

Silke Pasewalck/Matthias Weber

Einleitung

Immanuel Kant hat in seiner berühmten Preisschrift *Was ist Aufklärung?* aus dem Jahr 1784 die Metapher vom Gängelwagen geprägt, von dem es sich loszulösen gelte, um einen „Schritt zur Mündigkeit“ zu wagen.¹ Kant macht sich keine Illusionen darüber, dass es nur wenigen „gelungen ist, durch eigene Bearbeitung ihres Geistes sich aus der Unmündigkeit herauszuwickeln und dennoch einen sicheren Gang zu tun“.² Verantwortlich für diese Schwierigkeiten sind nicht allein diejenigen, die – im übertragenen Sinne – das Laufen noch zu lernen haben, sondern auch deren „Vormünder“,³ die ihnen diesen Schritt entweder nicht zutrauen oder ihn sogar zu verhindern suchen.⁴ Kant rekurriert in kritischer Absicht auf eine in der zeitgenössischen Erziehungspraxis verbreitete Laufflernhilfe und begreift den Gängelwagen als ein Instrument zur Unmündigkeit.

Daran manifestiert sich zweierlei: zum einen, dass die Frage nach den erzieherischen Praktiken ins Zentrum des Aufklärungszeitalters führt, das nicht zufällig den Beinamen ‚pädagogisches Jahrhundert‘ erhalten hat. Und zum anderen, dass im Bild des Gängelwagens – bereits bei Kant – eine zentrale Spannung der Aufklärung benannt ist: Das Freiheitsversprechen, das Ziel der Mündigkeit und des eigenverantwortlichen Handelns des Menschen, der Anspruch der universalen Anerkennung der Menschenrechte – all dies sieht sich mit einer sozialen, pädagogischen und politischen Praxis konfrontiert, die diese Zielsetzungen und Versprechen in ihr Gegenteil zu verkehren droht. Diese Ambivalenz kommt an Prozessen und Praktiken der Bildung prägnant zum Ausdruck, insofern diesen *sui generis* ein Dominanzverhältnis, eine strukturelle Asymmetrie eingeschrieben ist: zwischen denen, die gebildet sind oder sich für gebildet halten, und denen, die noch oder allererst zu bilden sind und einem

1 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel. Bd 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Erster Teil. Sonderausgabe. Darmstadt 1983, S. 53–63, hier S. 53.

2 Ebd., S. 54.

3 Ebd., S. 53.

4 In ihrer Relektüre von Kants Schrift hat Susan Neiman diese Problematik, wie der Mensch als Individuum und die Menschheit als Gesellschaft sich selber aufklären können, neuerlich herausgearbeitet. Vgl. Susan Neiman: Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung. Berlin 2015. Nicht zufällig rekurriert sie dabei auch auf Kants Vorlesung *Über Pädagogik*, wo dieser die Schwierigkeit auf die paradox anmutende Formel bringt: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch den Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“ Immanuel Kant: *Über Pädagogik*. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel. Bd 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil. Sonderausgabe. Darmstadt 1983, S. 693–762, hier S. 699.

bestimmten, vom Lehrer vorgegebenen Muster nach gebildet werden sollen – mit, ohne oder gegen ihren Willen.

Um diese Ambivalenz ist es dieser Themenausgabe zu den Bildungspraktiken der Aufklärung zu tun. Wer sich heute Fragen und Diskursen der Aufklärung zuwendet, kommt einerseits mit Adorno und Horkheimer gesprochen nicht umhin, die Dialektik, die Doppelbödigkeit und damit auch die Schattenseiten der Aufklärung mit einzu- beziehen und stets mitzudenken. Dies gilt umso mehr, als man heute andererseits auch nicht darum herum kommt, die von der Aufklärung erhobenen Forderungen immer wieder neu zu thematisieren, da sie, wie Barbara Stollberg-Rilinger es ausgedrückt hat, „bei allen Gegensätzen und Ambivalenzen des 18. Jahrhunderts [nun einmal] in der Welt“ sind:

Dasselbe Jahrhundert, in dem die Ausbeutung der Natur und der außereuropäischen Völker eine neue Qualität annahm, hat doch zugleich auch die Argumente dazu hervorgebracht, diese Entwicklungen zu kritisieren. [...] Bei allen Gegensätzen und Ambivalenzen des 18. Jahrhunderts – immerhin ist seither 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.‘⁵

Ein Blick auf die konzeptuellen Selbstwidersprüche des aufklärerischen Projekts sowie auf das Auseinanderfallen von selbsterklärter Intention und Wirkung respektive Wirklichkeit zielt zum einen auf „die im Aufklärungsbegriff inhärenten Emanzipationsansprüche – ohne welche die Aufklärung als historische Epoche nicht erklärbar ist“ und begreift zum anderen, auch im weiteren Sinne, die „kolonialen Realitäten seit dem 18. Jahrhundert“ mit ein, wie Iwan-Michelangelo D’Aprile es in dem Themenheft *Aufklärung global – globale Aufklärungen* formuliert hat.⁶

Es stellt sich die Frage, ob diese Ambivalenzen im Konzept der Bildung selbst liegen oder in der Tatsache begründet sind, dass die Aufklärung weiteren Zielen diene, von denen sie funktionalisiert wurde und bei denen ihr emanzipatorisches Moment und das Ziel der Persönlichkeitsentfaltung nicht selten ins Gegenteil verkehrt wurden. Der Bildungsbegriff als Signum des Aufklärungszeitalters „setzt sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als in seiner pädagogischen und idealistischen Bedeutung neues Grundwort durch und wird [...] in Deutschland zum Leitbegriff eines [...] sozial ermöglichten Ideals geistiger Individualität, freier Geselligkeit und ideen-

⁵ Barbara Stollberg-Rilinger: *Die Aufklärung. Europa im 18. Jahrhundert*. Stuttgart 2017, S. 284, vgl. darin besonders auch das Kapitel „Widersprüche und Ambivalenzen der Aufklärung“ (S. 256–284).

⁶ Iwan-Michelangelo D’Aprile: *Aufklärung global – globale Aufklärungen*. Zur Einführung. In: *Das achtzehnte Jahrhundert* 40/2 (2016). Sonderheft: *Aufklärung global – globale Aufklärungen*. Hg. v. Dems., Carsten Zelle, S. 159–164, hier S. 160. Gemeint ist hier nicht allein der Kolonialismus in Übersee, sondern auch der im Zusammenhang mit sogenannten Zivilisierungsmissionen in Europa selbst entstandene.

normativer Selbstbestimmung“,⁷ etwa in Morgensterns und später Goethes Konzept des Bildungsromans⁸ oder in Schillers Konzeption der ästhetischen Erziehung des Menschen. In vielfältiger Weise hat der Bildungsbegriff in ganz Europa Gestalt angenommen: Durch die 1751 bis 1780 in Paris erscheinende bahnbrechende *Encyclopédie* Diderots, durch die Gründung der als erstes ‚Bildungsministerium Europas‘ bezeichneten Kommission für nationale Erziehung (Komisja Edukacji Narodowej) 1773 in Warschau oder durch neuartige Publikationsformen und -formate, die sich von Spanien bis Russland mit Religion, Sprache, Landwirtschaft, Naturwissenschaft, Medizin, Geographie oder Geschichte auseinandersetzen. Stets steht dabei der sich in unterschiedlichen Praktiken manifestierende Impetus der individuellen und der kollektiven Bildung im Vordergrund. Das hier zum Ausdruck kommende Bildungsideal gilt es jedoch heute auch auf seine Schattenseiten und inneren Widersprüche hin zu befragen. Diese kommen umso stärker in den Blick, als das Feld der praktischen Umsetzung aufklärerischer Intentionen beschränkt wird.

In dieser Ausrichtung auf die Doppelbödigkeit der Aufklärungsepoche und des aufklärerischen Projekts insgesamt sowie im Sinne einer Fokuserweiterung und Blickverschiebung wird Aufklärung in diesem Themenband somit nicht allein ideengeschichtlich als eine Denkungsart begriffen, sondern konkret als praktische Umsetzung aufklärerischer Intentionen. Unter dem Gesichtspunkt der Bildungspraktiken betrachten die einzelnen Beiträge Akteure, Adressaten, Medien, Institutionen, Prozesse und Praktiken der Bildung an einem bestimmten Ort bzw. in einer bestimmten Region. Mit seinem praxeologisch-medienhistorischen Ansatz ordnet sich diese Ausgabe in die aktuelle Aufklärungsforschung ein, wie sie etwa in dem von Rudolf Stöber, Michael Nagel, Astrid Blome und Arnulf Kutsch herausgegebenen Sammelband *Aufklärung der Öffentlichkeit – Medien der Aufklärung* zum Ausdruck kommt.⁹ Aufklärung wird dabei nicht nur im engeren Sinne als Selbstverständigung der *res publica litteraria* begriffen, sondern als breitere Strömung, die auch die Volksaufklärung einbezieht und damit einen größeren Akteurs- und Adressatenkreis

7 Ernst Lichtenstein: Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hg. von Joachim Ritter. Bd. 1. Basel 1971, S. 921.

8 Der Begriff des Bildungsromans geht auf den an der Universität Dorpat (heute Tartu) lehrenden Altphilologen Karl Morgenstern zurück. Vgl. Karl Morgenstern: Über das Wesen des Bildungsromans. In: *Inländisches Museum* 1 (1820). H. 2, S. 46–61; H. 3, S. 13–27, abgedruckt auch in: Rolf Selbmann (Hg.): *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans*. Darmstadt 1988, S. 55–72. Zu Morgenstern als deutschbaltischem Gelehrten siehe auch den Beitrag von Liisa-Helena Lumberg.

9 Vgl. Rudolf Stöber, Michael Nagel, Astrid Blome, Arnulf Kutsch (Hg.): *Aufklärung der Öffentlichkeit – Medien der Aufklärung*. Festschrift für Holger Böning zum 65. Geburtstag. Stuttgart 2015; siehe außerdem: Ernst Fischer, Wilhelm Haefs, York-Gothart Mix (Hg.): *Von Almanach bis Zeitung: ein Handbuch der Medien in Deutschland 1700–1800*. München 1999. Außerdem sei auf einen im Erscheinen begriffenen Band verwiesen: Liina Lukas, Silke Pasewalck, Vinzenz Hoppe, Kaspar Renner (Hg.): *Medien der Aufklärung. Aufklärung der Medien. Die baltische Aufklärung im europäischen Kontext* [i. E.].

impliziert.¹⁰ Infolge dieser Fokuserweiterung lässt sich durchaus von mehreren *Aufklärungen* sprechen, unter bewusster Verwendung des Plurals. Untersucht werden stärker die jeweiligen historischen Kontexte bestimmter Regionen als „Orte eigener Vernunft“.¹¹

Einerseits wird die Epoche der Aufklärung damit dezentralisiert bzw. polyzentral mit regionalen Eigendynamiken begriffen, andererseits wird auch nach Gemeinsamkeiten jenseits der traditionell betriebenen Ideengeschichte gesucht, was diese durchaus nicht ablöst, allerdings durch eine stärker an der Handlungspraxis und der Verwirklichung aufklärerischer Ideen orientierte Forschung erweitert. So kommen Medien sowie Akteure in ihrem jeweiligen Handlungsfeld und ihren jeweiligen Netzwerken in den Blick. Diese Untersuchungen erlauben kulturräumliche Differenzierungen und verweisen auf spezifische Bedingungen regionaler Aufklärungen, die zum einen nicht auf das 18. Jahrhundert begrenzt sind, sondern schon im späten 17. Jahrhundert einsetzen und bis ins 19. Jahrhundert reichen können, und die sich zum anderen von den klassischen Zentren (London, Paris, Berlin) in andere Zentren und peripherere Regionen bewegen. Ein Beispiel für diesen Trend ist das 2018 von Holger Böning in Zusammenarbeit mit Iwan-Michelangelo D'Aprile und Hanno Schmidt herausgegebene Buch *Volksaufklärung ohne Ende? Vom Fortwirken der Aufklärung im 19. Jahrhundert*, das sich auch mit ausgewählten Regionen des östlichen Europas beschäftigt, und zwar mit Großpolen (Wielkopolska), Preußen und dem Baltikum.¹² In eben diesem Kontext verweist Andreas Lawaty am Beispiel der Polnisch-Litauischen Adelsrepublik darauf, dass zwar die Hauptstädte infolge der Präsenz des Regenten und des Hofes zentrale Bedeutung für die Aufklärung einnahmen, dass aber genauso regionale Zentren wie Krakau (Kraków), Lemberg (Lwów/L'viv) oder Wilna (Wilno/Vilnius) in ihre Provinzen bzw. ihr jeweiliges Umland ausstrahlten. Ähnliches gilt auch für die zu Preußen Königlichen Anteils zählenden Städte wie

10 Vgl. hierzu einschlägig Holger Böning, Hanno Schmitt, Reinhart Siegert: *Volksaufklärung: bibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850*. 3 Bde. Stuttgart-Bad Cannstatt 1990–2016.

11 Zur Frage der Aufklärung als einheitliche Epoche siehe z. B. Alexander Kraus, Andreas Renner: *Orte eigener Vernunft. Europäische Aufklärung jenseits der Zentren*. Frankfurt/M. 2008 und Siegfried Jüttner, Jochen Schlobach (Hg.): *Europäische Aufklärung(en). Einheit und nationale Vielfalt*. Hamburg 1992 (Studien zum achtzehnten Jahrhundert 14). Vgl. allgemein zur Pluralität und Polyzentralität unterschiedlicher Aufklärungen: Fania Oz-Salzberger: *New Approaches towards a History of the Enlightenment – Can Disparate Perspectives Make a General Picture?* In: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 29 (2000), S. 171–182.

12 Vgl. Holger Böning in Zusammenarbeit mit Iwan-Michelangelo D'Aprile und Hanno Schmidt (Hg.): *Volksaufklärung ohne Ende? Vom Fortwirken der Aufklärung im 19. Jahrhundert*. Bremen 2018. Zu nennen wären hier die Aufsätze von Ave Mattheus zur Aufklärung in Estland (S. 405–450), Włodzimierz Zientara zur volksaufklärerischen Presse Großpolens im 19. Jahrhundert (S. 375–384) und Anna Mikołajewska zur Volksaufklärung in Masuren (S. 385–404).

Danzig (Gdańsk), Thorn (Toruń) oder Elbing (Elbląg).¹³ Durch diese kulturräumliche Differenzierung wird gleichsam eine „Enthierarchisierung des Blicks“ gewonnen,¹⁴ durch die sowohl die zeitlichen Verwerfungen und unterschiedlichen Ausprägungen des (gleichwohl gesamteuropäischen) Aufklärungsprojekts in aller Vielfalt betrachtet werden können, als auch die Wechselwirkungen dieser unterschiedlichen Prozesse zwischen Zentren und Peripherie, zwischen West-, Mittel- und Osteuropa, zwischen dem Aufklärungsdiskurs und den Praktiken sowie Anwendungen bzw. Umsetzungen der Aufklärung.

Im Geiste einer global orientierten Forschung und der ‚entangled history‘ fokussiert die vorliegende Themenausgabe die Aufklärung(en) im östlichen Europa und seinen oftmals plurikulturellen und mehrsprachigen Regionen. Dabei ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Aufklärungsforschung im westlichen wie im östlichen Europa zum Teil immer noch durch disziplinäre Gewohnheiten und Vorurteile erschwert wird, so nicht zuletzt durch einen von der Nationalgeschichtsschreibung geprägten Blick auf die einzelnen Zentren und Regionen. So dringlich die Untersuchung der Regionen ist, so sehr tut hier eine Abkehr von der engführenden Nationalgeschichtsschreibung not, um beispielsweise die Wege des Transfers von Wissen und Praktiken durch überregionale personale Netzwerke erkennen zu können. Dies erhellt exemplarisch der Beitrag von Liisa-Helena Lumberg in dieser Ausgabe, wenn sie am Beispiel der Kunstgeschichte für die baltische Region betont, was sich auch auf andere Regionen des östlichen Europas übertragen lässt:

There has long been a narrative of the Baltic provinces being placed at the periphery of Europe, where Western influences arrive somewhat later than elsewhere. However, through studying Baltic German culture and heritage, one can show this long-established account to be too one-sided and simplistic: a good example of this being Baltic Germans’ travels and contacts with European intelligentsia. One can evidence this by shifting the emphasis from strictly national art history to a regional discourse, by taking more historical groups and actors into consideration.¹⁵

Ähnlich argumentiert an anderer Stelle auch Agnieszka Pufelska bezogen auf die polnisch-preußischen Beziehungen im 18. Jahrhundert, wenn sie sich für eine Abkehr von der nationalen Geschichtsschreibung hin zu einer Kulturtransferforschung stark macht, die „sowohl ein In-Frage-Stellen der identitätsstiftenden Gewissheiten“ als

¹³ Vgl. Andreas Lawaty: Gesellschaft und Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert. In: Hans-Jürgen Bömelburg (Hg.): Polen in der europäischen Geschichte. Bd. 2: Frühe Neuzeit 16.–18. Jahrhundert. Stuttgart 2017, S. 649–675.

¹⁴ Agnieszka Pufelska, Iwan-Michelangelo D’Aprile (Hg.): Aufklärung und Kulturtransfer in Mittel- und Osteuropa. Berlin 2009 (Aufklärung und Moderne 19), S. 7. Hierbei gilt es auch, sich die prägenden Projektionen vom Osten Europas bewusst zu machen, die die westliche Aufklärung entworfen hat, wie der britische Osteuropahistoriker Larry Wolff am Beispiel der französischen Aufklärung gezeigt hat. Vgl. Larry Wolff: *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*. Stanford/Cal. 1994.

¹⁵ Lumberg, S. 40 in dieser Ausgabe.

auch eine „Suche nach verwischten, vergessenen oder verschwiegenen Spuren der externen Einwirkungen“ verfolgt.¹⁶ Fragen nach Transfer, Übersetzung, Vernetzung, Interferenzen und Ungleichzeitigkeiten sind auch für die hier versammelten Beiträge kennzeichnend – markant kommt das etwa in Marc Banditts Eröffnungsbeitrag zum Ausdruck, der sich mit Danzig als Schnittpunkt aufklärerischer Gelehrsamkeit im frühen 18. Jahrhundert beschäftigt und damit der Zielsetzung folgt, „Kommunikationswege und -zentren in europäischen Teilregionen aufzuzeigen, um somit die verdunkelten Pfade der Aufklärung buchstäblich auszuleuchten.“¹⁷

Diese Ausgabe geht somit nicht nur von den einzelnen Regionen aus, sondern zeichnet sich auch durch einen regionenübergreifenden sowie hier unerlässlichen interdisziplinären Zugriff aus: Vertreter*innen unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher Disziplinen aus Deutschland, Estland, Österreich, Polen, Tschechien und Ungarn thematisieren lokale, regionale und überregionale Aspekte von Bildungsprozessen und Bildungspraktiken der Aufklärung. Das disziplinäre Spektrum reicht von der Geschichtswissenschaft über die Germanistik und Kunstgeschichte bis zur Erziehungs- und Translationswissenschaft. Dieser Erweiterung des Fächerkanons entspricht auch die Themenstellung: Formen und Funktionen der Bildung betreffen selbstverständlich auch die Erziehungswissenschaften. Und eines der wirkungsmächtigsten Medien der Aufklärung im östlichen Europa stellt die Übersetzung dar, weshalb es kein Zufall ist, dass die Praxis und das Verständnis des Übersetzens zu den Fragestellungen des Heftes hinzukommen.

Die elf Beiträge des Schwerpunkts beschäftigen sich mit verschiedenen Regionen des östlichen Europas und verdeutlichen damit dessen Streu- und Bandbreite. In ihrer Reihenfolge im Heft bilden sie eine imaginäre Reiseroute ab, die zunächst ins nordöstliche Europa mit Danzig, Livland und Estland und von dort nach Preußen Königlichen Anteils und bis nach Polen-Litauen reicht, um davon ausgehend in ausgewählte Regionen der Habsburgermonarchie, nach Böhmen, Galizien und Ungarn, zu führen. Diese Reise entfernt sich von den klassischen Zentren der Aufklärung und verschiebt die Perspektive hin zu weniger erforschten Zentren und Regionen des Bildungs- und Wissenstransfers im östlichen Europa.

16 Agnieszka Pufelska: Der vergessene Kulturtransfer. Polen und Preußen in der Zeit der Aufklärung. In: Dies./D'Aprile (Hg.), *Aufklärung und Kulturtransfer* (wie Anm. 14), S. 35–51, hier S. 51. Vgl. hierzu etwa auch Katre Kaju (Hg.): *Balti kirjasõna ja kultuurielu valgustusajastu peeglis* [Baltische Schriften und kulturelles Leben im Spiegel der Aufklärungszeit]. Tartu 2014 (Eesti ajalooarhiivi toimetised 21); zahlreiche Belege dazu auch in Maciej Janowski: *Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918* [Geschichte der polnischen Intelligenz bis zum Jahr 1918], Bd. 1: *Narodziny inteligencji, 1750–1831* [Die Geburt der Intelligenz, 1750–1831]. Warszawa 2008; Marek Dębowski, Anna Grześkowiak-Krwawicz, Michał Zwierykowski (Hg.): *Europejski wiek osiemnasty. Uniwersalizm myśli, różnorodność dróg. Studia i materiały* [Das europäische 18. Jahrhundert. Universalität der Gedanken, Vielfalt der Wege. Studien und Materialien]. Kraków 2013; Marcin Cieński: *Literatura polskiego oświeceniawobec tradycji i Europy* [Die polnische Literatur der Aufklärung vor dem Hintergrund der Tradition und Europas]. Kraków 2013.

17 Banditt, S. 11 in dieser Ausgabe.

Einige zentrale Problemkomplexe verbinden die Beiträge und seien daher an dieser Stelle näher ausgeführt:

Im Fokus stehen die spezifischen Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse und Bildungspraktiken in unterschiedlichen Regionen des östlichen Europas unter der Ägide und im Namen der Aufklärung stattfanden. In den einzelnen Beiträgen ist ein breites Spektrum von Bildungspraktiken auffällig. Dieses reicht von der Praxis des Publizierens und Herausgebens (siehe etwa die Beiträge von Anna Mikołajewska und Katarzyna Chlewicka) zum Übersetzen (Aufsatz von Julija Boguna), von der Schulbildung unter plurikulturellen und multikonfessionellen Bedingungen (siehe die Beiträge von János Ugrai, Benedikt Stimmer und Armin Langer) zur Reflexion über Formen der Pädagogik in universitären Vorlesungen (Beitrag von Ivo Cerman), von der Bildungsreise deutschbaltischer Künstler (Beitrag von Liisa-Helena Lumberg) bis zu autodidaktischen Bildungswegen, zu denen Frauen gezwungen waren (Beitrag von Agnieszka Pufelska).

Zentral ist zudem die Frage nach den Akteuren aufklärerischer Bildungspraktiken: Es ist kein Zufall, dass die Mehrheit der Beiträge als Porträts lesbar ist, die in den verschiedenen mittel- und osteuropäischen Regionen durch Bildungsinitiativen aufklärerisch gewirkt haben: Zu nennen sind der Zeitschriftsteller und Journalist Garlieb Merkel in Livland (Julija Boguna), der Gelehrte und Pädagoge Karl Heinrich Seibt in Böhmen (Ivo Cerman), der Lehrer und Publizist Georg Peter Schultz im Preußen Königlichen Anteils in Thorn (Anna Mikołajewska), der Zeitschriftenherausgeber Mitzler de Kolof in Warschau (Katarzyna Chlewicka), Regina Salomea Rusiecka (später Pilsztynowa), Marianna Skórzewska und Izabela Czartoryska in verschiedenen Gebieten Polens, die alle drei ihre Bildung durch Autodidaktik erlangten (Agnieszka Pufelska), und schließlich Johann Christoph von Koranda (Benedikt Stimmer) und Herz Homberg in Galizien (Armin Langer). Die Aufsätze stellen damit unterschiedliche Protagonistinnen und Protagonisten aus den Bereichen Politik, Wissenschaft, Kirche, Schule, Universität und Kultur in den Mittelpunkt. Zugleich wird der Kreis der Akteure der Aufklärung deutlich erweitert, er umfasst nicht nur „das übergreifende Transfermilieu“¹⁸ der Gelehrtenrepublik, sondern begreift andere Bevölkerungsschichten mit ein, wie etwa das Militär, das in Sabine Jesners und Harald Heppners Beitrag am Beispiel der Habsburgermonarchie in seiner Funktion der Umverteilung und Anwendung neuen Wissens betrachtet wird.

Nicht selten werden diese Akteure in ihrem Scheitern vorgeführt, wobei die Grenzen des aufklärerischen Projekts zum Ausdruck kommen, so besonders deutlich bei Herz Homberg, dessen aufklärerisches Bildungsbemühen seine Adressaten, die orthodoxen Juden der galizischen Shtetl, verfehlte und sich in Zwangsmaßnahmen

18 Günther Lottes: Strukturtypen und Strukturregionen des Kulturtransfers. Auf der Suche nach Kulturgesamtheit im Europa der Kulturvielfalt. In: Pufelska/D'Aprile (Hg.), *Aufklärung und Kulturtransfer* (wie Anm. 14), S. 13–34, hier 19f. Lottes macht hier übergreifende Transfermilieus der Frühen Neuzeit und der Aufklärung aus, zu denen er zunächst die Gelehrtenrepublik und sodann die alteuropäische Adelsgesellschaft zählt, in gewisser Weise auch die Kirche.

verkehrte. Es gehört zur Ironie der Geschichte, dass Homberg selbst der Bildungsschicht der orthodoxen Ostjuden entstammte und sich im Laufe seines eigenen Bildungsweges, wie Armin Langer verdeutlicht, so weit von diesen entfernt hatte, dass er sie als späterer Lehrer nicht mehr erreichen konnte.

Des Weiteren ist auffällig, dass viele Beiträge die Frage nach den Sprachen der Aufklärung tangieren. Welches waren die Sprachen der Aufklärung im östlichen Europa? Inwiefern kommen gerade in dieser Frage Formen der Asymmetrie zum Vorschein? Was die Rolle der Deutschen im östlichen Europa anbetrifft, muss die kritische Frage gestellt werden, wie sehr die von ihnen und in ihrer Sprache gelenkten Bildungsleistungen als Momente der Herrschaftsausübung zu interpretieren und aufzufassen sind. Häufig gab es einen Unterschied zwischen Trägern und Adressaten der Bildung, der sich auch in den verwendeten Sprachen ausdrückte: Die gewählte Sprache war häufig Herrschafts- und Machtinstrument, so wenn Mizler de Kolofs Zeitschriftenprojekt auch daran scheiterte, dass es auf Deutsch verfasst war (Beitrag von Katarzyna Chlewicka) oder wenn das Polnische und das Jiddische in Galizien zu Gunsten des Deutschen zurückgedrängt wurden und damit generell die Frage nach der Kultur- und Bildungsfähigkeit einer Sprache gestellt wird (siehe die Beiträge von Benedikt Stimmer und Armin Langer).

Einen weiteren zentralen Problemkomplex stellen schließlich die Adressaten dieser aufklärerischen Bildungsanstrengungen dar, wobei hierbei Aufklärung zur Volksaufklärung hin erweitert wird. Die Adressaten erweisen sich dabei gewissermaßen als Prüfstein der Aufklärung, insofern sich an ihnen die Janusköpfigkeit bzw. die innere Widersprüchlichkeit des aufklärerischen Projekts manifestiert: so wenn es gilt, an den galizischen Juden eine *mission civilisatrice* zu erproben (siehe die Beiträge von Benedikt Stimmer und Armin Langer); so wenn es gilt, die Mehrheitsbevölkerung des Baltikums, die Esten und Letten, mittels Übersetzung didaktisch geeigneter Schriften aufzuklären (siehe den Beitrag von Julija Boguna). An diesen Beispielen wird die koloniale Schlagseite der Aufklärung deutlich. Wenn der Blick auf die Adressaten, von den Bildungsträgern auf die zu Bildenden gelenkt wird, wird sinnfällig, dass die Bildungspraktiken der Aufklärung im östlichen Europa nicht selten am Gängelwagen orientiert blieben, den Kant in seiner Denkschrift *Was ist Aufklärung* im Sinne des Mutes zum Selbstdenken verabschieden wollte.