

- 9) Zu der meist ironisch gehaltenen Anspruchslosigkeit des Epigramms und seinem Verhältnis zum Epos siehe J.P. Sullivan, *Martial: The Unexpected Classic. A Literary and Historical Study*, Cambridge u.a. 1991, 56-63; auch Lorenz (o. Anm. 1) 118 mit Literatur.
- 10) Siehe dagegen in urbaner Ironie 1,1,2 *toto notus in orbe Martialis*.
- 11) Siehe 1,4,1f. *contigeris nostros, Caesar, si forte libellos, terrarum dominum pone supercilium*.
- 12) Selten bedient sich der Autor der Ich-Form, um sich in eine Handlung verstricken zu lassen (so vielleicht 1,58; 4,15; 5,9; 5,49; 8,17; 9,48; 11,24; 12,65). Fast immer dominiert die beschreibende Außenperspektive, die aus der sicheren Distanz, ihre Pointen setzt (vgl. dazu W. Burnikel, *Untersuchungen zur Struktur des Witzepigramms bei Lukilios und Martial [Palinginesia 15]*, Stuttgart 1980, z.B. 67 und 117).
- 13) So Lorenz (o. Anm. 1) 116 und Howell (o. Anm. 1) 118.
- 14) Die Verbform enthält wohl auch sprichwörtliche und umgangssprachliche Wurzeln und Wendungen, die uns aber nicht überliefert sind. Auch Handlungen, die bei und in Schwimmbecken gebräuchlich sind und waren, sind zu erkennen.
- 15) Dazu Lorenz (o. Anm. 1) 118: „Domitian hat sich in die Niederungen des Epigramms begeben, Martial muss damit rechnen, wieder in die Niederungen der Distanz zum Prinzeps ... hinabgeworfen zu werden.“
- 16) Lorenz (o. Anm. 1) 116 und Johannsen (o. Anm. 1) 127 übersetzen: du willst mit deinem Buch baden gehen.
- 17) Vielleicht bildet der Leser das weitgehend homophone Wortspiel *navigare – natare*.
- 18) Zu der sexuellen Konnotation von *natate* siehe A.E. Housman, *Praefanda*, *Hermes* 66, 1931, 411; B. Baldwin, *Aquatic Sex*, *LCM* 6, 1981, 25; A. Cameron, *Sex in the Swimming Pool*, *BICS* 20, 1973, 149f. Vergleichbar wäre hier die vulgäre Redensart: Fick dich mit deinem Buch ins Knie.

MICHAEL WENZEL, Augsburg

Philanthropia und Humanismus

Die Antike und ihr Erbe in der mitteldeutschen Bildungsentwicklung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts (Vortrag im Rahmen der Internationalen Konferenz der Winckelmann-Gesellschaft in Warschau am 8.5.2014)

Die wohl schrillste Kommentierung der ersten Teilung Polens und des damit in Zusammenhang stehenden Verhaltens der Zarin KATHARINA stammt aus dem Munde VOLTAIRES, der schrieb: „Die Kaiserin will völlig uneigennützig in Polen Gewissensfreiheit einführen. Sie unterstützt die Toleranz mit Waffengewalt. Sie setzt sich für eine edle und nützliche Sache ein: für die Vernichtung der Anarchie in Polen.“¹

Ob die als SOPHIE AUGUSTE FRIEDERIKE VON ANHALT-ZERBST geborene Zarin Katharina als aufgeklärte Monarchin gelten kann, lässt sich mit gewisser Berechtigung bestreiten. Sieht man von oberflächlichen Attitüden ab, bleibt eher das Bild traditionell geprägter Machtpolitik und ungebremster Expansionslust. Voltaire dagegen war natürlich der Aufklärer *par excellence* und prägte sein Zeitalter. Aber vor die Entscheidung gestellt, zwischen Wahrheit und Eitelkeit zu wählen, entschied er sich häufig für das Paktieren mit dem Mächtigen, was dann oft in persönlichen Enttäuschungen endete.

Wenn in meinem Vortrag auf die im Zuge der Aufklärung sich ausbreitenden Bildungstraditionen eingegangen werden soll, so bezieht sich dies im Wesentlichen auf die im protestantischen Raum anzutreffenden Ausprägungen des sogenannten Philanthropismus und des als Gegenbewegung dazu einsetzenden Neuhumanismus, wobei die geistesgeschichtlichen Hintergründe und die jeweiligen politischen Rahmenbedingungen beider pädagogischer Richtungen zu beachten sind.

Wenn auch der etymologische Befund für *Philanthropia* und *Humanitas* auf eine ganz nahe Verwandtschaft im griechisch-römischen Kontext schließen lässt, so sind doch im Einzelnen Nuancen der jeweiligen Wertvorstellungen anzutreffen, die charakteristisch sind.

Wenn ich es richtig sehe, dann ist bei den Hellenen in den frühen prägenden Stilrichtungen des Epos und der bildenden Kunst eine Betrachtungsweise vorherrschend, die es für den Menschen möglich erscheinen lässt, sich

dem Ideal des Göttlichen anzunähern und eine besondere Beziehung und Vollkommenheit in Bezug auf göttliche Maßstäbe zu gewinnen.² Bezugspunkt für den Menschen sind die Götter, die von den Bildhauern als menschliches Idealbild wohlproportioniert, schön, jung, stark, anmutig geschaffen werden, ein Idealbild, dem es für die Menschen nachzueifern gilt. In *Ilias* und *Odyssee* ist es das höchste erreichbare Epitheton für einen Helden, wenn er in seinem äußeren Erscheinungsbild als göttergleich oder götterähnlich charakterisiert wird oder wenn zum Beispiel Penelope in ihrer Schönheit als der Artemis und Aphrodite vergleichbar bezeichnet wird (*Odyssee*, 19. Gesang, Vers 54). Dazu passt, dass die göttliche Herkunft der führenden Heroen betont wird und deren Genealogien ausgebreitet werden.³ Epos und bildende Kunst entwerfen das Idealbild einer Welt, in der die Götter mit den Menschen in direktem Kontakt stehen und intensive Beziehungen untereinander gepflegt werden können, was bei allen zentralen Unterschieden zwischen den Sterblichen und den Göttern auf Wesensähnlichkeiten schließen lässt.

Mit der griechischen Aufklärung, die sich mit der frühen Homerkritik eines XENOPHANES und dem Auftreten der Sophisten andeutet, ändern sich Grundstrukturen des bis dahin vorherrschenden Weltbildes. Die dort vorgebrachte Kritik an den Göttervorstellungen der homerischen Epen lässt den Menschen in seiner Eigenständigkeit, aber auch Verlorenheit und Ausgeliefertheit in der Welt stärker in den Blick geraten. In der attischen Tragödie ist es nicht mehr der starke Heros, dessen *Arete* beschrieben wird, sondern es ist die Fragilität der menschlichen Existenz, die zur Auseinandersetzung reizt. Der Mensch verstrickt in seine Unzulänglichkeit, die ihn durch Hybris, Leidenschaften, Kurzsichtigkeit oder Ehrgeiz ins Verderben führen kann. Die Frage nach dem ethisch und charakterlich richtigen Verhalten des Menschen, die Frage nach dem, was sittlich gut ist, bestimmt im 5. Jahrhundert in Tragödie und Komödie, Philosophie und Geschichtsschreibung die Epoche, die wir griechische Klassik nennen. Damit ist zumindestens in der Theorie eine Linie beschrie-

ben und als Ideal vorgegeben, die orientiert an sittlichen Maßstäben für menschliches Verhalten in der Praxis verbindlich sein soll. Dass hierbei in der Vorstellungswelt attischer Schriftsteller des 5. Jahrhunderts dem Staat der Athener eine besondere Rolle durch seine demokratische Struktur, die postulierte Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Bürger sowie die Chancengleichheit und Freiheit im Inneren zukommt, hat eine tiefgehende Wirkung entfaltet, die immer wieder in der geschichtlichen Entwicklung der alten und der neuen Welt nachzuspüren ist. In der Vorstellungswelt der attischen Tragiker AISCHYLOS, SOPHOKLES und EURIPIDES sowie des Historikers des Peloponnesischen Krieges, THUKYDIDES, besteht bei allen Unterschieden im Detail das Idealbild des Menschen darin, in äußerer und innerer Freiheit die in ihm vorhandenen Möglichkeiten und Stärken unter Beachtung sittlicher Normen und mitmenschlicher Verhaltensweisen zum Wohle der Gemeinschaft zur vollen Entfaltung und Wirksamkeit zu bringen. In gewisser Weise gipfelt diese Auffassung von der Aufgabe des Menschen in der von PLATON vorgetragenen Lehre, durch ein besonders hohes Maß an Gerechtigkeit und Tugend, welches idealtypisch durch die Philosophen als Staatenlenker verkörpert werde, eine Gottähnlichkeit erlangen zu können (*Platon, Politeia*, 10, 613 A). Dies beinhaltet Anklänge an homerische Vorstellungen, wobei Platon ausschließlich sittliche und charakterliche Qualitäten im Blick hat, die zu außerordentlichen Leistungen der Philosophenkönige in Annäherung an das als abstrakt, nicht mehr als anthropomorph empfundene Göttliche befähigen.

In der durch permanente Kriege und Zerrissenheit charakterisierten hellenistischen Welt tritt dann im ethischen Verhaltenskodex stärker der Gesichtspunkt des Mitfühlens, Mitleidens und der Rücksichtnahme gegenüber den Mitmenschen in den Vordergrund, die auch eine Verantwortlichkeit Personen gegenüber umfasste, die nicht zur Bürgerschaft der jeweiligen Polis gehören. Während die staatsphilosophischen Lehren eines Platon und ARISTOTELES und ihrer Schulen gleichsam hierarchisch strukturiert sind und sich an eine gebildete

Oberschicht wenden, spielt nun die Solidarität potentiell aller Menschen untereinander eine größere Rolle, wobei an Vorstellungen der Sophisten und auch des Tragikers EURIPIDES angeknüpft werden konnte. Hierbei wurde von dem schon bei Sophokles postulierten Vorrang des göttlichen Rechtes oder Naturrechtes vor den menschlichen Satzungen ausgegangen, was Ungleichheit, die nur auf Standesgrenzen beruht, in Frage stellt. Vor dem Hintergrund schnell wechselnder politischer Veränderungen, die dazu führen konnten, heute Herr und morgen Sklave zu sein, geht es um eine stärkere Gesamtsolidarität, die gesellschaftliche Unterschiede zu Gunsten von gegenseitigem Vertrauen zurücktreten lässt. Neben dem Gesichtspunkt der optimalen Entfaltung der Persönlichkeit durch Förderung der eigenen Bildung (*Paideia*) und Ausprägung guter Charaktereigenschaften (*Arete*) tritt nun stärker die Mitmenschlichkeit und die Fürsorge (*Philanthropia*) hervor, die sich auch auf sozial untere Schichten, Abhängige und Sklaven erstreckt. Bedingt auch durch die neu auftretenden philosophischen Richtungen der Stoa, des DEMOKRIT und EPIKUR breitet sich die Überzeugung von der gleichartigen Herkunft aller Menschen aus, was eine Chancengleichheit auch für Abhängige beinhaltet, durch Ausprägung der sittlichen Persönlichkeit innere Freiheit zu erwerben. Wir kennen einiges der gesellschaftlichen Umstände dieser fragilen Welt aus der Neuen Komödie, die uns aus dem Werk des MENANDER gegenübertritt, das uns trotz seiner fragmentarischen Überlieferung den Eindruck wahren Menschentums vermittelt.

Für den römischen Staat eröffnete sich mit dem politischen Ausgreifen in das östliche Mittelmeer im 2. Jahrhundert v. Chr. die ganze Fülle des kulturellen Erbes des Hellenentums. Diese Begegnung, die an frühere Zusammentreffen mit griechisch geprägten Poleis an den Küsten Unteritaliens und Siziliens anknüpfen konnte, bewirkte bei den Römern durch Nachahmung der griechischen Koryphäen in den unterschiedlichen künstlerisch-literarischen Genera einen bewundernswerten kulturellen Aufschwung, der sich innerhalb weniger Jahrzehnte vollzog und geistesgeschichtlich eine Symbiose altrömi-

scher Tugenden mit griechischer Bildung und philosophischer Tradition in weiten Teilen der römischen Führungsschichten bewirkte. Etwas zugespitzt formuliert, war das Ergebnis dieser Entwicklung, dass sich die römische Elite als genuiner Teil, ja Vollender, der geschichtlichen Linie verstand, die mit der mykenischen Zeit von Hellas begann und mit der römischen Welt-herrschaft endete. In der historischen Nachfolge des politisch untergegangenen Hellas und durch Einrichtung der Provinz Asia als Erbschaft des Reiches von Pergamon konnte im Mythos und in der künstlerisch-literarischen Tradition für die Römer eine direkte Verbindung hin zur homerischen Welt und den Ereignissen um Troia aufgezeigt werden, um das junge Rom zum legitimen Spross einer als kanonisch anerkannten Historie erscheinen zu lassen.

Im Einzelnen können wir verschiedene Phasen der sich herausbildenden römisch-hellenischen Symbiose verzeichnen, die im 2. Jahrhundert, gekoppelt an unterschiedliche Formen des politischen Vorgehens der Römer im östlichen Mittelmeer, mit so herausragenden Namen wie TITUS QUINCTIUS FLAMININUS und SCIPIO AEMILIANUS verbunden ist. Um den letzteren herum bildete sich ein Kreis einflussreicher Angehöriger der Nobilität, die mit in Rom lebenden griechischen Intellektuellen, zu denen der bedeutende Historiker POLYBIOS sowie das Haupt der mittleren Stoa PANAITIOS gehörten, in intensivem Austausch standen. Zu diesem Kreis zählte offensichtlich auch der junge TEREENZ, der bedeutendste Vertreter der römischen Komödie. Im Umfeld dieser Aura entstanden seine sechs uns noch erhaltenen Komödien, in denen die Wichtigkeit des humanen Gedankengutes auf dem Hintergrund griechischer Bildungstradition auch deshalb so überdeutlich ins Auge tritt, als er Vorlagen MENANDERS folgt. Somit treffen wir bereits im 2. Jahrhundert auf ein breites Substrat von Vorstellungen, die auf griechischer philosophischer Tradition beruhend das Spezifische im Menschen in seiner einzigartigen Würde sehen, die mit Einsichtsfähigkeit, hoher Bildung, Verantwortungsgefühl und Wohltätigkeit verbunden ist.⁴ Weitere wichtige Ausprägungen der *Humanitas*-Vorstellung erfolgten dann in der ausgehen-

den Republik vor allem durch CICERO, der durch die literarische und philosophische Tradition der Hellenen in einzigartiger Weise geprägt war und daraus Kraft und Antrieb für sein Handeln als Politiker, Schriftsteller, Philosoph und Hausherr schöpfte. Bei allen politischen Konzessionen an Zeitumstände war er gewillt, durch persönliches Vorleben und Verhalten auch in Krisensituationen, die große Risiken beinhalteten, das Paradigma wahren Menschentums in Theorie und Praxis durch sein Lebenswerk deutlich werden zu lassen.

In der frühen Kaiserzeit ist es dann vor allem SENECA, der vor dem Hintergrund seiner stoischen Prägung den *Humanitas*-Gedanken um den Aspekt bereicherte, auch den Sklaven gegenüber im täglichen Umgang Mitmenschlichkeit walten zu lassen, sie also als „herkunftsgleich“ zu betrachten und daraus „Konsequenzen“ zu ziehen.⁵ Wieder etwas zugespitzt formuliert, könnte man Seneca und auch den jüngeren PLINIUS als Nachblüte bezüglich des *Humanitas*-Ideals betrachten, das die Ideenwelt führender Intellektueller des spätrepublikanischen Rom widerspiegelte, die als selbstbewusste und unabhängige Führungsschicht mit eigenem am griechischen Bildungshorizont orientiertem Weltbild und eigener Überzeugung den Anspruch hatten, die Führung des Staates einzunehmen. So verblassen im Verlauf der Kaiserzeit, in der der Senat zum Zustimmungsgorgan verkommt, allmählich die unterschiedlichen Aspekte der *Humanitas*. Eine Ausnahme bildet nur das 2. nachchristliche Jahrhundert, in dem dem humanitären Kaisertum noch einmal der Ausgleich mit der senatorischen Opposition gelang. Mit dem Aufkommen des Christentums gerät der Begriff *Humanitas* dann häufig in den Gegensatz zu *Divinitas* und umfasst somit eher die Aspekte Unzulänglichkeit, Schwäche, Vergänglichkeit oder es erfolgt – durch Einbau in das „christliche Tugendsystem“⁶ eine Annäherung an *Caritas*. Wie bei *Humanitas* erfolgt in der Spätantike auch bei *Philanthropia* eine Einengung der Sinnhalte, die vornehmlich „im Sinne des Karitativ-Humanitären“ betrachtet wird und eine Angleichung an *Eusebeia* erfährt.⁷ In *nuce* zusammenfassend lässt sich sagen: *Humanitas* ist eine genuin römische Wortschöp-

fung, entstanden im Ergebnis der intensiven Aneignung griechischer Bildungsinhalte durch römische Führungsschichten nach der politischen Intervention im Osten. Das Kuriose ist, dass mit dem Begriff *Humanitas* stets zentral griechische Wertvorstellungen unlösbar verbunden sind, aber kein völlig deckungsgleicher griechischer Begriff existiert. Denn *Philanthropia*, *Anthropion*, *Paideia*, *Asteion*, *Charis* oder *Phaidros* bedeuten immer nur Teilaspekte und ergeben erst in der Summe die Vorstellung, die unter *Humanitas* zu verstehen ist.

Philanthropia meint hierbei einerseits den Aspekt der Nächstenliebe, die sittlich oder religiös gespeist sein kann und über *Charis* hinausgeht, andererseits spielen auch Gesichtspunkte der Charakterbildung und Anmut eine Rolle, so dass Teilvorstellungen von *Paideia* und *Phaidros* mitschwingen, ohne den Gesamtgrad der *Humanitas*-Idee zu erreichen. Wie oben ausgeführt, erhält der Begriff *Philanthropia* dann in der Spätantike eine stärkere christlich-religiöse Affinität. Demgegenüber weist die *Humanitas*-Idee im Kern der stoischen Philosophie folgend keine Bezüge zu traditionellen religiösen Vorstellungen auf. Sie trifft bei ihrer Konstituierung zwar auf das griechische Bildungsgut hellenistischer Prägung in Prosa, Dichtung, Philosophie und bildender Kunst, nimmt aber die gesamte griechische Kulturentwicklung in sich auf. Der allgemeine Bildungsbereich speist sich somit aus den Höhepunkten der Literatur der Archaik, Klassik und des Hellenismus. Die humanitäre Vorstellungswelt resultiert natürlich ebenfalls aus dieser Literatur mit gleichrangigem Schwerpunkt auf der Neuen Komödie, den Attischen Tragikern und THUKYDIDES sowie der griechischen Philosophie des Hellenismus und der Klassik, ergänzt um einige Redner wie ISOKRATES und DEMOSTHENES. Konstitutiv für die *Humanitas*-Idee ist ihr gleichsam freier „republikanischer Charakter“. Sie ist ein Gedankenbild freier hochgebildeter Senatoren, meistens Angehöriger der Nobilität, deren selbstverständlicher Anspruch es ist, durch ihre Tätigkeit im Senat oder als Magistrate den Staat zu lenken. Sie selbst haben sich diesen geistig-sittlich hohen Anspruch gesetzt, dem sie vor sich genügen müssen, um

ihre verantwortungsvollen Aufgaben zu erfüllen. Dahinter steht das hohe Ethos der bestmöglichen Ausbildung der eigenen guten Anlagen nicht als Selbstzweck und reine Selbstverwirklichung, sondern im Dienst für den Nächsten, für die Allgemeinheit und den Staat. Pflichterfüllung in freier Selbstbestimmung und im freien Wettbewerb der Ideen im Senat. Mit dem Untergang der Republik und damit dem Untergang der Freiheit entfielen im Kern die Voraussetzungen für dieses Menschenbild. Es folgten Nachblüten in der Kaiserzeit – eine Renaissance ergab sich erst nach langer Zäsur unter historisch anderen Rahmenbedingungen.

Anknüpfend an antike und vor allem spätantike Vorstellungen der *Philanthropia* entwickelten sich im Jahrhundert der Aufklärung im mitteldeutschen Raum pädagogische Reformansätze, die ausgehend von der christlichen Ethik konkrete Verbesserungen der Ausbildungsmöglichkeiten der Jugend zum Ziel hatten. Diese verschiedenen Reformversuche bewegten sich zwar innerhalb des Rahmens der protestantischen Kirchen, sie einte aber die Kritik an der unter der Ägide der Kirchen praktizierten Pädagogik sowie einem kirchlichen Leben, das sich auf die Bibelexegese und das strenge Einhalten religiöser Riten beschränkte. Eine Vorform dieser breiten Welle philanthropiner Ansätze stellt das großartige Reformwerk von AUGUST HERMANN FRANCKE dar, der im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert in Halle im Umfeld der Reformuniversität mit dem Aufbau seiner pädagogischen Anstalten begann.⁸ Die hierbei eingeleiteten Reformen bezogen sich unter anderem auf die stärkere Berücksichtigung der sogenannten Realien, wobei Francke sich an dem Vorbild des Gothaer Schulreformers ANDREAS REYHER und an dem Gründer der ersten Realschule in Halle, CHRISTOPH SEMLER, orientierte.⁹ Zusätzlich entwickelte er qualifizierte Ansätze der Lehrerausbildung in Kooperation mit der Friedrichsuniversität und gründete das sogenannte *Pädagogium Regium*, das ein Fachklassensystem aufwies und an dem mit Schwerpunkt der zukünftige Beamtennachwuchs des brandenburgisch-preußischen Staates herangebildet wurde. Bezüglich der altsprach-

lichen Lektüre in der Lateinschule, der *Latina*, blieb er den kirchlich geprägten Lehrinhalten seiner Zeit verpflichtet, da die Absolventen den Kernbestand des theologischen Nachwuchses bilden sollten. Ein Ziel der Ausbildung aller Schulformen der Franckeschen Anstalten war es, die Schüler durch strenge Ordnung, Erziehung zum christlichen Glauben und Vermittlung adäquater Lehrinhalte zu nützlichen Gliedern des absolutistischen Staates zu machen. Hierbei ging er von einem Weltbild aus, das die Verderbtheit des Menschen von Natur aus unterstellte, die nur durch Annahme des christlichen Glaubens überwunden werden könnte. Unter anderem durch diese Grundannahme unterscheidet sich Francke von den meisten Philanthropisten der Folgezeit.

Die sich anschließende Entwicklung der Pädagogik spiegelt die vielfältigen Diskussionsansätze wider, die um die Mitte des 18. Jahrhunderts entstanden und sich an der stupiden Praxis des unterrichtlichen Alltags und an der verzweifelten gesellschaftlichen Realität in den absolutistischen Staaten rieben und abarbeiteten. Wir können gleichsam didaktisch-methodische, philosophisch-politische und religiöse Beweggründe ausfindig machen, aus denen pädagogische Neuansätze resultierten. Die weit verbreitete Kritik am Niedergang der Bildung äußerte sich, um nur zwei Beispiele zu nennen, in der Tätigkeit der in Jena gegründeten „Lateinischen Gesellschaft“ und in der Herausgabe einer „Deutschen Zeitung für die Jugend“, die seit 1784 in Gotha von RUDOLPH ZACHARIAS BECKER vorgenommen wurde. JOHN LOCKE, der eine kindgemäße Erziehung des zukünftigen *Gentleman* forderte, und JEAN-JACQUES ROUSSEAU, der für eine naturgemäße Ausbildung abseits gesellschaftlicher Zwänge eintrat, verbanden ihre pädagogischen Vorstellungen jeweils mit revolutionären staatsphilosophisch-gesellschaftspolitischen Entwürfen. CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT schließlich, der an der Universität Leipzig tätige Moraltheologe, wies auf den Vorrang der Moral der Religion gegenüber „der philosophischen Moral“ in Erziehungsfragen hin, da aus ihr erst wahre Nächstenliebe erwachse.¹⁰ Diese äußerte sich auch in Toleranz gegenüber Andersgläubi-

gen wie den Juden und in der Pflicht, selbst die Feinde zu lieben. Für Gellert stellt somit „die Verwirklichung einer aus dem Glauben an Gott erwachsenen, allgemeinen Menschenfreundschaft“ den Hauptzweck der Erziehung dar.¹¹

Diese religiös inspirierten Vorstellungen Gellerts waren einer der Ausgangspunkte der pädagogischen Überlegungen von JOHANN BERNHARD BASEDOW, die in ein philanthrop ausgerichtetes pädagogisch-didaktisches Gesamtsystem aus einem Guss einmündeten.¹² In Analogie zu den Ansätzen Rousseaus geht Basedow von der kindlichen Vorstellungswelt aus, an die er spielerisch anknüpft und auf der er vom Mikrokosmos sukzessive zum Makrokosmos kommend seine Lehrmethode aufbaut. Durch Förderung der Neugierde soll die Entdeckerfreude des Heranwachsenden angestachelt werden, so dass er Gesetzmäßigkeiten selbständig entwickelt, ein Vorgang, den wir heute intrinsische Motivation nennen. Vorrangig an Nützlichkeitsgesichtspunkten orientiert erfährt der Lehrstoff systematische Erweiterungen um die Realien, moderne Fremdsprachen und eher praktische Fähigkeiten. Um die pädagogische Arbeit freizuhalten von willkürlichen Eingriffen und Vorgaben der lutherischen Orthodoxie, geht Basedow so weit, die generelle Ablösung der Schulaufsicht von kirchlichen Instanzen zu verlangen.¹³ Damit greift er Reformen voraus, die in Preußen in verschiedenen Stufen (1787: Einrichtung einer staatlichen Oberschulkommission; 1794: Regelungen im Allgemeinen Landrecht, wonach Schulen und Universitäten Angelegenheiten des Staates sind) Realität wurden und in den organisatorischen Umbau des Bildungswesens nach 1806 einmündeten. Schulorganisatorische Fragen zentraler Art berührten auch seine Vorschläge, eigenständige Bürgerschulen als Alterum zum Gymnasium vorzusehen. Diese sollten analog unserer heutigen Realschule einen mittleren, auf praktisches Wissen ausgerichteten Abschluss für Schüler anbieten, die nicht die Universität besuchen wollten. Diese „den Kindern der vornehmern Bürger“ gewidmeten Schulen nennt er „kleine Schulen“ im Gegensatz zu den „großen Schulen“, die für den „größten ... Haufen“ (Vorstellung, S. 48-49) bestimmt sind. Zu-

kunftsweisende Überlegungen mithin, die das aufgriffen, was CHRISTOPH SEMLER in Halle hatte realisieren wollen, was dann auf breiter Fläche erst im 19. Jahrhundert im Zuge der Einflüsse der industriellen Revolution Wirklichkeit wurde. Basedow unterscheidet somit vier Arten von Bildungseinrichtungen: Die großen Schulen für das allgemeine Volk; die kleinen Schulen für das Bürgertum, die bis zum 15. Lebensjahr besucht werden; die darauf aufbauenden Gymnasien, die vom 15. bis 20. Lebensjahr besucht werden, und die Akademien bzw. Universitäten, die dem wissenschaftlichen Studium dienen (Vorstellung, S. 48-97). Bezüglich der Gymnasien vertrat Basedow die Auffassung, dass sie ausschließlich als Gelehrtenschulen für die Jugendlichen, die später ein Studium auf der Universität aufnehmen wollten, ihre Berechtigung behalten sollten, da er von der Weiterexistenz des Lateinischen als Sprache der gelehrten Welt ausging: „Endlich habe ich die Vermutung, dass, wenn erst das Schulwesen verbessert ist, die lateinische Sprache unter den Gelehrten und Schriftstellern mit der Zeit wieder allgemein werden müsse“ (Basedow, Vorstellung, S. 73).¹⁴ Damit ist er Exponent einer Linie, die nach ihm auch FRIEDRICH GEDIKE vertrat, einer der wichtigen Schulreformer Preußens in der Umbruchzeit zwischen der ausgehenden Regierungszeit FRIEDRICH DES GROßEN und den STEIN-HARDENBERGSchen Reformen. Beide betrachten das Lateinische trotz der zunehmenden Prävalenz des Französischen in der Wissenschaft und im internationalen Verkehr als das traditionell wichtige Medium abendländischer Bildung, wollen es aber schulisch eingeschränkt wissen auf die Vorbereitung zu wissenschaftlichen Tätigkeiten zukünftiger Theologen, Juristen, Mediziner und Philologen. Basedow schließt allerdings nicht aus, dass nach einer grundlegenden Schulreform auch den Schülern der Bürgerschulen, der kleinen Schulen, die Grundlagen der lateinischen Sprache auf gewandelter Basis vermittelt werden können (Vorstellung, S. 73). Einig sind sich Basedow und Gedike weiterhin bezüglich der dringenden Notwendigkeit fundierter didaktisch-methodischer Reformen im Unterricht der alten Sprachen. Diese beinhalteten den Abschied vom prioritären Pauken grammatischer Regeln

und vom sturen Auswendiglernen hin zu einer kindgemäßen Sprachmethode, in der dem Schüler spielerisch und durch Auswahl altersgemäßer Texte sprachliche Kenntnisse vermittelt werden. Insbesondere bei Basedow und in dem von ihm in Dessau 1774 gegründeten *Philanthropinum* stand deshalb im lateinischen Anfangsunterricht die Lektüre des *liber latinus* von ANTON FRIEDRICH BÜSCHING (erste Ausgabe 1767) sowie des von JOACHIM HEINRICH CAMPE verfassten „Robison“ im Vordergrund,¹⁵ den PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHN ins Lateinische übersetzt hatte.¹⁶

Der Einsatz dieser neuen Unterrichtswerke ist im Kontext des gesamten Reformansatzes von Basedow zu sehen, der die Entwicklung neuer, vom kindlichen Verständnis ausgehender Lernmaterialien als eine wesentliche Voraussetzung für Lernerfolge betrachtete und auf deren Konzipierung einen Schwerpunkt seiner Arbeit legte. Bezüglich des Latein- und Griechischunterrichtes an den Gymnasien vertrat Basedow die Auffassung, dass nach der oben genannten kindgemäßen sprachlichen Einführung noch auszuarbeitende Chrestomathien einzusetzen seien, die unter Nützlichkeitsgesichtspunkten zusammengestellt werden und eine Auswahl von Texten klassischer Autoren beinhalten sollten (Vorstellung, S. 90 und S. 92 sowie Methodenbuch, S. 98). In beiden Sprachen sollten nur solche Materialien ausgewählt werden, „die in jeder Sprache mit gleichem Nutzen gelesen würden“ (Vorstellung, S. 90).

Mit Basedow und dem *Philanthropinum* in Dessau standen weitere wichtige Vertreter des Philanthropismus in engem Kontakt, so dass eine Propagierung gemeinsamer pädagogischer Ansätze im protestantischen Raum Mittel- und Norddeutschlands erfolgen konnte. So trat FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW 1772 mit einem Schulbuch für Kinder auf dem Lande hervor, das an den Grundsätzen des christlichen Glaubens, der Menschenliebe und Toleranz orientiert war, und errichtete auf seinem Gut Reckahn „als Lehrer des Landvolkes“¹⁷ eine vielbeachtete Musterschule, die Vorbild der Landschulreform wurde.

Der schon als Verfasser des „Robinson“ erwähnte Joachim Heinrich Campe hatte eine

Zeit lang im *Philanthropinum* gewirkt, danach bei Hamburg ein privates Erziehungsinstitut betrieben und war dann 1785 in Kontakt mit dem Herzog KARL WILHELM FERDINAND VON BRAUNSCHWEIG-WOLFENBÜTTEL getreten, um eine umfassende Schulreform einzuleiten.¹⁸ Die Reformvorstellungen von Campe, die auf der Basis des Philanthropismus beruhten und unter anderem ein Schuldirektorium vorsahen, dem KARL AUGUST VON HARDENBERG, der spätere preußische Reformers, vorstand, scheiterten allerdings am Widerstand der Geistlichkeit und der Landstände.

ERNST CHRISTIAN TRAPP war ebenfalls am *Philanthropinum* tätig gewesen und danach von dem preußischen Staatsminister KARL ABRAHAM VON ZEDLITZ, der umfassende Bildungsreformen anstrebte und 1777 am Theologischen Seminar in Halle eine pädagogische Abteilung angeregt hatte, zum ersten Pädagogikprofessor an einer deutschen Universität berufen worden.¹⁹ Das Scheitern dieser Professur 1782/83 in Halle gehört zur Vorgeschichte der Gründung des Philologischen Seminars 1787 durch FRIEDRICH AUGUST WOLF, durch den die Ausbildung für Lehrer an Höheren Schulen vom Theologiestudium abgetrennt wurde.²⁰ Trapp trat dann in der Nachfolge Campes die Leitung von dessen Hamburger Erziehungsanstalt an und wurde gleichzeitig im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel Mitglied des Schuldirektoriums.²¹ Nach dessen Scheitern zog er sich zu ausschließlich schriftstellerischer Tätigkeit nach Wolfenbüttel zurück.

Deutlich erfolgreicher gestaltete sich der Lebensweg von CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN. Nach dreijähriger Tätigkeit als Religionslehrer am *Philanthropinum* in Dessau gründete er 1784 in Schnepfenthal bei Gotha seine eigene pädagogische Einrichtung, die anders als das *Philanthropinum*, das bereits 1793 wieder geschlossen werden musste, erfolgreich geführt wurde und – in allerdings gewandelter Form – bis heute besteht. Neben den christlich geprägten Erziehungsgrundsätzen zur Nächstenliebe und der starken Berücksichtigung der Realien und der neuen Sprachen ist es vorrangig der direkte Bezug zur Natur und die körperliche

Schulung und Betätigung, durch die sich das Schulkonzept auszeichnet. So kann man die Schnepfenthaler Einrichtung als *primus inventor* einiger Fächer ansehen, die heute zum festen Kanon des Schulunterrichtes gehören wie z. B. der Sportunterricht, den JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTSMUTHS begründete.²² Die pädagogische Grundüberzeugung Salzmanns kommt auch darin zum Ausdruck, dass er – wie Rochow – eine gemeinsame Schulausbildung aller Schüler („der künftige Kaufmann, Offizier und Gelehrte“) bis zum sechzehnten Lebensjahr vorsieht, wobei die Anfangsgründe der lateinischen Sprache nach dem Erlernen der französischen Sprache vermittelt werden sollen.²³ Den „gebildeten Ständen“ darf das Lateinische „nicht ganz fremd sein“, wobei er einen kindgemäßen Sprachunterricht fordert (S. 35).

Wenn wir zusammenfassend fragen, welche Schlussfolgerungen sich aus den Erziehungsgrundsätzen und Schwerpunkten der philanthropin ausgerichteten Einrichtungen für den Stellenwert der alten Sprachen und des klassischen Bildungskanons ergeben, so treffen wir auf das Ergebnis einer nachgelagerten Relevanz. Zwar tritt z. B. Salzmann, wie auch Campe, für eine allgemeine Menschenbildung ein, aber Salzmann will diese prioritär über das direkte Kennenlernen der Natur und ihrer Abläufe erreichen, nicht über den Umweg der Lektüre der alten Schriftsteller. Von diesen sagt er zwar, sie hätten der Natur noch näher gestanden und deshalb so stark schreiben können, aber sie böten doch nur die Kopie der Natur, so dass das Studium des Originals geboten sei.²⁴ Ähnlich hatte schon ROUSSEAU argumentiert, der von den Historikern der Antike nur den THUKYDIDES gelten ließ, da nur er den direkten Zugang zu den Ereignissen eröffne, ohne ein Urteil darüber abzugeben.²⁵

Denselben nachgeordneten Stellenwert der Antike treffen wir bei Basedow an, der das Lateinische nur eingeschränkt in das allgemeine Curriculum der kleinen Schulen aufnahm (Vorstellung, S. 73) und im Kern nur noch für Schüler vorsah, die die Laufbahn des Gelehrten einschlagen wollten.²⁶ So verzichtet er beispielsweise im Elementarbuch auf etymologische Herleitungen der staatspolitischen Begriffe Demokratie und

Aristokratie, sondern ordnet beide Staatsformen fiktiven Stiftern „Demokratus“ und „Aristokratus“ zu (Elementarbuch II, S. 347). Generell schimmert bei Basedow eine Abneigung gegenüber philologischer Gelehrsamkeit durch, die Nützlichkeitsaspekten im Wege stehe (Vorstellung, S. 69). Dies zeigt sich auch bei seinen Bemerkungen zum Griechischen an den Gymnasien, das er deutlich hinter dem Lateinischen einordnet und sogar für generell verzichtbar hält (vgl. Methodenbuch, S. 99: ... so zweifle ich, ob die Erlernung derselben in den Gymnasien allen Studierenden gemeinnützig sei.).

Möglicherweise ist es eine wohlbegründete Koinzidenz, dass in demselben Jahr 1779, „in dem Lessing seinen Nathan schrieb und Goethe die erste Fassung seiner Iphigenie entwarf, ... auch die erste moderne Monographie über LUCIUS ANNAEUS SENECA erschien: DENIS DIDEROTS Essai sur la vie de Sénèque“.²⁷

Alle drei Autoren waren der Ideenwelt der *Humanitas* verpflichtet, wie sie SENECA noch im frühen Prinzipat verkörpert hatte, und mit dem Franzosen Diderot verband LESSING dessen Vorliebe für die griechischen Tragiker, durch deren Berücksichtigung neue literarische Impulse in Richtung einer Abkehr vom dominierenden französischen Einfluss erreicht werden sollten.²⁸ Viele Faktoren kamen zusammen, die letztlich grundlegende Reformen vorbereiteten, die auf der Wiederentdeckung der griechischen und römischen Klassiker beruhten und hierbei insbesondere die Relevanz der griechischen Autoren betonten. Lessing hatte während seines fünfjährigen Aufenthaltes in der Fürstlichen Landesschule St. Afra bei Meißen antike Autoren ausgiebig studiert, da diese Schule seit ihrer Gründung 1543 humanistisch geprägt blieb und – im Gegensatz zum *Pädagogium Regium* in Halle – den Schülern ausreichend Zeit zum Selbststudium ließ.²⁹ *Mutatis mutandis* galt dies ebenso für die anderen fürstlichen Gründungen, die begabten Schülern vorbehalten waren. Den entscheidenden Anstoß aber hatte WINCKELMANN gegeben, der seine Kunstauffassung mit der Freiheitsidee verband und dies an Hand der Kunstentwicklung der Hellenen exemplifizierte. Dies traf sich mit der subkutan

beim künstlerisch und politisch interessierten Bürgertum anzutreffenden Meinung, die an der französischen Dominanz orientierten Vorgaben des Spätabsolutismus in Kultur und Politik zu überwinden.

Winckelmann verbindet mit Lessing die Vorliebe für englische Literatur und der Wille, in freier Selbstbestimmung einen eigenen Lebensentwurf zu wagen, der nur durch staatlich gesicherte individuelle Freiheitsrechte realisiert werden kann. Mit der Wertschätzung der Literatur verbindet sich die Wertschätzung der parlamentarisch getragenen englischen Demokratie, die in ihren Grundzügen an das Demokratiemodell des perikleischen Athen erinnert. Somit gewinnt ein Lebensideal an Attraktivität und Vorbildcharakter, das an der *Humanitas* orientiert ist und von der Teilhabe einer an antiker Kunst und Literatur geschulten bürgerlichen Bildungselite an der politischen Lenkung des Staates ausgeht.

Der starke Strom hin zu dieser Entwicklung speiste sich aus den unterschiedlichsten Quellen. Dazu gehörte beispielsweise der in Ingolstadt gegründete Illuminatenorden, der ein starkes Zentrum in Gotha und Weimar bildete, und auf evolutionärem Wege durch sukzessiv erlangte Herrschaft der Weisen eine Ablösung des absolutistischen Regimes erreichen wollte. Die Ziele dieses Geheimordens erinnern an PLATONS Vorstellungen von der Herrschaft der Philosophenkönige, wobei die Ordensmitglieder zusätzlich durch Kodierung mit griechischen Namen auf antike Einrichtungen Bezug nahmen.

Einen starken Aufschwung erfuhr in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch die mit den Illuminaten jedenfalls in Teilbereichen konkurrierende Freimaurerei, der auch Lessing 1771 beitrug und die sich dem Ziel einer moralischen Freiheit verpflichtet fühlte.³⁰ Daneben gab es Vorformen der Winckelmannschen Auffassung, wie etwa die von CHRISTOPH MARTIN WIELAND, der in Weimar mit seinem „Plan einer Akademie zu Bildung des Verstandes und des Herzens junger Leute“ die griechische *Kalokagathia* als Bildungsziel anstrebte. Wieland entwarf dabei mit der Forderung nach an der Antike ausgerichteter Menschenbildung ein Ideal, das politisches

Verantwortungsgefühl mit Tugendhaftigkeit und Kenntnis der schönen Künste verband, was sich direkt auf den *Humanitas*-Gedanken zurückführen lässt.³¹ In diese Reihe gehört auch JOHANN MATTHIAS GESNER, ein Verfechter der induktiven Methode des Lateinunterrichtes, der insbesondere den charakterbildenden Einfluss der Lektüre klassischer Texte betonte, ein Gesichtspunkt, der später im Rahmen der Humboldt-Süvernischen Reformen Eckpunkt des Neuhumanismus wurde.³²

Der Durchbruch zu diesen Reformen gelang allerdings erst durch den tiefen Fall Preußens im Jahre 1806. Aus unterschiedlichen Motiven beflügelte der Sieg NAPOLEONS die Reformer in Preußen und in Polen. Beiden Gruppen ging es aber darum, durch einen innovativen bildungspolitischen Gesamtansatz ihrer jeweiligen Nation eine tragfähige Grundlage zu schaffen, was in Polen mit der Hoffnung zusammenhing, durch Napoleon überhaupt erst die staatliche Freiheit zurück zu erhalten.

Dass der neuhumanistische Reformansatz in Preußen, der sukzessive in den meisten Ländern des Deutschen Bundes nachvollzogen wurde, einige Charakteristika aufwies, die von den humanistischen Vorstellungen des 15. und 16. Jahrhunderts abwichen, hängt mit den jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen zusammen. Infolge des übermächtigen Einflusses des ERASMUS, der durch die Kirchenlehre geprägt war und griechischen und lateinischen christlichen Autoren einen Großteil seiner Aufmerksamkeit schenkte, war, natürlich auch unter dem Einfluss der Reformation, die Lektüre christlicher Schriftsteller sowie der Bibel fester Bestandteil des lateinischen und griechischen Schulkanons geworden. Obwohl der antike *Humanitas*-Gedanke keine genuinen Bezüge zu konkreten religiösen Vorstellungen aufwies, ging Erasmus von der Idee aus, „daß Christentum und Humanismus durchaus zu vereinigen seien“,³³ und sah insoweit keinen unüberwindbaren Widerspruch zwischen heidnischen und christlichen Autoren. Infolgedessen waren beide Gruppen nebeneinander im Lehrkanon der Lateinschulen vertreten, wobei im Griechischen die Bibelexegese einen Schwerpunkt bildete.³⁴

Geprägt durch die negativen Erfahrungen der ‚orthodoxen‘ kirchlichen Schulaufsicht, die zu einer allmählichen Verflachung des Bildungsgedankens geführt hatte³⁵ und religiöse Texte präferierte, zentrierte der neuhumanistische Reformansatz auf die Lektüre der Autoren der griechischen und lateinischen Klassik und blendete christliche Schriftsteller aus. Dahinter stand die schon oben angesprochene Überzeugung vom charakterbildenden Einfluss der klassischen Autoren und, bedingt durch den Einfluss Winckelmanns, der Gesichtspunkt freiheitlicher Selbstverwirklichung, die im perikleischen Zeitalter vorzuherrschen schien und die Menschen zu kulturellen Höchstleistungen auf den verschiedensten Gebieten befähigt hatte. Gesichtspunkte der sprachlichen Qualität gerade der klassischen Texte sowie die „Theorie der formalen Bildung ... des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts“³⁶ traten hinzu, so dass durch den „Süvernschen Lehrplan von 1816“³⁷ im Wesentlichen für den lateinischen und griechischen Gymnasialunterricht die Autoren vorgesehen waren, durch deren Studium man das angestrebte Bildungsziel zu erreichen glaubte. Dieses war an dem *Humanitas*-Gedanken ausgerichtet und bezog sich auf die Erziehung hin zu einem freien, gebildeten und politisch verantwortlich handelnden Bürger. Aus dem 1816 vorgeschlagenen Autorenkanon wurde dies insbesondere abgedeckt durch die Tragiker (vor allem SOPHOKLES und EURIPIDES), HERODOT, PLATON, DEMOSTHENES und THUKYDIDES sowie TEREZ, CICERO, SALLUST und TACITUS.³⁸ Die Präferenz, die SÜVERN ebenso wie HUMBOLDT hierbei dem Griechischen beimaßen, bezog sich wie bei Winckelmann auf den stilbildenden Vorbildcharakter der griechischen Kultur auch gegenüber dem Römischen sowie dem hohen staatspolitischen Ethos der voll entfalteten attischen Demokratie unter PERIKLES. Beides hatte eine ungeheure Attraktivität für Staaten, die sich in einem geistigen Umbruch und in einem politischen Paradigmenwechsel befinden. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts galt dies für Preußen in gleichem Maße wie für Polen und übrigens auch für das sich befreiende Hellas, wie uns das Wirken von Gelehrten wie ADAMANTIOS KORAE

lehrt, der überzeugt war, dass „die Griechen nur durch Bildung, die Aneignung der Werte der alten griechischen Kultur und Erziehung ihr nationales Bewusstsein und ihre Freiheit wiedergewinnen könnten“.³⁹

Wenn wir die Hauptunterschiede der philanthropin und neuhumanistisch ausgerichteten Bildungsansätze im mitteldeutschen Raum im 18. und frühen 19. Jahrhundert zusammenfassen, lässt sich sagen, dass die ersteren an antiken und speziell spätantiken christlich geprägten Vorstellungen anknüpfen. Sie streben im Kern eine zweckbezogene, auf die unmittelbare Nützlichkeit gerichtete Ausbildung an, die den Schüler befähigen soll, in der Gott gewollten obrigkeitlichen Ordnung seine ihm angeborene Rolle besser zu spielen und der Gemeinschaft nicht zur Last zu fallen. Bei aller Kritik an der Bildungssituation der Zeit wird das spätabso-lutistische System nicht in Frage gestellt. Die substantiellen Veränderungen sollen unter dem Dach dieser politischen Ordnung erfolgen. Der Hauptpunkt der Reform ist die grundlegende Verbesserung der anwendungsorientierten Fähigkeiten im Rahmen der ständischen Ordnung und eine christlich-moralische Aufrüstung. In der Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen misst man hierbei dem Erlernen der Alten Sprachen eine nur nachgeordnete Bedeutung bei, tendenziell hält man das Griechische sogar für verzichtbar. Da politische Reformbemühungen bei diesem Ansatz nahezu ganz fehlen, macht dies eben auch einen hauptsächlichen Unterscheidungspunkt zum Neuhumanismus aus, der am Demokratiemodell orientiert ist und auf die Überwindung des Ständestaates durch ein Teilhabemodell des Bürgers abzielt. Dahinter steht ein Menschenbild, das sich am Ideal des attischen Bürgers der perikleischen Zeit und an der hohen Zeit der römischen Republik, als Senatoren in freier Selbstbestimmung den Staat lenkten, ausrichtet. Menschen von hoher Bildung und Mitmenschlichkeit, die die optimale Ausprägung der in ihnen wohnenden guten Eigenschaften nicht als Selbstzweck betrachteten, sondern als Voraussetzung, um die Gemeinschaft bestmöglich zu leiten. Es ist das zweckfreie allgemein ausgerichtete Bildungsideal einer Aristokratie,

die sich nicht durch Herkunft, sondern durch Leistung definiert, wobei sie die Maßstäbe ihres Handelns durch das Studium der klassischen Autoren gewinnt. Welch ungeheure Attraktivität dieses Menschenbild nicht nur in der alten Welt entfaltete, zeigt das Beispiel von THOMAS JEFFERSON,⁴⁰ dem Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und dritten Präsidenten der Vereinigten Staaten, der in Kenntnis der Schriften WINCKELMANNS die grundlegenden Strukturen der amerikanischen Demokratie schuf und sich hierbei in Literatur und Architektur auf das ihn lebenslang beeindruckende Vorbild der griechischen und römischen Antike berief.

Literaturverzeichnis:

- Baeumer, Max L., Winckelmanns Wirkung auf Thomas Jefferson und auf die Staatsarchitektur der frühen amerikanischen Republik, in: Johann Joachim Winckelmann, Neue Forschungen, Stendal 1990, S. 110-123.
- Basedow, Johann Bernhard, Des Elementarbuches für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen erstes, zweites und drittes Stück, Altona und Bremen 1770; Vorstellung an Menschenfreunde, mit Einleitung und Anmerkungen, hg. von Theodor Fritzsches, Leipzig (Reclam) o. J. (Nachdruck der Hamburger Ausgabe von 1768); Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, mit Einleitung, Anmerkungen und Register, hg. von Theodor Fritzsches, Leipzig 1913 (Nachdruck der zweiten Auflage von 1771).
- Büchner, Karl, Humanitas, in: Der Kleine Pauly, 2, München 1979, Sp. 1241-1244.
- Campe, Joachim Heinrich, Robinson der Jüngere, Bd. 1, Hamburg 1779.
- Ebert, Berthold, Das „Seminarium praeceptorum“ August Hermann Franckes, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 105-121.
- Fritsch, Andreas, Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike, in: Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hg. von Werner Hüllen und Friederike Klippel, Wiesbaden 2005, S. 63-90.
- Hildebrandt, Dieter, Lessing, München 2003.
- Homer, Ilias und Odyssee, Leipzig 1921.
- Hüllen, Werner, Fremdsprachen in Weimar. Anregungen und Beispiele zu einer These, in: Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hg. von Werner Hüllen und Friederike Klippel, Wiesbaden 2005, S. 47-61.
- Kipf, Stefan, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006.
- Letsios, Dimitrios, Die letzten Jahrhunderte von Byzanz und die Geburt des neuen Hellenismus, in: Thetis 8, Mannheim 2001, S. 141-156.
- Menck, Peter, August Hermann Francke und seine Schulen, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 15-26.
- Müller, Thomas J., Der Realienunterricht in den Schulen August Hermann Franckes, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 43-65.
- Oldenbourg, Zoé, Katharina die Große. Die Deutsche auf dem Zarenthron, München 1969.
- Overhoff, Jürgen, Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz: Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow, in: Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens, hg. von Hanno Schmitt und Frank Tosch, Reckahn 2001, S. 129-137; Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715 – 1771), Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 26, Tübingen 2004.
- Platon, Sämtliche Werke, Bd. 3, Phaidon, Politeia, Hamburg 1958 (in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, hg. von Walter F. Otto, Ernesto Grassi, Gert Plamböck).
- Richter, Will, Seneca und die Sklaven, in: Gymnasium 1958, S. 196-218.
- Salzmann, Christian Gotthilf, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, Schnepfenthal 1806.
- Schmid, Wolfgang, Rezension von: Franz Beckmann, Humanitas (1952), in: Römische Wertbegriffe, Wege der Forschung, Bd. 34, Darmstadt 1974, S. 483-502.
- Steinlein, Rüdiger, Geschichte als Jugendliteratur – Anmerkungen zur Entwicklung und Funktion eines besonderen Genres, in: Geschichtsbilder: historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten, Berlin 2000, S. 14-56.
- Stroh, Wilfried, Von der humanitas zum Humanismus, in: Forum Classicum, 3, 2008, S. 158-164.
- Stupperich, Robert, Erasmus und das Studium der griechischen Sprache, in: Thetis, 8, Mannheim 2001, S. 157-175.

Tütken, Johannes, Glaubenslehre – Bildung – Qualifikation, in: 450 Jahre Große Schule in Wolfenbüttel. Ein Beitrag zur Geschichte des evangelischen Gymnasiums in Norddeutschland, Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek Nr. 69, Berlin 1993, S. 13-234.

Anmerkungen:

- 1) Zoé Oldenbourg, Katharina die Große. Die Deutsche auf dem Zarenthron, München 1969, S. 364.
- 2) Die in der Forschung lange Zeit vertretene Auffassung, „die Griechen überhaupt“ betrachteten das Menschliche höchstens als durch „seine Hinfälligkeit und Anfälligkeit“ charakterisiert (Karl Büchner, Humanitas, in: Der Kleine Pauly, 2, München 1979, Sp. 1241-1244, hier: Sp. 1241), ist somit zu undifferenziert, da sie den unterschiedlichen Stufen der Entwicklung des Hellenentums nicht gerecht wird. In der frühen Phase jedenfalls stellen eindeutig die Götter den Bezugspunkt für den Menschen dar.
- 3) So wird zum Beispiel auf die göttliche Abkunft des Aineias hingewiesen und ausführlich beschrieben, wie seine Mutter Aphrodite ihn – unterstützt von Apollo – aus der Todesgefahr errettet, als Diomedes ihn verwundet hat (Ilias, 5. Gesang, Verse 297-368). Zuneigung und Abneigung, Liebe und Hass charakterisieren das Verhalten der Götter gegenüber den Menschen. Aphrodite rettet nicht nur ihren Sohn Aineias, sondern auch ihren Liebling Paris, als dieser im Zweikampf mit Menelaos unterliegt (Ilias, 3. Gesang, Verse 373-382). Athene hilft mehrfach ihren Schützlingen Diomedes und Odysseus, trägt aber zum Untergang Hektors bei, indem sie diesem in der Gestalt seines Bruders Deiphobos Hilfe gegen Achill vorgaukelt (Ilias, 22. Gesang, Verse 226-363).
- 4) Ich folge somit nicht der Auffassung von Wilfried Stroh (Von der humanitas zum Humanismus, in: Forum Classicum, 3, 2008, S. 158-164), der die maßgebliche Rolle bei der Schöpfung der römischen Humanitas-Vorstellung Cicero beilegt, der sie in seinen frühen Gerichtsreden während der Zeit der Sullanischen Proskriptionen entwickelt haben soll. Da es aber gerade in Gerichtsreden darauf ankommt, die Geschworenen durch anerkannte, schon allgemein gültige Wertvorstellungen zu überzeugen, ist Strohs Hinweis eher ein Indikator für die frühere Ausprägung der Humanitas-Vorstellung durch den Kreis um Scipio Aemilianus.
- 5) Vgl. Will Richter, Seneca und die Sklaven, in: Gymnasium 1958, S. 196-218, hier: S. 211.
- 6) Wolfgang Schmid, Rezension von: Franz Beckmann, Humanitas (1952), in: Römische Wertbegriffe, Wege der Forschung, Bd. 34, Darmstadt 1974, S. 483-502, hier: S. 500.
- 7) Schmid, S. 501.
- 8) Peter Menck, August Hermann Francke und seine Schulen, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 15-26.
- 9) Thomas J. Müller, Der Realienunterricht in den Schulen August Hermann Franckes, in: Schulen, S. 43-65.
- 10) Jürgen Overhoff, Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz: Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow, in: Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens, hg. von Hanno Schmitt und Frank Tosch, Reckahn 2001, S. 129-137, hier: S. 132f.
- 11) Overhoff, Erziehung, S. 134.
- 12) Johann Bernhard Basedow, Des Elementarbuches für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen erstes, zweites und drittes Stück, Altona und Bremen 1770, passim; Vorstellung an Menschenfreunde, mit Einleitung und Anmerkungen, hg. von Theodor Fritsch, Leipzig (Reclam) o. J. (Nachdruck der Hamburger Ausgabe von 1768), S. 23, 25, 33, 39, 41, 43, 49, 51, 71, 73, 75, 79, 89, 91, 93; Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, mit Einleitung, Anmerkung und Register, hg. von Theodor Fritsch, Leipzig 1913 (Nachdruck der zweiten Auflage von 1771), S. 90-99, 168-179; Jürgen Overhoff, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715 – 1771), Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 26, Tübingen 2004. Einen Teil seiner Untersuchung widmet Overhoff hierbei den religiösen Bezügen, die Basedows Vorstellungen prägen.
- 13) Basedow, Vorstellung, S. 12ff.
- 14) Andreas Fritsch, Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike, in: Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hg. von Werner Hüllen und Friederike Klippel, Wiesbaden 2005, S. 63-90, hier: S. 73f. – Johannes Tütken, Glaubenslehre – Bildung – Qualifikation, in: 450 Jahre Große Schule in Wolfenbüttel. Ein Beitrag zur Geschichte des evangelischen Gymnasiums in Norddeutschland, in: Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek Nr. 69, Berlin 1993, S. 128-131.
- 15) Vgl. Basedow, Vorstellung, S. 43; Robinson der Jüngere, Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Hamburg 1779.

- 16) Fritsch, Zweck, S. 74.
- 17) Vgl. Overhoff, Erziehung, S. 135.
- 18) Vgl. Tütken, Glaubenslehre, S. 145.
- 19) Berthold Ebert, Das „Seminarium praeceptorum“ August Hermann Franckes, in: Schulen, S. 105-121, hier: S. 111.
- 20) Ebert, Seminarium, S. 112.
- 21) Tütken, Glaubenslehre, S. 145.
- 22) Tütken, Glaubenslehre, S. 131.
- 23) Christian Gotthilf Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, Schnepfenthal 1806, S. 128, vgl. auch S. 89.
- 24) Salzmann, Ameisenbüchlein, S. 93, 90, 91.
- 25) Rüdiger Steinlein, Geschichte als Jugendliteratur – Anmerkungen zur Entwicklung und Funktion eines besonderen Genres, in: Geschichtsbilder: historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten, Berlin 2000, S. 14-56, hier: S. 32.
- 26) Vgl. Basedow, Vorstellung, S. 86; Tütken, Glaubenslehre, S. 128.
- 27) Diesen Gedanken verdanke ich meinem akademischen Lehrer Will Richter, Seneca, S. 196.
- 28) Dieter Hildebrandt, Lessing, München 2003, S. 241.
- 29) Hildebrandt, Lessing, S. 42.
- 30) Hildebrandt, Lessing, S. 432-434.
- 31) Werner Hüllen, Fremdsprachen in Weimar. Anregungen und Beispiele zu einer These, in: Sprachen der Bildung, S. 47-61, hier: S. 54-55.
- 32) Andreas Fritsch, Zweck, S. 84.
- 33) Robert Stupperich, Erasmus und das Studium der griechischen Sprache, in: Thetis 8, Mannheim 2001, S. 157-175, hier: S. 163.
- 34) Hildebrandt, Lessing, S. 42.
- 35) Vgl. Basedow, Vorstellung, S. 23: „Wer kann jetzt nicht für Geld und gute Worte promovieren...“
- 36) Stefan Kipf, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, S. 48.
- 37) Kipf, Unterricht, S. 126.
- 38) Kipf, Unterricht, S. 126.
- 39) Dimitrios Letsios, Die letzten Jahrhunderte von Byzanz und die Geburt des neuen Hellenismus, in: Thetis 8, Mannheim 2001, S. 141-156, hier: S. 152.
- 40) Max L. Baeumer, Winckelmanns Wirkung auf Thomas Jefferson und auf die Staatsarchitektur der frühen amerikanischen Republik, in: Johann Joachim Winckelmann, Neue Forschungen, Stendal 1990, S. 110-123, hier: S. 110.

CHRISTOPH HELM, Wolfenbüttel

Latein und romanische Sprachen

Dantes *De vulgari eloquentia* und der *Diálogo de la lengua* des Juan de Valdés

Unter den unzähligen – oft ähnlich betitelten – frühen Untersuchungen über das Verhältnis zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen ragen zwei besonders hervor: DANTES (1265-1321) *De vulgari eloquentia* vom Beginn des vierzehnten und JUAN DE VALDÉS' (1490?-1541) *Diálogo de la lengua* aus der Mitte des sechzehnten Jahrhunderts.¹ Dantes Traktat gilt als früheste sprachwissenschaftliche Untersuchung Italiens; Valdés' Dialog ist eine der ersten Sprachstudien Spaniens und fester Bestandteil des Kanons der spanischen Klassik.

Die Werke entstammen ganz verschiedenen Kontexten – das eine dem italienischen Spätmittelalter, das andere dem spanischen Humanismus – und behandeln eine Vielzahl sprachlicher Themen und Unterthemen. Auch das Verhältnis zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen wird aus unterschiedlichen

Perspektiven dargestellt. Gerade deshalb lohnt ein Vergleich, der Unterschiede hervorhebt und bestimmte Einzelaspekte schärfer konturiert, als das häufig in der Sekundärliteratur geschehen ist.

Es ist unklar, ob der Titel *De vulgari eloquentia doctrina*, meist zu *De vulgari eloquentia* abgekürzt, von Dante selber stammt oder ob er von fremder Hand dem ersten Satz des Traktates entnommen wurde. Geschrieben wurde das Werk, dessen Abfassung sein Verfasser im *Convivio* ankündigt (I, x 10), in den frühen Jahren seines Exils. Da er in *De vulgari eloquentia* erwähnt, dass er verbannt sei (I, vi 3), kann es nur ab 1302 verfasst worden sein. Ein Hinweis auf den zur Abfassungszeit noch lebenden GIOVANNI I. VON MONFERRATO (I, xii 5), der im Februar 1305 starb, liefert den zweiten Eckpunkt.

Dantes Traktat besteht aus zwei Büchern. Zunächst untersucht er die Entstehung der