteht sich als ein philanthropisches Knabeninstitut. Verwiesen sei schließlich auf das berühmte jüdische Philanthropin, welches 1804 durch Molitor (1779-1860) in Frankfurt a. M. gegründet wird und mehr oder weniger bis 1933 bestanden hat. 3) Nicht zuletzt aber gründet sich die Wirkung des Philanthropismus im Rahmen einer Geschichte der Pädagogik vor allem auf jene starken und charaktervollen<sup>15</sup> Persönlichkeiten, die aufklären wollen in einer Zeit, wo Absolutismus, Kirchendoktrin, Ständedünkel, Aberglaube, Logentradition und Unwissen noch weit verbreitet sind. Man kann kaum ermessen, welcher Mut dazu gehört haben mag, sich selbst als Aufklärer der Aufklärung zu verstehen, um all das rational zu systematisieren, was unter diesem Namen geschrieben und getrieben worden ist. Aufklärungsschriften sind nicht selten Ausdruck einer Vielschreiberei, so dass es mehr denn je immer notwendiger wurde, aus Erziehungsmeinungen rationale Erziehungswissenschaft zu machen.

---

<sup>15</sup> *Unter den Berufen, die in ihren Ämtern der Menschenführung eine besonders hohe moralische Verantwortung tragen, weisen Schulmänner gegenüber Universitätsgelehrten oft eine besondere Charakterfestigkeit auf. Im Glashaus einer Universität erscheint es leicht, pädagogische Visionen zu entfalten, weit schwerer ist es, solcherart Ideen real und dauerhaft umzusetzen. Nur starke Charaktere, verbunden mit Verstand und Urteilskraft sind dazu in der Lage. Dass sie deshalb in ihrer Umwelt oft als schwierig und zum Teil ungerecht gelten, ergibt sich aus objektiven Umständen und wohl auch aus subjektiven Eigenheiten. Manches dieser Art ist von Ratke, von Pestalozzi und auch von Basedow überliefert. In der Nachgeschichte sind solche nicht eindeutig nachweisbaren Erinnerungen ohnehin von nur geringer Bedeutung: es zählt das geschaffene Werk, es zählt die aufgebaute Schule, es zählt das geschriebene Wort. Und so gehen auch über das Gemüt von Johann Bernhard Basedow die Meinungen auseinander: „Er sei einer, der Bewegung in die pädagogische Welt gebracht habe, so die einen, er sei ein Phantast und Großsprecher gewesen, so die anderen.“ (vgl. Menck 1993, S. 142) Dass Menck die Aufmerksamkeit stärker auf Basedow, Blankertz eher auf Campe und Villaume richtet, ist eine individuelle Entscheidung. M.E. sind aus berufspädagogischer Sicht vor allem auch die Visionen von Peter Villaume von originärer Bedeutung. Hier eröffnet sich berufsbildungsgeschichtlich eine unübersehbare Lücke, wenn man weiß, dass Villaume nach seinem Fortgang vom Joachimsthalschen Gymnasium und der Niederlassung in Kopenhagen im Jahr 1800 in einer Preisschrift eine Art Handwerksschule vorschlägt: „Wie ein theoretisches und praktisches Institut für Handwerker in Kopenhagen einzurichten sei, dass solches mit den wenigen Kosten doch so viel als möglich nütze“ (vgl. Koneffke 1985, Seite LXXIII). Dass gerade diese Quelle in der üblichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik völlig unbekannt ist, grenzt an eine gewisse Ignoranz der „Geschichte der Berufsbildung“ gegenüber jenen Schularten, die noch keine Pflichtberufsschulen im heutigen Verständnis gewesen sind. Denn ehe schulische Berufsbildung zu einer gesetzlichen Pflicht wird, ist sie bereits lange zuvor eine standes- und berufsethische Tradition, Bestandteil von Biographien, Vision von Preisaufgaben, Gegenstand von „Projecten“ und Ideen mancher Sozialutopien.*

## Berufsethik in Kupfer – Basedow und Chodowiecki

Er gilt als der begehrteste Kupferstecher seiner Zeit. Nach dem Vorbild der Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert und den dort tausendfachen Kupferstichen ist auch das „Elementarwerk“ von Basedow illustriert worden. Kein Geringerer als Daniel Chodowiecki (1726-1801) und seine unbekannt gebliebenen Kupferstechergesellen haben die dazu passenden Stiche angefertigt. Unter den nahezu tausend von ihm überlieferten Kupferstichen<sup>16</sup> sind gerade seine Handwerksbilder besonders bekannt geworden. Der Mensch in der Welt der Arbeit, die Handwerker in den Werkstätten, die Bauern auf den Feldern, die Frauen und Mädchen in den Stuben – eine Berufs- und Standesethik in einmaliger Form. Der einfache Mensch, gezeichnet durch die Mühsal der Arbeit.



Reiht man die einzelnen Kupferstiche aneinander, so entsteht eine anschauliche Welt der Arbeit – in der Formenvielfalt der Gegenstände, Werkzeuge, Technologien und der Umstände in Natur und Gesellschaft. Dass Autor und Künstler eine hinreichende Sachkenntnis der Dinge besitzen, lässt sich vermuten. Damit greifen im Elementarwerk Wort und Bild ineinander – das, was man mit Worten schwer ausdrücken kann, sagt das Bild. Man muss ein Bild so lange ansehen, bis es zu sprechen beginnt. Und wengleich es Vorbilder bei Hans Sachs und Jost Amman sowie im Orbis Pictus von Comenius und bei Christoph Weigel und bei Diderot & d'Alembert gibt – die Stiche von Chodowiecki sind und bleiben originär: eine Berufsethik in Kupfer.

<sup>16</sup> Wilhelm Engelmann weist in einer Sammlung auf 543 Seiten mehr als 990 Kupferstiche nach, davon unter den Nummern 54, 57, 61 bis 63 sowie 71 bis 73 die für das „Elementarwerk“ und die „Practische Philosophie“ angefertigten Stiche (vgl. Engelmann 1857, S. 47 ff. sowie Anhang Seite 134). Die einmalige Sammlung (1857) ist 1997 als Reprint beim Olms-Verlag (Hildesheim u.a.) erschienen.

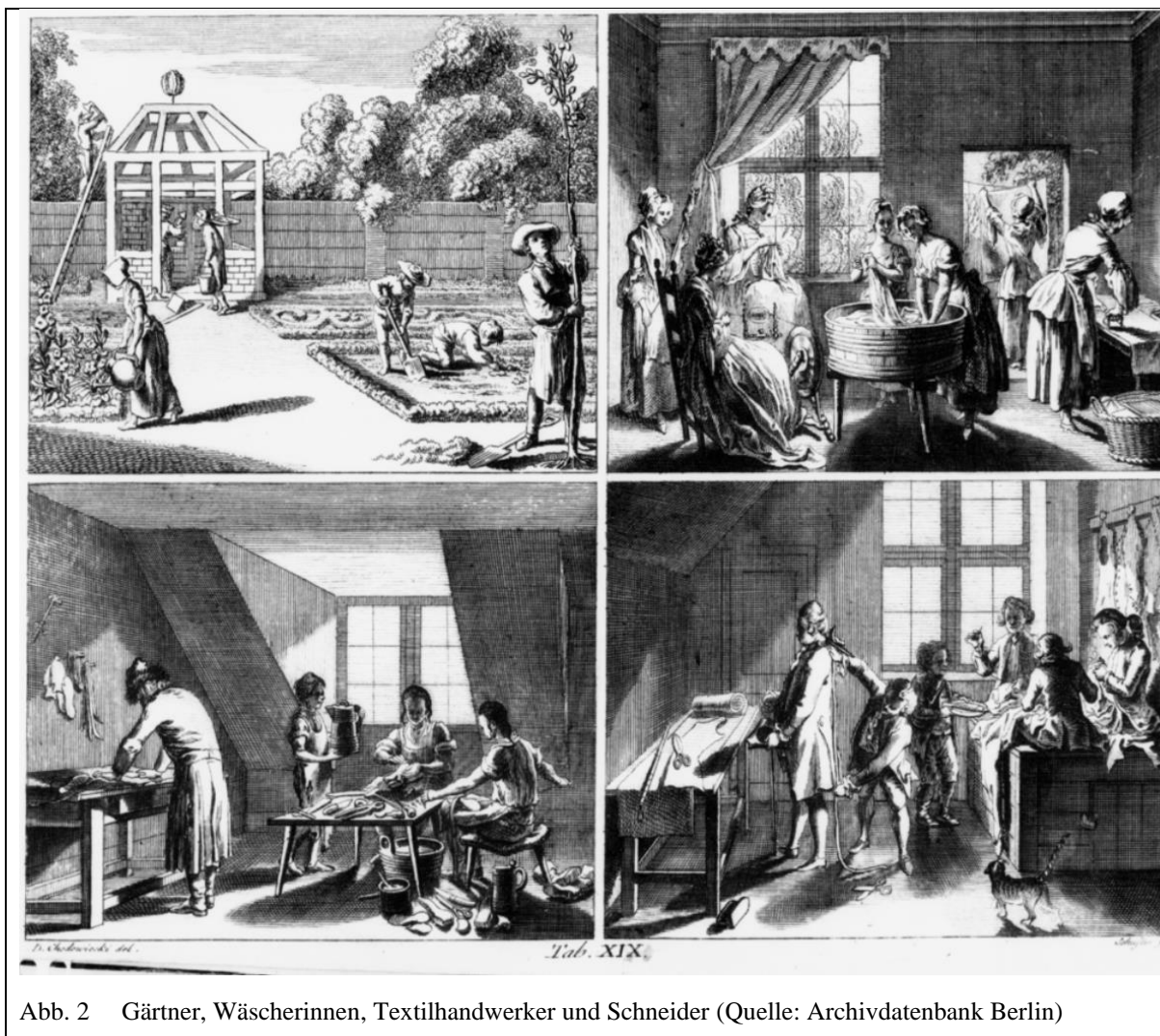


Abb. 2 Gärtner, Wäscherinnen, Textilhandwerker und Schneider (Quelle: Archivdatenbank Berlin)

## Rezeptionsgeschichte und Rezeptionsgegenwart

Im Jahre 1808 stellt Niethammer fest, dass sich der Begriff „Philanthropin“ nicht durchgesetzt hat und derartige Schulgründungen insgesamt selten geblieben sind. Jedoch: „Eigentlich nur der Name des Philanthropins verschwand, das System selbst aber, welches in Verfassung, Bedürfnis und herrschender Denkart seine Wurzel hat, breitete sich selbst nach allen Seiten weiter aus.“ (Niethammer 1808, S. 21) Es ist der *Streit zwischen dem Neuhumanismus und dem Philanthropinismus*, der 1808 auf diese Weise zum Gegenstand des bekannten und bedeutsamen Werkes wird, gewissermaßen die erste systematische Rezeption, zudem in Form einer tabellenartigen Gegenüberstellung der Merkmale beider Pädagogiken. Die Berufspädagogik<sup>17</sup> verdankt dem von Niethammer verfassten Buch das vielschichtige Wort

<sup>17</sup> Werden in der Geschichte der Berufsbildung vor allem die Strömungen des Merkantilismus und Kameralismus rekonstruiert, so finden sich bis auf Ausnahmen nur wenige Darstellungen zum Verhältnis des Pietismus zur beruflichen Bildung sowie zu den Einflüssen des Philanthropismus auf die Entwicklung von Handwerks- und Handelsschulen. Indem die Schriften von Johann Joachim Becher (vgl. Kelbert 1953), von Zincke (vgl. Stratmann 1976 ff.) und von Marperger (vgl. Pott 1977 ff.) aufgearbeitet worden sind, werden die Lücken bezüglich des 18. Jahrhunderts unübersehbar. Dass sich August Hermann Francke in Halle um ein Generalprivilegium mit den dortigen Zünften bemüht hat und somit eine originäre Form der Handwerkslehre für Waisenkinder zu entwickeln bestrebt war, ist bis auf



„Berufsschule“ – meines Wissens für jene Zeit die geschichtlich erste Quelle, die seither das Kunstwort bekannt gemacht hat. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Niethammer eigentlich nur nach einem Gegenbegriff zu der sogenannten Erziehungsschule gesucht hat und diese auf diese Weise der Berufsschule gegenüberstellt: in einer *Erziehungsschule* bestimmt das Ideal der Menschenbildung Inhalt und Form des Unterrichts, in einer *Berufsschule* wird dagegen eine bloße Berufs- und Standesbildung verfolgt.

Schließlich ist es Immanuel Kant, der 1777 in seinen „*Aufsätzen, das Philanthropinum betreffend*“ das Dessauische Institut einer eingehenden Betrachtung unterzogen hat. Er nennt es ein *Educationsinstitut*, welches alle Merkmale der Vortrefflichkeit in sich tragen würde (Kant 1922, S. 467). Johann Gottfried Herder dagegen meint, dass er in eine solche Schule keine Kinder, nicht einmal ein Kalb schicken würde – ein Zitat, welches sich auch in der „Geschichte der Pädagogik“ findet (Blankertz 1982, S. 79). Damit deutet sich jener Paradigmenstreit an, der bis in die Gegenwart<sup>18</sup> die Rezeption bestimmt: das Paradigma des Neuhumanismus (Humboldt; Süvern) besteht in der Allseitigkeit der Menschenbildung, das des Philanthropismus bestehe nach Niethammer in einer auf Brauchbarkeit gerichteten Standes- und Berufserziehung.

Überraschend ist ferner, dass sich Adolph Diesterweg später mehrfach würdigend über Leben und Werk von Basedow geäußert hat. Dies verwundert umso mehr, da dieser 1837 in radikaler Weise gefordert hat, dass jegliche „Ritterakademien, Kadettenanstalten und ähnliche Anstalten des Separatismus“ verschwinden müssen, da sie eine reine Erziehung ad hoc verfolgen würden (vgl. Diesterweg, *Volksbildung als allgemeine Menschenbildung*. 1989, Bd. 1, S. 75). Diese Kritik hindert Diesterweg nicht daran, andererseits die deutliche Betonung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bei Basedow zu würdigen (Diesterweg, ebd. Bd. 2, S. 120). Basedow, Rochow und Pestalozzi und andere – solche kritischen Charaktere und schöpferischen Menschen würden in

---

*Oschlies (1969, S. 130-137 sowie 231 und 233) in der üblichen Berufspädagogik weitgehend unbekannt geblieben. Zu den typisch pietistischen Quellen gehört schließlich auch die Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Herrnhuter Brüdergemeine, die man sich als eine sakrale Welt des Handwerks vorstellen kann, wie sich vor allem Nikolaus von Zinzendorf über die religiöse Bedeutung des christlichen Handwerks geäußert hat. So sind bei Uttendorfer (1922) im Detail die dort ansässigen Handwerke und die Zahl der Meister, Gesellen und Lehrlinge nachgewiesen. Selbst in der in Umfang und Tiefe beachtenswerten „Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorien“ (2009) von Jürgen Zabeck fehlen die Quellen von Basedow, er selbst wird lediglich nur kurz erwähnt (vgl. Zabeck 2009, S. 143) Campe und Villaume – jene Kollegen von Basedow – werden angemessen gewürdigt (ebd. S. 203ff.), Basedow als der eigentlich Nestor der originären Strömung fehlt [...]*

<sup>18</sup> *Wenngleich die Gegenwart die Paradigmen in anderer sprachlicher Form formuliert, so ist der ewige Streit von einer großen Tragweite für Schule, Ausbildung und Studium: Der Siegeszug von Wissenschaft und Technik ist nicht Ergebnis einer reinen allgemeinen Menschenbildung, sondern einer zunehmenden beruflichen und wissenschaftlichen Spezialisierung. Von Allgemeinbildung könne man nicht leben, von Berufsbildung allerdings ja. Und der sogenannte Wirtschaftsstandort Deutschland werde nicht durch höhere Menschenbildung, sondern durch höchste Spezialisierung gesichert. Es sind mithin die alten Kriterien der philanthropistischen Kriterien der Brauchbarkeit und Nützlichkeit der Bildung, die zumeist die Inhalte und Formen in Schule, Ausbildung und Studium bestimmen. Nicht zufällig hat Blankertz seine 1965 erschienene Textsammlung „Bildung und Brauchbarkeit“ genannt. Damit ist weitsichtig die 1785 von Peter Villaume aufgeworfene und debattierte Frage in der Erinnerung aufbewahrt: Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? Jede Generation gibt eine ihr gemäße Antwort darauf. Es deutet sich somit eine Art bildungstheoretische und erziehungspraktische Gretchenfrage an: Wie hältst Du's mit der Vollkommenheit des Menschen und seiner Bildung (...)*

„ausgefahrene Geleise“ passen: „sie wollen ihren eigenen Weg gehen und – müssen ihn gehen dürfen“, so Diesterweg (vgl. Diesterweg 1989, Bd. 2, S. 197).

Friedrich Paulsen charakterisiert das Philanthropin als eine „ins Bürgerliche übersetzte Ritterakademie“, ein Vergleich, den später auch Blankertz erwähnt. Der geistige Zusammenhang zwischen Ritterakademie und Philanthropin, nämlich nach geeigneten Formen der Realienbildung zu suchen, ist auch ein praktischer. Da Basedow vor der Gründung seines Philanthropins selbst Professor an der erwähnten Ritterakademie gewesen ist, hat er das, was sich dort nicht durchsetzen ließ, in Dessau weitergeführt. Fragwürdig allerdings erscheinen die am Philanthropin – und deshalb in vielen Rezeptionen kritisch beurteilten – praktizierten Erziehungsmethoden sowie Belohnungs- und Bestrafungsformen u.ä. So gibt es als Belohnung für die Schüler sogenannte Meritenpunkte<sup>19</sup>, bei Verfehlungen wiederum werden zur Strafe Punkte abgezogen. Als Bestrafung gilt auch der zeitweilige Verweis aus dem Unterricht und während dieser Zeit das Verrichten einer Handarbeit, so dass der Eindruck verfestigt wird, Arbeit sei eine Strafe. „Die größte Belohnung ist ... auf einige Zeit die Ehre, in der Direktion entweder als Auskultanten oder in gewissen Umständen als Mitbestimmende zu sitzen ...“ (vgl. Reble 1971, S. 197f.) Gerade diese Fragen einer angemessenen Methode der Erziehung und Sozialisation sind es, die zum Nachdenken anregen. So kann man spontan diese oder jene Organisationsform aus heutiger Sicht leicht ablehnen, weit schwerer ist es, eine andere und bessere Methode zu begründen.

Eine Rezeption in der Berufspädagogik schließlich findet sich allein bei Karlheinz König, der 1985 in seiner Dissertation *„Zur Reform der Lehrlingsausbildung im Handwerk von den Anfängen bis zum Jahre 1806“* darauf aufmerksam macht, dass das von Basedow entwickelte Schulsystem auch die Funktion einer berufsvorbereitenden Bildung hat, an deren Ende der Eintritt in eine Ausbildung, ein Gymnasium oder eine Akademie stehen kann (vgl. König, K. 1985, 250). Am Ende der Schullaufbahn muss eine brauchbare Bildung stehen, die für „zahlreiche Stände der Bauern und Handwerker“ eine Lebensgrundlage bedeutet (ebd.). Dass eine bestimmte Schulart eine spezifische Berufsvorbereitung bezweckt, bedeutet nicht, dass sie dadurch den Charakter einer Berufsschule annimmt, vielmehr erleichtert sie die Berufswahl, effektiviert die Berufsentscheidung und vermittelt ein realistisches Erwartungsbild der Berufswirklichkeit. Dass das Philanthropin insofern eine *originäre Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung* ist, hat König einsichtig nachgewiesen.

Die zukünftige Rezeption der Strömungen der Aufklärung im 18. Jahrhundert besteht nicht allein darin, nach explizit nachweisbaren Spuren beruflich orientierter Schularten zu suchen und das Wirken der betreffenden Schulmänner zu rekonstruieren. Solcherart „Projektemacher“ (Blankertz 1982, S. 43) illustrieren zwar die Originalität der Theorie und Praxis der Aufklärung – eine bildungstheoretische Rezeption indes geht tiefer und zeigt, dass eine Theorie selbst dann eine berufsvorbereitende Bildung befördert, wenn in ihr von einer gewerblich orientierten Schule gar keine Rede ist. Die übliche Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Gegenwart hat bislang völlig unzureichend erkannt, dass die von Wolff, Weigel, Basedow, Campe, Villaume,

---

<sup>19</sup> Eine Abbildung einer auf diese Weise entstehenden Meritentafel aller Schüler findet sich in *„Visionäre Lebensklugheit – Johann Heinrich Campe“* (Wiesbaden 1996, S. 58). Allein der erste Eindruck lässt die Fragwürdigkeit einer solchen pädagogischen Wettbewerbsform ahnen, die auf eine sehr konventionelle Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit hindeutet.

Niethammer sowie Kant, Fichte und Hegel ausgehende Lehre der Vernunft der tiefere Sinn rationaler Berufsarbeit und didaktisch gestalteter Berufsbildung ist. Würde man erkennen, dass in den von Kant formulierten drei Erkenntnisvermögen ein Gestaltungskonzept einer feinschrittigen Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verborgen ist, erhellt sich die tatsächliche Bedeutung der Aufklärungspädagogik: mühelos ließe sich der berüchtigte<sup>20</sup> *Kategorische Imperativ* in ein kategorisches Normativ beruflichen Handelns umformulieren. Damit würde die in der Berufsdidaktik häufig erhobene Forderung reflexiven Denkens eine neue Dimension erhalten: Fordere ich Berufskompetenz von allen anderen Berufen, dann schließt dies mein eigenes Berufshandeln ein: der kategorische Imperativ beruflicher Handlungskompetenz gilt für alles und jeden und ist insofern einer postkonventionellen Stufe moralischer Urteilsfähigkeit zuzurechnen.

Die Berufspädagogik hat den tiefen Sinn der Kant-Schrift „Was ist Aufklärung“ erst dann erschlossen, wenn es ihr gelingt, den erkenntnistheoretischen Begriff der *Vernunft* in eine zeitgemäße bildungstheoretische Kategorie zu transformieren. Allein das Wort *Kompetenz* reicht dafür nicht aus. Und dass Basedow durch den Einfluss von Christian Wolff und Immanuel Kant diese verschiedenen (!) didaktischen Bedeutungen der Begriffe Verstand und Vernunft ahnt, wäre dann Teil einer noch bevorstehenden Rezeption. Immerhin ist es Wolff gewesen, der m.W. bereits vor Kant eine begriffliche Unterscheidung zwischen „Verstand“ und „Vernunft“ angemerkt hat. Die Pädagogik erlangt die Stufe philosophischer Rechtfertigung, wenn sie diese kategorialen Unterscheidungen nachvollzieht und didaktisch verfeinert. Immerhin Herwig Blankertz hat in seiner „Geschichte der Pädagogik“ den Weg gewiesen, den auch die Berufspädagogik und Berufsdidaktik gehen muss – die Fülle der Kant-Zitate ist nicht zu übersehen und in dieser Breite wohl auch nicht zufällig (vgl. Blankertz 1982, S.22, 26, 54, 68, 79,

---

<sup>20</sup> Bereits Christian Wolff (1679-1754) hatte seiner „Politik“ (1736, 4. Aufl.) kategorisch eine *Lebensmaxime* formuliert, die sich im Vorfeld der „Metaphysik der Sitten“ (1797) bewegt: „Tue, was die gemeine Wohlfahrt befördert und die gemeine Sicherheit erhält.“ Der Abschnitt zu Wolff im *Biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Hrsg. Lipsmeier; Münk) verweist auf den damit verbundenen *Syllogismus*, der sich in der o.g. „Politik“ sowie in dessen „Deutscher Ethik“ findet (vgl. Lipsmeier; Münk 2019, S. 599). Es ist dankenswert, dass die Herausgeber den auf den ersten Blick für die Berufspädagogik abwegig erscheinenden Philosophen der Univ. Halle Christian Wolff in die Reihe der bedeutsameren *Biographien* aufgenommen haben. Immerhin umfasst der recherchierte Text einen für das Handbuch überdurchschnittlichen Umfang (ebd. S. 597-601). Die dargestellte *Periodisierung*, in der der *Philanthropismus* allerdings fehlt, zeigt die *Parallelentwicklungen* im 18. Jahrhundert (ebd. S. 598). Würde man in einer zusätzlichen Spalte drei Vertreter der *philanthropischen Pädagogik* einfügen, so wären dies in *chronologischer Reihenfolge* Basedow, dann Campe und schließlich Trapp oder auch Villaume (ebd.). Ob man Friedrich Gabriel Resewitz (1729-1806) zum *Philanthropismus* rechnen könne (vgl. Blankertz 1982, S. 82), ist m.E. strittig. Resewitz wird 1775 als *Abt an das Pädagogium des Klosters Berge bei Magdeburg* berufen (vgl. Lipsmeier; Münk 2019, S. 428) und ist m.E. deshalb eher dem *Pietismus* zuzurechnen, denn immerhin hat er 1747 bei Francke in Halle studiert (ebd. S. 427). Möglicherweise hat er sich später – ebenso wie übrigens Campe – von den zunächst wirkenden *pietistischen Einflüssen* abgewandt und sich dem *Philanthropismus* angenähert. Ohnehin sind viele solcherart *Zuschreibungen* wie „*pietistisch*“ oder „*merkantilistisch*“ *problematisch*. Vergleicht man die *Gegenüberstellung* einer „*gelehrten Erziehung*“ und einer „*bürgerlichen Erziehung*“ (Resewitz), so treffen viele *Positionen* auch auf Basedow und Campe zu (ebd. S. 429). Es ist der *gemeinsame Geist* der *Aufklärung*, der das *bürgerliche Menschenbild* beschreibt und deutet: *Mensch könne man nicht sein, wenn man nicht Bürger ist. Bürger nicht ohne einen bestimmten Beruf* – so Ernst Christian Trapp (1745-1818) an einer in der üblichen *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* wenig bekannten Stelle.

93, 97, 98, 109, 112, 123, 139, 141, 143, 149, 155, 156, 157, 159, 166, 172, 192, 209, 212, 213, 223, 263 und 317). Nahezu alle<sup>21</sup> späteren pädagogischen Schriften bis in die Gegenwart, die sich eher beschreibend über Bildung und Erziehung äußern, bleiben erkenntnistheoretisch hinter Kant zurück: Liest man nämlich die *Kritik der reinen Vernunft* (1781) und die *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) sowie die *Kritik der Urteilskraft* (1790) als eine Gesamtkritik pädagogischer Vernunft und pädagogischer Urteilskraft, so eröffnet sich eine neue Sicht auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen pädagogischen Denkens. Dort, wo noch immer Verstand und Vernunft verwechselt werden, ist der Blick für die Verschiedenheit in der Gleichheit versperrt. Und so könnte man mit Hegel sinngemäß sagen: Didaktische Vernunft ohne erzieherischen Verstand ist nichts – pädagogischer Verstand ohne erziehungswissenschaftliche Vernunft wenigstens etwas [...]

### **Versuche landwirtschaftlich-philanthropischer Lehreinrichtungen**

Nach den Vorstellungen der Philanthropisten und unter dem Einfluss merkantilistischer und physiokratischer Konzepte entstand die Idee, eine Erziehungsanstalt auch in Form eines landwirtschaftlichen Philanthropins auf dem Lande zu gründen und nach und nach in der Provinz Künste und Handwerke, Manufakturen und Fabriken, Gewerbe und Handel sowie Bücher- und Warenhandel mit dieser Anstalt zu verbinden. Der Plan blieb eine Utopie. In der landwirtschaftlichen Erziehungsanstalt selbst sollten Erzieher, Zöglinge und Arbeitsleute beschäftigt werden, wie Helmut König<sup>22</sup> schlussfolgert (vgl. König, H. 1960, S. 191 f.). Als Inhalte

---

<sup>21</sup> Eine wichtige Ausnahme sind die langjährigen Arbeiten des Bochumer Hochschullehrers Eckhart Jürgen-Eckardt Pleines (1934-2012), insbesondere zu Kant, in denen relevante Gedanken der klassischen Philosophie für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Die persönliche Bekanntschaft mit Herrn Kollegen Pleines 1990 in Bochum war wie eine Initialwirkung, die bis heute anhält. Und es mischt sich eine Traurigkeit in das Gegenwartsbewusstsein, dass sich die heutige Erziehungswissenschaft an den 300. Geburtstag von Immanuel Kant (1724-1804) kaum gebührend erinnert hat (vgl. „Der müde Philosoph“. In: Syllabus, März 2024)

<sup>22</sup> Helmut König (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin) gehört neben Robert Alt (Humboldt-Universität) zur ersten Generation der Nestoren einer Geschichte der Erziehung in der DDR. Aus dieser Generation sind u.a. auch die berufspädagogisch verdienstvollen Arbeiten von Heinz Kelbert und Georg Schmelzer (beide Berlin) hervorgegangen. Neben Berlin als dem geistigen und bildungspolitischen Zentrum der DDR sind auch in Halle und in Leipzig wissenschaftliche Schulen der Geschichte der Erziehung bzw. der Historischen Pädagogik entstanden. Auch an der 1946 entstandenen „Pädagogischen Fakultät“ der Technischen Hochschule Dresden gibt es mit Karl Trinks (1891-1981), Professor für Theorie und Geschichte der Pädagogik, ein deutlich historisches und zudem reformpädagogisches Bemühen. Neben den Arbeiten zu Comenius und Ratke widmen sich in Halle Hans Ahrbeck und Rosemarie Ahrbeck sowie Franz Hofmann und Berthold Ebert sowohl den pietistischen Quellen (Francke; Semler; Hecker) wie auch den philanthropistischen Wurzeln (Basedow; Campe; Trapp) und ihrem Einfluss auf die Entstehung einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Herbart; Dilthey; Willmann). Vor allem Berthold Ebert hat in Halle zu Johann Friedrich Herbart und Otto Willmann gearbeitet. In den 60er Jahren öffnet sich die DDR-Pädagogik stärker auch den bürgerlichen Quellen der klassischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts, nachdem man sich zuvor zunächst mit dem 17. Jahrhundert beschäftigt hatte, so dass nun auch die Verdienste von Basedow angemessen gewürdigt werden (vgl. Hofmann 1966, S. 40 und 60). Eine feinschrittige Periodisierung und durchdachte Typologie wären nötig, um die Beziehungen und Wechselwirkungen der o.g. und anderer aufgeklärter Strömungen sichtbar zu machen, wozu auch der Merkantilismus und der Neuhumanismus zählen. Eine Fehlstelle ist zudem die Bildungstheorie der Jesuiten und deren praktische Anwendung in der Pädagogie der Jesuiten-Kollegien.

allgemeiner und landwirtschaftlicher Bildung wurden vorgeschlagen: 1. Muttersprache, 2. Rechnen und Buchhalten, 3. Kenntnis der Natur in allen Bereichen, 4. Geschichte, Geographie, 5. Viehzucht, 6. Bodenarten, 7. Natur und Gebrauch des Düngers, 8. Früchte, Pflanzen, Gewächse, 9. inländischer Handel mit Naturprodukten, 10. Wiesenwuchs und Anbau von Futterkräutern, 11. Gartenbau, 12. Baumzucht, 13. Weinbau, 14. Zeitökonomie, 15. Einrichtung eines Bauernhofes und dazu praktische Kenntnisse aus der Physik, Geometrie, Mechanik sowie in den einzelnen Handwerken auf dem Lande, der Geographie des Vaterlandes, der Naturgeschichte usw.“ (zit. König, H. 1960, S. 193 ff.). Arbeit und Bildung sind nach Prinzipien der Ökonomie der Zeit organisiert. Mit der Wiederentdeckung<sup>23</sup> der Zeitökonomie wird diese Denkweise zum moralischen Prinzip des gesamten Lebens. Auch von Friedrich Heinrich Ziegenhagen, dem Autor der „Verhältnislehre“, und von Lucas Andreas Staudinger stammen 1792 und 1796 Entwürfe ähnlicher landwirtschaftlicher Erziehungsinstitute.

*Was bleibt?* Das Resümee ist schwerwiegend. Die Gegenwart ist so sehr mit den Aufgaben ihrer Zeit beschäftigt, dass man meint, dass geschichtliche Arbeiten zwar wissenschaftlich möglich, aber bildungspolitisch eigentlich nicht notwendig sind. Von historischen Studien ist zumeist keine direkte Hilfe bei der Lösung praktischer Probleme zu erhoffen. Nur dann, wenn ein Jubiläum naht, wird zeitweilig die Geschichte bedeutsam, ehe sie wieder hinter die Gegenwart zurücktritt. Jubiläen sind so etwas wie das schlechte Gewissen, dass man eigentlich der einen oder anderen historischen Angelegenheit eine größere Aufmerksamkeit schenken müsste: in der Schule, der Ausbildung, der Universität und in der Öffentlichkeit. Ansonsten arbeiten Historiker im Verborgenen. Weitsichtig muss man ein heranrückendes Jubiläum im Blick haben, ehe es zu spät ist. Die Gegenwart ist reich an Denkwürdigkeiten. Eine Reihe von Vertretern der europäischen Aufklärung werden Anfang des 18. Jahrhunderts geboren: Adam Smith (1723), der geistvolle Religionskritiker Paul Henri Thiry d'Holbach (1723) sowie Kant (1724), Basedow (1724) und Klopstock (1724). Ebenso Anton Friedrich Büsching (1724), von 1766 bis 1793 Rektor des Gymnasiums zum Grauen Kloster in Berlin. Damit erscheinen Werk und Wirkung auch von Basedow in einem größeren Kontext. Dies erhöht den Anspruch historiographischer Analyse, Aufklärung nicht allein auf den deutschsprachigen Raum zu beschränken, sondern Philosophie, Soziologie, Nationalökonomie und Pädagogik in breiteren Zusammenhängen zu betrachten. Bei Basedow berühren sich Bildungsgeschichte und Wissenschaftsgeschichte in besonderer Weise – so, als wolle er alle naturwissenschaftlichen Entdeckungen in den Lehrplan des Erziehungs-Instituts aufnehmen. In seinem Denken verbinden sich Religion und Wissenschaft, Glaube und Wissen, praktische Philosophie und praktische Pädagogik in enger Form. Und die oft auf Preußen konzentrierte Geschichtswissenschaft erfährt durch das Dessauer Beispiel eine regionale Bereicherung. Hinzukommt die bildungstheoretisch noch immer offene Frage, was eigentlich materiale und

---

<sup>23</sup> Bereits Richard Baxter (1615-1691) hatte in seiner „Christian directory“ auf die Gefahr der sogenannten Zeitverderber aufmerksam gemacht, jener Art und Weise des Alltags, in den Tag hineinzuleben und für wertlose Dinge wertvolle Zeit zu vergeuden. Auch Benjamin Franklin (1706-1790) bezieht sich später kritisch auf die übliche Redensart „Zeit ist Geld“. Vielmehr sei Zeit weit wertvoller als Geld – so Franklin – denn dieses lässt sich ersetzen, die Zeit nicht (vgl. dazu auch die Schriften zur „Protestantischen Ethik“ von Max Weber (vgl. Weber, MWG I, 9, S. 142, 372 und 470 sowie MWG I, 18, S. 151, 164 und 419).

formale Bildung sind und worin die funktionalen Beziehungen zwischen beiden bestehen. Niethammer hatte 1808 das Problem zugespitzt, indem er behauptet, dass der Philanthropismus einseitig nur ein bloß materiales Bildungskonzept verfolge. Der Bildungskanon wurde in der Tat mehr und mehr und in oft willkürlicher Weise durch Realien und allerlei andere Materien angereichert, ohne dass diese eine bewusst begründete formalbildende Funktion hätten. Bis in die Gegenwart scheint das Problem unbefriedigend gelöst. Auch deshalb, da sich in heutiger Zeit ähnliches wie im 18. Jahrhundert vollzieht: mehr und mehr und in oft willkürlicher Weise dringen Dinge in Unterricht und Studium ein, die oft unverstanden bleiben und erneut ungeordnete Informationen in die Lernvorgänge einströmen. Was eigentlich wird dabei gelernt? – ein Umgang mit einer Informationsvielfalt ohne Beherrschung der Informationsbedeutung? In der Sprache des 18. Jahrhunderts formuliert: Worin besteht die materialbildende und worin die formalbildende Funktion von Informationen? Und welche Didaktik wäre nötig, im Unterricht die Arbeit an und mit digitalen Informationen so zu gestalten, dass dabei eine Nachhaltigkeit anwendbaren Wissens und eine Urteilsfähigkeit geistigen Könnens entstehen.

### *L i t e r a t u r*

*Schweighäuser, G.J.; J. Simon, J. (Hrsg.): Einiger vom Dessauischen Philanthropin abgegangener Lehrer Gedanken über die wichtigsten Grundsätze der Erziehung und der darauf gegründete Einrichtung einer Erziehungsanstalt als eine Erweiterung der dem Publikum durch Iselin bekanntgemachten Philanthropischen Ansichten redlicher Jünglinge. Leipzig 1779; F. H. Ziegenhagen: Lehre vom richtigen Verhältnis zu den Schöpfungswerken. (1792) Reprint Glashütten 1975; Rammelt, Johannes: J. B. Basedow. Der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin Dessau 1929; Niethammer, Friedrich Daniel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. (1808) Weinheim 1968; Molitor, F.J.: Ueber die bürgerliche Erziehung. Mit Beziehung auf die Organisation des jüdischen Schulwesens in Frankfurt a. M. 1808; Kant, Immanuel: Aufsätze, das Philanthropin betreffend. (1777) In: I. Kants Werke. Hrsg. E. Cassirer. Berlin 1922, Bd. II, S. 465-468); Schmid, K.A.: Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. Stuttgart: Cotta 1898, Bd. 4, S. 27-316; Fritsch, Theodor: Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. Dresden 1900; König, Helmut: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. Berlin 1960, Monumenta Paedagogica, Bd. 1; Basedow, B.: Die Entwicklung des philanthropischen Erziehungsinstituts zu Dessau im Spiegel der Lehrer- und Schülerbewegung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte (14) Berlin (Ost) 1974, S. 219 f.; Blankertz, Herwig: Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie der utilitären Erziehung. Braunschweig: Westermann 1965; Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Schwann 1963; Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982; Hofmann, Franz: Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie. Berlin 1966; Zabeck, Jürgen: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorien. Paderborn: Eusl 2009; Herrmann, Ulrich: Johann Bernhard Basedow. In: Klassiker der Pädagogik. München 1991, Bd. 1, S. 141-146 sowie 322; Diesterweg, Adolph: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Hrsg. Günther, K.H.; König, H. Geissler, G. Berlin 1989, 2 Bde.; Reble, Albert (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik (Dokumentationsband), Stuttgart: Klett Cotta 1971; Benner, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz 2004; Benner, D.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Reclam 2011, S.107-117; König, Karlheinz: Zur Reform der Lehrlingsausbildung im Handwerk von den Anfängen bis zum Jahre 1806. Alsbach: Leuchtturm 1985 (442 Seiten); Weber, Max: Gesamtausgabe. Tübingen: Mohr 2016 ff.; Lipsmeier, A.; Münk, D. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik [...] Stuttgart: Franz Steiner 2019, 653 Seiten); Menck, Peter: Geschichte der Erziehung. Donauwörth 1993; Koneffke, Gernot: Peter Villaume. Geschichte des Menschen. Reprint. Vorwort Seite I bis LXXIV. Liechtenstein: Vaduz 1985; Heerde, Hans-Joachim: Das Publikum der Physik. Lichtenbergs Hörer. Göttingen: Wallstein 2006, S. 60-774); Foellmer, René: Naturlehre. Die Entwicklung des Physikunterrichts an den Volksschulen der Rheinprovinz (1815-1968). Köln, Wien: Böhlau 2007*

