

Anne Conrad, Alexander Maier,  
Christoph Nebgen (Hg.)

# Bildung als Aufklärung

Historisch-anthropologische  
Perspektiven

**böhlau**



VERÖFFENTLICHUNGEN  
DES INSTITUTS FÜR HISTORISCHE ANTHROPOLOGIE E.V.

herausgegeben von

PETER BURSCHEL  
CHRISTOPH MARX

Band 15

# Bildung als Aufklärung

Historisch-anthropologische Perspektiven

herausgegeben von

Anne Conrad, Alexander Maier, Christoph Nebgen

BÖHLAU VERLAG WIEN KÖLN WEIMAR

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2020 by Böhlau Verlag GmbH & Co. KG, Zeltgasse 1/6a, A-1080 Wien  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen  
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Layout: Bettina Waringer

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)

ISBN 978-3-205-21109-9

## In eigener Sache

Am 16. Juli 2019 beschloss die Mitgliederversammlung des Instituts für Historische Anthropologie in Göttingen die Auflösung des Instituts. Mit der Auflösung des Instituts ist auch seine Reihe *Veröffentlichungen des Instituts für Historische Anthropologie* eingestellt worden. Der vorliegende Band ist der letzte der Reihe. Die Reihe umfasst 15 Bände, die seit 1978 erschienen sind, und darf als eindrucksvoller Ausweis dafür gelten, wie prägend das Institut für die Entwicklung der Historischen Anthropologie in Deutschland und darüber hinaus gewesen ist: begrifflich, konzeptionell, methodisch-theoretisch und thematisch. Die ‚Anthropologisierung‘ der Kulturwissenschaften – jenseits aller Engführungen – ist ganz ohne Frage auch sein Verdienst. Die Herausgeberin und die Herausgeber des vorliegenden Bandes haben sich vor diesem Hintergrund dazu entschlossen, den Beitrag *Das Institut für Historische Anthropologie Freiburg 1975–2019*, eine kleine Geschichte des Instituts aus der Feder seines langjährigen Vorsitzenden Wolfgang Reinhard, ans Ende des Bandes zu stellen. Er dokumentiert die Entwicklung des Instituts und gibt einen Überblick über Arbeitsschwerpunkte und Publikationen.

Die Auflösung des Instituts ist zum einen der radikalen Veränderung des Universitätsalltags in den vergangenen Jahrzehnten geschuldet: Das Schreiben von Drittmittelanträgen und einer kaum noch überschaubaren Zahl von Gutachten in einer globalisierten Welt fordert seinen Tribut. Zum anderen ist sie aber auch ein Preis des Erfolgs: Das Institut hat erheblich dazu beigetragen, dass die Historische Anthropologie in der Mitte der beteiligten Disziplinen angekommen ist, – und damit gewissermaßen seine Aufgabe erfüllt.

Wie seine Vorgänger verdankt sich auch der vorliegende Band vielfältiger Hilfe. Als ehemaliger (und letzter) Vorsitzender des Instituts möchte ich der Herausgeberin und den Herausgebern ganz herzlich für ihr Engagement danken. Weder Tagung noch Band wären ohne sie denkbar. Zu danken ist aber auch der Universität des Saarlandes sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft für ihre Unterstützung. So schwer es uns allen gefallen ist, Abschied von Institut und Reihe zu nehmen – eines steht fest: Mit dem Band *Bildung als Aufklärung* wird ein Forschungsfeld historisch-anthropologisch perspektiviert, das bislang nur wenig einschlägige Aufmerksamkeit gefunden hat, das aber gerade in dieser Perspektivierung erhebliche Potenziale offenbart. *Bildung als Aufklärung* historisch-anthropologisch: Fast möchte man darin eine Art Summe des Instituts sehen.

Peter Burschel, Wolfenbüttel, Anfang März 2020



# Inhalt

<i>Vorwort und Dank</i> . . . . .	II
<i>Aufklärung – Europäische Epoche oder anthropologisches Muster in Erziehung und Bildung?</i>	
<i>Zur Einleitung</i>	
Alexander Maier / Anne Conrad . . . . .	13
<i>Aufklärung und Bildung in der Weltgesellschaft</i>	
<i>Transkulturelle Traditionen und Perspektiven</i>	
Wolfgang Sander . . . . .	39
I. Aufklärung, Bildung und die christlichen Konfessionen	
<i>Grégoire Girard als Philosoph und Theologe</i>	
<i>Ein (katholischer) Aufklärer zwischen Kant und Sankt Franziskus</i>	
Mariano Delgado . . . . .	53
<i>Die ‚Lehrer der polnischen Nation‘</i>	
<i>Geistliche Adelselite als treibende Kraft der polnischen Aufklärung</i>	
Katarzyna Pieper-Brandstädter . . . . .	71
<i>Philanthropisch orientierte Reiseberichte für die Jugend</i>	
<i>aus der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts und ihr Blick auf</i>	
<i>konfessionelle Differenz</i>	
Christoph Nebgen . . . . .	87
<i>Aufklärung, Pietismus und Erziehung bei August Hermann Niemeyer</i>	
<i>Zur Neufassung einer abgebrochenen Tradition</i>	
Sebastian Engelmann . . . . .	103
<i>Die Emanzipation des Subjekts</i>	
<i>Religionsunterricht nach der Aufklärung</i>	
Alexander Maier . . . . .	119
<i>Religion nach der Aufklärung</i>	
Wolfgang Reinhard . . . . .	137



## II. Universität, Lehrerbildung und Schule

<i>Aufklärerisches Denken im Mittelalter? Alteuropäische Anläufe zu Differenzierung, Vernunftkult und Religionskritik</i>	
Marcel Bubert . . . . .	159
<i>Lehrerbildung am Gymnasium Paulinum in Münster Professionalisierung und Rationalisierung einer Jesuitenschule im Zeitalter der Aufklärung</i>	
Stephanie Hellekamps / Hans-Ulrich Musolff . . . . .	175
<i>Lux in tenebris? Das frühneuzeitliche Bildungsmäzenatentum in den Ländern der Böhmisches Krone und seine ‚aufklärerischen‘ Elemente</i>	
Martin Holý . . . . .	193
<i>Aufgeklärte Praxis? Ein Vergleich von Konzeption und schulischer Praxis am Philanthropin Dessau und Pädagogium Regium des Halleschen Waisenhauses</i>	
Michael Rocher . . . . .	209
<i>Auf dem Weg zur ‚allgemeinen Bildung‘ Delegitimierung und Rekonstruktion humanistischer Gelehrsamkeit in der frühen Aufklärung am Beispiel Johann Matthias Gesners (1691–1761)</i>	
Julia Kurig . . . . .	227
<i>Aufklärung, Bürokratie und Schule Die Institutionalisierung von Bildung als Bürokratisierung der Entzauberung</i>	
Ulrich Binder / Jürgen Oelkers . . . . .	253
<i>Lernen im Zeichen von ‚Aufklärung‘? Schulbücher für den Erstleseunterricht in Österreich und in Preußen nach 1848</i>	
Anna Harbig / Wendelin Sroka . . . . .	283

<i>Die Entwicklung der Sekundarschulbildung in Frankreich im 19. Jahrhundert</i>	
<i>Die ‚Farbe der Zeit‘ auf dem Erbe der Aufklärung</i>	
Serge Tomamichel . . . . .	309

### III. Aufklärung, Bildung, Gender

<i>Das Bild der klösterlichen Erziehung in der französischen Literatur (17.–18. Jahrhundert)</i>	
Sophia Mehrbrey . . . . .	327

<i>Madame de Maintenon</i>	
<i>Une pédagogie fondée sur la raison ou les prémices des Lumières</i>	
Bénédicte de Maumigny-Garban . . . . .	341

<i>Aufklärerische Frauenbildung in Russland unter Katharina II.</i>	
<i>Die Bildung eines ‚neuen‘ Menschen?</i>	
Alexander Tsygankov . . . . .	353

<i>Pädagogische Reformen im Kleinstaat</i>	
<i>Fürstin Juliane zu Schaumburg-Lippe (1787–1799)</i>	
<i>und die Philanthropie</i>	
Stefan Brüdermann . . . . .	361

<i>Aufklärung, Bildung, Religion – und Gender?</i>	
Anne Conrad . . . . .	379

### IV. Individualisierung und Gefühlsleben

<i>Selbstvervollkommnung und Perfektibilität</i>	
<i>Das Bildungskonzept des Origenes und seine Rezeption in der Christentumsgeschichte</i>	
Ines Weber . . . . .	405

<i>Der allseitig gebildete und sich selbst bildende Mensch</i>	
<i>Bildungstheoretische Elemente im Denken</i>	
<i>Wilhelm Traugott Krugs (1770–1842)</i>	
Michael Hüttenhoff . . . . .	421

*Einführung als allgemeines Bildungsgut der Aufklärung**Die Renaissance einer religiösen Idee*

Léonard Loew . . . . . 439

*Rousseaus Beitrag zur Aufklärung**Kämpferisches Ringen um Singularität*

Jean-Marie Weber . . . . . 459

## V. Aufklärung und Bildung grenzenlos?!

*Bildung und Aufklärung im Reisebuch des Isländers Tómas Sæmundsson*

Marion Lerner . . . . . 485

*Aufklärung und die Wissenstraditionen des Islam*

Heidrun Eichner . . . . . 499

*The Path to Modernization**Concepts of Education and Intellectual Diversity in Turkestan**(19th–early 20th century)*

Zilola Khalilova . . . . . 521

*Was kann ‚Aufklärung‘ durch Bildung im Japan der**Frühen Neuzeit bedeuten?*

Klaus Vollmer . . . . . 543

*Bildung als nationale Erweckung**Mongolische Aufklärungsbewegungen im China der Republikzeit*

Dorothea Heuschert-Laage . . . . . 561

*Religion – Aufklärung – Säkularisierung**Tibet und die mongolischen Regionen im 18. und 19. Jahrhundert*

Karénina Kollmar-Paulenz . . . . . 577

## Anhang

*Das Institut für Historische Anthropologie Freiburg 1975–2019*

Wolfgang Reinhard . . . . . 593

*Autorinnen und Autoren* . . . . . 603*Personen- und Sachregister* . . . . . 609

## Vorwort und Dank

Der vorliegende Band dokumentiert die Beiträge der interdisziplinären Konferenz *Bildung und Aufklärung(en) – Ideale und Realitäten, Epochen und Kulturen*, die vom 19. bis 21. März 2019 an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken stattfand. Wir bedanken uns herzlich bei den Institutionen, die die Veranstaltung möglich machten. Zu nennen sind hier die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), das Institut für Historische Anthropologie e.V., die Arbeitsgemeinschaft Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Universität Luxemburg, das Zentrum für Bildungsgeschichte am Historischen Institut der Tschechischen Akademie der Wissenschaften (Historický ústav Akademie věd České republiky) in Prag, das Zentrum für Historische Europaforschung im Saarland (ZHEUS), die Universitätsgesellschaft des Saarlandes e.V. und das Kulturamt der Stadt Saarbrücken. Zu danken ist neben den zahlreichen Mitwirkenden, die in diesem Band vertreten sind, auch jenen, die zusätzlich als Diskutierende und Moderator\*innen teilgenommen haben, besonders Eva Bergmayr, Stephanie Blum, Hélène Fau, Elija Horn, Tomáš Kasper, Jean-Luc Le Cam, Christoph Marx, Justus Nipperdey, Barbara Rajkay, Pia Schmid, Peter Voss und Christoph Wulf. Wir danken herzlich auch Berit Clauer, Katharina Rollinger, Johannes Weber, Lena Welsch und Saskia Zitt für ihre Unterstützung bei Vorbereitung und Durchführung der Tagung. Die Publikation des vorliegenden Bandes wurde ermöglicht durch die großzügige Förderung seitens des Instituts für Historische Anthropologie e.V. Wir freuen uns, dass die Aufnahme in die Reihe der Veröffentlichungen des Instituts für Historische Anthropologie möglich war, und danken Eva Buchberger und Julia Roßberg im Böhlau-Verlag Wien für die zügige Bearbeitung. Unser besonderer Dank gilt Berit Clauer, die die Drucklegung souverän, umsichtig und sehr kompetent redaktionell betreut hat.

Die große Resonanz, die das Thema ‚Aufklärungen‘ anlässlich unserer Saarbrücker Tagung erfuhr, und die konstruktiven Ideen, die sich aus den Diskussionen ergaben, haben uns ermutigt, dem ‚Projekt Aufklärung‘ an der Universität des Saarlandes weiter nachzugehen und neue Forschungsschwerpunkte zu entwickeln. Die sichtbar gewordenen Ambivalenzen, die reichen, fächerübergreifenden Bezüge und die Notwendigkeit, immer wieder neu nach ‚Aufklärung‘ als nicht nur europäischer Errungenschaft zu fragen, sind offenkundig von bleibender Aktualität.

Saarbrücken im März 2020

Anne Conrad, Alexander Maier und Christoph Nebgen



# Aufklärung – Europäische Epoche oder anthropologisches Muster in Erziehung und Bildung?

Zur Einleitung

Alexander Maier / Anne Conrad

Sind die Orientierung an Vernunft, das Nachdenken über menschliche Freiheit und Subjektivität, die Betonung personaler Verantwortung oder die Verwissenschaftlichung und Rationalisierung von sozialen wie ökonomischen Prozessen ausschließlich Kinder der europäischen Epoche der Aufklärung des 18. Jahrhunderts? Oder finden sich nicht zahlreiche Momente von ‚Aufklärung‘, die unbestritten zwischen den 1680er und 1790er Jahren in Europa kulminieren, auch in den Jahrhunderten davor und auch außerhalb Europas und des von ihm kulturell stark beeinflussten Nordamerika? Welche Rolle spielten aufklärerische Motive und Geisteshaltungen seit dem 19. Jahrhundert – in Europa und darüber hinaus? Ist ‚Aufklärung‘ nicht doch ein Merkmal menschlicher Selbstverständigung und Weltbetrachtung in einem allgemeineren Sinn, so dass es weit angemessener wäre, von ‚Aufklärungen‘ im Plural zu sprechen? Die in der *Berlinischen Monatsschrift* 1783/84 thematisierte Frage „Was ist Aufklärung?“<sup>1</sup> wurde schon damals kontrovers diskutiert, seither immer wieder neu gestellt – und ist in einer globalisierten Welt aktueller denn je.

## 1. Bildung als Thema historisch-pädagogischer Anthropologie

Bereits Ende der 1980er Jahren hatte Jochen Schmidt die epochenübergreifende Frage nach Aufklärung „von der Antike bis zur Gegenwart“ gestellt, „Literatur, Philosophie und Politik“<sup>2</sup> darauf hin befragt und „Kontinuitäten und Strukturanalogien“<sup>3</sup> in der europäischen Geschichte herausgearbeitet, da-

- 
- 1 Vgl. dazu Bahr (Hg.): Was ist Aufklärung?, sowie Stollberg-Rilinger (Hg.): Was ist Aufklärung?
  - 2 Schmidt (Hg.): Aufklärung und Gegenklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart.
  - 3 Schmidt: Einleitung, S. 2.

bei jedoch betont, dass es nicht darum gehen dürfe, „überhistorischen Typisierungen [zu] verfallen oder anthropologischen Konstanten [zu] huldigen“.<sup>4</sup> Gut zwei Jahrzehnte später steht die Forderung Sebastian Conrads im Raum, die ‚eurozentrische Mythologie‘ des gängigen Verständnisses von Aufklärung grundsätzlich zu hinterfragen. Die Annahme einer kulturellen Superiorität des aufgeklärten 18. Jahrhunderts, eine Annahme, aus der sich noch immer eine hegemoniale Selbstwahrnehmung Europas oder des Westens, z.B. gegenüber islamisch geprägten Gesellschaften, herzuleiten scheint, ist historisch nicht haltbar und ad acta zu legen.<sup>5</sup> Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung von Analogien, Kontinuitäten und vielleicht auch Übereinstimmungen in anderen Epochen und Kulturen nicht zwangsläufig den Abschied von traditionellen Einteilungen und den Verzicht auf Grenzziehungen bedeuten muss. Sehr wohl aber kann es darum gehen, diese zu relativieren und stärker die Verflechtungen zwischen den einzelnen markanten Phasen in der Geschichte und den virulenten Themen zu berücksichtigen. Denn: Vieles, was sich zu einem Zeitpunkt etablieren konnte, hat sich oft lange angebahnt, Ideen wurden scheinbar vergessen und tauchten später wieder auf, Gegenbewegungen haben darauf reagiert und dabei oftmals vieles integriert, Interaktionen fanden statt, und nicht selten gab es Entwicklungen, die zu ursprünglich nicht intendierten Folgen führten.

Für die Plausibilisierung der These eines zeitlich wie geographisch und kulturell entgrenzten oder doch zumindest erweiterten Verständnisses von Aufklärung bietet sich Bildung als zentrale Kategorie historischer Anthropologie in idealer Weise an. Bildung, Erziehung, Belehrung im weitesten Sinn sind mit aufklärerischen Prozessen eng verwoben.<sup>6</sup> Sie gehören zu den maßgeblichen Reflexions- und Handlungsfeldern im 18. Jahrhundert und bieten zugleich in übergreifender Perspektive vielfältige Ansatzpunkte. Damit wird keineswegs einer anthropologischen Systematik das Wort geredet, die im ‚aufgeklärten Menschen‘ die Norm pädagogischer Prozesse sieht. Vielmehr geht es um die Erforschung vorhandener „Muster“ der „pädagogischen Konstruktion“,<sup>7</sup> an-

---

4 Ebd., S. 1.

5 Conrad: *Enlightenment in Global History*, S. 999.

6 Vgl. Herrmann (Hg.): ‚Das Pädagogische Jahrhundert‘; Hammerstein/Herrmann (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 2; Böning/Schmitt/Siegert (Hg.): *Volksaufklärung*; Schmitt (Hg.): *Visionäre Lebensklugheit*; Paul: *Geschichte der christlichen Erziehung*, S. 213–247; Tenorth: *Geschichte der Erziehung*, S. 78–120.

7 Tenorth: ‚Vom Menschen‘, S. 923.

hand derer die Akteurinnen und Akteure in Erziehung und Bildung gedacht oder gehandelt haben. Im Fokus steht weniger ‚die Aufklärung‘ an sich, sondern Aufklärung als Motor, Ziel oder Methode pädagogischen Handelns an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten. Was dadurch sichtbar werden kann, ist die Heterogenität von Aufklärung und zugleich die Ähnlichkeit und Unähnlichkeit von Menschen unterschiedlicher Zeiten und Räume.<sup>8</sup> Pointiert drückt es Christoph Wulf so aus: „Man findet den Menschen nicht ‚hinter‘ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihnen.“<sup>9</sup>

Der vorliegende Band mit seinen vielfältigen Zugängen versteht sich daher auch als Beitrag zur historisch-pädagogischen Anthropologie, die sich in den 1990er Jahren als Forschungsfeld etablierte – zunächst etwa als Kritik an einer auf essentialistische Menschenbilder fokussierten pädagogischen Anthropologie. Daher ist die Relativität sowohl der untersuchten Pädagoginnen und Pädagogen und ihrer Konzepte als auch die der Forschenden und ihres Standpunktes eine zentrale Prämisse der historisch-pädagogischen Anthropologie.<sup>10</sup>

## 2. Religion als (un)bewusste Grundlage von Bildung?

Neben Bildung ist Religion ein weiterer Fokus, über den sich ‚Aufklärung‘ historisch-anthropologisch erschließt. Wie Bildung zählen auch Religion und religiöses Verhalten zu den relevanten Themen historisch-pädagogischer Anthropologie.<sup>11</sup> Die Verbindung dieser beiden Grundphänomene ist insofern erkenntnisreich, als sich pädagogische Konzepte durch den Rückgriff auf eine religiöse bzw. theologische Basis zu legitimieren suchten und Pädagoginnen und Pädagogen darüber hinaus durch religiöse Vorstellungen oder Erfahrungen zu pädagogischem Denken und Handeln inspiriert wurden.<sup>12</sup> Auch wenn die Aufklärungsepoche des 18. Jahrhunderts durch ihren Vernunftbezug diese enge Verbindung zwischen dem pädagogischen und religiösen Bereich – mit graduellen Unterschieden in den verschiedenen Ländern – aufzubrechen

8 Vgl. Wulf: Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie, S. 25.

9 Ebd.

10 Vgl. Wulf: Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän, S. 68–77.

11 Ebd., S. 76.

12 Vgl. dazu die Beiträge von Sebastian Engelmann und Martin Holý in diesem Band.



suchte und aufgebrochen hat, scheinen Bildung und Erziehung bleibend auf eine metaphysische Grundlage angewiesen zu sein.<sup>13</sup> Dies zeige sich, so Jürgen Rekus, schon ganz grundlegend, wenn man an die Ermöglichungsbedingungen von Unterricht, Erziehung und Bildung denkt, denn:

Der Bildungsprozess ist nur denk- und methodisch gestaltbar, wenn man unterstellt, dass der Lernende bereits über Voraussetzungen verfügt, die für den Vollzug des Bildungsprozesses notwendig sind und ihn so überhaupt erst möglich machen. Ob das tatsächlich der Fall ist, stellt sich – leider wird mancher sagen – erst am Ende des Prozesses heraus. Man muss also zunächst einmal daran glauben, dass die notwendigen Voraussetzungen vorliegen, bevor man mit dem pädagogischen Handeln beginnt. Diesen Glauben kann man [...] als ‚religiös‘ charakterisieren, weil er das Lernen an Voraussetzungen zurückbindet, die es selbst nicht schaffen kann.<sup>14</sup>

Diese religiöse Basis von Bildung wird jedoch, so Marian Heitger, seit der Aufklärung „manchmal bestritten, bleibt unbewußt und wird nicht reflektiert. Sie wirkt allerdings um so normativer, je weniger sie artikuliert wird.“<sup>15</sup> Auf die untergründige Relevanz der Religion für pädagogische Zusammenhänge – auch nach dem 18. Jahrhundert in ‚säkularen‘ Kontexten – hat insbesondere Fritz Osterwalder in seinen Forschungen zur ‚Sakralität der Pädagogik‘ hingewiesen.<sup>16</sup> Auch für die Zukunft können die religiösen Traditionen eine Ressource für Bildung in einer globalen und ständigen Herausforderungen ausgesetzten Welt anbieten, da sie über erprobte Strategien, Symbole oder Perspektiven der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung verfügen. Vor diesem Hintergrund ist die berühmte Rede über *Glauben und Wissen* von Jürgen Habermas vor allem zu verstehen, in der er den Dialog zwischen religiösen und

13 Vgl. dazu die Beiträge von Julia Kurig, Léonard Loew und Jean-Marie Weber in diesem Band.

14 Rekus: Das ‚religiöse‘ Apriori des Bildungsprozesses, S. 44.

15 Heitger: Einleitung zum Thema: Religion und Pädagogik, S. 10. Vgl. dazu auch die Beiträge von Ulrich Binder/Jürgen Oelkers und Wolfgang Reinhard in diesem Band.

16 Siehe hierzu grundlegend und exemplarisch: Osterwalder: Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik, S. 177 f.; Einzelstudien zum Zusammenhang zwischen Religion und Pädagogik in: Maier/Conrad/Weber/Voss (Hg.): Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Pädagogische Praxis und Transzendenz.

nichtreligiösen Menschen einfordert, damit das religiöse Wissen zum Wohl der Menschheit nicht verloren geht oder ungenutzt bleibt. Damit verbunden ist auch die Aufforderung, je neu im Dialog die Grenzen und Überschneidungen von Religion und Vernunft auszutarieren.<sup>17</sup>

### 3. Grenzüberschreitungen

Dass es sich lohnt, nach ‚Aufklärung‘ als pädagogischem Thema auch vor dem 18. Jahrhundert zu fragen, hat etwa Elisabeth Zwick (1960–2019) mit ihrer Frage gezeigt, ob die geläufigen Abgrenzungen zwischen Neuzeit und Mittelalter nicht einer sublimeren Analyse bedürften. Offenkundig setzt die Geschichte der Pädagogik nicht erst mit dem 18. Jahrhundert ein, als sich säkulare Erziehungstheorien herauszubilden begannen, sondern bereits bei mittelalterlichen Autoren lassen sich deutliche Motive typisch neuzeitlicher Pädagogik wie Bildsamkeit und Subjektivität finden, die freilich nicht unbedingt in rein pädagogischen Texten erscheinen, sondern Gegenstand theologischer und philosophischer Traktate sind.<sup>18</sup> Zwick konstatiert im Hinblick auf Thomas von Aquin (1225–1274), dass sich gerade in seinem anthropologischen Verständnis „Elemente eruieren [lassen], die den Einzelnen als letzte Legitimationsinstanz [der Wahrheit] seiner Erkenntnisse und [der Richtigkeit] seiner Handlungen begründeten“.<sup>19</sup>

Auch im Blick auf die Neuzeit sind die Grenzen fließend: Seit dem 19. Jahrhundert wurde die Aufklärung fortgeschrieben, verbreitete sich weiter oder realisierte sich in vielen Feldern sogar erst praktisch<sup>20</sup> – stets vorangetrieben von einer ausgeprägt pädagogisch-didaktischen Motivation. Beispiele dafür sind der Spätationalismus im Protestantismus,<sup>21</sup> aber auch die generell ‚verspätete‘ Rezeption der Aufklärung im Katholizismus, die noch eine längere Nachwirkung im 19. Jahrhundert hatte, bevor ihr der kirchliche Antimoder-

17 Habermas: Glauben und Wissen, S. 22 f.

18 Vgl. Zwick: Vormoderne oder Aufbruch in die Moderne?, S. 240. Zur Frage der ‚Säkularisierung‘ vgl. auch Musolff/Jacobi/Le Cam (Hg.): Säkularisierung vor der Aufklärung?

19 Ebd., S. 218. Vgl. dazu den Beitrag von Marcel Bubert in diesem Band.

20 Vgl. Meyer: Die Epoche der Aufklärung, S. 10; Paul: Geschichte der christlichen Erziehung, S. 213; Schneiders: Akademische Weltweisheit, S. 28–31 u. 36.

21 Vgl. dazu den Beitrag von Michael Hüttenhoff in diesem Band.

nismus und Ultramontanismus jeden Spielraum nahmen.<sup>22</sup> Mit dem Terminus ‚katholische Aufklärung‘, der als Forschungsbegriff erstmals 1908 von Sebastian Merkle (1862–1945) zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion wurde, liegt zudem ein rezeptionsgeschichtliches Phänomen vor, dessen Ausleuchtung insofern interessant ist, als es über den katholischen Kontext hinausweist: Elemente der Aufklärung – wenn auch mitunter abgeschwächt oder programmatisch alternativ formuliert – lassen sich auch in Denk- und Handlungsfeldern wiederfinden, die sich mit der Priorität philosophischer Vernunft schwer getan haben.<sup>23</sup> Dennoch stellen sie Prozesse der Vermittlung dar und belegen die inhaltliche wie institutionelle Breite von Aufklärung.

#### 4. Bildung als praktische Aufklärung

Als vielversprechend für die Klärung der Fragestellung erweist sich der pädagogische Kontext auch insofern, als aufgeklärte Ideen und Motive aufgrund ihres Praxisbezugs in den Bereichen Erziehung und Bildung eine besondere Wirkung entfalten konnten – insbesondere, weil hier auch die Realisierung ihrer gesellschaftlichen Implementierung möglich erschien.<sup>24</sup> Ein Beleg dafür ist nicht zuletzt der pädagogische Optimismus der Aufklärungsphilosophen, die in der richtigen Erziehung die Möglichkeit zur Formung des aufgeklärten

22 Exemplarisch sei hierzu etwa auf die von der Aufklärung beeinflusste katholische Volksbildung im Bistum Konstanz verwiesen, die insbesondere unter der Regie des Generalvikars Heinrich von Wessenberg „seit Beginn des 19. Jahrhunderts einen Beitrag zur Entwicklung einer primär vernunftgesteuerten, selbstdisziplinierten und selbstkontrollierten Gesellschaft in der Moderne“ leistete und Impulse zu „einer schichtübergreifenden, nicht immer religiös untermauerten Wirtschafts-, Bürokratie-, Staats-, Wissenschafts- und Sozialreform“ führte (Gründig: ‚Zur sittlichen Besserung und Veredelung des Volkes‘, S. 2 f.). Zu dem von der ‚katholischen Aufklärung‘ geprägte Volksschulwesen vgl. Handschuh: Zur wahren Bildung gehört Tugend.

23 Vgl. Schneider: ‚Katholische Aufklärung‘. Jochen Schmidt hebt mit Verweis auf den Streit um die ‚wahre Aufklärung‘ im 18. Jahrhundert hervor, dass Aufklärung und Gegenklärung „systematisch“ nicht leicht voneinander abzugrenzen sind (Schmidt: Einleitung, S. 10). Vgl. dazu die Beiträge von Ines Weber, Mariano Delgado, Katarzyna Pieper-Brandstädter und Alexander Maier in diesem Band.

24 Vgl. Schneiders: Akademische Weltweisheit, S. 31. Vgl. dazu den Beitrag von Anna Harbig/Wendelin Sroka in diesem Band.

Menschen sahen.<sup>25</sup> Somit ist Aufklärung per se pädagogisch und zielt „nicht nur auf die sittliche Bildung des Herzens und des Verstandes, sondern auch auf die Veränderung der menschlichen Gemeinschaft im Hinblick auf die durchgängige Verknüpfung mit dem Wohl, der Glückseligkeit und dem Nutzen der Menschheit“.<sup>26</sup> Gerade im pädagogischen Feld können so Epochen und Kulturen übergreifende Elemente identifiziert werden, die die Statik der thematischen Zuschreibungen zur Aufklärungsepoche fragiler erscheinen lassen.

Bereits das unterschiedliche Verständnis von Vertretern der Aufklärung des 18. Jahrhunderts selbst ist für die Auseinandersetzung mit der hier in den Raum gestellten These von Bedeutung. So bezog sich etwa Moses Mendelsohn (1729–1786) in seiner Beschreibung von Aufklärung stärker auf die mentalen Veränderungen durch konkrete Neuentwürfe in Erziehung und Wissenschaft zu seiner Zeit.<sup>27</sup> Er verstand Aufklärung – neben der Kultur – als Teil der Bildung: Sie beziehe sich vor allem auf „vernünftige Erkenntnis“ sowie die „Fertigkeit [...] zum vernünftigen Nachdenken über Dinge des menschlichen Lebens nach Maßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen“.<sup>28</sup> Immanuel Kant (1724–1804) sah in der Aufklärung eher ein längerfristiges, auf die Zukunft hin angelegtes Projekt, und so heißt es bei ihm:

Wenn denn nun gefragt wird: Leben wir in einem aufgeklärten Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung. Daß die Menschen, wie die Sachen jetzt stehen, im ganzen genommen, schon imstande wären oder darin auch nur gesetzt werden könnten, in Religionsdingen sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines andern sicher und gut zu bedienen, daran fehlt noch sehr viel. Allein, daß jetzt ihnen doch das Feld geöffnet wird, sich dahin frei zu bearbeiten, und die Hindernisse der

- 
- 25 Vgl. hierzu etwa das Erziehungsprojekt Etienne Bonnot de Condillacs, der seinen Zögling Ferdinand von Parma zu einem aufgeklärten Fürsten erziehen und so auch das italienische Fürstentum zu einem Modellstaat der Aufklärung machen wollte (Badinter: *Der Infant von Parma oder die Ohnmacht der Erziehung*). Vgl. dazu auch die Beiträge von Stefan Brüdermann, Alexander Tsygankov und Serge Tomamichel in diesem Band. Widersprüchlichkeiten verdeutlicht der Beitrag von Stephanie Hellekamp und Hans-Ulrich Musolf in diesem Band.
- 26 Paul: *Geschichte der christlichen Erziehung*, S. 213.
- 27 Vgl. Meyer: *Aufklärung*, S. 14.
- 28 Moses Mendelsohn: *Über die Frage: Was heißt aufklären?* (1784), in: Bahr (Hg.): *Was ist Aufklärung?*, S. 3–8, hier: S. 4.

allgemeinen Aufklärung oder des Ausganges aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit allmählich weniger werden, davon haben wir doch deutliche Anzeigen.<sup>29</sup>

In diesem Sinne argumentierten dann auch europäische Philosophen des 20. Jahrhunderts: Michel Foucault (1926–1984), der sich kritisch mit den rationalen Praktiken der Aufklärung und insbesondere der Verdinglichung des menschlichen Subjekts auseinandersetzte, verstand die Philosophie nach dem 18. Jahrhundert als Entfaltung der Kant'schen Frage. Nach Foucault ist ‚Aufklärung‘ eine permanente Herausforderung des modernen Menschen, sich zur Gegenwart zu verhalten, d.h., sich letztlich selbst im Angesicht der Wirklichkeit und in der Arbeit an ihren Grenzen zu modellieren. ‚Aufklärung‘ sei das der Moderne angemessene „philosophische Ethos [...] als historisch-praktischer Test der Grenzen, die wir überschreiten können, und damit als eine Arbeit von uns selbst an uns selbst als freie Wesen“.<sup>30</sup> Insofern hat ‚Aufklärung‘ hier nicht zuletzt einen emanzipatorischen Impetus. Bereits in den 1970er Jahren hatte Willi Oelmüller (1930–1999) einen durchaus inhaltlich positiv gefüllten, jedoch keineswegs utopisch gefassten Begriff von ‚Aufklärung‘ als bleibende Herausforderung entworfen. „Aufklärung“, so Oelmüller, sei „ein Begründungsverfahren, mit dem man von den jeweils historisch vorgegebenen soziokulturellen Lebensbedingungen aus im Blick auf eine Weiterführung der Geschichte der unvollendeten Freiheiten auf eine rationale Weise konkrete Handlungsziele und Entscheidungskriterien ermitteln könne“.<sup>31</sup> Damit scheint Oelmüller auch die Bedenken der Aufklärungskritik von Max Horkheimer (1895–1973) und Theodor W. Adorno (1903–1969) insofern aufgegriffen zu haben, als er in dem von ihm skizzierten ‚Aufklärungsprojekt‘ der möglichen Gefahr einer im Letzten inhumanen automatisierten Zweckrationalität mit der Forderung nach einem Reflexions- und Diskussionsprozess entgegentritt.<sup>32</sup> Jürgen Habermas fokussierte hingegen die Frage der Positionierung zur Aufklärung als Kriterium der Wahrnehmung der Moderne, in der er „ein unvollendetes Projekt“ sah.<sup>33</sup>

29 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: Bahr (Hg.): Was ist Aufklärung?, S. 9–7, hier: S. 15.

30 Foucault: Was ist Aufklärung?, S. 50.

31 Oelmüller: Was ist heute Aufklärung?, S. 32.

32 Vgl. Horkheimer/Adorno: Dialektik der Aufklärung; Oelmüller: Was ist heute Aufklärung?, S. 28; Schmidt: Einleitung, S. 26.

33 So der Titel des Vortrags von Jürgen Habermas anlässlich der Verleihung des Adorno-Preises der Stadt Frankfurt in der Paulskirche am 11.09.1980, gedruckt

## 5. Geschlechterdichotomie und Gender

Als ‚unvollendet‘ erscheint das Projekt der Aufklärung bislang auch in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In der *Dialektik der Aufklärung* hieß es dazu:

Als Repräsentantin der Natur ist die Frau in der bürgerlichen Gesellschaft zum Rätselbild von Unwiderstehlichkeit und Ohnmacht geworden. [...] Die Ehe ist der mittlere Weg der Gesellschaft, damit sich abzufinden: Die Frau bleibt die Ohnmächtige, indem ihr die Macht nur vermittelt durch den Mann zufällt.<sup>34</sup>

Und im Zusammenhang mit der „Idee vom Menschen“<sup>35</sup> und der Genese der „westlichen Zivilisation“:

[Die Frauen] haben keinen selbständigen Anteil an der Tüchtigkeit, aus welcher diese Zivilisation hervorging. Der Mann muß hinaus ins feindliche Leben, muß wirken und streben. Die Frau ist nicht Subjekt. Sie produziert nicht, sondern pflegt die Produzierenden [...] Sie wurde zur Verkörperung der biologischen Funktion, zum Bild der Natur, in deren Unterdrückung der Ruhmestitel dieser Zivilisation bestand.<sup>36</sup>

Tatsächlich gehört es zu den Ambivalenzen der Aufklärung, dass einerseits Freiheit und Gleichheit idealisiert, zugleich aber auch Ausgrenzungen und Ungleichheiten zementiert wurden. Die in der *Querelle des femmes* des 17. Jahrhunderts gut greifbare rationalistische Argumentation für eine Gleichwertigkeit der Geschlechter mit dem Slogan ‚die Vernunft hat kein Geschlecht‘ wurde in der Aufklärung zwar von einzelnen Frauen und Männern aufgegriffen, konnte sich letztlich aber nicht durchsetzen. Stattdessen dominierte im Sinne

---

als: Habermas: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Das „Projekt der Aufklärung“ (ebd., S. 41), wie es mit viel Optimismus im 18. Jahrhundert verfolgt wurde, sei im 20. Jahrhundert neu in den Blick zu nehmen, denn: „nach wie vor scheiden sich die Geister daran, ob sie an den Intentionen der Aufklärung, wie gebrochen auch immer, festhalten, oder ob sie das Projekt der Moderne verloren geben“ (ebd., S. 42). Vgl. Meyer: Aufklärung, S. 15.

34 Horkheimer/Adorno: Dialektik der Aufklärung, S. 66.

35 Ebd., S. 219.

36 Ebd., S. 221.

Jean-Jacques Rousseaus (1712–1778) die Vorstellung von der naturgegebenen wesensmäßigen Verschiedenheit von Männern und Frauen, mit der sich die unterschiedlichen Lebensformen, Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten begründen ließen.<sup>37</sup>

Das 1779 unter dem Pseudonym William Alexander erscheinene zwei-bändige Werk *The History of Women, from the earliest antiquity to the present time; giving some account of almost very interesting particular concerning that sex, among all nations, ancient and modern*, das bereits 1780/81 von Friedrich von Blankenburg (1744–1796) ins Deutsche übersetzt wurde, steht für den Versuch, die Widersprüche, die sich hier auftun, gleichsam historisch-anthropologisch aufzulösen. Alexander schrieb die in seiner Zeit typischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern der „Verfeinerung“ der Gesellschaft zu: Während in archaischen Kulturen die Unterschiede „nicht sehr groß“ seien, hätten Sozialisation, Lebensweise und vor allem Erziehung dazu geführt, dass „das weibliche Geschlecht gewöhnlich schwach und zart“ sei.<sup>38</sup> Dies sei „der sitzenden Lebensart, einer schlechten enthaltsamen Diät und der Entfernung von der frischen Luft zuzuschreiben“.<sup>39</sup> Solche Einschränkungen führten zur „Reizbarkeit ihrer Nerven“<sup>40</sup> und würden „nicht allein den stärksten Körper, sondern auch den entschlossensten Geist einer ganzen Reihe von Schwachheiten und Gefühlen unterwerfen, die den Gefühlen und Schwachheiten des zartesten und furchtsamsten Frauenzimmers ähnlich sind“.<sup>41</sup> Daher sei als „ein

37 Stollberg-Rillingen: Europa im Jahrhundert der Aufklärung, S. 158 f.

38 William Alexander: Die Geschichte der Frauen, in: Stollberg-Rilinger (Hg.): Was ist Aufklärung, S. 67–71, hier: S. 67. Zum amerikanischen Kontext Alexanders vgl. Fellner: Bodily Sensations.

39 Ebd. Vgl. dazu auch: Bernhard Christoph Faust: *Gesundheits-Katechismus* (Erstausgabe 1794, S. 90, Niedersächsisches Landesarchiv, Abt. Bückeburg, F 1 A XXXV 20b J 38): „86. Müssen die Kinder weiblichen Geschlechts die nämliche körperliche Erziehung, als die Kinder männlichen Geschlechts in der frühen Kindheit erhalten? Ja, denn sie müssen künftig, als Frauen, eben so gesund, als die Männer seyn. (Anm. Daß das weibliche Geschlecht in der frühen Kindheit vom männlichen Geschlechte getrennt und verschieden gekleidet, und von Leibes-Bewegungen ab- und zum Sitzen angehalten wird: das hat die nachtheiligsten Folgen auf die Gesundheit und das Wohl des Menschengeschlechts.)“ Ich danke Stefan Brüdermann für diesen Hinweis; zum *Gesundheits-Katechismus* vgl. ausführlicher den Beitrag von Stefan Brüdermann in diesem Band.

40 Alexander: Die Geschichte der Frauen, in: Stollberg-Rilinger (Hg.): Was ist Aufklärung, S. 67 f.

41 Ebd., S. 68.

Grundsatz“ anzunehmen, „dass dem Unterschiede in der Erziehung, und der verschiedenen Lebensart, welche die beiden Geschlechter führen, ein großer Teil des körperlichen Unterschiedes sowohl als die Verschiedenheit ihrer Geistesfähigkeiten und ihrer Gefühle zuzuschreiben sind“.42 Im Hinblick auf den Natur-Diskurs stellte Alexander fest:

wir sind überzeugt, dass die Natur bei Bildung des Körpers und des Geistes beider Geschlechter so ziemlich gleich freigebig gegen beide gewesen, und dass jeder scheinbare Unterschied in der Stärke des erstern, und in der Gründlichkeit des andern mehr das Werk der Kunst, als der Natur ist.<sup>43</sup>

Der hier implizierte Gleichheitsansatz und die Behauptung der ‚künstlichen‘, also gerade nicht naturgegebenen Geschlechterdichotomie werden jedoch bereits im nächsten Satz relativiert – und zwar wiederum mit dem Hinweis auf die Natur, die Männer und Frauen denn doch mit je unterschiedlichen ‚Neigungen‘<sup>44</sup> versehen habe:

Das männliche Geschlecht ist mit Kühnheit und Mut ausgestattet worden; das weibliche nicht [...] Unser [männlicher] Genius treibt uns zu dem Großen und Beschwerlichen; der Genius des weibliche Geschlechts treibt sie zu dem Sanften und Gefälligen.<sup>45</sup>

Welches „die nützlicheren Gaben für das Leben“ sind, sei jedoch „nicht entschieden“, und so lasse sich auch „nicht festsetzen, ob das männliche oder weibliche Geschlecht Anspruch auf die höhere Vortrefflichkeit machen könne“.46 Mit Verweis auf die ‚Natur‘ wird hier zwar versucht, die Unterschiede zu erklären, doch Hierarchien oder Diskriminierungen sollten sich davon nicht ableiten lassen. Ein solcher Ansatz, der sich auch im Sinne postmoderner Gender-Diversität und Heterogenität fortschreiben ließe,<sup>47</sup> konnte sich im späten 18. Jahrhundert allerdings noch nicht durchsetzen. Wirkmächtiger waren die Vorstellungen Rousseaus, die Zuschreibung verschiedener ge-

---

42 Ebd.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Ebd., S. 68 f.

46 Ebd., S. 69.

47 Vgl. dazu den Beitrag von Anne Conrad in diesem Band.



schlechtsspezifische Räume, die rechtliche Diskriminierung und die politische Ausgrenzung von Frauen.<sup>48</sup>

Erziehung und Bildung bildeten in diesen Prozessen maßgebliche Bezugspunkte.<sup>49</sup> Bildungsinstitutionen, insbesondere jene für höhere Bildung und Wissenschaften, waren bis ins 20. Jahrhundert weitgehend oder ausschließlich „Orte männlicher Sozialisation“,<sup>50</sup> zu denen Frauen keinen Zugang hatten. Weibliche Bildung fand in Mädchenpensionaten oder ‚informell‘ statt. Frauen waren in den Wissenschaften zwar durchaus präsent,<sup>51</sup> mussten sich aber stets – verstärkt wiederum seit dem späten 18. Jahrhundert – mit Konzepten von Weiblichkeit auseinandersetzen, die mit einem Dasein als Wissenschaftlerin kaum vereinbar schienen.

Die Grenzen von ‚Aufklärung‘ sind also unverkennbar. Zugleich gilt aber allen Gegensätzen und Ambivalenzen zum Trotz auch:

immerhin ist seither [= seit dem 18. Jahrhundert] die Forderung nach allgemeinen und gleichen Rechten aller Menschen als Menschen in der Welt, und ein solcher Gedanke – um eine Formulierung Kants zu gebrauchen – ‚vergisst sich nicht mehr‘.<sup>52</sup>

So sind auch die sozialen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts, einschließlich der Frauenbewegungen, bis hin zu den Gender- und Queer-Theorien des 21. Jahrhunderts „dem Erbe der Aufklärung verpflichtet. Denn sie teilen die Grundgedanken der Freiheit, der Selbstbestimmung, Gleichheit und Solidarität“.<sup>53</sup>

48 Vgl. Stollberg-Rilinger: Europa im Jahrhundert der Aufklärung, S. 276–278.

49 Vgl. Jacobi: Mädchen- und Frauenbildung, S. 107–174, sowie die Beiträge von Bénédicte de Maumigny-Gaban und Sophia Mehrbrey in diesem Band.

50 Niemeyer: Ausschluss oder Ausgrenzung? Frauen im Umkreis der Universitäten im 18. Jahrhundert, S. 277.

51 Vgl. Schiebinger: Wissenschaftlerinnen im Zeitalter der Aufklärung; Wobbe (Hg.): Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

52 Stollberg-Rilinger: Europa im Jahrhundert der Aufklärung, S. 278 f.

53 Degele: Gender/Queer Studies, S. 30.

## 6. Kulturell-geographisch – Neue Kontexte

Die Frage nach einer möglichen Erweiterung des Aufklärungsbegriffs im pädagogischen Kontext ist auch in kultureller und geographischer Hinsicht ergebnisreich.<sup>54</sup> Auf die Plausibilität dieser begrifflichen Dehnung verweist etwa die Ausbreitung aufgeklärter Ideen in der Folge kirchlicher Missionsarbeit in Lateinamerika, China und Indien.<sup>55</sup> So entwickelte sich in der portugiesischen Kolonie Goa in Indien unter einheimischen katholischen Priestern eine aufgeklärte Elite, die 1787 die Portugiesen vertreiben und einen demokratischen Staat errichten wollte. Diese Gruppe verfügte über eine dezidiert aufgeklärte Mentalität:

Die Verschwörer bezogen sich in ihren Briefen oft auf ihre makellose Erziehung, auf die erlernten Grundsätze der Gewaltenteilung, wie sie Montesquieu vorschwebte, und sie sprachen entsprechend der Aufklärungssprache der Zeit, von der ‚zukünftigen Glückseligkeit aller Goaner‘, die sie politisch anstrebten.<sup>56</sup>

Neuere Forschungsergebnisse haben zudem auch auf Aufklärungsprozesse in islamischen Gesellschaften hingewiesen.<sup>57</sup> Damit sind nicht nur die Beispiele für die hohe Bedeutung der Vernunft in den islamischen Regionen parallel zum europäischen Mittelalter gemeint, sondern gerade auch die bedeutsamen Entwicklungen im Osmanischen Reich während des 19. Jahrhunderts, wo es sowohl in Konstantinopel als auch im autonomen Ägypten zu eindrucksvollen Resonanzen auf die europäische Aufklärung kam. Zu einem ersten und folgenschweren Kontakt Ägyptens mit der Aufklärung kam es in der Folge der französischen Eroberung und Besetzung des nordafrikanischen Landes durch Napoleon Bonaparte zwischen 1798 und 1801. Die erste aufgeklärte Institution des Landes wurde das auf Betreiben Napoleons gegründete ‚Institut d’Égypte‘, in dem aus Frankreich importierte Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen damit begannen, das Land zu erforschen und Vorschläge zu seiner Mo-

54 Vgl. dazu die Beiträge von Marion Lerner, Zilola Khalilova, Klaus Vollmer, Karénina Kollmar-Paulenz und Dorothea Heuschert-Laage in diesem Band.

55 Vgl. Lehner: Die katholische Aufklärung, S. 119 f. Vgl. dazu auch den Beitrag von Christoph Nebgen in diesem Band.

56 Vgl. ebd., S. 183.

57 Vgl. dazu den Beitrag von Heidrun Eichner in diesem Band.