

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 9 (2003)
Heft: 1

Artikel: Die Entpolitisierung des Bildungsbegriffs
Autor: Horlacher, Rebekka
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901862>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schlechte, Monika: Gracián-Rezeption in Julius Bernhard von Rohrs *Einleitung der Ceremoniel-Wissenschaft*. In: Sebastian Neumeister/Dietrich Briesemeister: *El mundo de Gracián*. Berlin 1991, S. 249–260

Tröhler, Daniel: *Der deutsche Rousseau in den USA: Die amerikanische LehrerInnenbildung im 19. Jahrhundert*. Ms Zürich 2002

Zimmer, Robert: *Die europäischen Moralisten zur Einführung*. Hamburg 1999

Zweidineck-Südenhorst, Hans von: *Die öffentliche Meinung in Deutschland im Zeitalter Ludwig XIV. 1650–1700*. Stuttgart 1888

Die Entpolitisierung des Bildungsbegriffs

■ Rebekka Horlacher

«Bildung» verweist bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts hinein auf ein europäisches Konzept, das sich auf Antike und Renaissance stützt. Mit der zunehmenden Bedeutung von Literatur und Sprache als nationalem Merkmal seit 1750 wird «Bildung» jedoch nationalisiert. Das zeigt sich besonders deutlich an der Rezeption des englischen Moralphilosophen Anthony Ashley Cooper, third Earl of Shaftesbury (1671–1713) im deutschen Sprachraum, der für die Entstehung der deutschen Bildungs-«theorie» eine zentrale Figur ist, nicht zuletzt, weil die pädagogische Historiographie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ihm eine wichtige Rolle als einem der «Erfinder» des Bildungsgedankens zugewiesen hat. Begründet wird diese Urhebererschaft mit der Übersetzung von Shaftesburys Konzept der «inner form» mit «Bildung».¹ Ich möchte hier aufzeigen, dass eine genauere Betrachtung dieses Konstrukts auf ein differenzierteres Rezeptionsverhalten im 18. Jahrhundert hinweist, als dies die (geisteswissenschaftlich dominierte) Forschung bis anhin angenommen hat. Es lassen sich einerseits deutliche Unterschiede in der Rezeption zwischen der Schweiz und Deutschland feststellen, andererseits veränderte die Rezeption das Original insofern, als nur bestimmte Teile rezipiert wurden (Horlacher 2002). Ich konzentriere mich hier exemplarisch auf die Shaftesbury-Rezeption des Kreises um Gottsched, der ich die Shaftesbury-Rezeption des weiten Bodmer-Kreises gegenüberstelle, weil sich daran gut zeigen lässt, wie die deutsche Tradition Shaftesbury unpolitisch, dafür ästhetisch-innerlich rezipierte, während in der Schweiz die politisch-republikanische Rezeption vorherrschend war.

Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland

Shaftesbury wird im Deutschland des 18. Jahrhunderts von Germanisten, Theologen und Vertretern der «Schönen Wissenschaften und Künste»² rezipiert, jedoch nicht von Pädagogen³. Für die Konstituierung des Bildungsbegriffs, wie er sich aus der Shaftesbury-Rezeption entwickelt, ist entscheidend, dass er sich primär (zumindest in einer ersten Phase in Deutschland, die von Überset-

zungstätigkeit geprägt ist) in *nicht*-pädagogischen Diskursen ausbildet: Zentral sind die «Schönen Wissenschaften» mit ihrer Nähe zur Ästhetik. Die Bildung des Menschen ist eng verbunden mit der Vorstellung der schönen Seele, was sich in der Folge nur als bedingt anschlussfähig an den pädagogischen Diskurs erweisen wird. Bildung wird oder ist ein ästhetisches und ethisches Thema und hängt eng mit den Vorstellungen über Empfindungen und über den Geschmack zusammen. In diesem Umkreis von Ethik, Ästhetik, Empfindungen und Geschmack entsteht die «Theorie der Bildung»⁴.

Die Rezeption von Shaftesbury im 18. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum ist quantitativ beeindruckend, fällt sehr unterschiedlich aus und umfasst literarische, theologische, philosophische, pädagogische, politische und ästhetische Aspekte.⁵ Dies im Gegensatz zum England des 18. Jahrhunderts, wo Shaftesbury als Philosoph und Politiker rezipiert wird. «It is there [in the *Characteristics*, RH] that we find the mature philosophy as well as the mature politics, the work for which Shaftesbury was known in the eighteenth century» (Klein 1993, S. 285).

Shaftesburys Bildungskonzept orientiert sich am Ideal des «virtuoso». Dieses erlebt im England des 17. Jahrhunderts einen Höhepunkt. Ursprünglich aus dem Italienischen stammend, bezeichnet der Begriff «virtuosi» meist adlige Menschen, die sich hauptsächlich für Altertümer, Malerei und naturphilosophische Themen interessierten. Bei den «englischen Virtuosi» hingegen treten die ersten beiden Themenfelder zugunsten der Naturwissenschaften eindeutig zurück. «Der Grund für diese Entwicklung lag unter anderem darin, dass neben solchen Virtuosi, für die die Wissenschaft mehr oder weniger eine «Freizeitbeschäftigung» darstellte, immer mehr «professionelle» Gelehrte sich der Bewegung anschlossen» (Fleitmann 1986, S. 84). Walter Houghton unterscheidet in seinem Aufsatz zwei Grundtypen des Virtuoso: «The amateurs or dilettantes, and the «sincere» inquirers into nature» (Houghton 1942, S. 54). Er begründet die Entstehung des Ideals der Virtuosi mit dem aufkommenenden Interesse an den Höfen Europas für die Antike und im Speziellen mit dem Interesse an der italienischen Kultur. Während gegen Ende des 17. Jahrhun-

derts der Virtuoso als rückwärtsorientiertes Paradigma wahrgenommen wird und das neue Ideal des «active and industrious» Aufschwung gewinnt (ebd., S. 214), versucht Shaftesbury nochmals «to rescue the word «virtuoso» from contempt; to broaden the old ideal, purified of scientific contamination ... and once again to unite the courtier with the scholar» (ebd., S. 218). Trotz dieses Versuches kann sich dieses Ideal im 18. Jahrhundert nicht wieder etablieren, bleibt aber ein viel diskutiertes Thema in der englischen Literatur, «described, mocked, praised and lectured in plays, poems and essays» von Autoren wie John Dryden, Joseph Addison, Jonathan Swift, Alexander Pope, Mark Akenside, Samuel Johnson oder William Shenstone (McCue 1971, S. 138).

Die literaturtheoretische Shaftesbury-Rezeption im Umfeld Gottscheds

Als erste Übersetzung ins Deutsche erscheint 1738 unter dem Titel *Unterredung mit sich selbst, oder Unterricht für Schriftsteller* die Schrift *Soliloquy* von Shaftesbury. Der Übersetzer, Georg Venzky⁶, gehört als Mitarbeiter bei der *Critischen Historie* und als Mitglied der *deutschen Gesellschaft zu Leipzig* zum Umfeld Gottscheds. Das bestätigt Venzky auch selber in seinem Vorwort zur Übersetzung, wo er diese, sich auf Gottscheds Schriften beziehend, mit literaturtheoretischen Argumenten begründet. Die Schrift soll «Unterricht für die heutigen Schriftsteller» sein und werde auch von Verlegern als «höchst nützlich und nöthig» erachtet (Venzky 1738, S. 2r). Über das Thema der Abhandlung selber gibt es laut Venzky schon einige Schriften⁷, und diese alle hätten auch den «guten Geschmack» schon wesentlich verbessert. Aber: «Es hält noch sehr hart, ehe der gute Geschmack bey uns überall siegen kann» (ebd., S. 3r). Venzky bietet auch an, die restlichen Abhandlungen von Shaftesbury zu übersetzen, falls die «gelehrten Leser» dies wünschten (ebd., S. 4).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Fragestellung ist eine Anmerkung Shaftesburys von besonderem Interesse, da sie den Unterschied zwischen einem «Virtuoso» und einem «Scholar» ausführt. «I AM persuaded that to be a *Virtuoso* (so far as befits a Gentleman) is a higher step towards the becoming a Man of Virtue and good Sense, than the being what in this Age we call a *Scholar*» (Shaftesbury 1710/1981, S. 266). In dieser Anmerkung formuliert Shaftesbury eigentlich schon *in nuce*, was dann für die «Bildungstheorie» von Nutzen sein wird, beziehungsweise wird eine gesellschaftlich-politisch-soziale Aussage Shaftesburys in einen pädagogischen Kontext hinein konkretisiert. In der deutschen Übersetzung wird dies folgendermassen formuliert: «Es scheint in der That etwas unwahrscheinliches zu seyn, dass unsere vornehme u. edele Jugend, nach unserer heutigen Gelehrsamkeit, und wie die Wissenschaft nun eingetheilt ist, sollte den

vollkommenen Vortheil einer rechten und guten Erziehung durch Verbindung der Pflicht eines Gelehrten mit der Pflicht eines rechtschaffenen Herrn und wohlgesitteten Menschen erlangen. Akademien für Übungen, die dem gemeinen Wesen so nützlich u. bey der Bildung eines edelen und freyen Characters so wesentlich nothwendig sind, die werden unglücklich versäümet. ... Es scheint demnach, dass unserer Jugend ihr einziges Glück zwischen zweyen gewaltig unterschiedenen Strassen suchen müsse: Entweder auf der Strasse der Schulfüchse u. Schulgelehrsamkeit, welche unter dem Schut und den allerverderbtesten Überbleibseln von der alten Gelehrsamkeit liegt; oder auf der Strasse der neu-modischen ungelehrten Welt, welche lediglich nach dem Character eines artigen Herrn trachtet, und sich mit der Lapperey der heutigen Sprachen und des ausländischen Witzes unterhält» (Shaftesbury 1746, S. 254f.)⁸. Mit dieser Übersetzung wird «Ausbildung» des richtigen «Typs» von Schriftsteller in einen pädagogischen Kontext verlegt, der mit dem Begriff der Schule umschrieben wird. Die Jugend wird ins Spiel gebracht, der diese «richtige Haltung» beigebracht werden muss, wobei sich diese Spezifizierung im Haupttext so noch nicht findet. Zudem wird der gesellschaftlich-politische Aspekt, der ebenfalls im Begriff des «Gentleman» steckt, nicht aufgenommen.

Für Venzky ist Shaftesbury primär ein Autor, der sich zu Fragen des guten Geschmacks und des richtigen Schreibstils äussert. Shaftesbury ist weder Metaphysiker noch Ethiker, und die Bedeutung des *Soliloquy* für die Sittenlehre wird in der Übersetzung ausgeblendet. Venzky übersetzt Shaftesbury im Hinblick auf seine Nützlichkeit zur Etablierung einer elaborierten hochdeutschen Schriftsprache, die so bald als möglich mit der Differenziertheit des Französischen und Englischen mithalten kann. Die «Pädagogisierung» des «Virtuoso» oder des «Gentleman» ist dabei auch unter diesem Aspekt zu verstehen. Dass «Bildung» in diesem engen Kontext von Schule, Akademie oder Wissenschaft vonstatten geht und ohne politisch-soziale-gesellschaftliche Komponente gedacht wird, ist keine Erfindung Venzkys, sondern ein Ausdruck des zeitgenössischen Diskurses. Venzky dachte bei «Gentleman» nicht an das englische Ideal des *landed man*⁹, sondern an eine Idealgestalt in einem schulisch-wissenschaftlichen Kontext, die auf der Basis der «richtigen» Literaturtheorie schreibt und damit ihre Zeitgenossen «hebt».

Die republikanische Shaftesbury-Rezeption bei Bodmer und Pestalozzi

Die Shaftesbury-Rezeption bei Bodmer konzentriert sich trotz der gleichen Sprache auf andere Inhalte. Bei Bodmer erscheint sowohl in der Schrift *Von dem Einfluss und Gebrauche der Einbildungskraft* von 1727 als auch in den *Critischen Betrachtungen über die poetischen Gemälde der*

Dichter von 1741 der Name Shaftesbury. Beide Erwähnungen sind jedoch eher marginal. Sowohl 1727 als auch 1741 wird Shaftesbury als Protagonist (unter anderen) der Charakter-Beschreibung erwähnt, wobei er eher der französischen Linie (La Bruyère, Rochefoucault) zugerechnet wird, die dadurch gekennzeichnet wird, dass «die Character der Sitten ... darinnen noch viel dünner gesäet» sind (Bodmer 1741, S. 372). Addison hingegen wird von Bodmer in der Tradition der griechischen Charakterbeschreibungen (Theophrast) gesehen, die als die fundiertere Tradition betrachtet wird. Leider fehle im deutschen Sprachraum sowohl die eine als auch die andere Tradition. «Was unsre Deutschen anbelangt, so muss ich bekennen, dass mir keine eigene Schrift von dieser Art mit einem solchen Grade der Vortrefflichkeit in die Augen des Verstandes gefallen sey, dass ich sie denen erwähnten an die Seite setzen dürfte» (ebd., S. 373).

Die Orientierung an der englischen Ästhetik und an Shaftesbury wird in der Schrift *Das poetische Naturell* von 1749 deutlicher (Tröhler 2001, S. 47). Bodmer geht davon aus, dass ein «gelenker und geschmeidiger Geist» einem Dichter wohl dabei behilflich sein könne, sich in andere Kulturen und Sitten einzufühlen, da dieser aber nicht zwingend mit einem «moralischen Charakter» zusammentreffen müsse, könne dies allein noch «keinen trefflichen Poeten» ausmachen. «Wenn dieser gebildet werden soll, so muss eine gute moralische Sinnesart dazu kommen, welche macht, dass die Dinge in der leblosen Natur und die in der moralischen Welt allemal die absonderliche Empfindung von Vergnügen oder Missfallen bey ihm verursachen, welche ihre innerliche moralische Beschaffenheit haben will» (Bodmer 1749/1989, S. 79). Die Erfahrung zeige zudem, dass die grossen Poeten, immer auch tugendhaft gewesen seien. Dies sei nur natürlich, da die Poeten nur jenes weiter vermitteln könnten, was sie selber auch empfunden hätten. «Man kan schwerlich, damit ich mich der Worte eines vornehmen Weltweisen [Shaftesbury, RH] bediene, eine abgeschmacktere Art Menschen finden, als die sind, welche wir Iztlebenden uns nicht scheuen Poeten zu nennen, weil sie das klingende Wesen einer Sprache in ihrer Gewalt haben, und daneben einen unverständigen eiteln Gebrauch von ihrem Wize machen» (ebd., S. 80f.). Der Poet muss nach Bodmer ganz anders sein. Er sollte ein «zweyter Baumeister, ein rechter Prometheus» sein (ebd., S. 81). Nach dem Vorbild Shaftesburys – ohne jedoch explizit darauf hinzuweisen – formuliert nun Bodmer seinen idealen Poeten, der im Stile des «obersten Künstlers» Einsicht in die Zusammenhänge der Dinge besitzt, die Regeln und Ordnungen kennt und seine Poetik daran orientiert. Im Gegensatz zu der deutschen Interpretation des «idealen Poeten» steht die Bodmersche Interpretation in einem politischen Kontext. «Wer den Tod für ein grösseres Übel hält, als den Landesverrath; wer lieber ein Schelm seyn und leben will, von dem muss man nicht erwar-

ten, dass sein Vaterland sich ihm unter vortrefflichen Gestalten vorstelle, dass er sich eine Rathversammlung in ihrem feierlichen Staate vorbilden könne; oder dass er die Stimme der Gerechtigkeit, die auf ihrem Throne wachet, vernehme, oder dass etwas anders sein Herz mit patriotischen Gesinnungen entflamme» (ebd., S. 82).

Auch bei Bodmers Schüler Pestalozzi fällt die Shaftesbury-Rezeption ähnlich aus. Von ihm sind aus seinen *Bemerkungen zu gelesenen Büchern* (Pestalozzi 1785/1786/1930) sowohl Abschriften und Kommentare zum ersten Band der Shaftesbury-Gesamtausgabe von Voss und Hölty als auch zu den Briefen zwischen Shaftesbury und Bayle von 1706, die 1782 im *Berlinischen Magazin der Wissenschaften und Künste* zum Abdruck gelangen, bekannt.

Der von Pestalozzi bearbeitete erste Band umfasst den *Letter Concerning Enthusiasm*, den *Sensus Communis* und das *Soliloquy*. Damit nimmt er nicht Bezug auf die vor allem im Kontext der deutschen Aufklärung vielzitierten Tugendschriften (*The Moralists, An Inquiry Concerning Virtue or Merit*), die in einer zweiten Phase nach der Gottsched-Rezeption um 1745 in den Übersetzungen von Spalding die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland prägen. Diese Phase war dominiert von der Frage, ob das von Shaftesbury vorgeschlagene Tugendkonzept, das sich grundsätzlich autonom von Religion entwickeln kann, als deistisch zu gelten habe und deshalb abzulehnen sei. Von den oben erwähnten drei Schriften hat Pestalozzi Auszüge angefertigt, die er teilweise mit Anmerkungen im Sinne von Ergänzungen oder weiterführenden Überlegungen versieht.

Dieser freie Umgang mit dem Text und die teilweise überraschenden Assoziationsketten kennzeichnen die Pestalozzischen Shaftesbury-Exzerpte. Dabei wird deutlich, dass er als politischer Pädagoge Shaftesbury liest und sein Hauptaugenmerk auf dessen erzieherische Bedeutung in einem republikanischen Kontext legt. Dies wird beispielsweise in den Bemerkungen über die Tugend im *Sensus Communis* deutlich. «Wenn die Tugend nicht *an und für* sich ihren Werth hat, so kan ich nicht Edeles daran feinden, wenn man bloss wegen der Belohnung ihren Pfaden folgt. Das ist Irrthum, Verkentnis der moralischen Ordnung, in welcher die achte Tugend sich ausbildet. Vornehme Leute, deren Erziehung die vollige Verkehrung der moralischen Ordnung, sind in Rom sowohl als in Bern Gegenfüssler des gesunden Verstands» (Pestalozzi 1785/1786/1930, S. 329). Für Pestalozzi ist es eindeutig, dass dieses sittliche oder moralische Gefühl als Basis der Tugend nur in einem sozialen Nahraum entstehen kann, und auch das nicht «natürlich», sondern erst durch Erziehung. «Die Hofferziehung und Grossstetterziehung kan kein Wohlwollen für Vatterland und für sittliche Ordnung hervorbringen. ... Daher die Sorg für das allgemeine Wohl nicht in unsrer Natur ligt, sonder meistens nur durch wahre Vervollkomung unser selbst und unsrer engen Kreisen erzihlet werden muss» (ebd.). Im Gegensatz zu Shaftesbury be-

tont er explizit, dass Tugend nicht über die Kenntnis des allgemeinen Wohls verfügen müsse, um Tugend zu sein. «Nichts führt die wirkliche Tugendliebe in gefährlichere Irrwege als ihr Hang, nach allgemeinen Gesichtspunkten zu handeln, die wieder die moralische Ordnung sind» (ebd.).

Die Deismus- und Atheismusdebatten interessieren ihn überhaupt nicht, der Diskurs um den «wahren» Dichter nur insoweit, als er pädagogisch relevant ist. Da die *Bemerkungen* auch nicht für die Öffentlichkeit geschrieben sind, wird auf keine Empfindlichkeiten Rücksicht genommen und müssen keine Verleger zufrieden gestellt oder potentielle Käufer überzeugt werden. Somit sind sie authentisches Zeugnis der persönlichen Auseinandersetzung Pestalozzis mit Shaftesbury, aus dem deutlich wird, dass Pestalozzi Shaftesbury offenbar als äusserst anregenden Autor wahrgenommen hat, ohne im Geringsten auf die bekannten Diskussionen bezüglich Überlegenheit der englischen vor den französischen Philosophen und Literaten einzugehen und auch ohne sich überhaupt um die bisherige Shaftesbury-Rezeption zu kümmern. Er lässt sich von der Lektüre nur bedingt im eigentlichen Sinne beeinflussen, wird aber zu eigenen Gedankengängen angeregt, die nicht direkt mit dem Gelesenen in Verbindung zu stehen brauchen. Daraus wird deutlich, dass Pestalozzi Shaftesbury als einen Autoren wahrnimmt, mit dem er zwar viele Grundannahmen in Bezug auf Gesellschaft und Triebnatur des Menschen teilt, ohne sich aber über Details oder gelehrte Diskurse weitere Gedanken zu machen.

Diese Beispiele machen deutlich, dass sich die Rezeption von Shaftesbury in der Schweiz und in Deutschland jeweils auf Teilaspekte konzentriert, die mit den bestehenden Traditionen vereinbar sind. Die Schweiz schliesst mit Bodmer und Pestalozzi an den republikanischen Teil Shaftesburys an, bei dem der tugendhafte (Staats-)bürger im Vordergrund steht, während in Deutschland der schöpferische Künstler, der sich aus sich selber «bildet», dominant ist. Auf dieser Basis entwickelt sich dann der Bildungsbegriff in Deutschland über die «Weimarer Klassik» zu einer ästhetisch-innerlich-organologischen Bildungstheorie, während das politisch-republikanische Konzept in der pädagogischen Geschichtsschreibung mehr oder weniger in Vergessenheit geraten ist.

- 1 «Das in England, besonders durch Shaftesbury, entwickelte Konzept des Genies und des Enthusiasmus fand in Deutschland so leicht Eingang, weil es die Dichtung als ein Werk der göttlichen Inspiration interpretierte und damit auf ein vertrautes religiöses Modell bezog, das sich durch räumliche Metaphern veranschaulichen liess: Eine höhere Idee ist ins Innere des Dichters eingegangen, von wo aus sie wieder als poetische Sprache empordrängt, deren Originalität von göttlicher Abkunft zeugt» (Schlafher 2002, S. 90).
- 2 Eine Untersuchung des Terminus '«Schöne Wissenschaften»' wirft «aber ein Licht auf die Bildungsziele, die Wissenschaftsklassifikation und die Ästhetik des 18. Jahrhunderts» (Strube 1990, S. 136). Unter «Schöne Wissenschaften» werden dabei diejenigen Fächer gezählt – be-

zeichnenderweise wird teilweise für «Schöne Wissenschaften» auch der Begriff «Gute Wissenschaften» verwendet –, die nicht einer traditionellen Fakultät zuzuordnen sind, und meint im Grunde genommen «ästhetische Disziplinen» (ebd., S. 138). Das Wort «Wissenschaft» verweist dabei nicht auf eine akademische Disziplin, sondern auf ein allgemeines Wissen oder eine allgemeine Kenntnis von einem Gegenstand, wobei die Bezeichnung «Wissenschaften» auch synonym für «Künste» verwendet wird.

- 3 Der pädagogische Diskurs im 18. Jahrhundert wird hauptsächlich von Philologen, Philanthropen oder Kinderärzten bestimmt.
- 4 Für die Situierung von Bildung in einem europäischen Kontext ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass «der neuzeitliche Bildungsbegriff historisch gefärbt ist». Dem 18. Jahrhundert gilt «Klarheit des Menschen über seine Bestimmung als eigentlicher Sinn aller Bildung» (Wolff 1949, S. 10). Bildung wird verstanden als dasjenige, was Spalding mit der «Bestimmung des Menschen» ausdrückt und dabei speziell diejenigen Anteile meint, die sich nicht auf eine anthropologische Grundannahme beziehen, sondern auf die pädagogischen Möglichkeiten zur Erreichung oder Hervorbringung dieser Bestimmung.
- 5 Wenn man vergleicht, wann welche Schriften Shaftesburys ins Deutsche übersetzt wurden und wann welche ins Französische, zeigt sich, dass die französischen Übersetzungen sowohl früher beginnen als auch andere Schwerpunkte setzen. 1709 erscheint die erste Übersetzung (*Letter Concerning Enthusiasm*), 1710 die zweite (*Sensus Communis*), 1712 die dritte (*Judgement of Hercules*). In den vierziger Jahren und zu Beginn der fünfziger erscheinen drei Ausgaben der *Moralists* (1744, 1745, 1751), 1769 die erste Gesamtausgabe und erst 1771 das *Soliloquy* als Einzelausgabe. In Deutschland hingegen folgen die ersten Übersetzungen erst später, dafür in kürzerer Folge, mehr Schriften umfassend und beginnend mit dem *Soliloquy* (1738) (vgl. Weiser 1916, S. 556f.). In Bezug auf Deutschland liegt die Brisanz darin, dass mit Shaftesbury versucht wurde, sich von der französischen Hegemonie zu lösen, für diesen Zweck aber ein Autor gewählt wurde, der ebenfalls und schon viel früher im französischen Sprachraum Aufmerksamkeit und Bedeutung fand.
- 6 Venzky wird 1704 in der Nähe von Magdeburg geboren, studiert in Halle Theologie, Sprachen, Mathematik und Philologie und arbeitet in der Folge als Lehrer und Rektor an verschiedenen Schulen. Daneben ist er Autor theologischer und ästhetischer Werke, Übersetzer einiger englischer Schriften und Mitarbeiter bei den *Beyträgen zur Critischen Historie der deutschen Sprache*. Er stirbt 1757.
- 7 Erwähnt werden unter anderen folgende Titel: James Ralph: *The taste of the town: or, a guide to all publick diversions*. London 1731; Die Rezension von Leibniz über die Werke Shaftesburys; Jonathan Swift: *Anti-Longin*, Oder die Kunst in der Poesie zu kriechen. Leipzig 1734; Johann Jakob Bodmer/Johann Jakob Breitinger: *Die Discourse der Mahlern*. Zürich 1721–1723; Johann Christoph Gottsched: *Versuch einer Critischen Dichtkunst*. Leipzig 1730; *Acta semieruditorum* (1718); Die Mittel in der gelehrten Welt berühmt zu werden von Christian Ludwig von Hagedorn. Leipzig 1736; Christian Ludwig Liscow: *Die Vortrefflichkeit und Nothwendigkeit der elenden Scribenten*, gründlich erwiesen von ***. 1734; Johann B. Mencke: *De Charlataneria Eruditorum Declamationes duae*. Lipsia 1715 und das *Critische Rebenmesser* 1737–1738.
- 8 Die Übersetzung von Venzky von 1738 erscheint 1746 in einer zweiten Auflage, ohne dass diese als solche gekennzeichnet worden wäre und ohne Hinweis auf den Übersetzer, was immer wieder Verwirrung bei der Zuordnung gestiftet hat. So wird sie in den deutschsprachigen Bibliothekskatalogen als «anonyme Übersetzung» aufgeführt, ebenso bei Weiser 1916, S. 557, während sie bei Larthomas 1985, S. 681 und in der Bibliographie von Laurent Jaffro den Verlegern Christoph Seidel und Georg E. Scheidhauer zugeschrieben wird (<http://www-philo.univ->

paris1.fr/Jaffro/SelectedShaftesbury.htm). Ein Textvergleich belegt aber deutlich die Übereinstimmung mit der ersten Ausgabe des *Soliloquy*.

- 9 Mit dem Begriff des *landed man* wird eine Lebensform bezeichnet, die im Gegensatz zum *commercial man* steht. Die Gründung der *Bank of England* in der Mitte der 1690er-Jahre hatte zur Folge, dass ein äußerst erfolgreiches und langlebiges System der öffentlichen Kreditvergabe geschaffen wurde. Einzelpersonen und Unternehmen konnten neu in den Staat investieren, was ein verändertes Verhältnis zwischen Staat und Bürger zur Folge hatte, nämlich ein Verhältnis zwischen Schuldner und Geldgeber (Pocock 1979/1993, S. 72). Dies habe zudem dazu geführt, dass die Beziehungen zwischen Bürger und Staat moralisch indifferent geworden seien. Diese neue «Schicht» des *commercial man* habe eine Gegenbewegung hervorgerufen, die sich eine Wiederbelebung des republikanischen Ideals zum Ziel setzte. In ihren Augen waren die *commercial men* korrupt, weil sich ein Leben, das von Tausch und Handel geprägt ist, nicht an einem übergeordneten Ideal orientieren könne. Dagegen proklamierten sie das Ideal des Patrioten, der Eigentümer von Land und auf dieser Basis fähig und willens ist – auch weil er sich aufgrund seiner Renten nicht um Einkünfte zu kümmern hat –, sich ganz den öffentlichen Pflichten zu widmen. «The landed man, successor to the master of the classical *oikos*, was permitted the leisure and autonomy to consider what was to others' good as well as his own; but the individual engaged in exchange could discern only particular values – that of the commodity which was his, that of the commodity for which he exchanged it» (Pocock 1975, S. 464).

Quellen

- Bodmer, Johann Jakob: Kritische Betrachtungen über die poetischen Gemälde der Dichter. Zürich 1741
- Bodmer, Johann Jakob: Das poetische Naturell (1749). In: Max Wehrli (Hrsg.): Das geistige Zürich im achtzehnten Jahrhundert. Basel 1989, S. 79–83
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Bemerkungen zu gelesenen Büchern, Nr. 13: Shaftesbury (1785/1786). In: Ders.: Sämtliche Werke. Bd. 9: Schriften aus der Zeit von 1782–1787. Artur Buchenau/Eduard Spranger/Hans Stettbacher (Hrsg.). Berlin/Leipzig 1930, S. 324–343
- Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper: Soliloquy: or, advice to an author (1710). In: Ders.: Standard Edition. Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften. Bd. I, 1. Gerd Hemmerich/Wolfram Benda (Hrsg.). Stuttgart-Bad Cannstatt 1981, S. 35–301
- Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper: Soliloquium von den wahren Eigenschaften eines Schriftstellers, und wie einer solches werden könne: Aus dem Englischen in die Hochdeutsche Sprache übersetzt. [Georg Venzky (Übers.)]. Magdeburg/Leipzig 1746
- Venzky, Georg: Vorbericht. In: Anthony Ashley Cooper, third Earl of Shaftesbury: Unterredung mit sich selbst, oder Unterricht für Schriftsteller. Magdeburg/Leipzig 1738, S. 2–4v
- Literatur**
- Fleitmann, Sabina: Walter Charleton (1620–1707); «Virtuoso»: Leben und Werk. Frankfurt am Main 1986
- Horlacher, Rebekka: Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. Diss. Universität Zürich 2002
- Houghton, Walter E.: The English Virtuoso in the Seventeenth Century. In: Journal of the History of Ideas 3(1942)H1, S. 51–71 und H2, S. 190–219
- Klein, Lawrence E.: Shaftesbury, politeness and the politics of religion. In: Nicholas Phillipson/Quentin Skinner (Hrsg.): Political discourse in early modern Britain. Cambridge 1993, S. 283–301
- Larthomas, Jean Paul: De Shaftesbury à Kant. Lille/Paris 1985
- McCue, Daniel L. Jr.: Science and Literature: The Virtuoso in English Belles Lettres. In: Albion 3(1971)H3, S. 138–156
- Pocock, John G.A.: The Machiavellian Moment. Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition. Princeton 1975
- Pocock, John G.A.: Die Mobilität des Eigentums und die Entstehung der Soziologie des 18. Jahrhunderts (1979). In: Ders.: Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Korruption. Frankfurt am Main/New York/Paris 1993, S. 60–96
- Schlaffer, Heinz: Die kurze Geschichte der deutschen Literatur. München 2002
- Strube, Werner: Die Geschichte des Begriffs «Schöne Wissenschaften». In: Archiv für Begriffsgeschichte, Bd. XXXIII. Bonn 1990, S. 136–216
- Tröhler, Daniel: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext. Ms Zürich 2001
- Weiser, Christian Friedrich: Shaftesbury und das deutsche Geistesleben. Leipzig/Berlin 1916
- Wolff, Hans M.: Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. München 1949

Grenzen der Internationalisierung von Universitätssystemen

■ Gabriele Lingelbach

Wissenschaftliche Ausbildung und Forschung finden in der so genannten westlichen Welt im Rahmen von wissenschaftlichen, meist universitären Institutionen statt. Die akademische Sozialisierung durch diese Institutionen prägte und prägt bis heute die Vorstellungen von Forschern sowohl über die Gegenstände und Methoden ihres Faches als auch über Formen von «Wissenschaftlichkeit» oder die Organisation von Lehre und Forschung (Middell/Lingelbach/Hadler 2001). Der institutionelle Rahmen, in dem sich Wissenschaftler bewegen, ist mithin konstitutiv zum einen für ihre kognitive Ausrichtung, zum anderen für ihre wissenschaftsorganisatorischen und -politischen Konzepte. Aller-

dings ist dieser institutionelle Rahmen seinerseits in seiner konkreten Ausprägung von Land zu Land unterschiedlich gestaltet (Ben-David/Zloczower 1962): Im 19. Jahrhundert entwickelten sich sehr ungleiche Wissenschaftslandschaften, die untereinander variierten

- 1.) in Bezug auf ihre Nähe zum Staat (hinsichtlich der staatlichen Eingriffsrechte in den tertiären Bildungssektor etwa bei Berufungen oder bei der Festlegung von Lehrplänen oder der Regulierung von Prüfungen, betreffs der Finanzierung, die eher staatlichen oder eher privaten Ursprungs sein konnte etc.),
- 2.) in Bezug auf ihre mehr oder weniger enge Anbindung an den sekundären Bildungssektor und
- 3.) in Bezug auf ihre Differenzierungsart (beispiels-