

Volker Lenhart

Hechtius 1795/98 – der Gedanke der Transnationalität in der ersten Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Der 1795–1798 verfasste Text „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata“ (Über das englische Schulwesen im Vergleich zum deutschen) des sächsischen Rektors Friedrich August Hecht ist die erste bekannte Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Ihre zentrale Materialgrundlage bilden englische und deutsche Schulbücher für Latein- und Gelehrtenschulen. Aus deutschsprachiger Sekundärliteratur übernimmt Hecht darüber hinaus Informationen über schulorganisatorische, curriculare und didaktische Besonderheiten der englischen Public Schools Westminster und Eton, und setzt sie zu den ihm aus eigener Praxis bekannten deutschen (sächsischen) Schulverhältnissen in Beziehung. Der Gedanke der Transnationalität im Bildungsbereich, der sich aktuell etwa im Begriff von transnationalen Bildungsräumen ausdrückt, hat bei Hecht der Sache nach drei Anknüpfungspunkte: die bildungspolitische Wirksamkeit transnationaler Herrscherfamilien, die gemeineuropäische Bedeutung der Gebildeten- und Gelehrtensprache Latein und die nationübergreifende Dimension des humanistischen Bildungskansons. Das alte Europa kannte Nationen und Staaten, aber es kannte noch keine Nationalstaaten. Die Deutschen sind für Hecht noch eine alteuropäische Nation, die Engländer dagegen auf dem Wege zur oder sind schon Staatsnation. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft entsteht mit Hechts Schrift in einer Situation, da die alte transnationale Ordnung der Nationen und Staaten in die neue internationale Ordnung der Nationalstaaten übergeht.

Schlüsselworte: *Erste Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Vergleichende Schulbuchanalyse, Besonderheiten englischer Public Schools, Transnationalität im europäischen Bildungswesen des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts, sozialhistorische Situation der Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*

Abstract

The text „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata“ (English and German school education compared) published 1795–1798 by the Saxonian grammar school principal Friederich August Hecht is the first treatise in comparative education. Its central approach is a comparative analysis of English and German textbooks for Latin and Grammar Schools. From German secondary literature Hecht additionally receives information on characteristics of school organization, curricula and teaching meth-

odology in English Public Schools, like Westminster or Eton, and interprets these aspects under the perspective of his own practical experiences in a German grammar school. For transnationality – today for example spelled out in the concept of transnational educational spaces – Hecht sees in the education of his time three dimensions: The influence on educational policies by transnational royal families, the importance of Latin as the transeuropean medium of communication among learned humanists and scientists, and the persistence of the tradition of the humanist curriculum. Premodern Europe had nations and states, but it did not yet know nation states. For Hecht the Germans are still a nation in the ancient meaning, but the English are on the way to or are already a state nation and England is a nation state. Thus comparative education starts with the essay of Hecht in a social-historical situation when the old transnational order of nations and states is being transformed into the new international order of nation states.

Keywords: *First text in comparative education, comparative text book analysis, characteristics of English Public Schools, transnationality in the European schools of the end of the eighteenth century, social-historical situation of the origin of comparative education*

Der Rektor der Gelehrtenschule im sächsischen Freiberg Friedrich August Hecht (1735–1818) veröffentlichte 1795 bis 1798 als Beilage zu Schulprogrammen seiner Schule die erste bisher bekannte Schrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft „De re scholastica Anglica cum Germanica comparata“ (über das englische Schulwesen im Vergleich zum Deutschen). Schulprogramme sind gedruckte Einladungen zu Schulveranstaltungen, etwa zu Gedenkfeiern für verstorbene Sponsoren oder zur Präsentation gelungener Schülerbeiträge. Die Arbeit ist damit älter als die gewöhnlich als Beginn international vergleichender Bildungsstudien angesehene programmatische Schrift des französischen Revolutionärs, Offiziers und Journalisten Marc-Antoine Jullien de Paris „Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée“ von 1817. Hecht, der in seinen lateinischen Schriften seinen Namen als Hechtius latinisiert, wird darum von der amerikanischen Geschichtsschreibung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu Recht als „pointing the way to the future“ (Brickman 1988, S. 5) im Hinblick auf den internationalen Bildungsvergleich bezeichnet, nachdem es zuvor nur eine historisch-

vertikal vergleichende Studie (Bildungssituation in der Antike vs. der im europäischen 18. Jahrhundert), auch von einem Deutschen, nämlich Johann Peter Brinkmann 1784, gegeben hatte. Wir haben es bei dem Text von Hecht also tatsächlich mit dem ‚Gründungsdokument‘ der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu tun.

Im 19. Jahrhundert ist die Rezeption des Textes sehr spärlich. Der Berliner Gymnasialprofessor D. Ernst Gottfried Fischer, der 1827 eine thematisch gleiche Abhandlung „Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unseren“ verfasst hat, erwähnt Hecht nicht, obwohl einige seiner Aussagen an dessen Text angelehnt scheinen. Der sächsische Altertumsverein berichtet 1893 von einem Schneeberger Sammelband, in den als letzter Teil Schulprogramme von Hecht, offenbar auch die mit der komparativen Arbeit, eingefügt sind (Sächsischer Altertumsverein 1893, S. 147). In den Fokus der Aufmerksamkeit gerät Hecht erst, als die im 20. Jahrhundert als Disziplin konstituierte Vergleichende Erziehungswissenschaft sich ihrer Vorgeschichte versichert. Das erste Referat der Hecht-Schrift findet sich in der historisch-komparativen Arbeit über die Begegnung von Deutschland, Frankreich und England im höheren Schulwesen des 19. Jahrhunderts von Ody (1959, S. 66). Die nächsten deutschen Rezeptionsstationen sind der Wiederbegründer der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Friedrich Hilker (1962, S. 16–17 mit ausdrücklichem Verweis auf Ody), Gottfried Hausmann (1966, S. 903, sowie 1968, S. 44 in einem als „Beitrag zur Vorgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ bezeichneten Artikel). Über Hilker ist der Verweis auf Hecht in die Vergleichende Sportpädagogik (Merkel 1998, S. 15; Liu 2008, S. 20) und Sozialpädagogik (Treptow Hrsg. 2010, S. 152) geraten. In ihrer Untersuchung über die Begründung der modernen deutschen Vergleichenden Erziehungswissenschaft bei Friedrich Schneider bezeichnet Hartmann (2009, S. 44), Hechts Text zwar als „ersten Versuch einer Vergleichenden Pädagogik“ mahnt zugleich aber an, „dass seine Quellen nicht bekannt und deswegen seine Schlussfolgerungen fragwürdig sind.“

Eine britische Rezeption ist nicht aufzufinden, wohl aber eine englischsprachige in den USA, die auf William Brickman (1960, S. 7) zurückgeht: „Another type of eighteenth-century study of comparative education was ... by ... Hecht. Published in 1795 at Freiburg (sic!) this Latin work examined comparatively the schools of England and Germany. For the most part it was a descriptive analysis, but the author made some efforts of comparison“. Von dort sind wenigstens Namenserwähnungen von Hecht in verschiedene amerikanische und internationale Nachschlagwerke (z.B. Husen/Postlethwaite 1989) eingegangen. Es gibt auch einen französischen Verweis (Giraud 1975) auf Hechts Schrift. Das neueste Handbuch zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Cowen/Kazamias/Unterhalter 2009) nimmt auf Hecht freilich nicht mehr Bezug. Bei all diesen Erwähnungen ist offenkundig, dass keiner der Autor/inn/en nach Ody in Hechts Schrift tatsächlich hineingeschaut hat. Nur so ist etwa ein Urteil, wie das von Hartmann, zu erklären. Als Bilanz bleibt festzuhalten, dass Hecht als erster Autor am Anfang der (Vor-)Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Gedächtnis des Faches geblieben ist.

Gegen Ende der 1770er Jahre schickte der englische König Georg III aus dem Hause Hannover, zugleich Herzog von Braunschweig-Lüneburg, an den Göttinger Philologen Christian

Gottlob Heyne eine Sendung von rund 80 Schulbüchern, die in den royal schools von Westminster und Eton in Gebrauch waren. Damit verbunden war der Auftrag zu prüfen, welche dieser Bücher zur Verbesserung des Unterrichts in den Lateinschulen der kurhannoverischen Gebiete eingesetzt werden können. Heyne verfasste 1780 im Göttingischen Magazin der Wissenschaften und Litteratur (1. Jg. 4. St., S. 429–467) eine detaillierte Besprechung und Evaluation der Bücher. Dieser Aufsatz gab Hecht den Anstoß, die darin referierten Bücher mit den parallelen deutschen Schulbüchern, die ihm in seiner reichhaltigen Freiburger Schulbibliothek (Preuss/Thümer 1915) zur Verfügung standen, zu vergleichen. Der Vergleich wurde sprachlich dadurch erleichtert, dass sowohl die englischen wie die deutschen nicht selten auf Latein waren. Die Schulbücher sind die wichtigste Grundlage seiner Studie. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft beginnt so als Schulbuchvergleich. Hecht war offenkundig selbst nie in England. Er konnte Latein und Griechisch, musste bei seiner Rektoratsprüfung auch einen hebräischen Text grammatikalisch erklären, aber seine englischen Sprachkenntnisse waren eher rudimentär. Er konnte englische Schulbuchtitel und -passagen verstehen und verschiedene Begriffe aus dem Englischen ins Lateinische übersetzen.

Der ganze Text von Hecht ist auf sieben Schulprogramme verteilt. Die ersten vier davon dienen dem Schulbuchvergleich. Hecht bezieht sich dabei auf die Fächer Religion, Geschichte, Geographie, sowie die „alten Sprachen und humanistischen Wissenschaften“ (I, 3; Zitat in Übersetzung aus dem Lateinischen nach der Nummer des Schulprogramms und der Seitenzahl). Auffällig ist, dass kein Schulbuch der Mathematik und der Naturwissenschaften in den Vergleich aufgenommen ist. In England war doch schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts mit den „Principia Philosophiae Naturalis Mathematica“ von Isaac Newton (Newton 1972) die moderne klassische Physik grundgelegt, ein Erkenntniszusammenhang, der bis zu Einstein und Max Planck Bestand haben sollte, und derselbe Gelehrte hatte parallel zu Leibniz in Deutschland die Differential- und Integralrechnung entwickelt. Bei dem ganz am humanistischen Wissenschaftskanon ausgerichteten sächsischen Rektor bleibt dieser Fachbereich als für Schulen weniger relevant unerwähnt. Dabei unterstreicht der Autor ausdrücklich, dass er mit der Besprechung der Schulbücher auch die in englischen Schulen wichtigsten Lehrgegenstände erfassen möchte.

Der Vergleich ist so angelegt, dass die englischen Bücher näher vorgestellt, die zum Vergleich herangezogenen deutschen als einer deutschen Leserschaft bekannte oft nur kurz skizziert werden. Bei den Büchern für Religion kommt Hecht zu einem Urteil zugunsten der deutschen Bücher. „Alle diese Bücher also für die englische Jugend geschrieben enthalten heilige Geschichten oder moralische Vorschriften. Zweifellos haben wir bessere Bücher. Bezüglich der theologischen Dogmatik habe ich nichts gefunden, worin die christlichen Hauptlehren dargelegt sind. Denn was die neununddreißig Artikel der Anglikanischen Kirche angeht, kann hier nicht berichtet werden. Sie betreffen nämlich so sehr Hauptkontroversen der Religion, und sind ... allzu subtil, als dass ihr Verständnis in ein noch so zartes Alter fallen mag“ (I, 5). Für die Geographielehrbücher ist sein Urteil über die englischen noch vernichtender, so dass er zu dem Schluss kommt „Die Engländer werden auch, wie ich bei mehreren Schriftstellern berichtet finde, aus diesem Grund für in der Geographie ungebildet

befunden“ (I, 6) – dieses Urteil in einer Zeit, da englische Entdecker wie Captain Cook gerade die letzten Inseln der Südsee erforschen oder die nordamerikanischen Kolonien sich vom Mutterland lösen, kann nur verwundern. Für den Geschichtsunterricht sieht Hecht die Situation bei den englischen Schulen etwas günstiger. Im ganzen freilich gelte: „Wenn jemand aus dem, was wir über die auf Kenntnisvermittlung in Religion, Geographie und Geschichte abzielenden Bücher beigetragen haben, ein Urteil abgeben muss, wird er sehen, dass die englische Jugend nicht aus den besten Kompendien dieser Fächer leicht Wissen schöpft“ (I, 7). Als Vermutung für den Reformstau (wörtlich „keine Reformsorge“ I, 7) der englischen Schulen nennt Hecht die Überzeugung der englischen Verantwortlichen, dass alles zum Besten stehe und „nichts weiter zu wünschen übrig bleibt“ (I, 7).

Über dreieinhalb Schulprogramme hinweg ist der zwischen alt- und neuhumanistischer Herangehensweise schwankende Philologe Hecht dann bei der Untersuchung der Lehrbücher für Latein und Griechisch und der Darstellung der Textausgaben, Handbücher, Chrestomathien und Florilegien antiker Autoren ganz in seinem Fach. Er stellt heraus, dass die englischen Schüler zu ungeschickt in die grammatikalischen Feinheiten des Lateinischen eingeführt werden, so dass sie Schwierigkeiten beim Abfassen eigener lateinischer Prosatexte haben. Zum Versemachen freilich würden sie durch nicht immer geeignete metrische Sammlungen angeleitet. Auch in der Lektüre werde mehr Wert auf die poetischen als auf die prosaischen antiken Autoren gelegt.

Trotz mancher auf der britischen Insel vorherrschenden Überheblichkeit sei anzuerkennen, dass die Engländer in der Befassung mit dem Griechischen in Europa führend sind. „Den Engländern darf man ... das Lob nicht verweigern, dass die griechische Sprache von keiner anderen Nation so eifrig gelernt und griechische Autoren von keinem anderen Volk so fleißig gelesen werden“ (V, 3). Welcher der herkömmlichen Berufsfakultäten Theologie, Jura oder Medizin sich ein Student auch zuwende, „sie halten die griechischen Autoren für Quellen der wahren Lehre“ (V, 3). Gebildete Engländer zeichnen sich dadurch aus, dass sie ganze Passagen insbesondere poetischer griechischer Werke auswendig zitieren können.

Im fünften Programm leitet Hecht dann zur „docendi ratio“ (V, 2), der Art und Weise des Unterrichts über, worunter er curriculare, didaktische und schulorganisatorische Besonderheiten versteht. Auf deutscher Seite geht er dabei zunächst auf die Kritik der Aufklärungspädagogen ein, die den Lateinunterricht entweder ganz abgeschafft oder aber auf ein für bestimmte akademische Studien reduziertes Maß eingeschränkt wissen wollen. Gegen die Griechischstudien wende sich der Zeitgeist völlig. Hecht ist gegen beide Tendenzen. Während er in Deutschland einen stark lehrorientierten Unterrichtsstil vorherrschen sieht, geht es in England eher um einen lernorientierten, bei dem mehr der Anleitung zur Selbsttätigkeit der Schüler überlassen wird. Hauptzugang dazu sei die *aemulatio*, der Wetteifer. „Specimina der Lernenden werden von den Schulvorstehern herausgestellt, beurteilt, und die, die an Geist oder Wissenschaft hervorrage, werden mit Lob hervorgehoben“ (V, 5). Dabei kann es auch um materielle Prämien gehen. Bei Schulveranstaltungen wie Deklamationen oder der Aufführung einer Komödie des Terenz können sich die Schüler hervortun, und Ehemalige, die sich durch höchste Bildung oder hervorgehobenen sozialen Status auszeichnen,

lassen es sich nicht nehmen, diesen Darbietungen beizuwohnen. „Dass das viel zum Lerneifer der jungen Leute beiträgt, wird niemand bezweifeln“ (V, 6). In Deutschland gibt es freigiebige materielle Zuwendungen und zum Ausdruck gebrachte ehrenvolle Wertschätzung allenfalls gegenüber einigen neuen Reformschulen, aber nicht für die seit alters etablierten Schulen. Deren Lehrer werden in manchen neueren Schriften im Gegenteil heftig angegriffen. Abschließend geht Hecht auf schulorganisatorische Besonderheiten der Public Schools ein. Sie verdanken ihre Entstehung reichhaltigen Stiftungen, die gleichwohl auf eine begrenzte Schülerzahl zugeschnitten waren. Deswegen gab es auch nur zwei Lehrer, den Head Master und den Lower Master, die die Schüler in zwei nach Alter zusammengestellten Klassen unterrichteten. Mit wachsender Schülerzahl und dem Anstieg des sozialen Status der in die Schule eintretenden Schüler konnte die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe nicht mehr von den zwei hauptamtlich angestellten Lehrern bewältigt werden, sondern es wurden „für Lohn“ (V, 7) Unterlehrer eingestellt, die nicht nur schulische Unterrichtsaufgaben übernahmen, sondern vor allem den sie bezahlenden Schülern Privatunterricht erteilen. Die kommen dann wohl vorbereitet in den eigentlichen Unterricht. Der besteht im Wesentlichen aus Abfragen, und die, die ihre Kenntnisse bewiesen haben, können den Klassenraum vor Ende der Schulstunde verlassen und auf das Schulgelände zum Spielen gehen. „Daraus kann man sehen, dass in diesen Schulen die Lektionen nur Wiederholungen dessen sind, was die Schüler privat geübt und gelernt haben“ (V, 8).

Das sechste Programm widmet sich der Schuldisziplin, die dem Rektor Hecht, der damit wahrscheinlich in seiner eigenen Schule Probleme hatte, besonders am Herzen liegt. Er stellt zunächst die absolute Schulautorität des Head Master einer englischen Public School heraus. Auch vornehme Väter können ihre Söhne den vom Schulleiter verordneten Disziplinarmaßnahmen nur dadurch entziehen, dass sie sie von der Schule nehmen. Deutsche Eltern behelligen hingegen häufig Rektor und Lehrer wegen angeblich ungerechtfertigter Disziplinarmaßnahmen. Auch wenn ein Junge im häuslichen Familienkreis nicht zur Ordnung gebracht werden kann, schieben sie die Schuld daran der Nachlässigkeit der Lehrer zu. Außer Worten sei deutschen Stadtschullehrern jedes andere Disziplinarmittel aus der Hand genommen. Hecht redet keiner Prügelpädagogik das Wort, aber von anderen „Hilfsmitteln zur Hervorrufung des Fleißes“ (VI, 3), die er unter dem Begriff der Disziplinierung zusammenfasst, will er doch nicht lassen. Mit der Karzerstrafe ist vorsichtig umzugehen. Hecht bevorzugt öffentlichen Tadel, etwa bei Jahresabschlussfeiern. In den englischen Schulen wird die Anwesenheit im Unterricht durch Aufruf der Schülernamen regelmäßig kontrolliert. Dort gibt es aber durchaus noch die Körperstrafe („sie werden mit Ruten geschlagen“ VI, 4), die nur vom Rektor oder dem zweiten Lehrer verhängt werden darf, aber das meist angewandte Strafmittel ist die Strafarbeit: zusätzliche Arbeitsaufgaben. Hecht sieht deren Problematik. Die Schularbeit ist darauf gerichtet, dass Schüler ihre Lernarbeit gerne verrichten und wenn schulische Aufgaben zur Disziplinierung eingesetzt werden, ist das motivationshemmend. In englischen Schulen müssen die Schüler allen Lehrern gegenüber Gehorsam, Ehrerbietung und Unterordnung zeigen. Sechs Schüler der Oberklasse sind als „moderatores“ (VI, 5) den übrigen vorgesetzt und helfen dem Rektor, die Schulordnung aufrecht zu erhalten. Abschließend legt Hecht in dem Pro-

gramm die Ferienregelung der englischen Schulen dar und wertet sie als viel großzügiger als die in deutschen. Er tritt Bestrebungen entgegen, die Lehrerarbeitszeit noch mehr auszudehnen, deutsche Lehrer und besonders Rektoren seien belastet genug. Hinzu kommt ein großer Unterschied in der Bezahlung verglichen mit den englischen Kollegen. Hier erscheint der Unterschied zum Gehalt des Head Masters einer Public School Hecht so unglaublich, dass er in einer Anmerkung zitierend aus dem Lateinischen ins Deutsche fällt „... ja ihr ehrlichen, ihr rechtschaffenen deutschen Schullehrer, die ihr für eure Arbeit kaum Brot habt, und bey eurer Mühe grau geworden seyd, setzt im Erstaunen nur eure Brille auf und sehet die Summe nochmal an: es sind neun tausend Reichsthaler jährlich!“ (VI, 7)

Das letzte Programm widmet Hecht der zusammenfassenden Analyse der bildungs- und erziehungstheoretischen Grundorientierung der englischen Erziehungsverhältnisse. Zunächst stellt er – zustimmend – eine Zurückweisung aller neuerer pädagogischer Literatur fest. So spiele das Buch über Jugenderziehung von John Locke bei der Gestaltung der Schularbeit keine Rolle. Dennoch nimmt er den aufklärerischen Gedanken der Erziehung nach der Natur bei den Engländern wahr. Er weiß nicht, dass die puritanische Pädagogik ein Jahrhundert zuvor, die ja auch in der englischen pädagogischen Grundorientierung steckt, diesen Gedanken gerade abgelehnt hat. Er konstatiert einen nicht libertären aber auch nicht strikt lenkenden, sondern einen den Zöglingen Freiheiten zugestehenden Erziehungsstil. „... den Knaben ist die Freiheit des Handelns nach Reife zuzugestehen“ (VII, 3).

Die Wohlhabenderen sorgen für ein eigenes Vermögen, über das die Heranwachsenden selbständig verfügen können. Gewiss werden Kautelen eingezogen, dass die Summe nicht verschwendet wird, aber die Jugend soll lernen, selbständig vernünftig mit Geld umzugehen. Wie im Wirtschaftsleben bei einer Schadenverursachung Schadensersatz zu leisten ist, halten die Eltern die Kinder dazu an, aus dem ihnen anvertrauten Betrag einen häuslichen Schaden, den sie angerichtet haben, zu ersetzen.

Die Jungen werden darüber hinaus zu einer überlegten freien Meinungsäußerung angehalten. Freilich ist in der Schule und in Schulangelegenheiten diese freie Meinungsäußerung nicht erwünscht. Man könnte von einem Widerspruch zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie und außerschulischer Gemeinschaft einerseits und Schule andererseits sprechen. Dabei hat aber die außerschulische Freiheit Vorrang. Engländer sollen lernen zu urteilen, nicht wer etwas, sondern was einer sagt. Das ist die Bildung zu „englischer Freiheit“ (VII, 5) und „diese Erziehungsweise ist der Form der politischen Herrschaft, die bei den Engländern eingerichtet ist, und den Sitten der Nation vollauf angepasst“ (VII, 5).

Gewiss findet die Kritik bei Hecht leicht Ansatzpunkte. Zunächst ist der Anspruch des Titels seiner Darlegung überdehnt. Es geht nicht um den Vergleich zweier gesamter Bildungswesen sondern um den Vergleich deutscher städtischer Latein- und Gelehrtenschulen mit den englischen Public Schools. Diese Eliteschulen hält er für exemplarisch im Blick auf den englischen Gelehrtenschulbereich, und er weiß nicht, wie es in einer durchschnittlichen Grammar School aussieht. Die den Modernisierungsschub im englischen Sekundarschulwesen seiner Zeit repräsentierenden Academies der Dissenters rücken nicht in seinen Blick. Auch kümmert er sich nicht um das niedere Schulwe-

sen, also weder um die englischen Charity Schools noch die deutschen Küster-, Schulmeister- oder nebenberuflich von Handwerkern betriebenen Schulen. Über die – in beiden Ländern wenig ausgebaute – Mädchenbildung sagt er kein Wort. Sodann ist jenseits der Schulbücher seine Faktengrundlage zu schmal, denn seine weiteren Informationen über die englischen klassischen Schulen bezog er aus deutschsprachiger Sekundärliteratur, wobei er nach eigenem Bekunden Wert darauf legte, nur solche Autoren heranzuziehen, die in längerer teilnehmender Beobachtung die englischen Schulverhältnisse kennen gelernt hatten. Die wichtigsten sind Wendeborn (1785) und Küttner (1792). Deren Arbeiten sind noch keine Abhandlungen im Sinne der späteren Auslandspädagogik sondern landeskundliche Reiseberichte, der zweite sogar in der literarischen Form einer Brieffolge.

Machen wir einen Sprung über mehr als zwei Jahrhunderte in der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft! Bei ihrem Versuch, das zuvor noch relativ diffuse Reden über transnationale Tendenzen im gegenwärtigen Bildungssystem zu ordnen und zu präzisieren, findet Adick (2005) drei substantielle Themenfelder: „transnationale Konvergenzen im Bildungswesen, transnational education, transnationale Bildungsräume“ (Adick 2005, S. 246). Im ersten Bereich bezieht sie sich auf die Befunde etwa der Stanforder Forschergruppe um John Meyer, dass Schulen weltweit einander immer ähnlicher werden, im zweiten geht sie auf in anderen Ländern als in ihrem Sitzland aktive Bildungsanbieter ein, wie das besonders bei transnational tätigen Universitäten und Trägern von grundlegenden Berufsbildungs- und beruflich qualifizierenden Weiterbildungsangeboten sichtbar ist. Im dritten Fall rezipiert sie Ergebnisse der Migrationsforschung, die aufzeigt, wie Migrant/inn/en sich transnationale Sozialräume aufbauen und dabei auch transnationale Bildungsräume etablieren. Während man in den beiden ersten Fällen eher von einer Transnationalisierung „von oben“ sprechen kann, geht es im letzten Fall um eine Transnationalisierung „von unten“ (Adick 2005, S. 262). Adick schlägt vor, die drei Tendenzen unter der (in ihrem Bedeutungsgehalt erweiterten) Kategorie des transnationalen Bildungsraumes zu fassen. „Transnationale Bildungsräume sind – wie internationale Bildungsräume – ebenfalls grenzüberschreitend, sie schaffen aber keine zwischen-staatlichen Räume, sondern private, trans-staatliche, die allerdings durchaus staatlich oder international (zwischen-staatlich, multilateral) subventioniert sein können ... Der zentrale Unterschied liegt darin, dass Kontrolle und Verantwortung letztlich bei dem betreffenden transstaatlichen Bildungsanbieter oder Bildungsabnehmer liegen und verbleiben“ (Adick 2005, S. 266).

Alle drei aktuellen Bedeutungsfelder von Transnationalität spielen bei Hecht keine Rolle. Trotzdem ist der Begriff auf seinen Text anwendbar, denn der Rektor nimmt drei eigene für den Bildungsbereich relevante transnationale Dimensionen wahr.

Die erste ist die Transnationalität der Herrscherfamilien, in denen man eine historische Analogie zu den heutigen transnationalen Unternehmen erkennen kann. Hier geht es um Transnationalität von oben. Für Hechts Studie ist Anstoß und Gegenstand der beschriebene schulpolitische Effekt der transnationalen Herrschaft Georgs III von England, der zugleich Regent norddeutscher Territorien war. Ein weiteres bei Hecht nicht herangezogenes Beispiel aus jener Zeit sind die von Katharina der Großen, ursprünglich einer deutschen Prinzessin von Anhalt-Zerbst, ausgehenden bildungspolitischen Impulse zur Verringerung des

Analphabetismus in Russland. Hechts Landesherr Kurfürst Friedrich August III von Sachsen musste zwar auf außenpolitischen Druck Preußens die ihm in der Tradition Augusts des Starken 1791 vom polnischen Sejm angetragene polnische Königskrone ablehnen (Kobuch 1994), aber Napoleon machte ihn später doch zum Herzog von Warschau. In der Funktion sollte er freilich weniger für eine Bildungsreform in Polen sorgen, sondern musste ein polnisches Armeekorps aufstellen, das an der Seite des Korsen (und der Sachsen) den Russlandfeldzug mitmachte und dann in der Völkerschlacht bei Leipzig fast völlig aufgerieben wurde.

Die zweite Dimension ist die Transnationalität der Gebildeten- und Gelehrtensprache Latein. Hecht setzt sich sehr dafür ein, dass geläufiges und müheloses Lateinverstehen und auch -schreiben in den Schulen der von ihm verglichenen Nationen – überhaupt in ganz Mittel- und Westeuropa – gepflegt werden müsse. Da wo diese Fähigkeit in Gefahr gerät, fürchtet er um den europäischen Kulturzusammenhang.

Die dritte Dimension ist die Transnationalität des humanistischen europäischen Bildungskanons. Dessen Unterstreichung geht bei Hecht so weit, dass er die modernen Naturwissenschaften und die Mathematik vernachlässigt und die alten Griechen zur Quelle allen – auch des in seiner Zeit noch gültigen – Wissens erklärt. Im Gegensatz zu heute handelt es sich hier nicht um eine Konvergenz, denn konvergieren kann ja nur etwas, was zuvor getrennt war, sondern um eine ursprüngliche Einheit.

Das alte Europa kannte Nationen und es kannte Staaten, aber es kannte noch keine Nationalstaaten. Englische Historiker sehen zuweilen mit dem Act of Union 1707, das England und Schottland zu einem Königreich verband, den Beginn des modernen Nationalstaats. Auf jeden Fall ist das Frankreich nach der Revolution von 1789, das ja dem transnationalen Herrscherpaar von Ludwig XVI und der Österreicherin Marie-Antoinette ein brutales Ende bereitete, ein klassischer Nationalstaat.

Der Nationsbegriff ist bei Hecht nicht ausdrücklich definiert. Die Kontexte, in denen er ihn verwendet, lassen erkennen, dass der Autor bei Nation an eine durch gemeinsame Geschichte, Traditionen, Sprache und – angesichts der häufigen Verwendung von „patres“ oder „parentes“ – wohl auch Abstammung (letzteres freilich ohne irgendwelche biologistische Konnotationen) bestimmte gesellschaftliche Entität denkt. Mit dem Verweis auf auch erzieherisch wirksam werdende Besonderheiten des regnum (Staatsordnung) und imperium (Staatshandeln) wird für England der Bestimmung von Nation eine staatlich-politische Komponente hinzugefügt. Die „Germani“ sind bei Hecht noch eine herkömmliche alteuropäische Nation, die „Angli“ sind auf dem Wege zur oder sind schon Staatsnation. Stark stilisiert kann man sagen: Die Vergleichende Erziehungswissenschaft beginnt mit Hecht in einer Situation, da die alte transnationale Ordnung der Nationen und Staaten in die neue internationale Ordnung der Nationalstaaten übergeht. Die ist, wie die von Adick beigebrachten Belege zeigen, heute auch im Bildungsbereich an einem Entwicklungspunkt angekommen, an dem nicht nur Supranationalität (wie etwa bei der Europäischen Union) sondern auch eine erneuerte Transnationalität an Bedeutung gewinnt. Habermas (1998) spricht in dem Zusammenhang von der postnationalen – und er meint damit postnationalstaatlichen – Konstellation. Eine weitere institutionelle Stufe der Evolution erzieherischen Handelns ist erreicht.

Literatur

- Adick, C. (2005):** Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis. Journal für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 11, S. 243–269.
- Brickman, W. (1960):** A Historical Introduction to Comparative Education. In: *Comparative Education Review* 1960 3.3, S. 6–13.
- Brickman, W. (1988):** History of Comparative Education. In: *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Ed. by T. Neville Postlethwaite. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Brinkmann, J. P. (1784):** Vergleichung der Erziehung der Alten mit der heutigen und Untersuchung, welche von beyden mit der Natur am meisten übereinstimmt. Dessau
- Cowen, R./Kazamias, A./Unterhalter, E. (Eds.) (2009):** International Handbook of Comparative Education. 2 Vol. Dordrecht/Heidelberg: Springer.
- Fischer, D. E. G. (1827):** Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit den unsrigen. Berlin: Jahresbericht des Gymnasiums zum Grauen Kloster.
- Fraser, S. E./Brickman, W. (1968):** A History of International and Comparative Education. Nineteenth-Century Documents. Glenview: Scott, Foreman.
- Giraud, J. (1975):** Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848). In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 15, S. 379–405.
- Habermas, J. (1998):** Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hartmann, B. (2009):** Die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Das Wirken des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Schneider. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hausmann, G. (1966):** Ludwigs Natorps Schrift über Andreas Bell und Josef Lancaster. In: *Pädagogische Rundschau* 1966, S. 897–903.
- Hausmann, G. (1968):** Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Verstehen und Vertrauen*. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39–50.
- Hechtius, F. A. (1795–1798):** De re scholastica Anglica cum Germanica comparata. Freiberg: Gerlach.
- Heyne, C. G. (1780):** Von den Elementar- und Schulbüchern auf den beiden Königl. Schulen zu Westmünster und zu Eton. In: *Göttingisches Magazin der Wissenschaften und Litteratur* 1. Jg., 4. St. S. 429–467.
- Hilker, E. (1962):** Vergleichende Pädagogik: Hueber.
- Husen, T./Postlethwaite, T. N. (1985):** The International encyclopedia of education: Research and studies. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Kobuch, A. (1994):** Das Angebot der polnischen Königskrone an Kurfürst Friedrich August III von Sachsen durch Verfassung der Rzeczpospolita vom 3. Mai 1791. Berlin: Akad.-Verlag.
- Küttner, G. (1791–1796):** Beyträge zur Kenntniß vorzüglich des Innern von England und seiner Einwohner. Aus den Briefen eines Freundes gezogen von dem Herausgeber. Leipzig: Dyk.
- Lin, B. (2008):** Zeitenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: Ausgewählte Beispiele. Diss. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Merkel, U. (1988):** Sportentwicklungen im interkulturellen deutsch-britischen Vergleich. Diss. Oldenburg.
- Newton, I. (1972):** Philosophiae naturalis principia mathematica. Facsimile of the third edition, with variant readings 1726. Eds. Alexandre Koyré, Bernhard Cohen: Harvard University Press/Cambridge University Press.
- Ody, H. J. (1959):** Begegnung zwischen Deutschland, England und Frankreich im höheren Schulwesen seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Saarbrücken: Gesellschaft für bildendes Schrifttum.
- Preuss, E./Thümer, K.A. (Hg.) (1915):** Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Freiberg von der Zeit der Reformation bis 1842. Freiberg: Gerlach.
- Sächsischer Altertumsverein (1893):** Neues Archiv für sächsische Geschichte und Altertumskunde, Bd. 14. Dresden.
- Treptow, R. (Hg.) (2010):** Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Bremen: Europäischer Hochschulverlag
- Wendeborn, G. F. A. (1785):** Der Zustand des Staats, der Religion, der Gelehrsamkeit und Kunst in Großbritannien gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Berlin: Spenner.

Dr. Volker Lenhart

ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg und Honorarprofessor der Humboldt-Universität Berlin. Seine gegenwärtigen Forschungsthemen sind Menschenrechts- und Friedenspädagogik.