

Jessica Ammer, Helmut Glück und Stefan Rhein (Hg.)

Wert der Sprache

Das Dessauer Philanthropinum
und die Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts

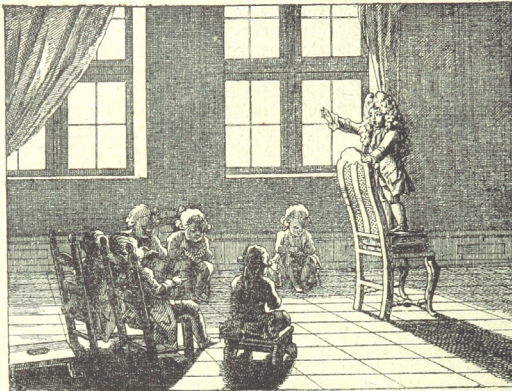


Abb. 94. Kinderpredigt. Kupf. von D. Berger nach D. Chodowiecki (1726–1801).
Nürnberg, Germanisches Museum.



University
of Bamberg
Press

9 Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremd- sprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit

Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft
zur Erforschung der Geschichte des Fremd-
sprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit

Herausgegeben von Jessica Ammer, Mark Häberlein,
Markus Laufs und Stefan Newerkla

Band 9



University
of Bamberg
Press

2026

Wert der Sprache

Das Dessauer Philanthropinum
und die Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts

Herausgegeben von Jessica Ammer, Helmut Glück
und Stefan Rhein

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate, Abbildungen und der nachstehende Beitrag – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

„Autorsucht und Autorzwang: Das Dessauer Philanthropin als ein literarisch-schriftstellerisches Ereignis“ (S. 57-76) steht unter der CC-Lizenz CC BY-NC-ND.



Lizenzvertrag: Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlagbild: Kinderpredigt. Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, hg. v. G. Steinhausen, Bd. 5, 1899, S. 90; British Library, Wikimedia Commons

University of Bamberg Press, ubp@uni-bamberg.de, Bamberg 2026

 <https://ror.org/004fa0x02>

ORCID

Jessica Ammer

 <https://orcid.org/0000-0002-0945-3335>

ISSN: 2365-3183 (Print)

eISSN: 2750-851X (Online)

ISBN: 978-3-98989-102-9 (Print)

eISBN: 978-3-98989-103-6 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-113897x](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-irb-113897x)

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-113897>

Inhalt

Jessica Ammer, Helmut Glück und Stefan Rhein

Wert der Sprache. Das Dessauer Philanthropinum und die Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts	7
--	---

Daniel Fulda

Aufklärung – ein Produkt lateinischer und/oder französischer Sprachkenntnisse?	27
--	----

Christian Eger

Autorsucht und Autorzwang: Das Dessauer Philanthropin als ein literarisch-schriftstellerisches Ereignis	57
---	----

Tilmann Spreckelsen

Erbsenkrullen gegen Abenteuer: Wie ein pädagogischer Impuls der Aufklärungszeit in der Kinder- und Jugendliteratur noch immer Funken schlägt	77
--	----

Esther P. Wipfler

J. B. Basedows Vorstellungen von religiöser Erziehung und ihre Bilder. Ein vergleichender Blick auf das „Elementarwerk“ und die Gesangbücher	97
--	----

Michael Rocher

Das einfache Sprachenlernen im zugleich schrecklich komplizierten Sprachenunterricht am Dessauer Philanthropin	135
--	-----

Stefan Rhein

„Die lateinische Sprache wird aus den Studien nicht abgeschafft“ – Johann Bernhard Basedow als Lateinlehrer und -autor	157
--	-----

Jessica Ammer

Von der Antike zur Aufklärung: Die Rolle antiker Autoren und ihrer Übersetzer in der pädagogischen Reform des 18. Jahrhunderts 209

Frank Kreißler

„Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel“. Ludwig Heinrich Ferdinand Olivier, Ernst Tillich u. ihr Erziehungs-Institut in Dessau . 237

Jürgen Overhoff

Über das „Extemporiren“, die „Gewissensfreiheit“ und den „Muth“: Johann Bernhard Basedow und die Rhetorik der freien Rede 261

Robert B. Loudon

Basedow und die Mädchenerziehung: Ein (un)auflösbarer Widerspruch? 281

Helmut Glück

Die Ausstrahlung des Philanthropinums auf Russland..... 295

Karsten Rinas

Die Rezeption des Philanthropismus im Habsburgerreich (unter besonderer Berücksichtigung der Böhmisches Länder) 333

Hendrik Holzmüller

Ein niederländischer Junge liest in Basedows „Elementarwerk“. Beobachtungen zur Rezeption philanthropischer Literatur in den Niederlanden.....363

Index nominum..... 391

Autorenverzeichnis..... 395

Wert der Sprache. Das Dessauer Philanthropinum und die Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts

Zur Einführung

Das Dessauer Philanthropinum wurde von Johann Bernhard Basedow (1724–1790) mit tatkräftiger Unterstützung durch Christian Heinrich Wolke (1741–1825) begründet, den beiden führenden Vertretern des pädagogischen Konzepts des Philanthropismus – wörtlich: der Menschenfreundschaft, der Menschenliebe –, als Internatsschule für Knaben in einer Zeit, in der das niedere Schulwesen in Deutschland noch wenig entwickelt war. Dabei genossen sie die Förderung des Landesherrn, Fürst Leopold III. Friedrich Franz von Anhalt-Dessau (1740–1817). Die Schulpflicht war zwar im Laufe des 18. Jahrhunderts vielerorts verkündet worden, stand aber oft nur auf dem Papier. Jean Paul (1763–1825) beschrieb die Schulverhältnisse im ländlichen Deutschland so (1811): „Anfang des Kirchenjahrs [am 1. Advent, Verf.], [gehen] die Dorfkinder nicht mehr auf die Weide, sondern in die Schule [...], um, statt zu weiden, geweidet zu werden [...].“¹

Das Philanthropinum erlangte als Reformschule rasch überregionale Bekanntheit, nicht zuletzt wegen eines als neu verstandenen Ansatzes im Sprachunterricht: Sprachunterricht ist Sachunterricht. Er ist das Leitmotiv dieses Bandes.

¹ Jean PAUL, *Leben Fibels*, des Verfassers der Bienrodischen Fibel, Nürnberg 1811, 206.



Abb. 1: Gebäude des heutigen Gymnasiums Philanthropinum in Dessau.²

Die Rolle der Sprache(n) im Konzept der philanthropischen Pädagogik war Gegenstand der in diesem Band dokumentierten Tagung. Veranstalter wurde sie vom 28.–30. November 2024 von der Stadt Dessau-Roßlau in Kooperation mit der Historischen Kommission für Sachsen-Anhalt im Schloss Georgium in Dessau, das die Anhaltische Gemäldegalerie beherbergt. Die wissenschaftliche Leitung lag bei Dr. Jessica Ammer (Universität Bonn), Prof. Dr. Helmut Glück (Universität Bamberg) und Dr. Stefan Rhein (Lutherstadt Wittenberg), der das Einführungsreferat hielt.

² Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Philanthropinum_Dessau#/media/Datei:Philanthropinum_Dessau.jpg.



Abb. 2: Schloss Georgium in Dessau³

Am 29. November lud die Stadt Dessau die Tagungsteilnehmer zu einer Besichtigung der Jubiläumsausstellung *Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt*⁴ im Museum für Stadtgeschichte Dessau (Johannbau) ein. Am selben Tag fand abends eine szenisch-musikalische Lesung von Andreas Hillger unter dem Titel *Wunderkind – Eine Dämmerstunde mit Emilie Basedow* mit Silke Wallstein und Sylvia Ackermann statt. Am 30. November hatten die Teilnehmer die Gelegenheit, an einer Führung durch die Sonderausstellung *Kindsköpfe. Kinderporträts vom Barock bis zur Romantik* in der Anhaltischen Gemäldegalerie im Schloss Georgium teilzunehmen.

³ Quelle: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Georgium?uselang=de#/media/File:Dessau_asv2022-08_img24_Schloss_Georgium.jpg.

⁴ Michael ROCHER / Frank KREIBLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt*, Begleitband zur Ausstellung im Museum für Stadtgeschichte Dessau (Johannbau), 27.09.–31.12.2024 (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau, Bd. 35), Dessau 2024.

Die Geschichte des Dessauer Philanthropins ist vielfach beschrieben worden.⁵ Eine knappe Skizze der institutionellen Entwicklung soll hier genügen.

Die offizielle Gründung der Schule erfolgte im Dezember 1774, ihre Schließung 1793. Basedow war allerdings bereits im Mai 1771 nach Dessau berufen worden.⁶ Die Entwicklung des Philanthropins lässt sich in vier Phasen einteilen:

1. Eine von Basedow geprägte Anfangsphase von 1771 bis zum Weggang Joachim Heinrich Campes (1746–1818) Ende 1777; Campe war im Herbst 1776 Basedow als Leiter der Schule nachgefolgt. Diese Phase war von Raummangel geprägt, und sie litt unter unklaren Leitungsstrukturen. Campe versuchte, diesem Problem abzuweichen, was auf Widerstand unter den Lehrern stieß. Fünf Lehrer verließen fast zeitgleich mit Campe 1777 unter Protest das Institut.⁷ Das geplante Lehrerseminar als Ausbildungsstätte für Pädagogen kam nicht zustande.⁸
2. Eine Phase relativer Stabilität von Ende 1777 bis zum Weggang Christian Heinrich Wolkes nach St. Petersburg (1784). Zwischen 1777 und 1780 konnten die Raumprobleme gelöst werden, und die Schülerzahl stieg. Das Philanthropinum zog ins Palais Dietrich ein, das Platz für zunächst 40, später 60 Schüler bot.⁹

⁵ Vgl. ausführlich Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten.“ Das Pädagogium Regium in Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle/Saale 2025, 49–85, 91–94.

⁶ ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 51, 53.

⁷ ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 68–70, 73.

⁸ ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 65f.

⁹ ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 66.



Abb. 3: Palais Dietrich (Standort des historischen Philanthropinums)¹⁰

3. 1777 kam Ernst Christian Trapp (1745–1818) ans Philanthropinum, eine Phase der Konsolidierung begann. Im Herbst 1777 wurde eine „Constitution“ in Kraft gesetzt, die die Leitungsstruktur regelte. Der seit dem Januar 1783 öffentlich ausgetragene Konflikt zwischen Basedow und Wolke behinderte diese Konsolidierung allerdings erheblich, was der Reputation der Schule nicht zuträglich war. Seit Mitte 1782 gingen die Einnahmen kontinuierlich zurück.¹¹
4. Eine Schlussphase von 1785 bis zum Ende des Philanthropins. Die Leitung lag seit 1785 bei Karl Gottfried Neuendorf (1750–1798), der im Februar 1786 von Christoph Friedrich Feder abgelöst wurde. 1784 war die Schülerzahl auf 40 gesunken, bis Ende 1785 auf 33, 1786 gab es noch „knapp 25“ Schüler. Im September 1793 musste das Philanthropin aus dem Palais Dietrich ausziehen, was sein Ende besiegelte. Es gab allerdings mehrere Nachfolgeinstitute in Dessau (dazu Kreißler in diesem Band).¹²

In diesem Band geht es jedoch nicht um die Geschichte des Philanthropins, sondern um die Frage, welche Rolle der Sprachunterricht,

¹⁰ Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Palais_Dietrich#/media/Datei:Dessau,_Palais_Dietrich,_Wissenschaftliche_Bibliothek.jpg.

¹¹ ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 75–85.

¹² ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 91–94.

namentlich der Fremdsprachenunterricht, in den pädagogischen Konzeptionen der Dessauer Philanthropen spielte und welche Ausstrahlung diese Konzepte auf die Erziehungsmodelle der Spätaufklärung in weiten Teilen Europas hatten.

Basedows Grundgedanke bestand darin, dass der Sprachunterricht mit dem Sachunterricht verbunden werden sollte. Mit der Fremdsprache sollen nicht nur neue Bezeichnungen für bekannte Gegenstände und Sachverhalte, sondern v. a. neue Kenntnisse, neue Fähigkeiten, neue Handlungsmöglichkeiten vermittelt werden. Die neue Sprache soll den Kindern neue Welten erschließen, nicht ihnen bereits bekannte Sprachwelten neu tapezieren. Der Statistiker August Friedrich Wilhelm Crome (1753–1833), von 1779 bis 1782 Lehrer am Philanthropin, erklärte das Verfahren so:

Der Elementar=Unterricht in Sprachen war mit dem Erlernen von Sachkenntnissen verbunden, so daß die Knaben zugleich mit den Gegenständen, deren Benennung in französischer und lateinischer Sprache lernten. Dies prägte sich ihnen weit besser ein, als wenn sie bloß [sic] Vocabeln hätten auswendig lernen müssen, [...] weil die Vocabeln isolirt im Gedächtniß dastehen, ohne sich an wirkliche Gegenstände zu knüpfen.¹³

Wie setzte man das um? Der Lehrer erklärte den Schülern die Kupferstiche in Basedows Elementarwerk, die in großen Tableaus ausgemalt waren,

und diese lernten dabei die Wörter nicht nur, sondern auch ihre Anwendung und Zusammenstellung vollkommen [...] und erhielten dadurch bald eine Fertigkeit im Sprechen über die ihnen erklärten Gegenstände. Übrigens wurde auch bei Tische, so wie in den Lehrstunden, immer französisch oder lateinisch gesprochen.¹⁴

Ganz neu war diese Idee allerdings nicht. Die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht hatte schon Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner *Ianua linguarum reserata* (Leszno 1631)

¹³ August Friedrich Wilhelm CROME, Selbstbiographie. Ein Beitrag zu den gelehrten und politischen Memoiren des vorigen und gegenwärtigen Jahrhunderts, Stuttgart 1833, 91.

¹⁴ CROME, Selbstbiographie (wie Anm. 13), 91f.

vorgeschlagen: „Das Studium der Sprachen muss parallel zu dem der Sachen fortschreiten, besonders in der Jugend, damit wir sachlich ebenso viel verstehen wie sprachlich ausdrücken lernen. Wir bilden Menschen und nicht Papageien.“¹⁵ Und „die Sachen“ sind in den Lehrbüchern der Comenius-Tradition in Form von Abbildungen (Stichen) allgegenwärtig.

Im 22. Kapitel der *Didactica magna* wies Comenius dem Unterricht von Fremdsprachen drei Funktionen zu: 1. Nutzen für „das tägliche Leben“, 2. für den Verkehr mit den Nachbarvölkern, 3. für die Lektüre gelehrter Bücher (Latein).¹⁶ Bei den Philanthropen standen die beiden ersten Funktionen im Vordergrund. Ihr Verhältnis zum Lateinunterricht war eher distanziert: „von 1770 bis 1785 [beeinflussten] die Pädagogen und die Praxis dieser und weiterer ähnlicher Schulen besonders nachhaltig den zeitgenössischen Sprachunterricht und [sorgten] für kurze Zeit dafür, dass Latein den Status einer pflichtgemäß zu lernenden Sprache verlor“.¹⁷ Die Durchsetzung des neuhumanistischen Gymnasiums (Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848) in Bayern, Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in Preußen) sorgte dafür, dass das eine Episode blieb.

Grammatikunterricht gab es allerdings auch am Dessauer Philanthropin. Der spätere Züricher Ratsherr Johann Heinrich Landolt (1763–1850), der im Oktober 1782 dort hospitierte, berichtet darüber Folgendes:

Um die Sache zu erleichtern, und die weitläufigen Titel von *Indicativ*, *Conjunctiv* u. s. w. zu vermeiden, machte er sich ein ganz eigen System, welches zugleich der Imagination der Zöglinge Nahrung geben sollte. Er stellt das *Verbum* als eine Stadt vor; die verschiedenen *modi* desselben sind so viele Gaßen, die *Tempora* sind Waaren Magazine, die Personen sind Etagen, und das Wort selbst dann ist die Waare. So ist z. B. in der Stadt *avoir*, in der ersten Straße, im zweyten Magazin, auf dem ersten Stock die Waare: j'avois.¹⁸

¹⁵ Johann Amos COMENIUS, *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, Stuttgart 2007, 150.

¹⁶ Holger KUßE, Mehrsprachigkeitskonzeption bei Comenius, in: *Polonus* 1 (2025), 11, 28–30 – COMENIUS, *Große Didaktik* (wie Anm. 15).

¹⁷ ROCHER, „Mit neuem Eifer [...]“ (wie Anm. 5), 466.

¹⁸ Johann Heinrich LANDOLT, Aus dem Reisetagebuch eines jungen Zürichers in den Jahren 1782–1784, hg. v. Ernst Dümmler (*Neujahrsblätter* herausgegeben von der Historischen Kommission der Provinz Sachsen 16), Halle 1892.

Eine wesentliche Implikation dieses auf Comenius zurückgehenden Grundgedankens besteht darin, dass durchdachte Erziehungskonzepte bzw. deren Umsetzung die Kinder im ursprünglichen Wortsinn von *eruditio* „bilden“, sie also aus rohen Naturverhältnissen herausführen und zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft erziehen könnten.

Angewandt auf den Sprachunterricht bedeutet dieser Gedanke einerseits, dass die Kinder von ihrer (als naturgegeben gedachten) deutschen Muttersprache an die Standardnormen der Zeit heranzuführen waren, Johann Christoph Gottscheds (1700–1766) Reformen für das „Hochdeutsche“ waren ein Menschenalter nach dem Erscheinen seiner *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst* (Leipzig 1748) allgemein akzeptiert. Andererseits enthält dieser Gedanke die Vorstellung, dass der Erwerb von Fremdsprachen (vor allem der des Französischen) die Knaben zu nützlichen, gesellschaftsfähigen und honetten Bürgern bilden könne.

Und dieser Gedanke stieß bei den Zeitgenossen nicht nur auf Zustimmung, sondern auch auf Skepsis. Einer dieser Skeptiker war der prominente Publizist und Sprachforscher Johann Gottfried Herder (1744–1803). 1774 schrieb er an seinen Freund, den Königsberger Sprachphilosophen Johann Georg Hamann (1730–1788), das Philanthropin käme ihm vor „wie ein Stall voll Menschlicher Gänse“, und er würde Basedow „keine Kälber zu erziehen geben, geschweig Menschen.“¹⁹ Im selben Jahr schrieb er dem pädagogischen Optimismus der Aufklärung ins Stammbuch:

Es war eine Zeit, da alles auf Erziehung stürmte – und die Erziehung wurde gesetzt in schöne Realkenntnisse, Unterweisung, Aufklärung, Erleichterung *ad captum* und in ja frühe Verfeinerung zu artigen Sitten. Als wenn alle [sic] das Neigungen ändern und bilden könnte.²⁰

¹⁹ Johann Gottfried Herder an Johann Georg Hamann aus Bückeburg am 24. August 1776. Zit. nach Erhard HIRSCH, *Von deutscher Frühklassik. Ein Dessau-Wörlitz Lese- und Quellenbuch chronologisch geordnet*, Wettin 2016, 249.

²⁰ Johann Gottfried HERDER (1774), *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, in: Karl Otto Conrady (Hg.), *Johann Gottfried Herder. Schriften*, Reinbek 1968, 64–139, hier 108.

Damit war Frage nach den Grenzen der Erziehung gestellt. Sie hat eine lange Tradition.²¹

Auf Kritik stieß auch die den Philanthropen zugeschriebene Vorstellung, das Lernen sei frei von Anstrengung möglich. Der Schweizer Peter Scheitlin (1799–1849), späterhin Professor für Philosophie und Naturkunde in St. Gallen, besuchte 1802 Dessau und beschäftigte sich dabei mit den Unterrichtskonzepten der Philanthropisten. Über den „Feuerkopf“ Basedow schrieb er, dass ihm dessen „tändelnde spielende Methode“ so wenig gefalle wie die „alte scholastische“, denn die Kinder sollten keineswegs „mit dem Geiste auf dem Faulküssen liegend, das Schwerste nur – ertändeln.“²² Theodor von Schön (1773–1856), später ein maßgeblicher preußischer Reformpolitiker, kritisierte, dass die „unselige Pädagogenwirtschaft“ am Philanthropin „*omne scibile* [alles Wissenswerte] in den Sprachunterricht verwebt haben wollte.“²³ Er lehnte die „fäselnden, läppischen Methodenbücher“ ab, die den Schülern alles „ohne Anstrengung des Kopfs beibringen“ wollten, weil ihnen „alles Lernen angenehm seyn soll. Warum denn aber angenehm?“²⁴ Wenn aber die von Basedow „erfundene Reihe von Kupfertafeln“ im Anfängerunterricht der Fremdsprachen

mit Verstand und Fleiß angewendet wird und nicht in eine Spielerey ausartet, [dann werde] das Lernen fremder Sprachen unglaublich erleichtert, und der Verstand der Kinder vorzüglich mit Begriffen bereichert. [...] Das Kind wird wirklich zu einer lebendigen anschaulichen Erkenntniß zu der erlernenden Sprache durch das beständige Sprechen in derselben geführt.²⁵

²¹ Siegfried BERNFELD (1925), *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a. M. 2000.

²² Peter SCHEITLIN, *Meine Wanderungen durch einen Theil des nördlichen Deutschlands im Herbst 1802*. Erstes Bändchen. Neue Ausgabe. Giesen [sic] 1817. Zit. nach HIRSCH, *Von deutscher Frühklassik* (wie Anm. 19), 761.

²³ Theodor VON SCHÖN, *Persönliche Schriften*. Bd. 1, 16. Kapitel. Die autobiographischen Fragmente. Hg. von Bernd Sösemann. Bearbeitet von Albrecht Hoppe (Veröffentlichungen aus den Archiven Preußischer Kulturbesitz 53.1), Köln/Weimar/Wien 2006. Zit. nach HIRSCH, *Von deutscher Frühklassik* (wie Anm. 19), 579, 582.

²⁴ VON SCHÖN, *Persönliche Schriften* (wie Anm. 23), 575.

²⁵ VON SCHÖN, *Persönliche Schriften* (wie Anm. 23), ebd.

Und auch Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) stand Basedows Ideen aufgeschlossen gegenüber, wie eine Passage aus seinen *Gesprächen für Freimäurer* (1778) zeigt:

ERNST Und die Freimäurer in Berlin! Die das Basedowsche Philanthropin unterstützen.

FALK Was sagest du? Die Freimäurer? Das Philanthropin? Unterstützen? – Wer hat dir das aufgebunden?

ERNST Die Zeitung hat es ausposaunet.

FALK Die Zeitung! – Da müßte ich Basedows eigenhändige Quittung sehen. Und müßte gewiß sein, daß die Quittung nicht an Freimäurer in Berlin, sondern an *die* Freimäurer gerichtet wäre.

ERNST Was ist das? Billigst du Basedows Institut nicht?

FALK Ich nicht? Wer kann es mehr billigen?

ERNST So wirst du ihm ja diese Unterstützung nicht mißgönnen.

FALK Mißgönnen? Wer kann ihm alles Gute mehr gönnen als ich?²⁶

Zwar ist ein ironischer Grundton in diesem Gesprächsauszug nicht zu überhören, doch kann man ihn als ein Zeugnis dafür nehmen, dass „Basedows Institut“ ein prominenter Gegenstand der zeitgenössischen Publizistik war. Und Immanuel Kant (1724–1804)²⁷, der nie Königsberg und Ostpreußen verließ und deshalb Dessau nicht persönlich besuchte, erklärte das Philanthropin zum „größte[n] Phaenomenon, was in diesem Jahrhundert zur Verbeßerung der Vollkommenheit der Menschheit erschienen ist.“²⁸

²⁶ Gotthold Ephraim LESSING, Ernst und Falk. Gespräche für Freimäurer, in: Karl Wölfel (Hg.), Lessings Werke, Dritter Band: Schriften II. Antiquarische Schriften, Frankfurt a. M. 1967, 509–543, hier 513f.

²⁷ Immanuel KANT, Über Pädagogik, in Jürgen Overhoff (Hg.), Immanuel KANT. Über Pädagogik. Anleitung zur Freiheit, Stuttgart 2024, 248.

²⁸ Immanuel KANT, Vorlesungen Wintersemester 1775/1776, in: Kant. Gesammelte Schriften 25, hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1997, 465–728, hier 722f.

Im Folgenden stellen wir die Beiträge dieses Bandes zur Rolle der Sprache(n) in dem von Kant als „Stammutter aller guten Schulen“²⁹ gepriesenen Dessauer Philanthropins vor.

Der Philanthropismus ist ein Kind der (späten) Aufklärung. **Daniel Fulda (Halle/Saale)** stellt dazu eine zentrale Frage: **Aufklärung – ein Produkt lateinischer und/oder französischer Sprachkenntnisse?** Er geht aus von den Sprachen, die in der Kupfersammlung zu Basedows „Elementarwerk“ verwendet wurden. Die Titelei ist dreisprachig: in den Bildungssprachen Lateinisch und Französisch und auf Deutsch. Im Hauptteil wird nur das Deutsche verwendet. In der Titelvignette ist das Deutsche über den beiden anderen Sprachen placiert. Das soll besagen, dass das Deutsche nicht nur denselben Rang als Bildungssprache wie die beiden anderen Sprachen einnehmen, sondern ihnen sogar voranstellen soll. Man kann darin einen programmatischen Anspruch der deutschen Aufklärung sehen: Das Deutsch wird als vollgültige Schrift- und Literatursprache eingeordnet.

Dann geht es um die Wortgeschichte von *Aufklärung*. *Aufklärung* ist zunächst ein meteorologischer Vorgang (der Himmel klärt sich auf, dunkle Wolken verschwinden). Das Wort wurde metaphorisiert zur Aufklärung des Verstandes, zur Bezeichnung für das Verschwinden von Irrtümern, Vorurteilen und Rückständigkeit. Der Zusammenhang dieser Bedeutungsübertragung mit französischen (*éclaircissement*, *lumière*), lateinischen (*claritas*, *serenitas*) und englischen (*enlightenment*) (Teil-)Äquivalenten, abgesetzt gegen die geistliche *Erleuchtung*, wird ausführlich diskutiert. Das Ergebnis ist, dass sich das deutsche „Signalwort“ *Aufklärung*

²⁹ „Und nun steht allein das Dessauische Institut; sicherlich blos deswegen, weil es den allein das Dessauische Institut; sicherlich blos deswegen, weil es den, durch keine Hindernisse abzuschreckenden bescheidenen und unbeschreiblich thätigen Wolke, an seiner Spitze hat, der überdem die seltene Gemüthsart hat, seinem Plane ohne Eigensinn treu zu bleiben und unter dessen Aufsicht diese Anstalt mit der Zeit die Stammutter aller guten Schulen in der Welt werden muß, wenn man ihr nur im Anfange von aussen Beystand und Aufmunterung leisten will“ (Kant an Wilhelm Crichton, 29. Juli 1778. Kant AA X, Briefwechsel 1778, 234 (<https://www.korpora.org/Kant/aa10/234.html>)). Dieses Lob des Königsberger Philosophen wurde gern und viel zitiert, und es hat es sogar zum Titel eines lesenswerten Sammelbandes gebracht: Jörn GARBER (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“: Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008.

ohne französische, lateinische oder englische Geburtshilfe etabliert hat, sondern weitgehend eigenständig entwickelt wurde.

Die Aufklärung wird gemeinhin als Epoche der Philosophie verstanden. Es war aber auch eine Epoche, in der sich die Philologie und die Schöne Literatur neue Gebiete erschlossen. Am Philanthropin wurde aber weniger die schöne, sondern vor allem nützliche und belehrende Literatur verfasst und genutzt. **Christian Eger (Halle/Saale)** befasst sich mit **Autor-sucht und Autorzwang: Das Dessauer Philanthropin als ein literarisch-schriftstellerisches Ereignis**. Er stellt zunächst das ungeheure Echo dar, das das *Große Examen* an der Dessauer Schule (1776) im gelehrten Deutschland nach sich zog, und er skizziert den Einfluss der Dessauer *Buchhandlung der Gelehrten* auf die literarischen und auf die Pädagogik bezogenen Diskussionen. Diese Verlagsbuchhandlung florierte zwischen 1782 und 1785 und verbreitete philanthropische Literatur europaweit. *Gute Poesie* war in Dessau gefordert, und sie wurde geliefert: wirklichkeitsnahe Dichtung, die nützlich und belehrend im Sinn der Spätaufklärung wirken sollte, wie Basedow das bereits 1756 in seinem „Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlfredenheit“ gefordert hatte. Das waren pädagogische Abhandlungen, Schauspiele, Kinderzeitungen, Gedichte und Romane – eine Literatur für den Schulgebrauch. Die Dessauer Lehrer waren gehalten, so viel wie möglich zu publizieren; Dessau stand von 1782 bis 1785 auf Platz drei der wichtigsten Verlagsorte in Deutschland. Unter diesen Lehrern waren sowohl „Genies“, die dem Sturm und Drang zuzurechnen sind, als auch praktisch orientierte Rationalisten, was zu internen Konflikten führte. Die *Gute Poesie* wurde im Unterricht eingesetzt als Mittel, den Sach- und den Sprachunterricht miteinander zu verbinden. In den unteren Stufen geschah dies durch Lesebücher, danach durch Auszüge aus „sittlich zuverlässiger“ Gegenwartsliteratur. Dessau wurde in den Jahren des Philanthropins zu einem Zentrum der pädagogischen und der Jugendliteratur, des Kinder- und Schultheaters, der Robinson-Literatur und der Bilderbücher für Kinder. So wurde die kleine Residenzstadt für einige Zeit zu einem „literarisch-schriftstellerisches Ereignis“.

Der Beitrag von **Tilman Spreckelsen (Frankfurt/Main)** knüpft direkt daran an. Es geht dort um die ersten Höhepunkte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur: **Erbsenkrullen gegen Abenteuer: Wie ein pädagogischer Impuls der Aufklärungszeit in der Kinder- und Jugendliteratur noch immer Funken schlägt.** Eigens für Kinder verfasste Literatur gibt es seit der Aufklärungszeit, und Joachim Heinrich Campe war ihr Vorreiter. Sein „Robinson der Jüngere“ (1779) war die erfolgreichste aller Robinsonaden nach dem Vorbild des „Robinson Crusoe“ (1719) von Daniel Defoe (1660–1731). Dieses Buch machte Campe schlagartig berühmt. Die Kinder, denen seine Robinson-Geschichte in einer Rahmenhandlung vorgelesen wird, stellen darin viele kluge Fragen, die ihnen gern beantwortet werden und ihrer Erziehung überaus dienlich sind. Campes „Robinson“ ist überdeutlich den Erziehungsidealen der Spätaufklärung verpflichtet: Mit Fleiß, Erfindungsgeist, Ausdauer und Gottvertrauen kommt man durch alle Fährnisse des Schicksals hindurch. Danach geht es um zwei weitere Robinsonaden. „Höhlenkinder“ des österreichischen Schuldirektors Alois Tluchoř erschien 1918 bis 1920. Darin werden zwei Kinder in einem Gebirgstal von der Außenwelt abgeschnitten. Sie hausen zunächst in einer Höhle, erlernen autodidaktisch die Landwirtschaft und bauen sich eine ländliche Idylle auf; schließlich bekommen sie zwei Kinder. Sie durchlaufen Jahrtausende der Menschheitsgeschichte in der Zeit eines Menschenlebens. Die Jugendbuchserie „Doktor Kleinermacher“ von Herbert Fiebrandt (bzw. Herbert Paaz, seit 1938) verlegte das Robinson-Sujet ins Kleine: die Handlung spielt in Ameisenstaaten, Maulwurfshöhlen und Bienenstöcken. Ein Ausblick auf heutige Kinderliteratur und eine Bemerkung zur Problematik inhaltlicher und orthographischer Veränderungen in Kinderbuchklassikern beschließen den Beitrag.

Im philanthropischen Erziehungskonzept spielen gedruckte Texte eine zentrale Rolle, doch begleitende Bilderfolgen waren für den Sprachunterricht und die religiöse Unterrichtung von gleichfalls großer Bedeutung. Basedow hatte den renommierten Kupferstecher Daniel Chodowiecki (1726–1801) für die Bebilderung seines „Elementarwerks“ gewonnen. Der Beitrag von **Esther P. Wipfler (München)** über **J. B. Basedows Vorstellungen von religiöser Erziehung und ihre Bilder. Ein vergleichender Blick auf das „Elementarwerk“ und die Gesangbücher** befasst sich mit

religiösen und theologischen Aspekten von Basedows Werk, insbesondere mit dem von Chodowiecki geschaffenen Bildprogramm des „Elementarwerks“, und Heinrich Christian Wolkes pädagogischen Kommentaren dazu. Dieses Bildprogramm ist der reformierten Strömung des Protestantismus zuzuordnen und zeigt eine klare deistische Tendenz; Basedow bekannte sich selbst verschiedentlich als Unitarier. Die „Heiden“ kommen darin schlecht weg, die „Mohammedaner“ werden deutlich differenzierter beurteilt. Der zweite Untersuchungsgegenstand ist Basedows Gesangbuch, das völlig anders gegliedert war als die lutherischen und die reformierten Gesangbücher der Zeit. Es enthält einige von Basedow selbst geschriebene, vor allem aber in seinem Sinn bearbeitete ältere Lieder, was auf vielfältige Kritik stieß. In späteren evangelischen Gesangbüchern haben Basedows Lieder und Liedbearbeitungen allerdings keine bleibenden Spuren hinterlassen.

Die nächsten vier Beiträge sind dem Sprachunterricht am Philanthropin gewidmet. **Michael Rocher (Siegen)** befasst sich mit zwei Berichten über **Das einfache Sprachenlernen im zugleich schrecklich komplizierten Sprachenunterricht am Dessauer Philanthropin**. Zunächst skizziert er Theorie und Praxis des Sprachunterrichts am Philanthropin. Der Sprachunterricht war als Sachunterricht nach der „natürlichen Methode“ konzipiert, derzufolge das Lernen über Gesprächsanlässe erfolgen soll („anschauende Erkenntnis“). Reiner (an der Grammatik orientierter) Sprachunterricht war Ernst Christian Trapp zufolge bloße Zeitverschwendung. Wie der Sprachunterricht nach der „natürlichen Versinnlichungsmethode“ gestaltet wurde, bezeugen zwei Berichte, die zwischen 1780 und 1782 von den Dessauer Professoren Jean-Jacques du Toit und Johann Jasperson verfasst wurden. Aus ihnen ergibt sich, dass die so unterrichteten Schüler Lücken vor allem beim Erwerb der Aussprache des Französischen und beim Lesen und Schreiben der Fremdsprache aufwiesen – beides werde nicht hinreichend vermittelt. Die „natürliche Versinnlichungsmethode“ erbrachte im Französischunterricht also nicht nur Erfolge, wie sie in den Anfangsjahren des Philanthropins oft laut verkündet wurden, sondern produzierte auch Lücken, die zu methodischen Kompromissen Anlass gaben.

Der Lateinunterricht wurde in philanthropischen Kontexten immer wieder in Zweifel gezogen: wer brauchte Lateinkenntnisse, von welchem gesellschaftlichen Nutzen waren sie?

Stefan Rhein (Lutherstadt Wittenberg): „Die lateinische Sprache wird aus den Studien nicht abgeschafft“ – Johann Bernhard Basedow als Lateinlehrer und -autor nimmt seinen Ausgangspunkt in der Debatte um den Bildungswert des Lateinunterrichts, die 1787 von Ernst Christian Trapp in der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ angestoßen wurde. Trapp, der am Dessauer Philanthropin unterrichtet hatte, verneinte die Frage, ob Latein ein allgemeines Bildungsgut bleiben solle, und stellte dem Antikenstudium die moderne Literatur und Morallehre als nützlicher gegenüber. Im Anschluss daran wird das Verhältnis von Humanismus und Philanthropismus diskutiert, wobei der griechische Name *Philanthropinum* zeigt, dass auch die Reformpädagogien nicht ohne Bezug zur Antike auskamen. Der Beitrag zeichnet Basedows eigene Schulerfahrungen mit dem Lateinlernen nach, analysiert seine lateinische Magisterarbeit und seine frühe Tätigkeit als Privatlehrer auf Gut Borghorst, dessen spielerischer Lateinunterricht als „Urszene der Reformpädagogik“ gelten kann. Ausführlich wird Basedows Methodik des Lateinunterrichts dargestellt, die auf Spiel, Konversation und Anschaulichkeit setzte. Basedow verfasste selbst zahlreiche lateinische Lehrbücher und Chrestomathien, um den Unterricht attraktiver zu gestalten; er selbst übersetzte nur „Für Cosmopoliten etwas zu lesen“ ins Lateinische. Entgegen dem Bild von Basedow als eines radikalen Latein-Gegners zeigt der Beitrag, dass dieser dazu eine differenzierte Haltung vertrat: Er schätzte Latein als europäische Universalsprache und betrachtete es als unverzichtbar für gelehrte Berufe, wollte aber den Unterricht reformieren und von nutzlosem Ballast befreien.

Jessica Ammer (Bonn): Von der Antike zur Aufklärung: Die Rolle antiker Autoren und ihrer Übersetzer in der pädagogischen Reform des 18. Jahrhunderts untersucht, wie die Übersetzung antiker Texte ins Deutsche im Zeitalter der Aufklärung nicht nur ein Akt sprachlicher Vermittlung war, sondern Ausdruck eines grundlegenden Kulturwandels. Die Philanthropen kritisierten zwar die exklusive Stellung des Lateinischen im Bildungswesen, doch qualitätsvolle Übersetzungen sollten die klassischen Texte

einem breiteren, zunehmend bürgerlich geprägten Publikum zugänglich machen. Exemplarisch werden zwei Übersetzer porträtiert: August von Rode (1751–1837), der unter dem Einfluss der Dessauer Aufklärung die „Metamorphosen“ des Apuleius und des Ovid ins Deutsche übertrug und dabei pädagogische und künstlerische Anliegen miteinander verband – seine Ovid-Übersetzung war ausdrücklich „für junge Leute, angehende Künstler und ungelehrte Kunstliebhaber“ bestimmt. Carl Friedrich Bahrdt (1740–1792), zeitweise Lehrer am Philanthropin, übersetzte unter anderem Werke des Tacitus und bewegte sich dabei zwischen volkstümlicher Popularisierung und gelehrter Provokation, was ihm sowohl Beifall als auch scharfe Kritik einbrachte. Abschließend wird der Buchmarkt als Katalysator dieser Entwicklung betrachtet: Technische Fortschritte, eine liberale Urheberrechtslage und neue Leserschichten beförderten einen wachsenden Übersetzungsmarkt, der die Überführung der antiken Bildungstradition in den volkssprachlichen Raum nachhaltig förderte.

Um den Sprachunterricht in einer Dessauer Schule, die als eine Nachfolgerin des Philanthropins gesehen werden kann, geht es im Beitrag von **Frank Kreißler (Dessau)** über den „**Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel**“. **Ludwig Heinrich Ferdinand Olivier, Ernst Tillich und ihr Erziehungs-Institut in Dessau.** Neben der weiterhin bestehenden Hauptschule wurden in Dessau nach dem Ende des Philanthropins (1793) neue Schulen eingerichtet. Das war zum einen das Institut von Christoph Friedrich Feder, das bis 1807 bestand, zum anderen die häusliche „Privat-Erziehungs-Anstalt“ von Heinrich Ludwig Ferdinand Olivier (1759–1815); sie bestand bis 1800. Dort unterrichtete man vor allem Sprachen, nämlich Deutsch, Französisch und Anfangsgründe des Englischen und des Italienischen, weiterhin einige „schöne Künste.“ Latein konnten die Zöglinge an der Dessauer Hauptschule lernen. Olivier verfasste das „Ortho-epographisches Elementarwerk“ (1804), in dem es um die „in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und recht schreiben zu lehren“ geht. Das war ein auf die Lautebene aufbauendes Leselernverfahren, das sprachübergreifend anwendbar sein sollte. Dieser Ansatz brachte ihm einigen Ruhm ein. 1805 konnte er mit Unterstützung des Fürsten Franz gemeinsam mit Ernst Tillich (1780–1807), der 1803 mit der Schrift „Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel“ hervorgetreten war, eine

neue Erziehungsanstalt eröffnen. Sie war einerseits den pädagogischen Programmen des Philanthropins, andererseits den Lehren Pestalozzis verpflichtet. Geprägt wurde sie durch Tillich, für den die Sprache als „einzig mögliches Bildungsmittel“ galt. Diese Anstalt bestand bis 1818.

Mit Basedows großer Wertschätzung der Kunst der freien Rede befasst sich der Beitrag von **Jürgen Overhoff (Münster): Über das „Extemporieren“, die „Gewissensfreiheit“ und den „Muth“: Johann Bernhard Basedow und die Rhetorik der freien Rede**. Er referiert Basedows literarische Schriften und die große Anerkennung, die er als Poet und Verfasser von Kirchenliedern bei vielen seinen Zeitgenossen erfuhr, nicht zuletzt bei Goethe. Vor allem geht es aber um das Konzept der freien Rede, das er in seinem 1756 veröffentlichten „Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit“ entwickelte, und um die Mnemotechniken, die das freie Reden erfordert. Praktisch umgesetzt hat er sie selbst in Trauer- und Trostrede, in akademischen Vorlesungen in Sorø und Altona und in Werbevorträgen für seine Dessauer Schulgründung. Diese Reden waren allerdings nicht immer erfolgreich, vor allem dann, wenn er unverblümt auf Finanzielles zu sprechen kam, also Spenden für seine Schule in Dessau einforderte. Schließlich betrachtet der Autor Basedows Reden über religiöse Toleranz, in denen er bei konservativen und orthodoxen Zuhörern bzw. Lesern oft aneckte, aber deshalb seine Überzeugungen nicht verbarg: Hier wurde die freie Rede zum freien Wort.

Mit Basedows Verhältnis zur Erziehung und Bildung von Mädchen befasst sich der Beitrag von **Robert B. Loudon (Portland/Maine) über Basedow und die Mädchenbildung: ein (un)auflösbarer Widerspruch?** Er stellt zunächst einige Überlegungen zu der Frage an, wie „fortschrittlich“ die Aufklärung eigentlich war, festgemacht am Frauenbild des späten 18. Jahrhunderts. Dass sie den heutigen Vorstellungen nicht entspricht, ist bekannt. Danach geht es um Basedows Tochter Emilie, das „Wunderkind“, die ganz im Gegensatz zu Basedows Äußerungen zu den Zielen der Mädchenerziehung eine überaus breite Schulbildung erhalten hat – womöglich deshalb, weil am Philanthropin anfangs auch Platz für ein Mädchen war? Dort lebten und lernten bekanntlich eigentlich nur Knaben. Durch die Einrichtung eines Catherineums für Mädchen wollte Basedow diese Lücke schließen. Unterrichtsgegenstände sollten Deutsch,

Französisch, „Damenstudien“, Singen, Musik, Tanzen, Handarbeiten und „Gewissensübungen“ sein. Doch über die Planung kam dieses Projekt in Dessau nicht hinaus.³⁰ Basedow selbst widmete sich 1785 praktisch der Mädchenerziehung, indem er an einer Mädchenschule in Magdeburg unterrichtete. Ob er damit seine „konservativen“ Vorstellungen von Mädchenbildung in Frage stellte, bleibt eine offene Frage.

Die drei abschließenden Beiträge widmen sich der Ausstrahlung der philanthropischen Erziehungskonzepte über den deutschen Sprachraum hinaus. Getragen waren sie entweder davon, dass einschlägige Literatur im Original oder in Übersetzungen gelesen, debattiert und adaptiert wurde, oder davon, dass Repräsentanten des Philanthropismus als „Expats“ in anderen Ländern wirkten. Letzteres spielte vor allem in Russland eine Rolle, wie **Helmut Glück (Bamberg)** in seinem Beitrag über **Die Ausstrahlung des Philanthropinums auf Russland** darstellt. Zunächst skizziert er die Lage des öffentlichen und privaten Bildungssystems im Russland des 18. Jahrhunderts, das außerhalb der beiden Hauptstädte St. Petersburg und Moskau noch kaum existierte. Kaiserin Katharina II., die Prinzessin aus Anhalt-Zerbst, erkannte die Notwendigkeit grundlegender Reformen, die sie seit 1780 durch Schulgründungen nach dem Vorbild der österreichischen Normalmethode Johann Ignatz von Felbigers zu beheben trachtete. Sie warb dazu Fachleute aus Österreich an. Basedows Ideen spielten bei ihren Reformen eine gewisse Rolle. Viel größeren Einfluss hatte Christian Heinrich Wolke, der von 1784 bis 1801 in St. Petersburg lebte, dort das Dessauer *Große Examen* am Landkadettenkorps erfolgreich wiederholte, Schulen gründete und auf die russischen Bildungsdiskussionen nachhaltig einwirkte. Zudem veröffentlichte er eine ganze Reihe von Schulbüchern nach philanthropischen Konzepten. Auch einige weitere ehemalige Lehrer am Dessauer Philanthropin brachten Basedows Ideen nach Russland mit. Für den Sprachunterricht an russischen Schulen wurden Franz Hölterhof (1711–1805), der in Halle studierte (1731–1734), aber in keiner direkten Verbindung zum Philanthropin stand, und

³⁰ In St. Petersburg allerdings schon: Kaiserin Katharina II., nach der die Dessauer Mädchenschule benannt werden sollte, hatte dort bereits 1764 das Smol'nyj-Institut für adeliche Mädchen gegründet.

sein Schüler Matvej Gavrilovič Gavrilov (1759–1829) besonders bedeutsam, die in ihren Grammatiken und Wörterbüchern Basedows Vorstellungen von einem Fremdspracherwerb auf der Basis der Muttersprache der Schüler umsetzten.

Karsten Rinas (Olomouc/Olmütz) untersucht die **Die Rezeption des Philanthropismus im Habsburgerreich (unter besonderer Berücksichtigung der Böhmisches Länder)**. Er skizziert zunächst einige tiefgreifenden Änderungen in den stilistischen Anforderungen an schriftliche Texte, die sich im Deutschen zwischen dem Zeitalter des Barock und dem der Aufklärung abspielten und sich im Tschechischen zeitversetzt wiederholten. Das zum Ausdruck gebrachte Denken sollte nicht hinter rhetorischem Schmuck verborgen, sondern als Prozess sichtbar werden. Im Übergang von der Periode zum Satz als dem Hauptgegenstand der Philologie spiegelt sich diese Veränderung. Basedow war einer der ersten, der den Satz als Zentrum der Sprache betrachtete. Auf einem kurzen Überblick über die Bildungsreformen Maria Theresias folgt eine Skizze der Sprachenverhältnisse im Königreich Böhmen, wo höhere Schulbildung bis ins 19. Jahrhundert hinein nur auf Deutsch zu erwerben war. Philanthropische Gedanken gelangten nach Österreich zunächst vor allem auf Deutsch, und zwar durch Raubdrucke und Plagiate. Zum tschechischen Lesepublikum kamen sie später, nämlich durch Übersetzungen solcher Raubdrucke (vor allem Kinderliteratur und bebilderte Lehrbücher). All diese Drucke waren den skizzierten Stilvorstellungen der Aufklärung verpflichtet, aber auch ihren moralischen Vorstellungen. Insoweit waren sie „modern“. Sie konnten die strenge Zensur überwinden, weil sie staatstragende bürgerliche Tugenden wie Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit und Gottesfurcht vermittelten.

Hendrik Holzmüller (Münster) skizziert in **Ein niederländischer Junge liest in Basedows „Elementarwerk“ – Beobachtungen zur Rezeption philanthropischer Literatur in den Niederlanden** zunächst einige Einschätzungen der Niederlande und ihrer Bewohner durch maßgebliche Philanthropen wie Joachim Heinrich Campe und Carl Friedrich Bahrdt: Händler, Seefahrer, Abenteurer, Ignoranten? Danach wechselt der Blick in die Gegenrichtung: wie sah man die Philanthropen in den Niederlanden (soweit man sie wahrnahm)? Campe war dort ein prominenter Name,

einige seiner Bücher wurden ins Niederländische übersetzt. Namentlich sein „Robinson der Jüngere“ fand eine breite Leserschaft. Kern des Beitrags ist eine Fallstudie: das Tagebuch eines niederländischen Jungen namens Otto van Eck (1780–1798) aus Den Haag. Er führte dieses Tagebuch zwischen 1791 und 1797. An immerhin 80 Tagen notiert er, in einer französischen Ausgabe von Basedows „Elementarwerk“ gelesen zu haben, offenbar auf Anweisung seiner bildungsbeflissenen Eltern, die ihn gelegentlich nach den Resultaten seiner Lektüre befragten. Ottos Tagebuch ist ein Beispiel für das „Einsickern“ philanthropischer Ideen in eine wohlhabende calvinistische Bürgerfamilie, das allerdings nicht dahingehend interpretiert werden darf, dass der Philanthropismus in den Niederlanden eine große Rolle gespielt hätte.

Die Herausgeber danken der Stadt Dessau-Roßlau für ihre großzügige Gastfreundschaft, für die Möglichkeit, im Schloss Georgium zu tagen, und für die vorzügliche Organisation der Tagung. Sie danken dem Vorstand der Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit für die Aufnahme dieses Bandes in die Schriftreihe der Gesellschaft, und sie danken der University of Bamberg Press für die unkomplizierte und entgegenkommende Zusammenarbeit bei seiner Herstellung. Ihr besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die ein zentrales Thema in der Geschichte der Bildung in Deutschland und speziell der Reformpädagogik und des Philanthropismus mit wichtigen Quellen und Erkenntnissen neu erschlossen haben. Außerdem sei Jessica Ammer für die Finanzierung des Bandes gedankt.

Aufklärung – ein Produkt lateinischer und/oder französischer Sprachkenntnisse?

1. Latein und Französisch als tragende Säulen der zugleich sprachpatriotischen deutschen Aufklärung
2. Fremdsprachige Einflüsse auf die Ausbildung des deutschen Aufklärungsvokabulars?
 - 2.1 Französisch
 - 2.2 Latein
 - 2.3 Englisch
3. Resümee: Das deutsche Aufklärungsvokabular ist linguistisch weitgehend eigenständig

Einleitung

Die „Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke“ erschien 1774 mit einem Titelblatt in Deutsch, Französisch und Latein. Unter dem deutschen Titel steht links das französische Äquivalent „Recueil d'estampes relative au Manuel élémentaire d'éducation par Jean Bernard Basedow“ und rechts der lateinische Titel „Tabularum ænearum collectio ad Johannes Bernhardi Basedovii opus elementare“. In allen drei Sprachen ist auch das von Basedow unterzeichnete Vorwort gehalten, das darauf verweist, dass das eigentliche „Elementarwerk“ – also das Lehrbuch, zu dem die „Kupfersammlung“ Anschauungs- und Anregungsmaterial bietet – ebenso wie das dazugehörige „Methodenbuch“ bereits in Übersetzungen ins Französische und Lateinische vorliegt.¹ Tatsächlich dreisprachig sind allerdings nur drei Seiten der „Kupfersammlung“ zum „Elementarwerk“:

¹ Vgl. Kupfersammlung zu J. B. BASEDOWS Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde. Erste Lieferung in 53 Tafeln. Zweyte Lieferung in 47 Tafeln von L bis XCVI. Berlin/Dessau 1774, n. pag. Vorrede. Aus der neueren Basedow-Forschung vgl. zur „Kupfersammlung“: Jasmin SCHÄFER, Das Bild als Erzieher. Daniel Nikolaus Chodowieckis Kinder- und Jugendbuchillustrationen in Johann Bernhard Basedows Elementarwerk und Christian Gotthilf Salzmanns Moralischem Elementarbuch, Frankfurt a. M. 2013; Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020, 118–123. Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the transformation of modern education. Educational reform in the German Enlightenment, London/New York 2020, 129–147 diskutiert die Bildtafeln im Zusammenhang mit den Textbänden.

das Titelblatt und die zwei Seiten umfassende Vorrede. Die nachfolgenden kurzen Erläuterungen zu den 100 Bildtafeln lagen zunächst allein auf Deutsch vor. Eine französische Ausgabe der nun weiter ausgeführten Bilderläuterungen erschien erst im Folgejahrzehnt, 1782 und 1788 in zwei Bänden, verfasst von Christian Heinrich Wolke, der das Philanthropin von 1778 bis 1784 leitete. Die Übersetzung stammt von Ludwig Heinrich Ferdinand Olivier und Carl Wilhelm Kolbe; jener amtierte dort ab 1780, dieser bis 1782 als Französischlehrer.² Die lateinische Übersetzung folgte wenig später im selben Verlag (bei Crusius in Leipzig).³ Auf Mehrsprachigkeit – und genauer die Sprachentrias Deutsch–Französisch–Latein – legten Basedow und seine Mitarbeiter offensichtlich sehr großen Wert. Wohl daher sollte die „Kupfersammlung“ zum „Elementarwerk“ zumindest den Anschein erwecken, selbst dreisprachig zu sein. Aber warum war es so wichtig, das als bahnbrechend angekündigte Lehrwerk in jenen drei Sprachen vorzulegen und diesen Anspruch sogar in der praktisch einsprachigen „Kupfersammlung“ hochzuhalten?

Nahe liegt es, die Publikation von Übersetzungen als Mittel zu dem Zweck zu verstehen, die Basedow'sche Lehrmethode über den deutschen Sprachraum hinaus zu verbreiten: „vermittels der mitgelieferten französischen und lateinischen Übersetzungen entwickelte es [das „Elementarwerk“] sich alsbald auch zu einem Schulbuchbestseller, der in ganz Europa nachgefragt war“, schreiben Alexander Košenina, Jürgen Overhoff, Hanno Schmitt und Silke Siebrecht-Grabig in der Einleitung zu ihrem schönen Jubiläumskatalog zu Basedows großem Werk.⁴ Aber auch ‚nach innen‘, gegenüber deutschen Muttersprachlern, hatte die demonstrative Dreisprachigkeit des „Elementarwerks“ ihren Sinn, nämlich eine bestimmte Signalfunktion, so meine These. Bekanntlich waren Latein und

² [Christian Heinrich] WOLKE, *Methode Naturelle D'Instruction*, Bd. 1–2, Leipzig 1782–1788.

³ Christian Heinrich WOLKE, *Commentarius in tabulas centum elementares, aeri incisas a Daniele Chodoviecco, exceptis XIIX, delineates*, Bd. 1–2, Leipzig 1784–1789. Alexander KOŠENINA u. a. (Hg.), *Das Elementarwerk von 1774 und seine Schöpfer – Ein einzigartiger Bilderbogen des Aufklärungszeitalters*, in: *Begleitbuch zur Ausstellung Die Bilderwelt der Aufklärung. Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das Elementarwerk im Rochow-Museum Reckahn*, 8. September–8. Dezember 2024. Graphisch gestaltet von Andreas Wolf, Reckahn 2024, 7–13, hier 7.

Französisch die beiden wichtigsten Bildungssprachen des 18. Jahrhunderts. Für praktische Zwecke – Reisen, Kunstproduktion oder -kauf, Handel, Schiff-fahrt, Militär usw. – spielten zwar auch andere lebende Sprachen eine Rolle, vor allem Italienisch, Englisch und Niederländisch.⁵ Was Französisch und Latein verbindet, ist indes ihre zentrale Stellung in der Gelehrtenwelt des 18. Jahrhunderts und auch in der gelehrten Ausbildung,⁶ wie das Philanthropin und andere Gymnasien sie boten. Ablesen lässt sich das nicht zuletzt daran, dass es vertiefte Kenntnisse des Lateinischen und Französischen schon in sehr jungen Jahren waren, die an ‚Wunderkindern‘ wie Emilie Basedow und anderen gepriesen wurden.⁷ (Bei einem Mädchen war das ‚Wunder‘ deshalb besonders groß, weil die Gelehrtenwelt des 18. Jahrhunderts eine fast ausschließlich männliche war.) Welchen Sinn aber hatte es, bloß die Titelseite und die Vorrede der „Kupfersammlung“ sowohl in der Mutter- als auch in den beiden wichtigsten Bildungssprachen zu halten? Zu verstehen ist die demonstrative Dreisprachigkeit, der nach drei Seiten ein rein deutscher Text folgt, als Ausdruck des muttersprachlichen Emanzipationsstrebens, das generell einen erheblichen Motivationsfaktor der deutschen Aufklärer bildete. Der erste Abschnitt des vorliegenden Beitrags expliziert diese These, bevor die weiteren Abschnitte (2.1 bis 2.3) den Anteil des Lateinischen, des Französischen und ganz kurz auch des Englischen an der Ausbildung des Begriffs *Aufklärung* (verstanden als intellektuelle Reform) abzuschätzen versuchen.

⁵ Vgl. Mark HÄBERLEIN, Fremdsprachenlernen in der Frühen Neuzeit: Bildungsverläufe, Lehrende und Lernende, in: Anja Ballis / Nazli Hodaie (Hg.), Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft, Berlin/Boston 2018, 9–22.

⁶ Vgl. Heinrich BOSSE, Medien, Institutionen und literarische Praktiken der Aufklärung (Hagener Schriften zur Literatur- und Medienwissenschaft 3), Hildesheim/Zürich/New York 2022, 152–162.

⁷ Vgl. Jürgen OVERHOFF, Ein menschengemachtes Wunderkind. Emilie Basedow und die Ambivalenzen der philanthropischen Aufklärungspädagogik, in: Das achtzehnte Jahrhundert 45 (2021), 11–27, hier 11, 13, 21f. Die nicht in der Schule, sondern zu Hause unterrichteten Töchter der höheren Stände lernten normalerweise kein Latein.

1. Latein und Französisch als tragende Säulen der zugleich sprachpatriotischen deutschen Aufklärung

Gelehrsamkeit war ohne gute Beherrschung der lateinischen Sprache nicht möglich. Dass es sich in allen europäischen Ländern so verhielt, erleichterte sehr den Schriften- und Gedankenaustausch über die Grenzen der Volkssprachen hinweg. Die Vorherrschaft des Lateins als Sprache des Wissens ging zwar im Laufe der frühen Neuzeit zurück, doch machte der Anteil lateinischer Bücher um 1700 noch 50 Prozent des Angebots der Leipziger Messe aus.⁸ Mehr Bücher auf Deutsch als in Latein waren im deutschen Sprachraum zum ersten Mal im Jahre 1681 erschienen.⁹ Selbst 1780, nach dem ersten großen Aufschwung der ‚schönen‘ muttersprachlichen Literatur, lag der Lateinanteil bei knapp unter 20% der in Deutschland publizierten Bücher.¹⁰ Der Sprachunterricht an den Gymnasien blieb sogar langfristig vor allem Lateinunterricht.¹¹ Verstehens- und Stilübungen in der Muttersprache kamen erst im letzten Jahrhundertdrittel ergänzend hinzu.¹²

Das Französische bildete ebenfalls eine Hauptsprache der Bildung und der Wissenschaft und darüber hinaus der vornehmen Geselligkeit und des kultivierten Zeitvertreibe. Es verfügte zwar nicht über die lange kontinuierliche Tradition und die auch religiös fundierte Ehrwürdigkeit des Lateinischen, drang seit dem späten 17. Jahrhundert aber rasch vor, in Deutschland wie in anderen europäischen Ländern. Der allmähliche Bedeutungsschwund des Lateins ging nicht zuletzt auf sein Konto. Das

⁸ Vgl. Nikolaus THURN, Das Studium neulateinischer Literatur im 21. Jahrhundert: Warum? Wozu? Wie?, in: Pegasus-Onlinezeitschrift VII/1 (2007), 46–56, hier 49. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_1/erga_1_2007_thurn.html (Zugriff: 14.08.2025).

⁹ Andreas WÜGLER, Medien in der Frühen Neuzeit (Enzyklopädie deutscher Geschichte 85), 2., durchges. Aufl., München 2013, 41.

¹⁰ Vgl. Horst MÖLLER, Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert, Frankfurt am Main 1986, 273. Etwas andere Zahlen hat WÜGLER, Medien in der Frühen Neuzeit (wie Anm. 9), 57.

¹¹ Zu Basedows Kritik daran, die an der Zentralität des Lateins im Philanthropin aber nicht viel änderte, vgl. im vorliegenden Band den Beitrag von Stefan RHEIN.

¹² Vgl. Georg JÄGER, Schule und literarische Kultur. Bd. 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Stuttgart 1981.

Französische war insbesondere die Sprache der Höfe und der Aufklärer; von Frankreich aus gesehen sollte man genauer sagen: einerseits des höfischen Establishments und andererseits seiner aufgeklärten Kritiker, während in Deutschland beides oft sehr gut zusammenging.¹³ Auf dem Buchmarkt befriedigten Übersetzungen aus dem Französischen das Bedürfnis nach einem Wissen, das gefälliger präsentiert wird als in der deutschen Gelehrtentradition.¹⁴ Mit dem Prestige des Lateinischen oder des Französischen konnte es das Deutsche nicht aufnehmen. Deshalb erwarteten die deutschen Schriftsteller nichts so sehnlich, wie dass es bald ‚deutsche Klassiker‘ geben möge, mit denen die deutsche Literatur endlich gleichberechtigt neben die als solche längst anerkannten Klassiker der Antike und der Franzosen treten könne. Das galt auch 1774 noch. Explizit so genannte ‚deutsche Klassiker‘ bot der Buchmarkt erst 15 Jahre später zum ersten Mal erfolgreich an.¹⁵

Die für das Titelblatt (s. Abb. 1) gewählte Dreisprachigkeit des „Elementarwerks“ wird vor diesem Hintergrund verständlich, nämlich als Anspruch auf Gleichrangigkeit der von Basedow auf Deutsch dargebotenen Bildung mit derjenigen, die in den beiden etablierten Wissens- und Bildungssprachen verfügbar war. Die französische und die lateinische Version des Titels ‚stützen‘ den Anspruch, eine vollgültige Bildung anzubieten, der für das nach wenigen Seiten komplett deutschsprachige Werk erhoben wird. Sie stützen diesen Anspruch zum einen rein von der Anordnung der drei Sprachblöcke auf dem bedruckten Blatt her, denn der deutsche Titel lagert gewissermaßen auf den Säulen jener beiden Sprachen. Zum anderen sollten sie ihn letztlich vor allem im übertragenen Sinne

¹³ Vgl. Daniel FULDA, Hofmann oder Vorkämpfer der *philosophes*? Deutsche Voltaire-Bildnisse und -Imaginationen im Zeitalter der Aufklärung (Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist. Kl. 87/1), Stuttgart 2026.

¹⁴ Vgl. Daniel FULDA, Nur *Modeschriften nach neufranzösischem Muster*? Zur Unentbehrlichkeit von Übersetzungen in der deutschen Geschichtspublizistik der mittleren Aufklärung, in: Wolfgang Adam / York-Gothart Mix / Jean Mondot (Hg.), Gallotropismus im Spannungsfeld von Attraktion und Abweisung / Gallotropisme entre attraction et rejet (Gallotropismus und Zivilisationsmodelle im deutschsprachigen Raum [1660–1789] 2), Heidelberg 2016, 29–49.

¹⁵ Vgl. Daniel FULDA, Seit wann und warum gibt es „deutsche Klassiker“? Zwölf Thesen im Ausgang von Klassiker-Erwartung und Buchmarkt des langen 18. Jahrhunderts, Stuttgart/Leipzig 2021 (Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist. Kl. 85/3). Die erste als ‚deutsche Klassiker‘ beworbene Buchreihe erschien 1789 bei Schrämbl in Wien.

stützen, d.h. normativ beglaubigen. Darüber hinaus trägt die optische Überordnung des deutschen Titels insofern eine Aussage, als sich die deutsche Sprache beim Weiterblättern als die siegreiche erweist, welche die beiden anderen aus dem Feld schlägt. Mit seinem Titelblatt und dem Folgenden inszeniert das „Elementarwerk“ den Anspruch, die beiden herkömmlichen Bildungssprachen durch das Deutsche abzulösen.



Abb. 1: Dreisprachige Titelseite der „Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde.“ Berlin/Dessau 1774.

Für die deutsche Aufklärung ist das ein durchaus typischer Anspruch. Der Beginn der Aufklärung in Deutschland wurde bereits im 18. Jahrhundert gerne auf jene Vorlesung im Jahre 1687 datiert, mit der Christian Thomasius an der Leipziger Universität Skandal machte, weil er sie auf

Deutsch hielt.¹⁶ In der akademischen Buchproduktion wie Lehre verdrängte das Deutsche zwar nur Schritt für Schritt das angestammte Latein, doch waren es in den 1710er und 20er Jahren ausgerechnet die deutschsprachigen Werke einiger oft lateinisch publizierender Gelehrter (Jacob Friedrich Reimmann, Nicolaus Hieronymus Gundling und Christian Wolff), in denen sich zum ersten Mal ein Konzept von Aufklärung abzeichnet.¹⁷

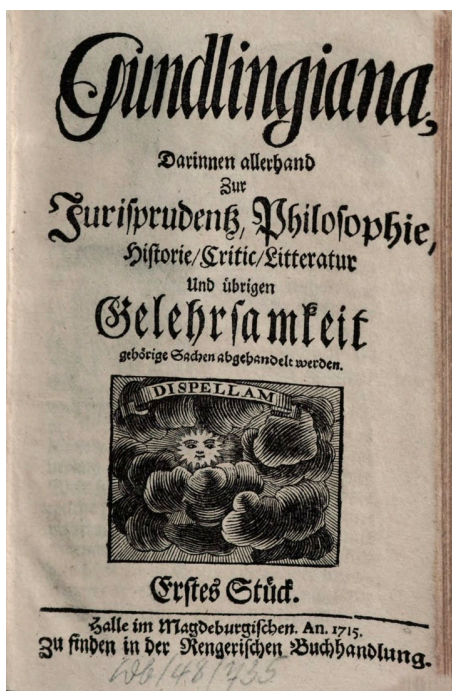


Abb. 2: Titelvignette zu [Nicolaus Hieronymus Gundling]: Gundlingiana [...]. Bd. 1 (Halle 1715). Die Inscriptio „dispellam“ („Ich werde [die Wolken] auseinanderreiben“) behält noch

¹⁶ Vgl. ANON., Christian Thomasius, in: Deutsches gemeinnütziges Magazin 1.4 (1788), 268–296, hier 270f. Das Thema von Thomasius’ auf Deutsch gehaltener Vorlesung war zwar die „Nachahmung der Franzosen“, doch sollte diese Nachahmung eben im Gebrauch der eigenen Muttersprache bestehen.

¹⁷ Vgl. Daniel FULDA, Neue periodische Schriftmedien, das Medium Bild und die Programmatik der Aufklärung, in: Liina Lukas u. a. (Hg.), Medien der Aufklärung – Aufklärung der Medien. Die baltische Aufklärung im europäischen Kontext, Berlin/Boston 2021, 21–47.

das traditionelle Latein bei, obwohl der nachfolgende Buchtext deutsch ist. Die 1. Person Singular lässt sich nicht allein auf die abgebildete Sonne mit anthropomorphisierendem Gesicht, sondern auch auf den Autor beziehen, der sich mit der Titelvignette als Vorkämpfer der Aufklärung inszeniert.

Mit ‚Konzept von Aufklärung‘ meine ich nicht bloß eine allgemein auf ‚Verbesserung‘ zielende Gelehrsamkeit, sondern genau die Vorstellung von progressiver Weltgestaltung durch Erkenntnis, die sich in den ersten Dezennien des 18. Jahrhunderts mit der ursprünglichen Bedeutung von ‚Aufklärung‘ zu verbinden begann, nämlich mit dem – in der Titelvignette der „Gundlingiana“ zu sehenden – Freiwerden des Himmels von Wolken mit Durchbruch der Sonne. Das Verb *aufklären* expliziert der Lexikograph Kaspar Stieler 1691 als Freiwerden des Himmels – „nubes dissipantur, coelum fit serenum“ –, obwohl er das Wort *Aufklärung* damals auch schon metaphorisch für kognitive Verbesserungen verwandt hatte.¹⁸ Der damaligen meteorologischen Hauptbedeutung entsprechend, geben Gundlings Titelvignette und ebenso die Frontispize Reimmanns und Wolffs das Wetterphänomen ‚Aufklärung‘ zu sehen, doch ist die zu transportierende Bedeutung eine allegorische. Sie zielt darauf, dass die Betrachter den zu sehenden Durchbruch des Lichts als ein Werk des philosophischen *Verstandes* interpretieren, der Vorurteile und Irrtümer beseitigt (im Bild: Wolken durchdringt und vertreibt). Der so verstandene neue Begriff *Aufklärung* wird mithin bildlich erzeugt. Welche sprachlichen Voraussetzungen dies hatte, werde ich im 2. Abschnitt diskutieren.

Die deutschen Dichter der Aufklärung sahen weniger im lateinischen als im französischen Schrifttum ihre Hauptkonkurrenz. Gottsched, der wirkmächtigste deutsche Literaturreformer aller Zeiten, der wie kein zweiter die Einheitlichkeit der Schriftsprache beförderte,¹⁹ wurde regelmäßig ausfällig gegen die Franzosen, obwohl er seine poetologischen

¹⁸ Kaspar von STIELER, *Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs, oder Teutscher Sprachschatz* [...], Nürnberg 1691, 968f.; vgl. [DERS.], *Teutsche Sekretariat-Kunst* [...], Nürnberg 1673, T. 2, 335.

¹⁹ Vgl. Dieter NERIUS, *Untersuchungen zur Herausbildung einer nationalen Norm der deutschen Literatursprache im 18. Jahrhundert*, Halle 1967. Zu Gottscheds überragender Bedeutung für den deutschen Sprachunterricht in Europa vgl. Helmut GLÜCK, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 12)*, Wiesbaden 2013, 191, 533.

Prinzipien ebenso von ihnen bezogen hatte wie seinen aufklärerischen Impetus.²⁰ Das Streben nach nationaler Emanzipation verstärkte sich in der Folge noch, sodass die Nachahmung fremdsprachiger Vorbilder nicht mehr als zielführend galt. Heftig kritisierte Herder 1777 die deutschen Autoren, die durch Nachahmung zu Klassiker-Ehren aufzusteigen versuchen, „die französische Lieder singen, wie französische Menuets tanzen, oder gar [und jetzt geht es *auch* gegen die Orientierung an lateinischen Vorbildern; D.F.] allesamt Hexameter und horazische Oden schreiben“, ²¹

Solche ‚patriotischen‘ Äußerungen sind als überscharfer und daher ins Polemische abgleitender Ausdruck des Emanzipationsstrebens zu interpretieren, das charakteristisch ist für die ganze Epoche. Sie bilden weder die Fundierung der deutschen Aufklärung durch die traditionell lateinische Gelehrsamkeit noch die intensive und häufig auch sympathetische Rezeption fremdsprachiger Texte, das oft geschmähte Französische eingeschlossen, adäquat ab, sondern verstellen sie. Welche Rolle aber spielten fremde Sprachen für die Ausbildung des deutschen Aufklärungsvokabulars? Die uns geläufige Bedeutung des Wortes *Aufklärung* – also die intellektuelle ‚Klärung‘ mit der Aussicht auf eine Besserung der Verhältnisse – war im 18. Jahrhundert nicht von Anfang an die vorherrschende, sondern setzte sich erst in dessen Verlauf als Übertragung der ursprünglichen meteorologischen Bedeutung auf die kognitiven Vermögen des Menschen durch.²² Wurde diese Übertragung womöglich durch andere Sprachen angeregt? Oder gestützt gewissermaßen, wie es das Französische und das Lateinische auf Basedows Titelblatt für das Deutsche leisten? Dieser nicht unwichtigen Frage sei im Folgenden nachgegangen. Sie betrifft nichts Geringeres als die sprachliche Konstituierung der deutschen Aufklärung, indem sich diese einen Namen gab.

²⁰ Vgl. Daniel FULDA, Zwischen Gelehrten- und Kulturnationalismus. Die „deutsche Nation“ in der literaturpolitischen Publizistik Johann Christoph Gottscheds, in: Georg Schmidt unter Mitarb. von Elisabeth Müller-Luckner (Hg.), *Die deutsche Nation im frühneuzeitlichen Europa. Politische Ordnung und kulturelle Identität?*, München 2010, 267–291.

²¹ Johann Gottfried HERDER, Von Ähnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst [1777], in: Ders., *Werke*. Bd. 2: *Schriften zur Ästhetik und Literatur 1767–1781*. Hg. von Gunter E. Grimm, Frankfurt a. M. 1993, 550–562, hier 558.

²² Vgl. Daniel FULDA, Die Erfindung der Aufklärung. Eine Begriffs-, Bild- und Metapherngeschichte aus der ‚Sattelzeit‘ um 1700, in: *Archiv für Begriffsgeschichte* 64/1 (2022), 7–100. Der 2. Abschnitt des vorliegenden Beitrags basiert auf dieser Studie.

2. Fremdsprachige Einflüsse auf die Ausbildung des deutschen Aufklärungsvokabulars?

Wo die Forschung die Bedeutungserweiterung von *aufklären* ins Kognitive in ihrer Genese und ihren Gründen nachzuvollziehen versuchte, hat man oft nach möglichen Einflüssen anderer Sprachen gefragt. Die Hauptrolle spielt dabei das Französische: „Wohl in Anlehnung an das französische Verb ‚éclairer‘ [...] erhält ‚aufklären‘ zu Beginn des 18. Jahrhunderts die neue, ‚weltliche‘ und rein transitive Bedeutung ‚zu geistiger Klarheit erziehen‘“, vermutet Kurt Günther in seinem belegreichen, aber wenig beachteten Forschungsbeitrag.²³ Aber auch englische Schriften und Vokabeln werden als mustergebend postuliert, so im Aufklärungs-Artikel der „Geschichtlichen Grundbegriffe“:

Den Hauptanstoß zu dieser Bedeutungsveränderung [...] dürfte wohl die Absicht gegeben haben, einerseits die gerade von Leibniz häufig verwendeten französischen Ausdrücke ‚éclairer‘, ‚éclaircir‘ und ‚éclaircissement‘ und andererseits das in den einflußreichen englischen Wochenschriften verbreitete Wort ‚to enlighten‘ korrekt ins Deutsche zu übersetzen.²⁴

Verschiedene lateinische Termini schließlich, die in der Sprache der Gelehrten oder Geistlichen geläufig waren, diskutiert der Philosophiehistoriker Werner Schneiders, weil sie „bei der Ausbildung des profanen Sinns von Aufklärung mitgewirkt“ haben könnten.²⁵ Wie haltbar sind diese Vermutungen?

²³ Kurt GÜNTHER, Zur Epochenbezeichnung „Aufklärung“, speziell im Deutschen und Russischen. Eine wortgeschichtliche Studie, in: Helmut Grasshoff / Ulf Lehmann (Hg.), Studien zur Geschichte der russischen Literatur des 18. Jahrhunderts, Bd. 3, Berlin 1968, 56–92, 550–556, hier 68.

²⁴ Horst STUKE, Aufklärung, in: Otto Brunner / Werner Conze / Reinhart Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1–8 (in 9), Stuttgart 1972–1997, Bd. 1, 243–342, hier 247f. Dem folgt Carsten ZELLE, Aufklärung, in: Klaus Weimar u. a. (Hg.), Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft [...], Bd. 1–3, Berlin/New York 1997–2003, Bd. 1, 160–165, hier 161.

²⁵ Werner SCHNEIDERS, 300 Jahre Aufklärung in Deutschland, in: Ders. (Hg.), Christian Thomasius 1655–1728. Interpretationen zu Werk und Wirkung [...], Hamburg 1989, 1–20, hier 7.

2.1 Französisch

Zunächst spricht einiges dafür, dass die französischen Aufklärungsverben eine Vorbildrolle für die semantische Erweiterung von *aufklären* ins Kognitive sowie den Aufstieg dieses Worts zum epochalen Leitbegriff spielten. Zum einen wegen der allgemeinen kulturellen Ausstrahlung Frankreichs, die um 1700 ihren Höhepunkt erreichte, sowie des korrespondierenden ‚Gallotropismus‘ der deutschen Aufklärung.²⁶ Zum anderen weil *éclairer* und *éclaircir* ein ähnliches semantisches Spektrum abdecken: vom sichtbaren Licht einschließlich des aufklarenden Himmels – so die erste Bedeutung, die Furetières großes Wörterbuch von 1690 für *esclaircir* angibt: „Un vent de Nord *esclaircit* le ciel, le rend serain, chasse les nuées“ – über körperbezogene übertragene Bedeutungen bis hin zum verstandesbezogenen ‚Erhellen‘ oder Erklären, bei *éclairer* zudem mit einer Verschiebungstendenz von der geistlichen ‚Erleuchtung‘ zur vernünftigen ‚Aufklärung‘.²⁷ Doch sind auch Faktoren zu nennen, die gegen eine Vorbildlichkeit des französischen Aufklärungsvokabulars sprechen: In Frankreich oder im frankophonen Refuge gab es um 1700, als *aufklären* und *Aufklärung* ihre neue kognitive Bedeutung annahmen, zwar ein etabliertes Vokabular metaphorischer Erhellung, doch war es nicht distinkt aufklärerisch. Selbst bei den dezidierten deutschen Aufklärern, die sich für die Rezeption der französischen Frühaufklärung einsetzten, wurde es daher zunächst nicht als aufklärerisches Signalvokabular wahrgenommen. Wie die Übersetzungen Gottscheds und anderer aus dem Französischen zeigen, gelten *éclairer/éclaircir* und *aufklären* erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts als Äquivalente. Versuchen wir, dies Schritt für Schritt nachzuvollziehen.

²⁶ Vgl. Wolfgang ADAM / Jean MONDOT (Hg.), Gallotropismus und Zivilisationsmodelle im deutschsprachigen Raum (1660–1789). Gallotropisme et modèles civilisationnels dans l'espace germanophone (1660–1789), Bd. 1–4, Heidelberg 2016–2019.

²⁷ Vgl. Gaston CAYROU, *Le français classique. Lexique de la langue du dix-septième siècle* [...], 6. Aufl., Paris 1948, 303–305; Bruno HONGRE / Jacques PIGNAULT, *Dictionnaire du français classique littéraire. De Corneille à Chateaubriand*, Paris 2015, 243f.; Antoine FURETIÈRE, *Dictionnaire universel, Contenant generalement tous les mots françois tant vieux que modernes, & les termes de toutes les sciences et des arts*, Bd. 1–3, La Haye/Rotterdam 1690, Bd. 1, n. pag., s. v. ‚esclaircir‘ (hier das Zitat), ‚esclairer‘. Die meteorologische Bedeutung, die *éclairer* haben konnte, bezieht sich auf den aufleuchtenden Blitz, nicht auf den aufklarenden Himmel.

Bei der Formierung der heute Aufklärung genannten intellektuellen Bewegung spielten frankophone Schriften europaweit die bedeutendste Rolle. Und hier ist nicht erst an die internationale Ausstrahlung Voltaires, der *philosophes* um Diderot und d'Alembert oder Rousseaus zu denken.²⁸ Bereits 1684 verkündete Pierre Bayle und fand damit Resonanz jenseits des Rheines: „Ainsi nous voila dans un Siècle qui va devenir de jour en jour plus éclairé, de sorte que tous les Siècles précédens ne seront que ténébres en comparaison.“²⁹ Es ist nicht unwahrscheinlich, dass Thomasius sich auf Bayles „de jour en jour“ bezog, als er vier Jahre später, voller Stolz auf die Überwindung der Dunkelmänner-Zeiten, schrieb: „Die Zeiten ändern sich täglich.“³⁰ Mit der französischen Sprache breitete sich der Stolz auf die Aufgeklärtheit der eigenen Zeit auch in deutschsprachige Gebiete aus.³¹

Die in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts aufkommende Rede vom *siècle éclairé* wurde allerdings nicht durchweg von einem im modernen Sinne ‚aufklärerischen‘ Selbstverständnis getragen, sondern bezog sich in der Regel auf die französische Machtentfaltung und Kulturblüte unter der Herrschaft Ludwigs XIV. (1638–1715, reg. ab 1661).³² Was allmählich – laut Werner Krauss „in den ersten Jahrzehnten des 18.

²⁸ Vgl. Pierre-Yves BEAUREPAIRE, *Le mythe de l'Europe française au XVIIIe siècle. Diplomatie, culture et sociabilités au temps des Lumières*, Paris 2007.

²⁹ *Nouvelles de la république des lettres* Avril 1684, 2. Aufl., Amsterdam 1686, 208.

³⁰ Christian THOMASIUS, Von denen Mängeln der Aristotelischen Ethik [1688], in: Ders., *Ausgewählte Werke*. Bd. 22: *Kleine Teutsche Schriften*. Vorw. von Werner Schneiders. Personen- und Sachreg. von Martin Pott, Hildesheim/Zürich/New York 1994, 71–116, hier 87f.

³¹ Michael KEMPE / Thomas MAISSEN, *Die Collegia der Insulaner, Vertraulichen und Wohlgesinnten in Zürich 1679–1709*. Die ersten deutschsprachigen Aufklärungsgesellschaften zwischen Naturwissenschaften, Bibelkritik, Geschichte und Politik, Zürich 2002, 64 zitieren z. B. aus der Sitzung eines an wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Verbesserungen interessierten Zürcher Bürger-Collegiums von 1679 die Berufung auf „parties les mieux éclairées de l'Europe“, an deren gelehrten Gesellschaften (wie der *Royal Society*) man sich orientieren wollte.

³² Vgl. Dieter GEMBICKI, *Siècle*, in: Rolf Reichardt / Hans-Jürgen Lüsebrink (Hg.), *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680–1820*, München 1996, 235–272, hier 245.

Jahrhunderts“³³ – zu Schlüsselwörtern der Aufklärung wurde, konnte längere Zeit auch ohne solche Tendenz auf den kultivierten Menschen, den klar denkenden Geist oder vorbildliche Kunstwerke zielen wie etwa in der ironischen Bemerkung Charles Sorels von 1671: „ce siècle est bien éclairé, car on n’y entend parler que de *Lumieres*“.³⁴ Für *éclairer* und *éclaircir* einerseits sowie *aufklären* andererseits gilt: Mit ihrer jeweils auf Geistiges übertragenen Bedeutung stellen sie in sehr unterschiedlichem Maße Marker für Bestrebungen dar, die von der retrospektiven Forschung als aufklärerisch interpretiert werden. Im Deutschen setzte sich die kognitive Bedeutung von *aufklären* zeitgleich mit und getragen von der Aufklärungsbewegung durch, wenngleich das Wort auch religiös verstanden werden konnte und entsprechenden Besetzungsversuchen unterlag. Im französischen Sprachbereich liegt eine solche Koinzidenz von a) mehr als vereinzelttem erstem Auftreten einer neuen kognitiven Bedeutung des nachmaligen Schlüsselwortes und b) als spezifisch aufklärerisch zu bezeichnenden intellektuell-reformerischen Bestrebungen nicht vor, weder chronologisch noch sachlich. Daher lässt sich der Beginn der französischen Aufklärung nicht daran festmachen, dass *éclairer* nun erst die Bedeutung *intellektueller* ‚Erhellung‘ angenommen hätte, zusätzlich zum konkreten Lichtverbreiten sowie zur allmählich zurücktretenden geistlichen Bedeutung (‚erleuchten‘).³⁵ Für das Substantiv *lumière(s)* gilt

³³ Werner KRAUSS, Der Jahrhundertbegriff im 18. Jahrhundert [1963], in: Ders., Das wissenschaftliche Werk. Hg. im Auftrag der Akademie der Wissenschaften der DDR von Werner Bahner, Manfred Naumann und Heinrich Scheel. [Bd. 6:] Aufklärung II: Frankreich, Berlin/Weimar 1987, 21–61, hier 26.

³⁴ [Charles SOREL,] *De la connaissance des bons livres ou examen de plusieurs auteurs*, Paris 1671, 409.

³⁵ Vgl. Le Grand Robert de la langue française (<https://grandrobert.lerobert.com/robert.asp>), s. v. ‚éclairer‘. Noch in voller Blüte steht das geistliche Verständnis von *éclairer* in Nicolas Malebranches *De la recherche de la vérité* von 1674: „C’est Dieu même qui éclaire les Philosophes dans les connoissances que les hommes ingrats appellent naturelles, quoi qu’elles ne leur viennent que du Ciel: *Deus enim illis manifestavit* [Röm 1,19]. C’est lui qui est proprement la lumière de l’esprit, & le Pere des lumières. *Pater luminum* [Jak 1,17]: c’est lui qui enseigne la science aux hommes: *Qui docet hominem scientiam* [Ps 93,10]. En un mot c’est la véritable lumière qui éclaire tous ceux qui viennent en ce monde: *lux vera quæ illuminat omnem hominem venientem in hunc mundum* [Joh 1,9].“ ([Nicolas] MALEBRANCHE, *Œuvres*. Bd. 1: *Recherche de la vérité*: où l’on traite de la nature de l’esprit de l’homme et de l’usage qu’il en doit faire pour éviter l’erreur dans les sciences [livres 1–3]. Hg. von Geneviève Rodis-Lewis, 3. Aufl., [Paris 1991], 439f.) Das

ebenfalls, dass sich der Einsatz der Aufklärung kaum an Bedeutungsentwicklung oder Gebrauch dieses Schlüsselwortes festmachen lässt. Einen gewissen Indikatorwert hat lediglich das Vordringen der Pluralform, die menschliche Einsichten und Erkenntnisse bezeichnet, gegenüber der Singularform, die sich meist auf die von Gott verliehene Vernunft bezogen hatte.³⁶

Wenn *éclairer*, *éclaircir* sowie das davon abgeleitete *éclaircissement* aber einen zeitlichen Vorsprung in der Entwicklung hin zu einer primär kognitiven Bedeutung hatten: Könnte sich nicht gerade daraus die Vorbildlichkeit der französischen Äquivalente für die semantische Entwicklung von *aufklären* ergeben haben? Auch in diesem Punkt lautet die Antwort ‚von den Quellen her: nein‘. Sowohl Bayle und andere Gelehrte des Refuge als auch Fontenelle, der zweite große Bahnbrecher, wurden in der deutschen Frühaufklärung zwar lebhaft rezipiert. In Halle eigneten sich Thomasius und seine Schüler den traditions- und vorurteilskritischen, fortschrittsemphatischen intellektuellen Stil der frankophonen Gelehrten an. Gerne bedienten sie sich dabei der Metaphorik von Licht und Schatten und auch von Wolken und ‚Aufklärung‘. Eine terminologische Lehnbildung nach frz. *éclairer* sucht man bei den hallischen Philosophen hingegen vergebens. Erst recht wirkungslos blieb Leibniz, da von seinen programmatisch aufklärerischen Schriften oder Briefen – zu nennen ist insbesondere der etwa 1692 niedergeschriebene „Mémoire pour des personnes éclairées et de bonne intention“ – kaum etwas publiziert war.³⁷

Schauen wir uns die Fontenelle-Übersetzungen, die Gottsched ab 1726 herausbrachte, etwas genauer an. *Éclairé* erfuhr dort unterschied-

Zitat belegt überdies die Geläufigkeit von *lumière(s)* in der religiösen Sprache des 17. Jahrhunderts. Nicht nur auf den religiösen Gebrauch bezogen, schreibt Jacques ROGER, *La lumière et les lumières*, in: *Cahiers de l'Association internationale des études françaises* 20 (1968), 167–177, hier 168 dementsprechend: „La consultation des dictionnaires montre que l'emploi métaphorique du mot *lumière* est parfaitement banal à la fin du XVII^e siècle.“

³⁶ Vgl. Roland MORTIER, „Lumière“ et „Lumières“, *histoire d'une image et d'une idée*, in: Ders. (Hg.), *Clartés et ombres du siècle des Lumières. Etudes sur le XVIII^e siècle littéraire*, Genève 1969, 13–59, hier 20, sowie Michel DELON, *Lumières* (Représentation des), in: Ders. (Hg.), *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris 1997, 659–662, hier 659.

³⁷ Vgl. FULDA, *Die Erfindung der Aufklärung* (wie Anm. 22), 72–75.

liche Verdeutschungen: vorzugsweise „erleuchtet“,³⁸ aber auch „aufgeweckt“³⁹ oder „gescheidt“. ⁴⁰ *Éclaircir* gibt Gottsched mit „ins Licht setzen“⁴¹ oder „erläutern“⁴² wieder. Für die Interpretation dieser Textbefunde ist wichtig, dass er dt. *Aufklärung* und mehr noch das zugehörige Verb und Adjektiv damals schon recht geläufig benutzte, nicht zuletzt um seinem Fortschrittsstolz, in ‚aufgeklärten Zeiten‘ zu leben, Ausdruck zu geben, ganz im Sinne Fontenelles. Dass er an den zitierten Stellen trotzdem nicht zu *aufgeklärt* oder *aufklären* griff, stellt klar: Die – stark von Gottscheds Schriften getragene⁴³ – Durchsetzung von *aufgeklärt* und *aufklären* als Signalwörter erfolgte unabhängig von den französischen Wörtern, in denen wir heute Äquivalente sehen. Noch deutlicher ist die Unabhängigkeit des deutschen vom französischen Aufklärungsvokabular bei den Substantiven – was nicht überrascht, weil es hier keine gemeinsame lateinische Wurzel gibt: *Lumière(s)* hatte bereits geraume Zeit vor der Aufklärungsepoche kognitive Bedeutung, wurde jedoch erst spät als Äquivalent zu *Aufklärung* wahrgenommen. 1730 übersetzte es Gottsched noch mit „Einsicht“. ⁴⁴

Lässt sich eine Erklärung dafür geben, warum Gottsched, obwohl Fontenelles *éclairé* an den zitierten Stellen semantisch sehr nah an seinem Verständnis von *aufgeklärt* steht, jenes Wort trotzdem nicht durch dieses

³⁸ Des Herrn von FONTENELLE Abhandlung vom Ursprunge der Fabeln übersetzt von Johann Christoph Gottscheden, in: Der Deutschen Gesellschaft in Leipzig eigene Schriften und Uebersetzungen in gebundener und ungebundener Schreibart, 2. Aufl., Leipzig 1735, 702–720, hier 714 = [Bernard Le Bovier de] FONTENELLE, De l'origine des fables, in: Œuvres complètes. [FOC. Texte revu par Alain Niderst.] Bd. 1–9 (Paris 1989–2001), Bd. 3, 187–202, hier 196; Bernhard von FONTENELLE, Abhandlung der Frage, vom Vorzuge der Alten oder Neuern im Absehen auf Künste und Wissenschaften, in: Ders., Gespräche von Mehr als einer Welt zwischen einem Frauenzimmer und einem Gelehrten, übers. von Johann Christoph Gottsched, 2. Aufl., Leipzig 1730, 256–294, hier 268, 270 = FOC 2, 418f. FONTENELLE, Abhandlung der Frage (wie Anm. 38), 413: „destinées à éclairer tous les autres hommes“ übersetzt Gottsched mit „zur Erleuchtung der Welt bestimmet“ (258).

³⁹ FONTENELLE, Abhandlung vom Ursprunge der Fabeln (wie Anm. 38), 711 = FOC 3, 194.

⁴⁰ FONTENELLE, Abhandlung vom Ursprunge der Fabeln (wie Anm. 38), 717 = FOC 3, 199.

⁴¹ FONTENELLE, Abhandlung vom Ursprunge der Fabeln (wie Anm. 38), 702 = FOC 3, 187.

⁴² FONTENELLE, Abhandlung der Frage, vom Vorzuge der Alten oder Neuern (wie Anm. 38), 257 = FOC 2, 413.

⁴³ Vgl. Daniel FULDA, Position im Netzwerk der europäischen Aufklärung, in: Sebastian Meixner / Carolin Rocks (Hg.), Gottsched-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Unter Mitarb. von Giulia Morra und Bernd Stöbel, Stuttgart 2023, 3–16.

⁴⁴ FONTENELLE, Abhandlung der Frage (wie Anm. 38), 286.

verdeutschte? Womöglich sah Gottsched in *aufgeklärt* (mit kognitiver Bedeutung) etwas Neuartiges, das nicht dazu dienen sollte, ein im Französischen seit längerem etabliertes Wort wiederzugeben. Erst in der 1744 von Gottsched herausgegebenen Übersetzung von Bayles „Dictionnaire historique et critique“ wird „le connoissant éclairé“ durch „ein aufgeklärter Verstand“ verdeutscht.⁴⁵ Um 1740 hatte sich *aufklären* als gängiger Terminus etabliert, so dass man annehmen darf, dass die semantische und pragmatische Äquivalenz mit *éclairer* nun klar zu Tage lag und daher übersetzerisch anerkannt wurde. Weitere, in etwa zeitgleiche Belege für die Übersetzung von *éclairé* durch *aufgeklärt* liegen jedenfalls vor, beispielsweise aus Voltaires *Lettres philosophiques* (verfasst 1726–29, publiziert 1734). Die dortigen „temps les plus éclairés“ werden 1747 als die „aufgeklärtesten Zeiten“ wiedergegeben.⁴⁶ *Éclairé* und *aufgeklärt* wurden demnach erst als äquivalent wahrgenommen, als sich das deutsche Signalwort durchgesetzt hatte, und zwar ohne Hilfe des Französischen.

2.2 Latein

Dem Lateinischen hat vor allem Werner Schneiders Einfluss zugemessen, genauer: die Rolle einer „Grundlage“ für die Ausbildung einer „metaphorischen Bedeutung“ von *aufklären*.⁴⁷ Dabei verweist er zunächst auf die *claritas* als Ideal, das nicht erst Descartes zur Maxime der philosophischen Argumentation erhob, sondern das von der (ciceronianischen) Rhetorik seit jeher gefordert worden sei.⁴⁸ Der Hinweis auf das rhetorische Stilideal der Klarheit ist berechtigt, wenngleich der Terminus dafür meist *perspicuitas* lautet.⁴⁹ Die hohe, obschon nicht unbestrittene Autorität jenes

⁴⁵ Pierre BAYLE, Dictionnaire Historique Et Critique [...]. Bd. 1–4, 5. Aufl., Amsterdam 1740, Bd. 1, 3; DERS., Historisches und Critisches Wörterbuch [...]. Bd. 1–4, Leipzig 1741–1744, Bd. 1, 2, Anm. E. Die Übersetzung stammt nicht von Gottsched selbst.

⁴⁶ VOLTAIRE, Œuvres complètes. Bd. 6B. Hg. von Nicholas Cronk, Oxford 2020, 246, vgl. 100; [VOLTAIRE,] Sammlung verschiedener Briefe des Herrn von Voltaire die Engelländer und andere Sachen betreffend aus dem Französischen übersetzt und mit einigen Anmerkungen begleitet von N**, Jena 1747, 344f., vgl. 189.

⁴⁷ SCHNEIDERS, 300 Jahre Aufklärung in Deutschland (wie Anm. 25), 5.

⁴⁸ Vgl. SCHNEIDERS, 300 Jahre Aufklärung in Deutschland (wie Anm. 25), 6.

⁴⁹ Vgl. Bernhard ASMUTH, Perspicuitas, in: Gert Ueding (Hg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 6, Tübingen 2003, 814–874, hier 816.

Ideals⁵⁰ trug sicherlich, obgleich schwer nachweisbar, dazu bei, dass ‚Aufklärung‘ als Prinzip wie als Wort in der Gelehrtenrepublik auf Akzeptanz stieß, und mag ähnlich unterstützend gewirkt haben wie die generell starke Rolle, die Lichtmetaphorik im Allgemeinen sowie Sonnen- und Wettermetaphorik im Besonderen im lateinischen Vokabular für intellektuelle Tätigkeiten und die Erkenntnis des Wahren und Guten spielten.⁵¹

⁵⁰ Das konkurrierende taciteische Stilideal der *argutia* hatte gerade im 17. Jahrhundert Konjunktur; sein Geltungsverlust im 18. Jahrhundert hingegen hängt mit dem Vordringen der Aufklärung zusammen. Den Vorschlag, Aufklärung primär vom Stilideal der *perspicuitas* her zu begreifen, macht Gert UEDING, Aufklärung, in: Gert Ueding (Hg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 1, Tübingen 1992, 1188–1250, hier 1189–1191. Eine enge Verbindung zwischen Beredsamkeit und „aufgeklärtem Geist“ sieht Johann Andreas FABRICIUS, Philosophische Oratorie [...], Leipzig 1724, 378; er hat dabei aber nicht die Klarheit der Rede, sondern intellektuelle und Charakter-Stärken des Redners im Auge. Einen Zusammenhang zwischen einem „gleichsam erleuchteten Verstand und daher fließender Sprachrichtigkeit“ stellt Gottfried Wilhelm LEIBNIZ, Ermahnung an die Deutsche, ihren Verstand und Sprache besser zu üben, samt beigefügten Vorschlag einer teutschgesinnten Gesellschaft, in: Hans Heinz Holz (Hg.), Politische Schriften, Bd. 2, Frankfurt am Main 1967, 60–80, hier 79 her.

⁵¹ Vgl., um nur zwei vielgelesene Texte zu nennen, SENECA, Ep. 79,11–12 sowie, mit ausgeprägter meteorologischer Metaphorik Boethius, Philos. consol. 1,6–7. Thomasius und Reimann nutzten die Umschreibung *lucem affundere* (vgl. Christian THOMASIUS, Introductio in logicam [...], [Frankfurt am Main/Leipzig/Halle 1694], 66; [Jacob Friedrich REIMANN], Unvorgreiflicher Concept von der Wahren Gelehrsamkeit/ Darinnen Vornehmlich die Gedancken des [...] Christiani Thomasii [...] / Die er in seiner Introductione in Logicam [...] geführt [...] untersucht [...] wird [...], o.O. 1697, 24), bevor Reimann zu „Aufklärung“ griff (Jacob Friedrich REIMANN, Versuch einer Einleitung In die Historiam Literariam Insgemein und derer Teutschen insonderheit. Bd. 1–3 [in 6], Halle 1708–1713, Bd. 1, 145).



Abb. 3: Kupfertitel zu Joannes Clericus [Jean Le Clerc]: *Ars Critica In Qua Ad Studia Linguarum Latinæ, Græcæ, Et Hebraicæ, Via munitur*. 4. Aufl. Amsterdam 1712, Bd. 1. Die allegorische Darstellung verbildlicht die Leistung, die Le Clerc der philologischen Kritik zuschreibt, die von der mittig postierten Frauenfigur verkörpert wird. Die Kritik zündet ihre Fackel – die es ihr erlaubt, ‚dunkle‘ Stellen zu erhellen – an der Sonne über der Stirn der rechts sitzenden (fast) ‚nackten Wahrheit‘ an und wendet sich dabei einem Jüngling zu, der für die Schüler steht, die die alten Sprachen lernen. Der ganz links hinter dem Jüngling sichtbare Hahn versinnbildlicht die geforderte Unermüdlichkeit des Lernens. Die zu Füßen des Jünglings, der Kritik und der Wahrheit niedergestürzte Figur mit Augenbinde und den langen Ohren eines Esels verkörpert die Dummheit und das Nichtwissen, über die zu triumphieren die Kritik und ihre Schüler erwarten dürfen. Zumal dieses Motiv findet sich im späteren 18. Jahrhundert auch in genuin aufklärerischen Programmbildern. Ob man in verbesserter Textkritik ein dezidiert aufklärerisches Instrument oder ‚nur‘ gute Philologie sieht, ist eine Interpretationsfrage – und war dies auch schon im 18. Jahrhundert.

Darüber hinaus lässt sich Christian Wolffs erkenntnistheoretisches Ideal der „claritas perceptionum“ anführen: „est id, quod *Lumen animæ*

appellare solemus. Et hinc anima dicitur *illuminari*“.⁵² Die hier verwendeten Begriffe bereiteten das deutsche Aufklärungsvokabular allerdings weniger vor, als sie den Bedarf an einem neuen Vokabular erkennen lassen. Denn Wolff sieht sich an der betreffenden Stelle seiner *Psychologia empirica* veranlasst, gleich anschließend zu erläutern, dass er jene Termini nicht „in sensu theologico, sed philosophico“ gebrauche.⁵³ Seiner Ansicht nach gibt es also keinen lateinischen Terminus, der seinen Anspruch, ‚Aufklärung‘ zu betreiben, distinkt genug ausdrückt. In der Tat waren sowohl *lumen animæ* als auch *illuminare* religiös besetzt (vgl. Eph 5,15 nach der Vulgata: *illuminabit te Christus*), wenngleich das Verb im Lateinischen wie im Deutschen (*erleuchten*) auch rationalistisch verwendet wurde. *Aufklären* und *Aufklärung* waren hingegen frei von solcher traditionellen Zugehörigkeit zum religiösen Diskurs, konnten also den bei Wolff aufscheinenden Begriffsbedarf stillen, obgleich bald schon Theologen nach dem neuen Vokabular griffen.⁵⁴

Von einer allgemeinen Hintergrundunterstützung zu unterscheiden ist ein eventueller Einfluss des Lateinischen auf die abstrahierende Bedeutungserweiterung des Worts *Aufklärung*, soll heißen von der ursprünglichen meteorologischen zur neuen kognitiven Bedeutung. In dieser zweiten Hinsicht hebt Schneiders auf *clarificatio* und dessen Bedeutungsspektrum zwischen dem Klarmachen einer Flüssigkeit und dem Erklären von Sachverhalten,⁵⁵ also zwischen materiell konkreter und abstrakt geistiger „Reinigung“ ab und gibt zu erwägen, „wie weit die Erinnerung an die *clarificatio* bei der Ausbildung des profanen Sinns von Aufklärung mitgewirkt hat. *Aufklärung* könnte [...] auch auf einer Transformation von *clarificatio* beruhen.“⁵⁶ Diese Überlegung hat die gemeinsame Wurzel des lateinischen und des deutschen Wortes für sich, die im Silbenanklang *clar-/klär-* gut hörbar ist. Doch überzeugt sie nur partiell, zum einen, weil keine Belege für die Musterrolle von *clarificatio* bekannt sind, sehr im

⁵² Christian WOLFF, *Psychologia empirica*, Frankfurt am Main/Leipzig 1732, 23.

⁵³ WOLFF, *Psychologia empirica* (wie Anm. 52), 24.

⁵⁴ Vgl. FULDA, Die Erfindung der Aufklärung (wie Anm. 22), 47–58.

⁵⁵ Belege für dieses Bedeutungsspektrum führt Schneiders nicht an. Die Übersetzung ‚Klarmachung‘ gibt Johann Jacob WOYT, *Gazophylacium Medico-Physicum Oder Schatz-Kammer, Medicinisch- und Natürlicher Dinge*, In welcher Alle Medicinische Kunst-Wörter [...], Leipzig 1709, 208; ‚erklären‘ für *clarificare* hat Daniel Friedrich JANUS, *Philologisches Lexicon Der reinen und zierlichen Latinität [...]*, Leipzig 1730, 355.

⁵⁶ SCHNEIDERS, 300 Jahre Aufklärung in Deutschland (wie Anm. 25), 7.

Unterschied zu der Vorbereitungsrolle, die meteorologische Metaphorik bei der Ausbildung der kognitiven Bedeutung von *Aufklärung* gespielt hat. Zum anderen hat *Aufklärung* mit *clarificatio* zwar den Wortstamm gemeinsam, strenggenommen aber nicht die Wortbildung; das morphosemantische Äquivalent von *clarificatio* ist vielmehr *Klarmachung*, das im frühen 18. Jahrhundert tatsächlich belegt ist.⁵⁷ Und auch semantisch besteht nur begrenzte Ähnlichkeit, denn die Bedeutung ‚religiöse Verklärung‘ hat bei *clarificatio* das Übergewicht.⁵⁸ Zudem war das Wort um 1700 keine vielgebrauchte Vokabel und kein einschlägiger Terminus.⁵⁹

Ein weiterer Kandidat für die Rolle der Vorbildvokabel ist *serenitas*, das von Stieler angeführte lateinische Äquivalent der meteorologischen *Aufklärung*,⁶⁰ das auch die Aufhellung oder -heiterung eines Gesichts oder Gemüts bezeichnen konnte (dies parallel zum Bedeutungsspektrum des Verbs *aufklären*). Recht wahrscheinlich ist, dass *serenitas* bzw. das Verb *serenare*⁶¹ im 17. Jahrhundert als Muster für die metaphorische Anwendung des meteorologischen *aufklären*/*Aufklärung* auf den Menschen gewirkt haben, und zwar zunächst auf den Gesichtsausdruck und dann die Gemütsstimmung.⁶² Übertragen beziehen sich *serenitas* und *serenare*

⁵⁷ Die Übersetzung ‚Klarmachung‘ für *clarificatio* gibt Johann Jacob WOYT, *Gazophylacium* [...] (wie Anm. 55), 208.

⁵⁸ Das gilt auch für das Verb *clarificare*, das vor allem in der christlichen Spätantike belegt ist, vgl. *Thesaurus linguae latinae*, Bd. 3, Berlin/Leipzig 1912, 1266f.

⁵⁹ Vgl. STIELER, *Der Deutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs* (wie Anm. 18), 969. Daniel Friedrich JANUS, *Philologisches Lexicon Der reinen und zierlichen Latinität* [...], Leipzig 1730, 355 kennt das Substantiv gar nicht und empfiehlt anstelle des Verbs *clarificare* das gebräuchlichere *illustrare* (für ‚erklären‘).

⁶⁰ „Aufklären [...]. Das Wetter klärt sich auf/ nubes dissipantur, coelum fit serenum. Ausklären/ idem quod Aufklären. Die Luft hat ausgekläret [...] Aufklärung/ sive Ausklärung/ die/ serenitas.“ STIELER, *Der Deutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs* (wie Anm. 18), 968f.

⁶¹ Christoph Ernst STEINBACH, *Vollständiges Deutsches Wörterbuch vel Lexicon Germanico-Latinum* [...], Breslau 1734, 861f. hat die nachklassische Form „ich kläre auf, dissereno“, die mit übertragener Bedeutung aber selten, u. a. bei Augustinus (conf. 13,15) belegt ist; vgl. *Thesaurus linguae latinae*, Bd. 5/1, Berlin/Leipzig 1934, 1458.

⁶² Für das italienische *serenare* gibt es einen sehr frühen entsprechenden Beleg in der deutschen Tasso-Übersetzung von 1626, wo es von Armida heißt, ihr trauriger Blick (wörtlich: die „trüben Straalen“ ihrer Augen) habe sich „hell und schön aufgeklärt“ („Serenò allora i nubilosi rai/ Armida“). Torquato TASSO, [...] *Das Erlösete Jerusalem* [...], übers. von Dietrich von dem Werder, Frankfurt am Main 1626, n. pag. (IV, 84). „Serenissimus“

allerdings nicht auf den Verstand, sondern auf das Gemüt.⁶³ Sie meinen ‚Heiterkeit‘, verstanden als ‚frei von Beunruhigung‘ oder Seelenfrieden. Die *serenitas animi* wird schon in der christlichen Spätantike häufig beschworen und ist im 18. Jahrhundert noch durchaus geläufig. Beispielsweise von Alexander Gottlieb Baumgarten auf seinem Sterbebett gepriesen, handelt es sich indes um ein *religiöses* Ideal, kein philosophisches oder reformerisches.⁶⁴ Zudem ist *serenitas* ein Zustandsnomen, abgeleitet von einem Adjektiv, und kein deverbales Nomen actionis. Semantisch fehlen dem lateinischen Wort somit das Prozessuale und die Ausrichtung auf zukünftige Ergebnisse, die für die mit *Aufklärung* verbundene Emphase so wichtig sind. Mehr als ein partiell unterstützender Einfluss in der vorterminologischen Phase der Wortentwicklung ist *serenitas* daher nicht zuzumessen.

Das Lateinische hat noch weitere Verben, deren Semantik sowohl ein konkretes ‚hell sein‘ (*clarare*) oder ‚hell werden‘ (*clarescere* als Inchoativ dazu) wie auch ein geistiges ‚einleuchten‘ umfasst.⁶⁵ Dort ‚fehlt‘ allerdings die meteorologische Bedeutung von *aufklären/ausklären*. Das gilt auch für die morphologisch ähnlichste, sehr seltene Vokabel *exclarare*.⁶⁶ In summa ist festzuhalten, dass das Lateinische zwar ein Vorbild abgab für den übertragenen Gebrauch von Vokabeln des Hellseins, -werdens oder -machens, mit Bezug auf den Menschen und dessen Gesicht, Gemüt, Seele oder Verstand oder auf einen Sachverhalt. In dieser

als Anrede eines Fürsten wird im Deutschen meist als ‚Durchlaucht‘ (nach mhd. *durchliuhten* ‚durchleuchten‘) wiedergegeben.

⁶³ Vgl. Karl Ernst GEORGES, Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Bd. 1–2 [...], Hannover 1913–1918, Bd. 2, 2621.

⁶⁴ Vgl. Alessandro NANNINI, How a Philosopher Dies. Reason, Faith, and *aisthesis* in Baumgartens *ars moriendi*, in: Das achtzehnte Jahrhundert 43/1 (2019), 48–72, hier 50. Benutzten Theologen in den 1720er Jahren das Substantiv „Aufklärung eines gottseligen Gemüthes“, so handelt es sich vereinzelt tatsächlich um die Übersetzung von *serenitas* (Bernhard Walther MARPERGER, Der blinde Religions-Eifer, als der grösste Irrthum in der Religion [...], Dresden [1726], 84; vgl. AUGUSTINUS, Contra epistolam Manichaei 3). Meist jedoch geht es auch ihnen um die ‚Erleuchtung‘ des *Verstandes* – freilich durch Gott.

⁶⁵ GEORGES, Ausführliches lat.-dt. Handwörterbuch (wie Anm. 63), Bd. 1, 1192.

⁶⁶ Vgl. Thesaurus linguae latinae, Berlin/Leipzig 1953, Bd. 5/2, 1267f. mit nur zwei Belegen. Der angeführte Beleg bei Vitruv (1,2,7) nennt die aufgehende Sonne als Lichtquelle. Der Sonnenaufgang wird im späten 18. Jahrhundert als bildliche Entsprechung zur Aufklärung verstanden, z. B. bei Lichtenberg, als die meteorologische Ursprungsbedeutung verblasst.

unspezifischen Vorbildlichkeit dürfte die traditionelle Gelehrtensprache Latein sogar eine größere Rolle gespielt haben als das unter Gelehrten um 1700 deutlich weniger präsente Französisch, wo *éclairer*, *éclaircir* und *éclaircissement* ähnliche semantische Spannweiten zwischen konkreter Klar- oder Helligkeit und übertragenen Bedeutungen aufweisen. Keines der von *serenus* oder *clarus* abgeleiteten Wörter deckt jedoch die ganze Spannweite vom meteorologischen Aufklaren des Himmels bis zur Aufklärung des Verstandes oder sogar der Gesellschaft oder Welt ab. Das gilt fürs Lateinische nicht anders als für das Französische.

2.3 Englisch

Obwohl das Englische auf dem dreisprachigen Titelblatt der Tafeln des „Elementarwerks“ nicht vorkommt, darf es hier nicht ganz unter den Tisch fallen. Denn durch die Forschung zieht sich die Vermutung, das Wort *aufklären* könne „als Übertragung des englischen *to enlighten*“ gebildet worden sein.⁶⁷ Dafür gibt es indes keinerlei Anhaltspunkte. Aus chronologischen Gründen ebenso wenig überzeugend ist die vorsichtiger These in den „Geschichtlichen Grundbegriffen“, die semantische Erweiterung von *aufklären* auf kognitive Verbesserungen folge dem Aufkommen eines säkularen Verständnisses von *to enlighten* in den 1709 von Addison und Steele ‚erfundenen‘ Moralischen Wochenschriften, nachdem das englische Wort zuvor, über konkrete Beleuchtungen hinaus, die geistliche ‚Erleuchtung‘ bezeichnet hatte.⁶⁸ Trotzdem scheint das säkulare deutsche Aufklärungsvokabular an einem bestimmten Punkt von Impulsen aus dem Englischen profitiert zu haben. Denn die Wortgruppe *aufklären/aufgeklärt/Aufklärung*, deren säkular-kognitive Bedeutung in den

⁶⁷ Elisabeth HEIMPEL-MICHEL, Die Aufklärung. Eine historisch-systematische Untersuchung, Langensalza 1928, 11; vgl. Albrecht BEUTEL, Aufklärung in Deutschland (Die Kirche in ihrer Geschichte. Ein Handbuch 4, Lfg. O2), Göttingen 2006, 152.

⁶⁸ Vgl. STUKE, Aufklärung (wie Anm. 24), 247f. Wohlgemehrt wird *to enlighten* in den frühen *Moral Weeklies* keineswegs ausschließlich in der neuen säkularen Bedeutung verwendet, sondern ebenso, wie herkömmlich, in religiösen Kontexten. Die des Öfteren angeführte Stelle aus *Paradise Lost*, in der Gott zu Michael spricht: „As I shall thee enlighten“ (XI, 115), übersetzte Bodmer ebenso sinngerecht wie ‚etymologisch‘ mit „wie ich dich durch meinen Geist erleuchten werde“ (John MILTON, Episches Gedichte von dem Verlohrnen Paradiese. [...] Übers. von [...] Johann Jacob Bodmer, Zürich 1742, 501).

1720er Jahren nicht mehr neu war, wurde in den damals in Hamburg und Leipzig aufkommenden, durch englische Vorbilder inspirierten Wochenschriften erstmals mit einer gewissen Regelmäßigkeit gebraucht und avancierte dadurch allmählich zum Signalwort der Aufklärer.⁶⁹ Die Unterstützung aus England war damit aber keine, die zur *Ausbildung* der Programm- oder Signalwörter *aufklären/aufgeklärt/Aufklärung* oder ihrer säkularen und reformerischen Bedeutung beigetragen hätte, sondern regte lediglich deren immer öfteren *Gebrauch* an.

3. Resümee: Das deutsche Aufklärungsvokabular ist linguistisch weitgehend eigenständig

Die Frage nach fremdsprachlichen Einflüssen auf die Ausbildung und Verbreitung der kognitiven Bedeutung von *aufklären/aufgeklärt/Aufklärung* hat die diesbezügliche Wort- und Begriffsforschung von Anfang an begleitet. Diese Frage zu stellen lag nahe, weil Latein und Französisch zu Beginn der Aufklärung als Bildungssprachen bedeutender waren als die deutsche Muttersprache. Und sie lag besonders nahe, solange die meteorologische Ausgangsbedeutung sowie deren bei Stieler zu beobachtende Übertragung auf die „Verbesserung des Verstandes“ nicht in Betracht gezogen wurden. Nach derzeitigem Kenntnisstand bleibt von den unterschiedlichen Vermutungen, die man zu fremdsprachlichen Einflüssen auf das deutsche Aufklärungsvokabular angestellt hat, wenig übrig. So aufmerksam in Deutschland Impulse aus Frankreich, dem frankophonen Refuge sowie England aufgenommen wurden und so fundamental das Lateinische für die Gelehrsamkeit war, in der die deutschen Aufklärer beheimatet waren: Dass *aufklären/aufgeklärt/Aufklärung* kognitive Bedeutung annahmen und zu Schlüsselvokabeln der säkular orientierten Reformer aufstiegen, wurde bloß punktuell durch deren französische oder englische Äquivalente oder gar lateinische Wörter von lockererer Entsprechung beeinflusst. Von den Quellen und der Chronologie her spricht alles dagegen, dass *aufklären* eine Lehnübersetzung aus einer anderen, alten oder neuen, Sprache war, wie die KI von Google vermutet.⁷⁰ Die

⁶⁹ Vgl. FULDA, Die Erfindung der Aufklärung (wie Anm. 22), 58–60.

⁷⁰ „Aufklären“ kann als Lehnübersetzung aus dem Englischen, Französischen oder Lateinischen ins Deutsche entstanden sein. Im Englischen wird ‚enlighten‘ oder ‚clarify‘

Ausbildung der abstrakten, kognitiven Bedeutungsvariante zusätzlich zur herkömmlichen konkreten erfolgte bei der deutschen Wortfamilie vielmehr geraume Zeit *vor* den verschiedenen interlingualen Rezeptionen aufklärerischer Texte.⁷¹ Und dies geschah bereits um 1700, d.h. zu einer Zeit, in der es in den anderen Sprachen ebenfalls noch kein eindeutig aufklärerisch konnotiertes Vokabular gab. Bei der Ausbildung eines distinkten Vokabulars, mit dem sich die Aufklärer untereinander und für andere zu erkennen gaben, lag das Deutsche im europäischen Vergleich sogar an der Spitze. Kurzum, das deutsche Aufklärungsvokabular bedurfte keiner so massiven Stützen in Gestalt anderer Sprachen von höherem Prestige, wie das Titelblatt der „Kupfersammlung“ zu Basedows „Elementarwerk“ sie für sich beansprucht. Aber auch da stellte sich bei näherem Hinsehen ja heraus, dass, aufs Ganze der 1774 veröffentlichten Bilderläuterungen gesehen, der Anteil des Französischen und des Lateins sehr klein ist.

Literatur

- Wolfgang ADAM / Jean MONDOT (Hg.), Gallotropismus und Zivilisationsmodelle im deutschsprachigen Raum (1660–1789). Gallotropisme et modèles civilisationnels dans l'espace germanophone (1660–1789), Bd. 1–4, Heidelberg 2016–2019.
- ANON., Christian THOMASIUS, in: Deutsches gemeinnütziges Magazin 1.4 (1788), 268–296.
- Bernhard ASMUTH, Perspicuitas, in: Gert Ueding (Hg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 6, Tübingen 2003, 814–874.
- Kupfersammlung zu J. B. BASEDOWS Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde. Erste Lieferung in 53 Tafeln. Zweyte Lieferung in 47 Tafeln von L bis XCVI. Berlin/Des-sau 1774.
- Pierre BAYLE, Dictionaire Historique Et Critique [...]. Bd. 1–4, 5. Aufl., Amsterdam 1740.
- Pierre BAYLE, Historisches und Critisches Wörterbuch [...]. Bd. 1–4, Leipzig 1741–1744.
- Pierre-Yves BEAUREPAIRE, Le mythe de l'Europe française au XVIIIe siècle. Diplomatie, culture et sociabilités au temps des Lumières, Paris 2007.

verwendet, im Französischen ‚éclairer‘, und im Lateinischen ‚illustrare‘ oder ‚elucidare‘. Diese Begriffe haben ähnliche Bedeutungen wie ‚aufklären‘ und können als Vorbilder für die Bildung des deutschen Wortes gedient haben.“ (Abfrage vom 15.08.2025).

⁷¹ Vgl. FULDA, Die Erfindung der Aufklärung (wie Anm. 22), 28–42.

- Albrecht BEUTEL, Aufklärung in Deutschland (Die Kirche in ihrer Geschichte. Ein Handbuch 4, Lfg. O2), Göttingen 2006.
- Heinrich BOSSE, Medien, Institutionen und literarische Praktiken der Aufklärung (Hagener Schriften zur Literatur- und Medienwissenschaft 3) Hildesheim/Zürich/New York 2022.
- Gaston CAYROU, Le français classique. Lexique de la langue du dix-septième siècle [...], 6. Aufl., Paris 1948.
- Michel DELON, Lumières (Représentation des), in: Ders. (Hg.), Dictionnaire européen des Lumières, Paris 1997, 659–662.
- Johann Andreas FABRICIUS, Philosophische Oratorie [...], Leipzig 1724.
- Bernhard von FONTENELLE, Abhandlung der Frage, vom Vorzuge der Alten oder Neuern im Absehen auf Künste und Wissenschaften, in: Ders. (Hg.), Gespräche von Mehr als einer Welt zwischen einem Frauenzimmer und einem Gelehrten, übers. von Johann Christoph Gottsched, 2. Aufl., Leipzig 1730, 256–294.
- Des Herrn von FONTENELLE Abhandlung vom Ursprunge der Fabeln übersetzt von Johann Christoph Gottscheden, in: Der Deutschen Gesellschaft in Leipzig eigene Schriften und Uebersetzungen in gebundener und ungebundener Schreibart, 2. Aufl., Leipzig 1735, 702–720.
- [Bernard Le Bovier de] FONTENELLE, De l'origine des fables, in: Œuvres complètes. [FOC. Texte revu par Alain Niderst.] Bd. 1–9, Paris 1989–2001.
- Daniel FULDA, Die Erfindung der Aufklärung. Eine Begriffs-, Bild- und Metapherngeschichte aus der ‚Sattelzeit‘ um 1700, in: Archiv für Begriffsgeschichte 64/1 (2022), 7–100.
- Daniel FULDA, Hofmann oder Vorkämpfer der *philosophes*? Deutsche Voltaire-Bildnisse und -Imaginationen im Zeitalter der Aufklärung (Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist. Kl. 87/1), Stuttgart 2026.
- Daniel FULDA, Neue periodische Schriftmedien, das Medium Bild und die Programmatik der Aufklärung, in: Liina Lukas u. a. (Hg.), Medien der Aufklärung – Aufklärung der Medien. Die baltische Aufklärung im europäischen Kontext, Berlin/Boston 2021, 21–47.
- Daniel FULDA, Nur *Modeschriften nach neufranzösischem Muster*? Zur Unentbehrlichkeit von Übersetzungen in der deutschen Geschichtspublizistik der mittleren Aufklärung, in: Wolfgang Adam / York-Gothart Mix / Jean Mondot (Hg.), Gallotropismus im Spannungsfeld von Attraktion und Abweisung / Gallotropisme entre attraction et rejet (Gallotropismus und Zivilisationsmodelle im deutschsprachigen Raum [1660–1789] 2), Heidelberg 2016, 29–49.

- Daniel FULDA, Position im Netzwerk der europäischen Aufklärung, in: Sebastian Meixner / Carolin Rocks (Hg.), *Gottsched-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Unter Mitarb. von Giulia Morra und Bernd Strebelt, Stuttgart 2023, 3–16.
- Daniel FULDA, Seit wann und warum gibt es „deutsche Klassiker“? Zwölf Thesen im Ausgang von Klassiker-Erwartung und Buchmarkt des langen 18. Jahrhunderts, Stuttgart (Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist. Kl. 85/3), Leipzig 2021.
- Daniel FULDA, Zwischen Gelehrten- und Kulturnationalismus. Die „deutsche Nation“ in der literaturpolitischen Publizistik Johann Christoph Gottscheds, in: Georg Schmidt unter Mitarb. von Elisabeth Müller-Luckner (Hg.), *Die deutsche Nation im frühneuzeitlichen Europa. Politische Ordnung und kulturelle Identität?*, München 2010, 267–291.
- Antoine FURETIÈRE, *Dictionnaire universel, Contenant generalement tous les mots françois tant vieux que modernes, & les termes de toutes les sciences et des arts*, Bd. 1–3, La Haye/Rotterdam 1690.
- Dieter GEMBICKI, *Siècle*, in: Rolf Reichardt / Hans-Jürgen Lüsebrink (Hg.), *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680–1820*, München 1996, 235–272.
- Karl Ernst GEORGES, *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch*. Bd. 1–2 [...], Hannover 1913–1918.
- Helmut GLÜCK, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 12)*, Wiesbaden 2013.
- Le Grand Robert de la langue française (<https://grandrobert.lerobert.com/robert.asp>).
- Kurt GÜNTHER, Zur Epochenbezeichnung „Aufklärung“, speziell im Deutschen und Russischen. Eine wortgeschichtliche Studie, in: Helmut Grasshoff / Ulf Lehmann (Hg.), *Studien zur Geschichte der russischen Literatur des 18. Jahrhunderts*, Bd. 3, Berlin 1968, 56–92, 550–556.
- Mark HÄBERLEIN, *Fremdsprachenlernen in der Frühen Neuzeit. Bildungsverläufe, Lehrende und Lernende*, in: Anja Ballis / Nazli Hodaie (Hg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft*, Berlin/Boston 2018, 9–22.
- Elisabeth HEIMPEL-MICHEL, *Die Aufklärung. Eine historisch-systematische Untersuchung*, Langensalza 1928.
- Johann Gottfried HERDER, Von Ähnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst [1777], in: Ders., *Werke*. Bd. 2: *Schriften zur Ästhetik und Literatur 1767–1781*. Hg. von Gunter E. Grimm, Frankfurt a. M. 1993, 550–562.

- Bruno HONGRE / Jacques PIGNAULT, Dictionnaire du français classique littéraire. De Corneille à Chateaubriand, Paris 2015.
- Georg JÄGER, Schule und literarische Kultur. Bd. 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Stuttgart 1981.
- Daniel Friedrich JANUS, Philologisches Lexicon Der reinen und zierlichen Latinität [...], Leipzig 1730.
- Michael KEMPE / Thomas MAISSEN, Die Collegia der Insulaner, Vertraulichen und Wohlgesinnten in Zürich 1679–1709. Die ersten deutschsprachigen Aufklärungsgesellschaften zwischen Naturwissenschaften, Bibelkritik, Geschichte und Politik, Zürich 2002.
- Alexander KOŠENINA u. a. (Hg.), Das *Elementarwerk* von 1774 und seine Schöpfer – Ein einzigartiger Bilderbogen des Aufklärungszeitalters, in: Begleitbuch zur Ausstellung Die Bilderwelt der Aufklärung. Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das *Elementarwerk* im Rochow-Museum Reckahn, 8. September–8. Dezember 2024. Graphisch gestaltet von Andreas Wolf, Reckahn 2024, 7–13.
- Werner KRAUSS, Der Jahrhundertbegriff im 18. Jahrhundert [1963], in: Ders., Das wissenschaftliche Werk. Hg. im Auftrag der Akademie der Wissenschaften der DDR von Werner Bahner, Manfred Naumann und Heinrich Scheel. [Bd. 6:] Aufklärung II: Frankreich, Berlin/Weimar 1987, 21–61.
- Gottfried Wilhelm LEIBNIZ, Ermahnung an die Teutsche, ihren Verstand und Sprache besser zu üben, samt beigefügten Vorschlag einer teutschgesinnten Gesellschaft, in: Hans Heinz Holz (Hg.), Politische Schriften, Bd. 2, Frankfurt am Main 1967, 60–80.
- Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the transformation of modern education. Educational reform in the German Enlightenment, London/New York 2020.
- [Nicolas] MALEBRANCHE, Œuvres. Bd. 1. Recherche de la vérité: où l'on traite de la nature de l'esprit de l'homme et de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les sciences [livres 1–3]. Hg. von Geneviève Rodis-Lewis, 3. Aufl., [Paris 1991].
- Bernhard Walther MARPERGER, Der blinde Religions-Eifer, als der grösste Irrthum in der Religion [...], Dresden [1726].
- John MILTON, Episches Gedichte von dem Verlohrnen Paradiese. [...] Übers. von [...] Johann Jacob Bodmer, Zürich 1742.
- Horst MÖLLER, Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert, Frankfurt am Main 1986.
- Roland MORTIER, „Lumière“ et „Lumières“, histoire d'une image et d'une idée, in: Ders., Clartés et ombres du siècle des Lumières. Etudes sur le XVIIIe siècle littéraire, Genève 1969, 13–59.

- Alessandro NANNINI, How a Philosopher Dies. Reason, Faith, and *aisthesis* in Baumgartens *ars moriendi*, in: Das achtzehnte Jahrhundert 43/1 (2019), 48–72.
- Dieter NERIUS, Untersuchungen zur Herausbildung einer nationalen Norm der deutschen Literatursprache im 18. Jahrhundert, Halle 1967.
- Nouvelles de la république des lettres Avril 1684, 2. Aufl., Amsterdam 1686.
- Jürgen OVERHOFF, Ein menschengemachtes Wunderkind. Emilie Basedow und die Ambivalenzen der philanthropischen Aufklärungspädagogik, in: Das achtzehnte Jahrhundert 45 (2021), 11–27.
- Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020.
- [Jacob Friedrich REIMMANN], Unvorgreiflicher Concept von der Wahren Gelehrsamkeit/ Darinnen Vornehmlich die Gedanken des [...] Christiani Thomasii [...] Die er in seiner Introductione in Logicam [...] geführet [...] untersucht [...] wird [...], o.O. 1697.
- Jacob Friedrich REIMMANN, Versuch einer Einleitung In die Historiam Literariam Insgeheim und derer Teutschen insonderheit. Bd. 1–3 (in 6), Halle 1708–1713.
- Jacques ROGER, La lumière et les lumières, in: Cahiers de l'Association internationale des études françaises 20 (1968), 167–177.
- Jasmin SCHÄFER, Das Bild als Erzieher. Daniel Nikolaus Chodowieckis Kinder- und Jugendbuchillustrationen in Johann Bernhard Basedows Elementarwerk und Christian Gotthilf Salzmanns Moralischem Elementarbuch, Frankfurt am Main 2013.
- Werner SCHNEIDERS, 300 Jahre Aufklärung in Deutschland, in: Ders. (Hg.), Christian Thomasius 1655–1728. Interpretationen zu Werk und Wirkung [...], Hamburg 1989, 1–20.
- [Charles SOREL], De la connaissance des bons livres ou examen de plusieurs auteurs, Paris 1671.
- Christoph Ernst STEINBACH, Vollständiges Deutsches Wörterbuch vel Lexicon Germanico-Latinum [...], Breslau 1734.
- [Kaspar von STIELER,] Teutsche Sekretariat-Kunst [...], Nürnberg 1673.
- Kaspar von STIELER, Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs, oder Teutscher Sprachschatz [...], Nürnberg 1691.
- Torquato TASSO, [...] Das Erlösete Jerusalem [...], übers. von Dietrich von dem Werder], Frankfurt am Main 1626.
- Thesaurus linguae latinae, et consilio Academiarum quinque Germanicarum Berolinensis, Gottingensis, Lipsiensis, Monacensis, Vindobonensis, Bd. 1ff. Berlin/Leipzig 1904.
- Christian THOMASISUS, Introductio in logicam [...], [Frankfurt a. M./Leipzig/Halle 1694].

- Christian THOMASIIUS, Von denen Mängeln der Aristotelischen Ethik [1688], in: Ders., Ausgewählte Werke. Bd. 22: Kleine Teutsche Schriften. Vorw. von Werner Schneiders. Personen- und Sachreg. von Martin Pott, Hildesheim/Zürich/New York 1994, 71–116.
- Nikolaus THURN, Das Studium neulateinischer Literatur im 21. Jahrhundert: Warum? Wozu? Wie?, in: Pegasus-Onlinezeitschrift VII/1 (2007), 46–56. (http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_1/erga_1_2007_thurn.html, Zugriff: 14.08.2025).
- Gert UEDING, Aufklärung, in: Ders. (Hg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 1, Tübingen 1992, 1188–1250.
- VOLTAIRE, Œuvres complètes. Bd. 6B. Hg. von Nicholas Cronk, Oxford 2020.
- [VOLTAIRE,] Sammlung verschiedener Briefe des Herrn von Voltaire die Engelländer und andere Sachen betreffend aus dem Französischen übersetzt und mit einigen Anmerkungen begleitet von N**, Jena 1747.
- Christian WOLFF, Psychologia empirica, Frankfurt am Main/Leipzig 1732.
- Christian Heinrich WOLKE, Commentarius in tabulas centum elementares, aeri incisas a Daniele Chodoviecco, exceptis XIIX, delineates, Bd. 1–2, Leipzig 1784–1789.
- [Christian Heinrich] WOLKE, Methode Naturelle D’Instruction, Bd. 1–2, Leipzig 1782–8.
- Johann Jacob WOYT, Gazophylacium Medico-Physicum Oder Schatz-Kammer, Medicinisch- und Natürlicher Dinge, In welcher Alle Medicinische Kunst-Wörter [...], Leipzig 1709.
- Andreas WÜGLER, Medien in der Frühen Neuzeit (Enzyklopädie deutscher Geschichte 85), 2., durchges. Aufl., München 2013.
- Carsten ZELLE, Aufklärung, in: Klaus Weimar u. a. (Hg.), Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft [...], Bd. 1–3, Berlin/New York 1997–2003, Bd. 1, 160–165.

Autorsucht und Autorzwang: Das Dessauer Philanthropin als ein literarisch-schriftstellerisches Ereignis

1. Einleitung
2. Schule der Schriftsteller: Koordiniertes Veröffentlichen am Philanthropin
3. Philanthropistische Poetik: Wahrscheinlichkeit, Nützlichkeit, Rechtschaffenheit
4. Genies vs. Moralisten: Literarische Kontroversen am Philanthropin
5. Gelenktes Lesen: Lektüren im philanthropistischen Unterricht
6. Dessaus Beitrag: Publizistik, Belletristik, Kinderliteratur
7. Philanthropin-Effekte: Buchgewerblicher und kultureller Aufschwung in Dessau
8. Ausgestelltes Berufsbild: „Schreiber in guter Stellung“

1. Einleitung

Am Anfang war Basedow. Ohne die Entscheidung des Dessauer Fürstenpaares, 1771 mit Johann Bernhard Basedow (1724–1790) den bekanntesten deutschsprachigen Bildungstheoretiker an Anhalt-Dessau zu binden, hätte sich Dessau-Wörlitz zwar als ein Schauplatz herausragender gartenkünstlerischer und baulicher Leistungen, nicht aber als ein literarisch-geistiges Ereignis empfohlen, das dem Fürstentum jene Sichtbarkeit in halb Europa eintrug, von dem nicht allein das von den Gelehrten geformte ‚gute‘ Prestige seiner Herrschaft, sondern auch die am Ort vollbrachten künstlerischen Leistungen profitierten.¹ Denn die Gelehrten interessierten sich – wenn überhaupt – nicht zuerst für die Wörlitzer Anlagen – einen der frühesten englischen Gärten auf dem Kontinent –, sondern für das Philanthropin. Johann Friedrich Reichardt (1752–1814) und Georg Forster (1754–1794), Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) und Friedrich Nicolai (1733–1811) – sie alle gingen nicht zuerst in den Garten, sondern in die Schule, mit Nicolai waren es insgesamt 80 Gelehrte vorwiegend aus dem Spektrum der Berliner Aufklärung, die 1776 das Große Examen besuchten. Einer Kettenreaktion gleich zeitigte Basedows Einsatz, der für den Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt-



Lizenzvertrag: Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

¹ Der Aufsatz folgt in Teilen der Dissertation: Christian EGER, *Gute Poesie. Literatur, Kultur und Herrschaft in Dessau-Wörlitz um 1800*, 2 Bde., Göttingen 2025, hier vor allem Bd. 1, 535–610.

Dessau (1740–1817) von Anfang an unkalkulierbar war, am Ort eine Folge von literarischen, kulturellen, herrschaftlichen und wirtschaftlichen Effekten;² Wirkungen, die vom Fürsten nicht durchweg gefordert, aber ermöglicht, teilweise forciert und konsequent für die eigenen herrschaftlichen Zwecke genutzt wurden.

Zeitlich vor und neben Weimar etablierte sich Dessau-Wörlitz von 1771 an über mehr als zwei Jahrzehnte als eine für das ‚aufgeklärte‘ Gelehrten-Milieu literarisch und unternehmerisch interessante Adresse. Kurzzeitig stieg Dessau in die verlegerische Spitzenliga auf: In den Jahren 1782 bis 1785 beförderte der Bücherausstoß der von einem Philanthropisten gegründeten *Buchhandlung der Gelehrten* die kleine Residenzstadt in einen hybriden literarischen Großstadt-Status.³ Mehr als 100 Schriften zählt zudem das Veröffentlichungsverzeichnis des Philanthropins.⁴ Dabei entsprang diese literarische Konjunktur keinem herrschaftlichen Vorsatz, sondern war ein Kollateral-Gewinn der schulreformerischen Aktivitäten des Fürsten.

Zum landesherrlichen Engagement gehörte die Indienstnahme der Literatur immer dazu. Eine Literatur welcher Art? Eine gesellschaftlich dienstbare Literatur erstens und vor allem – hier bezeichnet als *Gute Poesie*.⁵ Der Begriff ist eine Neuschöpfung, der die äußeren politischen und kulturellen Zwecken zuarbeitende Dichtung vor der Herausbildung der

² Christian EGER, Reform, Projekt, Effekt. Der literarisch-kulturelle Aufschwung in Anhalt-Dessau als Kollateralgewinn der „Besserungspolitik“ des Fürsten Leopold III. Friedrich Franz, in: Paul Beckus (Hg.), Reformen auf dem Prüfstand. Kontext und Wirkung der Reformpolitik Franz von Anhalt-Dessaus im Spiegel der neueren Forschung, Halle 2024, 30–41, hier 34–37.

³ EGER, Reform (wie Anm. 2), 34f.

⁴ Zahl der gedruckten Werke in der Mikrofiche Edition der Reliquiae Philanthropini des Harald Fischer Verlages, Erlangen 1999.

⁵ Hierzu EGER, Gute Poesie (wie Anm. 1); DERS., Der Fürst als Erzieher. Literatur, Kultur und Herrschaft unter Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau, in: Christian Eger / Daniel Fulda (Hg.), Poesie & Herrschaft. Literaten und Literatur in Dessau-Wörlitz und anderen Residenzen der Aufklärungszeit, Halle 2025, 13–27, hier 16; Daniel Fulda, Was leistet Literatur – und für wen? Eine kleine Typologie ihrer Funktionsbestimmungen im ausgehenden 18. Jahrhundert, in: Christian Eger / Daniel Fulda (Hg.), Poesie & Herrschaft. Literaten und Literatur in Dessau-Wörlitz und anderen Residenzen der Aufklärungszeit, Halle 2025, 191–210.

künstlerisch autonomen *Reinen Poesie*⁶ zu fassen sucht; die *Gute Poesie* dient als ein begriffliches Korrelat zur *Guten Policy*, auf die es Basedow genauso wie dem Fürsten ankam. Im Gegensatz zur *Reinen Poesie*, die sich um 1780 in Deutschland zu etablieren begann, findet die *Gute*, also für etwas taugliche, dienstbare Poesie ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in den gesellschaftlich-sachlichen Gegebenheiten außerhalb des Kunstwerkes, die diese legitimieren. Nicht im Spektrum der *Reinen*, sondern der *Guten Poesie* bewegte sich der literarische Einsatz des Philanthropins.

Ob überhaupt und wie sich vom Philanthropin als einem literarisch-schriftstellerischen Ereignis reden lässt, das ist die Frage: Die Antwort soll hier skizziert werden. Das Attribut literarisch zielt hierbei auf die inhaltlichen, das Attribut schriftstellerisch auf die praktischen Aspekte der Veröffentlichungspraxis am Ort. Was zu klären ist: Welche Literatur wurde genutzt und mit welchen literarischen und literaturgewerblichen Folgen? Welchen Beitrag leistete das Philanthropin zur zeitgenössischen Literatur? Dass Basedow zuletzt geplant hätte, eine „ungeheure Bücherfabrik (Educationshandlung)“ zu errichten, behauptete der Historiker Jacob Burckhardt.⁷ Den Vorschein eines solchen Projektes lieferte Basedow, der selbst von 1763 an Deutschland mit einer Masse von Schriften „überschwemmte“,⁸ mit dem Dessauer Philanthropin. Eine publizistisch befeuerte Experimentalschule, in der unter den Lehrern die Sucht, ein Autor sein zu wollen, mit dem Zwang (für den Kurator) und der Forderung (für die Lehrer) ein Autor sein zu müssen, einher lief.

2. Schule der Schriftsteller: Koordiniertes Veröffentlichen am Philanthropin

Wenngleich keine ‚literarische‘ war das Philanthropin von Anfang an eine ‚Schule der Schriftsteller‘; eine „ununterbrochene Schriftstellerarbeit“⁹ war für den Kurator gefordert – im Blick auf Theorie und Praxis. Die

⁶ Hierzu Jürgen BROKOFF, *Geschichte der reinen Poesie. Von der Weimarer Klassik bis zur historischen Avantgarde*, Göttingen 2010.

⁷ Jacob BURCKHARDT, *Das Zeitalter Friedrichs des Großen*. Hg. von Ernst Ziegler mit einem Nachwort von Hans Pleschinski, München 2012, 57.

⁸ BURCKHARDT, *Das Zeitalter* (wie Anm. 7), ebd.

⁹ Johann Christian SCHMOLL, *Urne Johann Jakob Mochels, ehemaligen Lehrers am Philanthropin zu Dessau, Leipzig 1780*, 181.

Lehrer hatten einerseits publizistisch für die neue Anstalt zu werben, andererseits die Literatur zu verfassen, mit der sie unterrichten konnten. Es waren erziehungstheoretische Traktate und Berichte für die Lehrer und Gelehrten, Schauspiele und Lesestücke für die Schüler und Eltern zu verfassen, Kinderzeitungen, Gedichte und Romane – eine Literatur für den Schulgebrauch, die es zuvor nicht gegeben hatte; der Impuls zur stetigen Theorierzeugung war ein Alleinstellungsmerkmal des Institutes. Ein Lehrer der Schule, legte Basedow fest, müsse darauf geprüft werden, „ob er gut lese, und deutlich schreibe“, er müsse die für seine Arbeit bestimmten Schulbücher nicht nur verstehen, sondern in seinem Fach selbst verfassen können. Auf diese Weise „solle eine ordentliche Folge von nützlichen Schulbüchern“ entstehen, „welche von dem Alphabete des menschlichen Verstandes anfinke; welche die zu allen Ständen nöthigen Erkenntnisse zuerst fest setzte, alsdann zur Unterweisung der mittlern Bürger Gelegenheit gäbe, und sich mit den Gründen der Wissenschaften eines Studirenden endigte“, Erkenntnisse, „welche die Streitigkeiten der Kirchen nicht in den allgemeinen Schulen anfeuerte“. ¹⁰

Jeder Lehrer hatte das Recht, in eigener Verantwortung jährlich 24 Bogen drucken zu lassen. Eigens hatte ein Lehrer „die Schriftstellerey“ ¹¹ zu koordinieren. Was über den 24 Bogen lag, war genehmigungspflichtig, wenn es laut Basedow „nicht Arbeiten sind, welche die Direktion verabredet“ hatte oder die „dem Verfasser als Lehrstunden angerechnet“ wurden. ¹² „Schreiben ist der Maßstab von Verdienst und Würdigkeit geworden, kein Wunder, daß alles schreibt“, ¹³ notierte Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799) über den zeitgenössischen Drang zur Publizität. Das Philanthropin achtete streng auf den eigenen Vorteil: Aus dem Verkauf

¹⁰ Johann Bernhard BASEDOW, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfarth. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß, Hamburg 1768, 54.

¹¹ Gottlieb Wilhelm Becker an Friedrich Oeser, Dessau, 4. August 1776, in: Anna ANANIEVA / Rolf HAASER, Wilhelm Gottlieb Becker (1753–1813). Ein Publizist geselliger Unterhaltung auf dem Weg zur Eleganz, in: Anna Ananieva / Dorothea Böck / Hedwig Pompe (Hg.), Auf der Schwelle zur Moderne: Szenarien von Unterhaltung zwischen 1780 und 1840. Vier Fallstudien, Bd. 1, Bielefeld 2015, 265–424, hier 283.

¹² Auguste PINLOCHE, Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig 1896, 83.

¹³ Georg Christoph LICHTENBERG, Materialhefte [25], in: Ders., Schriften und Briefe. Hg. von Wolfgang Promies, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1998, 590.

der Schriften, für die der Lehrer-Autor kein Geld erhielt, war in Teilen die Arbeit des Hauses zu finanzieren. Zu diesem Zweck betrieb die Schule einen eigenen Verlag: die mit der Anstalt 1774 gegründete *Buchhandlung des Dessauischen Philanthropins*. Das schnelle Verlegen wiederum löste eine von Johann Christian Ehrmann (1749–1827) festgestellte „Autorsucht“¹⁴ aus, die im Rückblick der vormalige Philanthropinlehrer Karl Spazier (1761–1805) beschrieb, der ihr nachgab.

„Ich wollte“, schreibt Spazier, „selbst dastehen mit einem Buche, bemerkt von der Welt, und incognito den ungeheuern Wirkungen zusehen, welche es hervorbringen würde. Zu dem Ende vergaß ich darüber meine Kinder, wie mehrere schreibende Pädagogen, arbeitete Tag und Nacht an einer ‚Prüfung der Hauptbeweise für die Einfachheit und Unsterblichkeit der menschlichen Seele‘, setzte einen romanhaften, schwermüthig daher tönenden Bericht vom Verfasser, einem edlen Märtyrer der Wahrheit, voran; und ehe vier Wochen im Lande waren, siehe da stand das korpulente Manuskript, sauber abgeschrieben, mit einem voran gezeichneten Sokrateskopf, eingebunden vor mir da, und wanderte um einen sehr guten, viel zu guten Preis, zur berühmten Stapelstätte nach Leipzig, wo der nach Unsterblichkeit ringende Geist so manches Autors auf irgend einer Latte im Laden des Buchhändlers ausruht, um für ewig dort einzuschlafen.“¹⁵

Mithin war das Philanthropin eine *Schule der Schriftsteller*, aber kein Ort der Pflege einer kalkuliert praktizierten literarisch-schöngeistigen Kultur. Am Philanthropin wurde keiner gelehrten, sondern einer dem Gemeinwesen nützlichen Bildung zugearbeitet. „Redner und Poeten machen wir nicht“, erklärte Basedow, „sondern nur wohlredende Menschen, die aus guten Reden und Gedichten Vergnügen und Nutzen zu schöpfen wissen“.¹⁶ Der von Basedow entworfene Unterricht diente einer praktisch und rational ausgerichteten Erziehung hin auf eine gemeinnützige ‚mittlere‘ staatsbürgerliche Existenz. Wobei galt: „Auf *Tugend* wird mehr

¹⁴ Den Begriff gebraucht der Philanthropist Johann Christian Ehrmann. Brief an Johann Georg Hamann, 8. Sept. 1779, in: Johann Georg HAMANN, Briefwechsel. Hg. von Walther Ziesemer und Arthur Henkel, Bd. 4, Wiesbaden 1959, 105.

¹⁵ Karl SPAZIER, Carl Pilger's Roman seines Lebens. Ein Beitrag zur Erziehung und Cultur des Menschen, Bd. 3, Berlin 1796, 74–75.

¹⁶ [Johann Bernhard BASEDOW], Art. 8 Von Methoden und Büchern eines Philanthropins, in: Philanthropisches Archiv 1 (1776), 59–73, hier 71–72.

gesehn werden, als auf *Wissenschaft*“.¹⁷ ‚Tugend‘ hieß hier vor allem: gesellschaftliche Brauchbarkeit. Der ordneten sich auch die ‚Schönen Wissenschaften‘ unter, zu denen Basedow ausschließlich die Poesie und belletristische Prosa zählte. Diese waren im Unterricht in didaktischer und sachlicher Hinsicht Mittel und nicht schöngeistiger Zweck; sie waren ‚Gute Poesie‘. Für Basedow „reicht unsre Grammatikalische Uebung nicht zu, ein richtiger meisterhafter Schriftsteller in der Welt zu werden [...], sondern nur Bücher und Schriften, auch in den schweren Stellen zu verstehn.“¹⁸ Der Weg zur Poesie oder Rhetorik entscheide sich erst auf der Universität. Und doch war es Basedow um eine Erziehung *mit* dem Buch zu tun.

3. Philanthropistische Poetik: Wahrscheinlichkeit, Nützlichkeit, Recht-schaffenheit

Wirklichkeitsnahe Wahrscheinlichkeit und belehrende Nützlichkeit, das sind die Eigenschaften, die Basedow von einer gelungenen Belletristik forderte, deren Gestalt er in seinem 1756 veröffentlichten „Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit“ entwickelte. Bei dem zum Gebrauch an höheren Schulen veröffentlichten Werk haben wir es mit der wichtigsten literaturdidaktischen Erklärung des Pädagogen zu tun, deren Urteile er in den 1770er Jahren schärft. Das Buch bietet, erstens, eine frühe philanthropistische Poetik, und zweitens, eine ästhetische Positionierung im Zuge der um 1750 fortschreitenden Ausdifferenzierung eines kunstzentrierten Literaturbegriffs aus dem Spektrum der ‚Schönen Wissenschaften‘. Bei Basedow ist nicht mehr von der Geschichte, der Altertumskunde und – bis auf die Rhetorik – den freien Künsten, und auch von der Rhetorik nur noch mittelbar – aufgehoben in der ‚Wohlredenheit‘ – die Rede, stattdessen definierte er: „Prose und Poesie sind schöne Wissenschaften“¹⁹ – und er nannte keine weiteren. Mithin arbeitete Basedow

¹⁷ Anzeige dessen, was wir thun verlangen, in: Philanthropisches Archiv 1 (1776), 39.

¹⁸ [BASEDOW], Von Methoden (wie Anm. 16), 71f.

¹⁹ Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit in verschiedenen Schreibarten und Werken zu academischen Vorlesungen eingerichtet von M. Johann Bernhard Basedow, Professor der Moral, schönen Wissenschaften, und der deutschen Sprache in Soroe, Kopenhagen 1756, 3.

dem auf die Belletristik eingeschränkten Literaturbegriff zu, allerdings unter dem Postulat einer entschiedenen Wirklichkeitstauglichkeit. Zwar sei der Hauptzweck der Poesie das Vergnügen und das der Prosa der Nutzen, aber auch die Poesie soll „unterrichten“ und „bewegen“. ²⁰ Es gibt kein Entweder-oder. Die auf die Belletristik hin eingeführten ‚Schönen Wissenschaften‘ sind für Basedow Träger der ‚Guten Poesie‘, denn diese: „lehren uns in Gesellschaften angenehmer zu seyn, Religion und Tugend auf die sicherste Art allgemeiner mache“ und „alle Wissenschaften, wenn wir sie vortragen, ändern zu erleichtern (...)“. ²¹ Dabei handelt es sich um Wirkungen, die die Literatur erreicht, wenn sie auf die ‚poetische Wahrscheinlichkeit‘ dringt. Diese mache das Erdichtete angenehmer, weil es die Vermutungen des Lesers vom Gang der Dinge bestätige. Gegen „ein anacreontisches Liedchen“ zum Zeitvertreib sei nichts einzuwenden, wenn die Tugend „nicht befleckt“ werde. ²² Für die längere Dichtung aber sei das Vergnügen nicht Zweck, sondern Mittel der Literatur, um einen jeweils projektierten Nutzen zu stiften. Solchen fand Basedow in der Mitteilung von religiösen Lehren und Empfindungen; im Einsatz für patriotischen Eifer, bei der Hebung der Privatmoral und des guten Geschmacks in Lustspielen, Satiren, Romanen, Lehrgedichten und Fabeln, im Ausdruck von Affekten und Empfindungen in Liedern und Oden, „wenn sie gut und unschuldig sind“. ²³ ‚Poetische Wahrscheinlichkeit‘ ist das ästhetische, ‚Rechtschaffenheit‘ und ‚Brauchbarkeit‘ sind das praktische Ideal der Dessauer ‚Guten Poesie‘.

4. Genies vs. Moralisten: Literarische Kontroversen am Philanthropin

Es war die Generation Goethes, also die Alterskohorte der um 1750 geborenen Literaten, die nach ihren Studienjahren als Lehrer an die Dessauer Schule gelangten. Insgesamt 31 schreibende Lehrer unterrichteten dort. ²⁴ Eröffnet wurde dieser Zuzug Ende 1775 von den sogenannten elsässischen Genies Johann Friedrich Simon (1747–1829), Johann Schweighäuser (1742–1830) und Johann Jakob Mochel (1748–1778) sowie dem

²⁰ BASEDOW, Lehrbuch (wie Anm. 19), 266.

²¹ BASEDOW, Lehrbuch (wie Anm. 19), 4f.

²² BASEDOW, Lehrbuch (wie Anm. 19), 554f.

²³ BASEDOW, Lehrbuch (wie Anm. 19), 556f.

²⁴ EGER, Gute Poesie (wie Anm. 1), Bd. 1, 740–753.

aus Anhalt-Zerbst stammenden Johann Christian Schmohl (1756–1783), Männer, die Spazier als „Lichtgenies“ verspottete, „die alle Köpfe um sich her für Tröpfe und Pilze ansehen und ausschreien“.²⁵ Als Tröpfe und Pilze galten die theologisch und rationalistisch geprägten Moralisten – oder: Utilitaristen –, die den anthropologisch und gemäßigt rationalistisch geprägten Genies gegenüberstanden; drangen die pflichtbewussten Moralisten auf die Einübung des Einzelnen in die Gemeinschaft, zielten die freiheitlichen Genies auf die Entfaltung des Einzelnen in der Gesellschaft. Eine Kontroverse, die Ende 1776 eskalierte.²⁶ Wenn sich der Stichwortgeber des Sturm und Drang, Friedrich Maximilian Klinger (1752–1831), im September 1776 nicht gegen eine Anstellung am Philanthropin²⁷, sondern für den Posten als Theaterdichter der Seylerischen Truppe entschieden hätte, dann hätte Dessau 1776 für einige Monate als deutsche Hauptstadt des Sturm und Drang gelten dürfen; so blieb es eines seiner Zentren.

Langfristig etablierte sich die Schule als literarische Heimstatt eines anfangs entschiedenen, später gemäßigten, anthropologisch geläuterten Rationalismus. Zu den namhaften unter den veröffentlichenden Lehrern gehörten die Bestsellerautoren Rudolf Zacharias Becker (1752–1822), Joachim Heinrich Campe (1746–1818) und Friedrich Matthisson (1761–

²⁵ SPAZIER, Carl Pilger's Roman (wie Anm. 15), Bd. 2, Berlin 1793, 175.

²⁶ Zu den innerschulischen ästhetischen Kontroversen: Michael NIEDERMEIER, Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780 (Dessau-Wörlitzer Beiträge 6, Zwischen Wörlitz und Mosigkau 44), Dessau 1995, 16–22, 43–59.

²⁷ Während seines Weimar-Aufenthaltes 1776 war Klinger im September in Gotha dem Schweizer Pädagogen und Lavater-Gefährten Christoph Kaufmann (1741–1801) begegnet, der ihn dazu ermunterte, ihm an das Philanthropin in Dessau zu folgen, das er auf Drängen Basedows evaluieren sollte. Nicht um als Lehrer tätig zu sein, aber um mögliche berufliche Optionen am Ort zu prüfen, willigte Klinger ein. Klinger an Ernst Schleiermacher, Weimar, 25. September 1776: „Streu izeo nur aus, ich wär in Dessau und lebte dort. – Vielleicht daß ich durch den Fürst dort etwas würk, das ich dir allein vertrau. Meine Adresse ist An Klinger bei HE. Kauffmann im Philanthropin zu Dessau. Denk dir aber keinen von uns als Lehrer, das verbitt ich mir. Ich erwart meine Sachen von dir noch, und dann schik meine Hemde hierher oder nach Dessau nebst Petrarch, Homer, Lucian. [...] Adieu Bruder! ich koch an meinem Schiksaal.“ Max RIEGER, Klinger in der Sturm- und Drangperiode. Mit vielen Briefen, Darmstadt 1880, 401. Über die Anbahnung des Dessau-Aufenthaltes: RIEGER, Klinger (wie Anm. 27), 163–164.

1831), der meistgelesene Lyriker der Goethe-Zeit,²⁸ die Pädagogen Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) und Ernst Christian Trapp (1745–1818), der Statistiker August Friedrich Wilhelm Crome (1753–1833) und der Mathematiker Friedrich Gottlieb Busse (1756–1835), der dänische Autor Christian Lavin Sander (1756–1819) und der bereits erwähnte Karl Spazier. Zwei prominente Autoren sind eigens zu erwähnen, um die sich das Philanthropin vergeblich bemühte: Jakob Michael Reinhold Lenz (1751–1792) und Karl Philipp Moritz (1756–1793). Lenz, der zum Straßburger Freundeskreis der Elsässer Genies gehörte, sollte 1776 als Haupt-Schriftsteller angeworben werden. „Mein Teurer, Lieber Lenz!“, lockte Simon.

Unser Philanthropin braucht itzt unumgänglich notwendig einen besonderen Mann als teutschen Schriftsteller. Da wir Ihre Talente und Ihr Herz kennen, glauben wir nirgends besser, als an Sie uns wenden zu können. [...] versuchen Sie ein bis zwei Jahre bei uns zu sein, sollten Sie alsdenn [...] mit Ihrem Aufenthalt allhier nicht zufrieden sein, so sollen Sie kostenfrei hingeliefert werden, wohin Sie wollen. Alle Bedingungen, die Sie noch machen wollen [...] sollen erfüllt werden.²⁹

Lenz lehnte ab. Warum? Entschieden erklärte sich der Sohn eines pietistischen Pfarrers gegen die von Basedow am Institut hochgehaltene ‚natürliche‘ Religion und Tugendpropaganda. Nicht vom Verstand, sondern „von Herzen“ aus sollten die Menschen gewonnen werden, die bei ihrer Konfession angesprochen werden müssten, erklärte Lenz, „oder ich prophezeie Ihrer Anstalt den Untergang“. Denn: „Wozu bekehren, wozu Erbauungen? Ist es nicht genug, nicht *übererbaulich* genug, daß alle bei einander wohnen und [...] *lernen* wie in Gottes Welt. [...] laß sie doch meinethalben die Egyptische Katze anbeten.“ Aber: „Ihre Tugend, Ihre Providenz richtet Sie zu Grunde Herr Professor [...].“³⁰ Bei aller theologischen Kritik schloss Lenz verbindlich:

²⁸ Hierzu: Erdmut JOST / Christian EGER (Hg.), Friedrich von Matthisson (1761–1831). Dichter im Zeitalter der Freundschaft, Halle 2013.

²⁹ Simon an Lenz, Dessau, 4. April 1776, in: Johann Michael Reinhold LENZ, Werke und Briefe in drei Bänden, hg. von Sigrid Damm, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1992, 422.

³⁰ Lenz an Simon, Weimar, April 1776, in: LENZ, Werke (wie Anm. 29), 433.

Indessen hoffe ich dennoch von dieser Anstalt in unseren Gegenden viel Gutes, wenn der Mann [Basedow] nur im Stande wäre sich die Grille der allgemeinen Religion aus dem Kopfe zu lassen, welches die meisten Eltern von ihm abschreckt. Es ist für ihn, sowie für unzählige Protestanten ein Unglück, daß jemals ein Luther gelebt hat. Nachdem er Berge ausgehoben, wollen sie mit eben dem Geräusch Strohhälmmchen weg-schaffen.³¹

Zwei Jahre nach Lenz bemühte sich Karl Philipp Moritz, der Verfasser des epochalen *Anton Reiser*-Romans (1785–1790) und nachmaliger Pionier einer Reinen Poesie, um eine Lehrerstelle am Philanthropin. Der Schulgründer nahm Moritz im Frühjahr 1778 mehrfach in Beschlag:

Oft bis spät in die Nacht mußte er Basedows Reden und eignen Lobpreisungen zuhören, ohne auch nur ein Wort hervorbringen zu können und wenn er dann gegen Mitternacht, müde und matt, sich entfernen wollte, so beschwerte sich dieser doch noch, „daß sein Eifer für das Wohl der Menschheit zu erkalten anfangen“.³²

Die Vorträge hemmten Moritz auf eine Weise, dass Basedow „ihn beynah für einen Schwachkopf zu halten anfing“.³³ Trotzdem versprach ihm Basedow eine Anstellung, die aber nicht zustande kam. Moritz erkrankte in Dessau, wo er sich mindestens sieben Wochen auf Kosten Basedows aufhalten musste. Dann ergriff er die Flucht.

Was Lenz von der am Institut gelehrten Literatur hielt, erklärte er in seinem 1776 – offenbar unter dem Eindruck des Philanthropin-Betriebs – verfassten Gedicht „Aretin am Pfahl gebunden Mit zerfleischem Rücken“. Darin beklagte der Autor, dass am Philanthropin statt Menschen „Drahtmaschinen“, „Püppchen nur nach eurem Bild“ und „Plappermühlen“ gezüchtet würden. Gestalten, die nie erfahren hätten, „dass große Tugenden nie ohne Laster waren“.³⁴

³¹ Lenz an Pfeffel, [Mitte Juli 1776], in: LENZ, Werke (wie Anm. 29), 486.

³² Karl Friedrich KLISCHNIG, Erinnerungen aus den zehn letzten Lebensjahren meines Freundes Anton Reiser als ein Beitrag zur Lebensgeschichte des Herrn Hofrath Moritz, Berlin 1794, 35.

³³ KLISCHNIG, Erinnerungen (wie Anm. 32), 36.

³⁴ LENZ, Werke (wie Anm. 29), 184.

5. Gelenktes Lesen: Lektüren im philanthropistischen Unterricht

Wie kam die Literatur zum schulischen Einsatz? Die ‚Literatur‘ diente in Dessau als ein Instrument der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht, als ein Medium zu Demonstrationszwecken, vorzugsweise in den Fächern Geschichte, Französisch, Religion, Latein, teilweise Englisch³⁵ – und Deutsch. Letzteres war – im Zuge der allgemeinen Tendenz der Zuwendung zur Muttersprache³⁶ – in seiner reflektierten Sorgfalt und Intensität eine Besonderheit: Es ist das Verdienst der Philanthropisten, den Unterricht in deutscher Sprache *und* Literatur in einer bislang ungekannten praktischen und theoretischen Ernsthaftigkeit in den Lehrplan höherer Schulen – nicht eingefügt, aber doch – herausgestellt zu haben.³⁷ Der philanthropistische Deutsch- war dabei kein Literaturunterricht im heutigen Sinn, der sich erst von 1812 an bis 1848 in Deutschland etablieren sollte.³⁸ Geboten wurde ein in seinen Themen sachkundig orientierter, von Übungen in Konversation und im Verfassen von Briefen³⁹ beförderter Muttersprache-, Schreib- und Leseunterricht, dem der Französischunterricht gleichrangig war. Weil „in Staatsgeschäften“ die französische

³⁵ Es blieb bei einem Versuch, der sich nicht verstetigen ließ; Italienisch-Unterricht wird nach 1779 nicht mehr erwähnt. Michael ROCHER, Aufgeklärte Praxis? Ein Vergleich von Konzeption und schulischer Praxis am Philanthropin Dessau und Pädagogium Regium des Halleschen Waisenhauses, in: Anne Conrad / Alexander Maier / Christoph Nebgen (Hg.), *Bildung als Aufklärung. Historisch-anthropologische Perspektiven*, Wien/Köln/Weimar 2020, 209–225, hier 215, Anm. 26; DERS., „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle 2025, 323.

³⁶ Heinrich BOSSE, *Bildungsrevolution 1770–1830*. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari, Heidelberg 2010, 193–249.

³⁷ Karl KEHRBACH, Deutsche Sprache und Litteratur am Philanthropinum in Dessau (1775–1793), in: *Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* 7 (1897), 333–359, hier 337, 356.

³⁸ Mit der in Preußen von Humboldt 1812 veranlassten neuen Abitur-Ordnung. Vgl. Klaus-Michael BOGDAL / Hermann KORTE (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München 2002, 31; Wolfgang HEGELE, *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990)*. Historische Darstellung – systematische Erklärung, Würzburg 1996, 3–8.

³⁹ In den frühen Jahren des Philanthropins sind in den unteren und mittleren Klassen eigens veranstaltete Konversationsstunden nachweisbar; das Verfassen von Briefen wird mit Schülern vom zehnten Lebensjahr an geübt – ein Umstand, der die in Briefen verfasste Kinderliteratur erklärt (Schummel, Rode). KEHRBACH, *Deutsche Sprache* (wie Anm. 37), 349, 342.

Sprache dominierte, galt sie Basedow in den „Schulen der gesitteten Stände“ neben der deutschen und lateinischen Sprache als „gemeinnützig“. ⁴⁰ In den jüngsten zwei Klassen wurden die als Sprach-, Sach- und Morallehrbücher genutzten Lesebücher von Friedrich Eberhard von Rochow („Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“, 1776), Christian Felix Weisse („Der Kinderfreund“, 1775–1782), Campe („Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen“, 1777), Jakob Friedrich Feddersen („Beyspiele der Weisheit und Tugend aus der Geschichte: mit Erinnerungen für Kinder“, 1777–1780) und Gottfried Benedict Funk („Kleine Beschäftigung für Kinder“, 1772) sowie die am Philanthropin eigens verfassten Lektüren verwendet, in den oberen Klassen griff man zu sittlich zuverlässiger deutscher Dichtung. Gellerts Briefe, Hagedorns Fabeln und Rabeners Satiren gehörten zu den Werken, die Basedow empfahl ⁴¹ – neben Autoren wie Klopstock, Gessner, Goecking und Ewald von Kleist; aber hauptsächlich kamen die von Basedow favorisierten „Bremer Beiträger“ zum Zuge, deren Porträts in der fürstlichen Wörlitzer Schlossbibliothek auf der Wörlitzer Schauwand der *Dichtung und Beredsamkeit* ⁴² zu finden sind. Von Gellert wurden etwa die Gedichte und Fabeln, von Kleist die „Ode an die preußische Armee“ (1757), von Klopstock – trotz seiner artistischen Avanciertheit – Teile des „Messias“ (1748–1773) gelesen. ⁴³ Neu war der philanthropistische Unterricht nicht allein in seiner muttersprachlich sachlichen, erstmals auf die deutsche Gegenwartsliteratur hin vorgenommenen, sondern auch in seiner sittlich-staatsbürgerlichen Fokussierung: In der höchsten Klassenstufe wurde der Literatur- von einem Journal-Unterricht abgelöst, zeigt der Studienplan von 1778. Das „Zeitungs-Collegium“ bot einen neuartigen Sachunterricht: eine Art Staats- oder Gesellschaftskunde, „um die Staatsverfassungen und merkwürdigen Begebenheiten [...] nach und nach bekannt zu machen.“ ⁴⁴

⁴⁰ PINLOCHE, Philanthropinismus (wie Anm. 12), 213.

⁴¹ PINLOCHE, Philanthropinismus (wie Anm. 12), 163.

⁴² Erörtert in: EGER, Gute Poesie (wie Anm. 1), Bd. 1, 145–168.

⁴³ KEHRBACH, Deutsche Sprache (wie Anm. 37), 352–354.

⁴⁴ Hausordnung und Studienplan des Philanthropins, in: PINLOCHE, Philanthropinismus (wie Anm. 12), 466.

Das Lesen von Belletristik war am Philanthropin ein gelenktes Lesen – ein Lesen in Auszügen; die Schüler bekamen nicht die vollständigen Texte umfangreicher Werke in die Hände.⁴⁵ Das betraf die Lektüre der antiken Klassiker genauso wie die der deutschen, englischen oder französischen Autoren. Basedows Ideal war ein einziges pädagogisch-didaktisch sortiertes Buch, das alle zur Lektüre vorgesehenen Schriften in zuverlässiger Länge enthielt, eine portable Bibliothek in nur einem Band. Basedow liebte das Herstellen von Chrestomathien. Sieben Auszüge aus großen Dichtern und Geschichtsschreibern fertigte er für den Schulgebrauch; fünf Bücher davon waren der Geschichte gewidmet (kein Livius, kein Tacitus), neben Horaz und Erasmus war auch Ovid vertreten.⁴⁶ Dessen freizügige „Ars amatoria“ galt den Schülern als zumutbar, um „aus Exempeln moralisieren zu können“.⁴⁷ Die klassischen Autoren fielen nur deshalb nicht aus dem Programm, weil einige von ihnen „menschlich, politisch und christlich unparteiische Lebenslehren“ boten und an ihnen die alte Geschichte gelehrt werden konnte.⁴⁸ Erzählungen hingegen, deren Inhalt „wider den Lauf der Natur“ zu reden schienen, lehnte der Schulmeister ab. In Basedows Ranking führten denn auch die „wahren oder erdichteten glaublichen Erzählungen“,⁴⁹ die wie im Fall der am Philanthropin verfassten „Robinsonaden“⁵⁰ wiederum nützlich sein sollten. Fabeln galten Basedow tendenziell als pädagogisch minderwertig, auch deshalb, weil diese die „Kunst des Schriftstellers“ reizten. Ein Umstand,

⁴⁵ Konstantin SWRAKOFF, *Der Einfluss der zeitgenössischen Philosophie auf Basedows Pädagogik*, Gießen 1898, 44f.

⁴⁶ PINLOCHE, *Philanthropinismus* (wie Anm. 12), 95. Zu Basedows Chrestomathien antiker Autoren s. auch Stefan RHEIN in diesem Band.

⁴⁷ Von fertigen Büchern zur philanthropischen Lehre, in: *Philanthropisches Archiv* 1 (1776), 73–90, hier 90. Neben ausschließlich historischen Büchern werden die von Basedow gefertigten Chrestomathien aus den Werken des Horaz und Ovid beworben.

⁴⁸ Von fertigen Büchern zur philanthropischen Lehre, in: *Philanthropisches Archiv* 1 (1776), XII.

⁴⁹ Johann Bernhard BASEDOW, *Das Basedowische Elementarwerk*. Zweyter Band, Leipzig 1785, 243.

⁵⁰ Johann Karl WEZEL, *Robinson Krusoe*. Neu bearbeitet, Bd. 1, Leipzig 1779, Bd. 2, Leipzig 1780; Joachim Heinrich CAMPE, *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Hamburg 1779–1780; Christian Friedrich SANDER, *Friedrich Robinson. Ein Lesebuch für Kinder*, Flensburg/Leipzig 1784.

der ihn zu dem entschiedenen Urteil kommen ließ: „Das Jahrhundert der Feenmärchen, und Fabelnwiederholung, muß ein Ende nehmen.“⁵¹

6. Dessaus Beitrag: Publizistik, Belletristik, Kinderliteratur

Wahrscheinlichkeit, Rechtschaffenheit, Nützlichkeit: Das ist die Richtung der Dessauer ‚Guten Poesie‘. Aber was wurde am Philanthropin – neben dem großen Ausstoß an pädagogisch-erziehungstheoretischen Schriften – literarisch-schriftstellerisch geleistet? Schlaglichthaft ist festzuhalten:

1. Publizistisch: Mit den „Pädagogischen Unterhandlungen“, die von 1777 bis 1784 in zwei Ausgaben als „Philanthropisches Journal für die Erzieher und das Publicum“ sowie als „Philanthropisches Lesebuch für die Jugend und ihre Freunde“ veröffentlicht worden sind, erschien die erste regelmäßig verlegte pädagogische Zeitschrift in Deutschland; hinzu kamen mit der *Dessauischen Zeitung für die Jugend und ihre Freunde* (1782–1786) die erste professionell gestaltete deutschsprachige Jugendzeitschrift sowie mit der „Gazette pour la Jeunesse“ (1788–1791) eine unterrichtstaugliche ‚politische‘ Wochenzeitung.

2. Literarisch: Die am Philanthropin verfassten Kinderschauspiele erneuerten das Genre des konventionellen Kinderschauspiels weg von einer rein unterhaltenden hin auf eine staatsbürgerlich-gemeinschaftlich nützliche, kindgerecht erzieherische Funktion.

3. Mit den am Philanthropin von Johann Karl Wezel (1747–1819), Campe und Sander verfassten „Robinsonaden“⁵² entstanden Paradestücke ‚Guter Poesie‘, aus denen mit Campes „Robinson der Jüngere“ (2 Tle., 1779–1780) das für lange Zeit erfolgreichste deutsche Kinderbuch hervorging; 1923 erreichte es die 122. Auflage.⁵³

⁵¹ SANDER, Friedrich Robinson (wie Anm. 50), 44.

⁵² Hierzu: EGER, Gute Poesie (wie Anm. 1), Bd. 1, 591–594.

⁵³ Hans-Heino EWERS, Joachim Heinrich Campe als Kinderliterat und als Jugendschriftsteller, in: Hanno Schmitt (Hg.), Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818) (Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek 174), hg. von Wiesbaden 1996, 159–177, hier 160.

4. Mit der Kultur der sinnfälligen Anschauung, beispielhaft vorgeführt am Bilderteil des Basedowschen „Elementarwerkes“, wurde das elementare Bilderbuch für Kinder vorangebracht, das schließlich Bertuchs Großedition des „Bilderbuches für Kinder“ (1796–1834) beförderte, verfasst von dem Dessauer Hauptschullehrer Karl Philipp Funke (1752–1807).

Der Philosoph Walter Benjamin (1892–1940), der selbst Kinderbücher sammelte, lobte diese Werke als „Marksteine“ in der Entwicklung eines kindgerechten Bilderbuches, ein Genre, das seitdem „selten bewältigt“ worden sei.⁵⁴ Benjamin pries die recht eigentlich subversive Meister-schaft der Illustration. Denn diese Illustration, sagte er, „entzog sich der Kontrolle der philanthropistischen Theorien“, vielmehr hätten sich in diesen Bildern „Künstler und Kinder“ verständigt „über die Köpfe der Pädagogen hinweg“.⁵⁵ Eine Geschichte der subversiven philanthropistischen Literatur, die es auch gegeben hat, wäre wesentlich eine Geschichte ihrer Kinderbuch-Illustrationen (u. a. von Daniel Nikolaus Chodowiecki, Johann Rudolf Schellenberg, Daniel Beyel), nicht der Sprache der Wörter also, sondern der Sprache der Bilder, die völlig frei vom – und mithin auch gegenläufig zum – erzieherischen Schriftwerk in zu rezipieren waren. Schließlich,

5. von den 1780er Jahren an rückte das Philanthropin mit dem „Hartknopf“-Roman (1786) von Moritz, mit Schummels „Spitzbart“ (1779) und Spaziers „Carl Pilger“-Büchern (1792–1796) selbst zum literarischen Sujet auf, in Belletristik gefasste Kritik an einem rücksichtslosen pädagogischen Gelehrten-Idealismus, die aber vor allem eine Basedow-Kritik war.

7. Philanthropin-Effekte: Buchgewerblicher und kultureller Aufschwung in Dessau

Neben den literarisch-schriftstellerischen waren die literaturgewerblichen und -gesellschaftlichen Effekte enorm. Die Gründung der *Buchhandlung*

⁵⁴ Walter BENJAMIN, Kinderliteratur [1929], in: Ders., Gesammelte Schriften VII/1. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a. M. 1991, 250–257, hier 252.

⁵⁵ Walter BENJAMIN, Rezension zu Karl Hobrecker: Alte vergessene Kinderbücher [1924], in: Ders., Gesammelte Schriften III. Hg. von Hella Tiedemann-Bartels, Frankfurt a. M. 1991, 12–22, hier 17.

der Gelehrten, betrieben von dem vormaligen Philanthropinlehrer Carl Christoph Reiche (1740–1790), war ein direkter Effekt der Philanthropin-Ansiedlung. In den Jahren 1782 bis 1785, in denen in Dessau 966 Bücher verlegt wurden,⁵⁶ rangierte die Stadt der Zahl der veröffentlichten Titel nach unter den 100 deutschen Verlagsstandorten auf *Platz drei* nach den Großstädten Leipzig und Berlin – vor Frankfurt am Main und Wien.⁵⁷ Ein einzigartiger Effekt. 24 Zeitschriften verlegte die vom Fürsten mitfinanzierte Buchhandlung, die mit den anderen vor Ort veröffentlichten Journalen Dessau zwischen 1781 und 1790 auf den zehnten von 226 Plätzen im Ranking der deutschen Presse-Orte führte: auf einer Höhe mit Zürich und Göttingen, vor Weimar, Breslau und Königsberg.⁵⁸

Es gab noch weitere Projekt-Effekte am Ort: Von 1758 bis 1817 wuchs die Zahl der im Fürstentum ansässigen Personen, die es zu literarischen Veröffentlichungen brachten, um das Fünffache.⁵⁹ Im beruflichen Spektrum der Autoren führte das Lager der pädagogisch-erzieherischen Kräfte, zu denen neben den Philanthropisten und sonstigen Lehrern auch die Pfarrer und die jüdischen Gelehrten gehörten. Verfasst wurde eine vorrangig *pädagogische* Literatur, die der fürstlichen Kultur- und Kultuspolitik – direkt oder indirekt – zuarbeitete. Der Anteil von Titeln in Sachen Erziehung und Unterricht war in Anhalt-Dessau acht Mal so hoch wie der zeitübliche Durchschnitt: Diese Dominanz ist ein Alleinstellungsmerkmal. Darin findet die ‚literarische Lage‘ von Dessau ihre spezifisch erzieherische Signatur.⁶⁰

8. Ausgestelltes Berufsbild: „Schreiber in guter Stellung“

„Redner und Poeten machen wir nicht!“, erklärte Basedow. Aber stimmt das? Auf die Lehrer des Philanthropins trifft das nicht zu. Basedows Erziehungsziel war nicht der Schriftsteller, sondern „der Schreiber in guter

⁵⁶ Stephanie RAHMEDE, Die Buchhandlung der Gelehrten zu Dessau. Ein Beitrag zur Schriftstelleremanzipation um 1800 (Mainzer Studien zur Buchwissenschaft 16), Wiesbaden 2008, 73f.

⁵⁷ EGER, Reform (wie Anm. 2), 34.

⁵⁸ EGER, Reform (wie Anm. 2), 35.

⁵⁹ EGER, Reform (wie Anm. 2), ebd.

⁶⁰ EGER, Gute Poesie (wie Anm. 1), Bd. 1, 751f.; DERS., Der Fürst (wie Anm. 5), 20.

Stellung“, wie ihn das „Elementarwerk“ (1774) zeigt.⁶¹ Zu den Lehrern, die in Dessau zu schreiben oder zu veröffentlichen begannen, um schließlich ihren Weg als Autoren zu gehen, gehörten unter anderen Matthisson, Sander, Crome und Spazier. Der fürstliche Kabinettssekretär August Rode (1751–1837), als Hilfslehrer ans Philanthropin entsandt, begann seine Laufbahn, die ihn als Übersetzer des Apuleius, Vitruv und Ovid namhaft machte, mit dem Verfassen von Kinderschauspielen⁶² für das Philanthropin. Campe, der bereits vor seinem Dessauer Dienstantritt Rezensionen für Nicolais „Allgemeine deutsche Bibliothek“ verfasste, entschied sich nach seinem Dienstjahr am Philanthropin für die Existenz als freier Schriftsteller, um nach 1780 zum populärsten deutschsprachigen Jugendschriftsteller und -verleger zu avancieren.

Das sind allesamt Leistungen und Effekte, die es erlauben, vom Philanthropin als einem *literarisch-schriftstellerischen* Ereignis zu reden. Indes auf der Seite der Schüler sah die Bilanz anders aus. So wie später die berühmten Lehrer des in Dessau angesiedelten Bauhauses (1925–1932) keinen berühmten Künstler hervorbrachten, ging auch aus dem Philanthropin kein berühmter Poet hervor. Allein ein Schüler brachte es zu literarischen Ehren – der aus Wien stammende Dichter August Friedrich Müller (1767–1807), der 1776 als Neunjähriger ans Philanthropin gekommen war. Er machte sich einen Namen als Verfasser von Großgedichten in der Manier von Christoph Martin Wieland (1733–1813), einem Autor, dessen in ästhetischer und sittlicher Hinsicht entschieden freie Schriften Basedow seinen Schülern nicht zur Lektüre empfohlen hatte.

Literatur

- Anna ANANIEVA / Rolf HAASER, Wilhelm Gottlieb Becker (1753–1813). Ein Publizist geselliger Unterhaltung auf dem Weg zur Eleganz, in: Anna Ananieva / Dorothea Böck / Hedwig Pompe (Hg.), Auf der Schwelle zur Moderne: Szenarien von Unterhaltung zwischen 1780 und 1840. Vier Fallstudien, Bd. 1, Bielefeld 2015, 265–424.
- Anzeige dessen, was wir thun verlangen, in: Philanthropisches Archiv 1 (1776), 39.

⁶¹ Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde. Erste Lieferung in 53 Tafeln. Zweyte Lieferung in 47 Tafeln von L bis XCVI, Berlin/Dessau 1774, [122], Tab. LVIII.

⁶² August RODE, Kinderschauspiele, Leipzig 1776; Kinderschauspiele, [Dessau] 1777. Vgl. den Beitrag von Jessica AMMER in diesem Band.

- Johann Bernhard BASEDOW, Das Basedowische Elementarwerk. Zweyter Band, Leipzig 1785.
- Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit in verschiedenen Schreibarten und Werken zu academischen Vorlesungen eingerichtet von M. Johann Bernhard Basedow, Professor der Moral, schönen Wissenschaften, und der deutschen Sprache in Soroe, Kopenhagen 1756.
- Johann Bernhard BASEDOW, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfarth. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß, Hamburg 1768.
- [Johann Bernhard BASEDOW], Art. 8 Von Methoden und Büchern eines Philanthropins, in: Philanthropisches Archiv 1 (1776), 59–73.
- Walter BENJAMIN, Kinderliteratur [1929], in: Ders., Gesammelte Schriften VII/1. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a. M. 1991, 250–257.
- Walter BENJAMIN, Rezension zu Karl Hobrecker: Alte vergessene Kinderbücher [1924], in: Ders., Gesammelte Schriften III. Hg. von Hella Tiedemann-Bartels, Frankfurt a. M. 1991, 12–22.
- Klaus-Michael BOGDAL / Hermann KORTE (Hg.), Grundzüge der Literaturdidaktik, München 2002.
- Heinrich BOSSE, Bildungsrevolution 1770–1830. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari, Heidelberg 2010.
- Jürgen BROKOFF, Geschichte der reinen Poesie. Von der Weimarer Klassik bis zur historischen Avantgarde, Göttingen 2010.
- Jacob BURCKHARDT, Das Zeitalter Friedrichs des Großen. Hg. von Ernst Ziegler mit einem Nachwort von Hans Pleschinski, München 2012.
- Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Hamburg 1779–1780.
- Christian EGER, Der Fürst als Erzieher. Literatur, Kultur und Herrschaft unter Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau, in: Christian Eger / Daniel Fulda (Hg.), Poesie & Herrschaft. Literaten und Literatur in Dessau-Wörlitz und anderen Residenzen der Aufklärungszeit, Halle 2025, 13–27.
- Christian EGER, Gute Poesie. Literatur, Kultur und Herrschaft in Dessau-Wörlitz um 1800, 2 Bde., Göttingen 2025.
- Christian EGER, Reform, Projekt, Effekt. Der literarisch-kulturelle Aufschwung in Anhalt-Dessau als Kollateralgewinn der „Besserungspolitik“ des Fürsten Leopold III. Friedrich Franz, in: Paul Beckus (Hg.), Reformen auf dem Prüfstand. Kontext und

Wirkung der Reformpolitik Franz von Anhalt-Dessaus im Spiegel der neueren Forschung, Halle 2024, 30–41.

- Hans-Heino EWERS, Joachim Heinrich Campe als Kinderliterat und als Jugendschriftsteller, in: Hanno Schmitt (Hg.), Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818) (Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek 174), Wiesbaden 1996, 159–177.
- Daniel FULDA, Was leistet Literatur – und für wen? Eine kleine Typologie ihrer Funktionsbestimmungen im ausgehenden 18. Jahrhundert, in: Christian Eger / Daniel Fulda (Hg.), Poesie & Herrschaft. Literaten und Literatur in Dessau-Wörlitz und anderen Residenzen der Aufklärungszeit, Halle 2025, 191–210.
- Johann Georg HAMANN, Briefwechsel. Hg. von Walther Ziesemer und Arthur Henkel, Bd. 4, Wiesbaden 1959.
- Wolfgang HEGELE, Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung – systematische Erklärung, Würzburg 1996.
- Erdmut JOST / Christian EGER (Hg.), Friedrich von Matthisson (1761–1831). Dichter im Zeitalter der Freundschaft, Halle 2013.
- Karl KEHRBACH, Deutsche Sprache und Litteratur am Philanthropinum in Dessau (1775–1793), in: Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 7 (1897), 333–359.
- Karl Friedrich KLISCHNIG, Erinnerungen aus den zehn letzten Lebensjahren meines Freundes Anton Reiser als ein Beitrag zur Lebensgeschichte des Herrn Hofrath Moritz, Berlin 1794.
- Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde. Erste Lieferung in 53 Tafeln. Zweyte Lieferung in 47 Tafeln von L bis XCVI, Berlin/Dessau 1774.
- Johann Michael Reinhold LENZ, Werke und Briefe in drei Bänden. Hg. von Sigrid Damm, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1992.
- Georg Christoph LICHTENBERG, Materialhefte [25], in: Ders., Schriften und Briefe. Hg. von Wolfgang Promies, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1998, 565–594.
- Michael NIEDERMEIER, Das Gartenreich Dessau-Wörlitz als kulturelles und literarisches Zentrum um 1780 (Dessau-Wörlitzer Beiträge 6, Zwischen Wörlitz und Mosigkau 44), Dessau 1995.
- Auguste PINLOCHE, Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig 1896.
- Stephanie RAHMEDE, Die Buchhandlung der Gelehrten zu Dessau. Ein Beitrag zur Schriftstelleremanzipation um 1800 (Mainzer Studien zur Buchwissenschaft 16), Wiesbaden 2008.

- Max RIEGER, Klinger in der Sturm- und Drangperiode. Mit vielen Briefen, Darmstadt 1880.
- Michael ROCHER, Aufgeklärte Praxis? Ein Vergleich von Konzeption und schulischer Praxis am Philanthropin Dessau und Pädagogium Regium des Halleschen Waisenhauses, in: Anne Conrad / Alexander Maier / Christoph Nebgen (Hg.), *Bildung als Aufklärung. Historisch-anthropologische Perspektiven*, Wien/Köln/Weimar 2020, 209–225.
- Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle 2025.
- August RODE, *Kinderschauspiele*, Leipzig 1776.
- August RODE, *Kinderschauspiele*, [Dessau] 1777.
- Christian Friedrich SANDER, Friedrich Robinson. Ein Lesebuch für Kinder, Flensburg/Leipzig 1784.
- Johann Christian SCHMOLL, Urne Johann Jakob Mochels, ehemaligen Lehrers am Philanthropin zu Dessau, Leipzig 1780.
- Karl SPAZIER, Carl Pilger's Roman seines Lebens. Ein Beitrag zur Erziehung und Cultur des Menschen, Bd. 3, Berlin 1796, 74–75.
- Konstantin SWRAKOFF, *Der Einfluss der zeitgenössischen Philosophie auf Basedows Pädagogik*, Gießen 1898.
- Johann Karl WEZEL, Robinson Crusoe. Neu bearbeitet, Bd. 1, Leipzig 1779, Bd. 2, Leipzig 1780.

Erbsenkrullen gegen Abenteuer: Wie ein pädagogischer Impuls der Aufklärungszeit in der Kinder- und Jugendliteratur noch immer Funken schlägt

1. Ein Erzähler zielt aufs Herz: Robinson der Jüngere
2. Weltenschöpfer im „Heimlichen Grund“: Alois Tlučhoř Sonnleitners „Höhlenkinder“
3. Expedition ins Vertraute: Unterwegs mit Doktor Kleinermacher
4. Ausblick

1. Ein Erzähler zielt aufs Herz: Robinson der Jüngere

Zum 75. Bestehen der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung stellten sich im Herbst 2024 die neu zugewählten Mitglieder in Darmstadt vor: eine italienische Literaturwissenschaftlerin, ein deutscher Kunsthistoriker und eine Schweizer Schriftstellerin. Dorothee Elmiger, Jahrgang 1985 und aufgewachsen in einem Dorf im Kanton Zürich, gab dabei Einblicke in ihre Biografie als Leserin.

Die begann, so Elmiger, „mit den Heftchen, als ich circa 1991 auf der Rückbank des väterlichen VW Golfs meinen ersten Text, ein lustiges Taschenbuch, entzifferte. Lange Zeit blieb ich danach dem Comic, den Sprechblasen und der Onomatopoesie verpflichtet“, schreibt Elmiger, und schließt diesen Absatz ihrer Rede mit den Worten: „Die Heftchen liebe ich im Grunde immer noch.“¹

Natürlich könnte man aus dieser Vorstellungsrede einiges an Beruhigung für besorgte Eltern ziehen. Ungefähr so: Grämt euch nicht allzu sehr, wenn eure Kinder, denen ihr jahrelang am Bett „Bullerbü“, „Momo“ oder Alexander Wolkows „Der Zauberer der Smaragdenstadt“ vorgelesen habt, nun nur noch Comics verschlingen. Offenbar kann man auf diesem Wege weit kommen, sehr weit, bis sich eines Tages die Tore der Akademie für Sprache und Dichtung für eure comiclesenden Kinder öffnen wird – dieselben Kinder, über deren Lektüre ihr heute die Hände ringt!

In der Theorie und auch in der Praxis der Kinderliteratur war dieser tröstliche Gedanke allerdings nie besonders populär. Dabei ist die

¹ www.deutscheakademie.de/de/akademie/mitglieder/dorothee-elmiger (Zugriff: 18.05.2025).

Geschichte der Kinderliteratur, versteht man sie als die der spezifisch für junge Leser verfassten erzählenden Werke, auch noch recht kurz. Je nach Definition, wenn man nämlich Fibeln und andere eigentlich für den Unterricht gedachte Bücher miteinrechnet, reicht sie bis ins Mittelalter oder die frühe Neuzeit zurück. Sinnvoller erscheint es, den Moment genauer zu betrachten, in dem in der Aufklärungszeit „das Schreiben für Kinder“ eigentlich beginnt und sich „als kulturelle Praxis“² etabliert, wie Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp in ihrem Handbuch zur „Kinder- und Jugendliteratur“ schreiben:

In dieser Zeit formiert sich ein Kreis von Schriftstellern und Pädagogen, die sich mit dem Schreiben und Publizieren von Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen und diese Tätigkeit überdies theoretisch reflektieren. Speziell für junge Leser werden Bücher, Zeitschriften und Almanache veröffentlicht, die zum Gebrauch im häuslichen Rahmen der bürgerlichen Familie oder in den pädagogischen Einrichtungen der Aufklärer bestimmt sind.³

Der Gründung einer der bedeutendsten dieser pädagogischen Einrichtungen vor 250 Jahren verdanken wir, dass wir auf dieser Tagung sein dürfen, und der wichtigste Autor für Kinder und Jugendliche jener Zeit, Joachim Heinrich Campe, hat an dieser Einrichtung gelehrt.

Ihr Gründer und Leiter, Johann Bernhard Basedow, hatte bekanntlich dem Erzählen im Unterricht einen immensen Raum zugewiesen. Basedow warnte etwa in seinem „Methodenbuch für Väter und Mütter“ von 1770 ausdrücklich davor, beim Vermitteln von „moralischen Regeln“ rein abstrakt vorzugehen, also „den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft“ zu beschäftigen, weil die Lehren „in der Seele weder eine starke, noch eine dauerhafte Wirkung“ entfalten könnten, wo der „Anblick“ oder „die Erinnerung der sinnlichen Gegenstände“ fehlt. Stattdessen, schlägt Basedow vor, sollten die moralischen Botschaften „durch

² Gina WEINKAUFF / Gabriele VON GLASENAPP, *Kinder- und Jugendliteratur*, 2. Aufl., Paderborn 2014, 26.

³ WEINKAUFF / VON GLASENAPP, *Jugendliteratur* (wie Anm. 2), ebd.

Erzählungen bestärkt werden, so finden sie leichter Eingang in die Tiefe der Seele, in das Herz des Menschen.“⁴

Dass Joachim Heinrich Campes Vorstellungen und literarische Werke – sowohl die an Kinder und Jugendliche wie auch die an Erwachsene, an Pädagogen und Eltern gerichteten – durchaus anschlussfähig an Basedows Vorstellungen waren, möchte ich im Folgenden näher beleuchten. Geboren 1746 in Deensen im niedersächsischen Landkreis Holzminden, studierte Campe nach dem Tod seines Vaters Theologie und Philosophie in Helmstedt und Halle. Er arbeitete in Berlin als Hauslehrer bei der Familie Humboldt – später begleitete er einen seiner ehemaligen Zöglinge, Wilhelm von Humboldt, nach Paris, um die Folgen der noch ganz frischen Revolution mit eigenen Augen zu sehen.

In unserem Zusammenhang ist wichtig, dass Campe 1776 als Pädagoge ans Philanthropinum nach Dessau kam, dass er dort als Mitcurator wirkte und später in der Institution sogar eine Leitungsfunktion innehatte, sie dann aber schon nach elf Monaten abrupt verließ, weil er sich mit den meisten anderen Lehrern uneinig über die pädagogische Praxis an dieser Schule war – die Kollegen waren ihm zu libertär.

Campe ging nach Hamburg, veröffentlichte eine Reihe von pädagogischen Schriften und lebte im Stadtteil Hamm in einem Haus mit Garten, wo er bis zu 12 Kinder wohlhabender Bürger aufnahm, die er gegen ein Entgelt von 400 Reichsthalern pro Kind und Jahr erzog – sein Jahresgehalt in Dessau hatte 800 Reichsthaler betragen. Dieses Zusammenleben bildet dann den Hintergrund für die Entstehung seines Romans „Robinson der Jüngere“, Untertitel: „Ein Lesebuch für Kinder“, der 1779 erstmals erschien und seinen Verfasser schlagartig berühmt machte. Es wurde jahrzehntelang immer wieder neu aufgelegt und in zahlreiche Sprachen übersetzt, bis in unsere Zeit.⁵

Campes Buch ist offensichtlich die Adaption eines anderen: Daniel Defoes „Das Leben und die seltsamen überraschenden Abenteuer des Robinson Crusoe aus York“. Erschienen 1719, also exakt 60 Jahre vor Campes Version, schildert Defoe die Ausfahrt eines jungen Engländers, der

⁴ WEINKAUFF / VON GLASENAPP, Jugendliteratur (wie Anm. 2), 29.

⁵ Zu Campe vgl. Michael ROCHER / Frank KREISLER (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 72–76.

sich auf den Weltmeeren als Sklavenhändler betätigt und schließlich, er ist inzwischen 26 Jahre alt, am 30. September 1658 Schiffbruch erleidet. Er wird auf einer einsamen Insel vor dem Mündungsdelta des Orinoko angespült, die in den kommenden 28 Jahren zu seiner Heimat wird, bevor er, gemeinsam mit einem inzwischen von ihm geretteten und „Freitag“ getauften Indigenen von einem Schiff aufgenommen und nach Europa gebracht wird.

Es fehlt nicht an Fortsetzungen und Adaptionen, das Buch sollte eine ganze literarische Gattung begründen, die „Robinsonaden“, die bis heute lebendig ist, nur dass die einsame Insel von damals in unserer Zeit auch mal ein entlegener Stern sein kann und wir im Fernsehen, behaglich auf der Couch, etwa den Abenteuern von in der Semi-Wildnis ausgesetzten Robinsons zuschauen können, die nicht selten heftig über den richtigen Weg des Überlebens miteinander streiten – zum Beispiel im Format „Seven vs. Wild“ auf YouTube.

Auch Campe war sich, als er seinen „Robinson der Jüngere“ schrieb, bewusst, dass er sich damit in eine literarische Tradition stellte. Umso interessanter ist der Blick auf sein Werk. Es folgt im Großen und Ganzen der bekannten Handlung, lässt den Helden aber aus Hamburg stammen und am Ende auch dorthin zurückkehren, übrigens nach neun und nicht nach 28 Jahren wie der Ur-Robinson – so hat Campes Held das Glück, immerhin seinen Vater noch lebendig anzutreffen, während die Mutter bereits gestorben ist. Das ist auch deshalb ein wichtiges Signal, weil Campes Schiffbrüchiger sein Unglück auch dem eigenen Ungehorsam gegen die Eltern zu verdanken hat – er verlässt Hamburg klammheimlich, und als er später, nach einem ersten, warnenden Schiffbruch nach London gelangt, von diesem Ungehorsam erzählt, erntet er dafür blankes Entsetzen. Ja, hätte er davon gewusst, dass der Junge die Reise ohne Zustimmung unternahm, dann hätte er ihn nicht mitgenommen, sagt der redliche alte Kapitän. Und obwohl er gerade sein Schiff verloren hat, gibt er seinem ehemaligen Passagier sein letztes Geld, damit der zurück nach Hamburg reisen kann – diese Ursünde des Ungehorsams gilt es wieder gutzumachen.

Die Erinnerung an seine Eltern begleitet Robinson – bei Campe ist das ein Nachname, während „Crusoe“ der Vorname ist, also „Crusoe

Robinson“ – bis auf die Insel und verlässt ihn dort nicht mehr. Auch Freitag, Angehöriger einer indigenen Gruppe jener Region, den Robinson davor rettet, getötet und gegessen zu werden, pflegt ein zärtliches Verhältnis zu seinem Vater, der am Ende sogar mit ihm die Reise in die Alte Welt antritt, auf dem Weg nach Hamburg allerdings stirbt. Dafür machen Robinson und Freitag gemeinsam in der Hansestadt eine Tischlerlehre und leben miteinander bis ins hohe Alter. Von Ehefrauen ist nicht die Rede.

Dem Leser wird vieles in Campes Buch vertraut vorkommen: Robinson richtet sich auf der Insel ein, baut sich einen Unterschlupf, domestiziert Wildtiere – hier sind es Lamas – und bestellt seine Felder. Dass er einst Sklavenhändler war, fällt unter den Tisch, der Sklavenhandel an sich aber wird angemessen kritisch kommentiert. Der größte Unterschied zur Vorlage aber ist, dass Campes Robinson bei seinem Schiffbruch nicht auf die Ressourcen zurückgreifen kann, die im gestrandeten Segler auf den Ur-Robinson warten. Eine solche Szene gibt es zwar auch, aber erst viele Jahre später, zu einem Zeitpunkt also, in dem Campes Robinson sich auf der Insel eigentlich ganz behaglich eingerichtet hatte, zumal nach der zwischenzeitlichen Ankunft Freitags. Hier gilt: „Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott“, der fleißige Arbeiter, der sich seine Existenz aus dem Nichts schafft, mit dem Steinbeil statt mit der geretteten Eisensäge, erhält seine Belohnung Jahre später.

Warum greift Campe derart in die Handlung ein? Die Antwort liegt in der Entstehungsgeschichte seines Buches. Campe gibt sie in der Vorrede wie folgt an.

Es war einmal eine zahlreiche Familie, die aus kleinen und großen Leuten bestund. Diese war theils durch die Bande der Natur, theils durch wechselseitige Liebe genau vereinigt. Der Hausvater und die Hausmutter liebten alle, wie ihre eigenen Kinder, ohngeachtet nur Lotte, die kleinste von allen, ihre leibliche Tochter war –

es liegt auf der Hand, welche Wohngemeinschaft Campe dort porträtiert haben will, deren Wahlspruch, wie er schreibt, „bete und arbeite!“ lautete und von der es heißt: „Ihr Aufenthalt war auf dem Lande, nahe von den Thoren von Hamburg.“⁶

⁶ Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, 9. Aufl., Reutlingen 1811, 1.

Alle, Kinder wie Erwachsene, sind nach Angaben Campes ungeheuer fleißig. Damit nicht genug: „Während der Arbeit, und nach vollendeten Tagwerke wünschte Jeder von ihnen auch etwas zu hören, was ihn verständiger, weiser und besser machen könnte“⁷, heißt es in der Vorrede zum Roman. Der „Vater“, der hier bezeichnenderweise vom Erzieher nicht zu trennen ist, erzählt also von Robinson Crusoe.

Da man glaubte, so die Vorrede, daß wohl noch mehr gute Kinder wären, die diese merkwürdige Geschichte zu hören oder zu lesen wünschten: so schrieb sie der Vater auf und der Buchdrucker mußte viele tausend Abdrücke davon machen. Das Buch, liebes Kind, daß du jetzt in Händen hast, ist einer davon.⁸

In diesen Worten weht natürlich ein Echo der Basedow'schen Maxime, die Lehre mit der Erzählung zu verbinden, wenn die Kinder in Campes Obhut etwas zu hören verlangen, das sie „verständiger, weiser und besser machen könnte“. All das bekommen sie übrigens reichlich geboten, implizit und explizit. Robinsons Geschichte, wie Campe sie erzählt, ist gespickt mit Variationen derselben Lehre, dass man nämlich auf Gott vertrauen und alles annehmen solle, was von ihm kommt, dann stelle sich der Segen von ganz allein ein. Und wenn nicht, wird selbst das Unglück zu etwas gut sein: So wie ein Vulkanausbruch auf der Insel, der Robinson zwar ängstigt und aus seiner Höhle vertreibt, dies aber nur zu seinem Glück, denn dadurch gerät die fragile Höhlendecke über seinem Bett ins Rutschen und kracht hinunter. Wenn das zu einem anderen Zeitpunkt passiert wäre, hätte Robinsons Geschichte damit ein Ende gehabt.

Es handelt sich also um gute Lehren, verbunden mit einer spannenden Geschichte. Aber es kommt noch etwas hinzu. Campes Abenteuererzählung gibt es nicht nur um den Preis der darin enthaltenen Lehren. In einer Rahmenhandlung, die Campe breit ausgemalt um die insgesamt dreißig Kapitel seiner Robinsongeschichte spannt, kommen auch die Kinder und der Vater – seltener die Mutter – miteinander ins Gespräch.

Als literarisches und pädagogisches Mittel kann man diesen Kniff kaum hoch genug einschätzen. Einmal, weil die Kinder Fragen stellen,

⁷ CAMPE, Robinson (wie Anm. 6), ebd.

⁸ CAMPE, Robinson (wie Anm. 6), 2.

wenn sie ein Wort nicht verstehen, wozu sie der Vater übrigens ausdrücklich auffordert, auch wenn er dadurch unterbrochen wird. Was das ist, ein Fockmast, ein Kliff oder auch Munition, erklärt er geduldig seinen Zuhörern und damit auch seinen jungen Lesern.

Zum anderen werden weltanschauliche Fragen diskutiert, oft genug abschließend, sodass die fragenden Kinder am Ende beteuern können, dass sie sich die gute Lehre nun aber auch ganz bestimmt merken wollen. Dazu gehören Fragen, die sich auch Robinson stellen könnte, etwa die, warum er als einziger den Schiffbruch überlebt und Gott – von dem doch alles abhängt – die anderen einfach so zu Tode hat kommen lassen. Wohl, weil es besser für sie war, sagt der Vater, denn natürlich wüssten wir nicht, womit solche Entscheidungen im Einzelnen begründet seien. Wir könnten aber sicher sein, dass sie die richtigen seien. Das führt er so überzeugend aus, dass ein junger Zuhörer, als es um das Leben oder Sterben einer Romanfigur geht, fröhlich dazwischen ruft, das mit dem Sterben sei ja gar nicht schlimm, dann käme man ja umso eher zu Gott. Niemand in der Hamburger Runde widerspricht.

Dabei belässt es der Vater nicht. Um die Rolle Gottes beziehungsweise der Vorsehung zu erläutern, zieht er immer wieder Parallelen zu seiner eigenen – der Rolle also, die er gegenüber den ihm anvertrauten Kindern einnimmt. Auch seine Entscheidungen würden sie ja nicht immer verstehen, aber sie könnten sicher sein, dass er sich etwas dabei dächte, wenn er ihnen ein versprochenes Vergnügen dann doch wieder entziehe – und hätte er nicht recht?

Natürlich!, jauchzen die Kinder, so wie sie überhaupt mit Freudenrufen auf die Anordnung reagieren, sich die Robinsongeschichte durch tätige Arbeit zu verdienen. „Hier sind Erbsen auszukrullen! Hier türkische Bohnen abzustreifen; wer hat Lust?“ fragt die Mutter in einem ihrer seltenen Beiträge. „Ich! Ich! Ich! Ich!“, rufen die Kinder.⁹

Bisweilen regt sich eine kritische Stimme, die dann ganz rasch von ihrer eigenen Voreiligkeit überzeugt wird – ein gleichberechtigter Dialog findet nicht statt, kann auch gar nicht, so vermittelt es der Vater, der ja hinsichtlich seiner Lebenserfahrung, seines Wissens und seiner sittlichen Reife eine Position zwischen den Kindern und Gott einnimmt, also einen Platz, auf den seine Zuhörer erst noch gelangen sollen. Dass sie das durch

⁹ CAMPE, Robinson (wie Anm. 6), 3.

ihn tun werden, zeigt er ihnen, indem er die Rolle der Erziehung immer wieder thematisiert – fällt sie zu lasch aus, dürfen Kinder gar ausgiebig spielen, statt sich von früh auf an tätige Arbeit zu gewöhnen, dann haben die Eltern versagt und die Kinder rennen – wie Robinson – in ihr Unglück. Die Aufgabe der Kinder aber ist es, den Eltern unbedingt zu folgen, zu ihrem eigenen Nutzen. Problematisch wird dieses Konzept naturgemäß dort, wo Kinder an Eltern geraten, deren Lehren nicht nur auf diese Weise unbedingt aufgenommen werden sollen, sondern die sich als fadenscheinig erweisen, weil es mit der Weltkenntnis der Eltern vielleicht doch nicht so weit her ist.

Einmal verspricht Robinson Freitag auf dessen Wunsch hin, gemeinsam mit ihm auf dessen Herkunftsinsel zu fahren und dort seinen Vater aufzusuchen. Freitag ist darüber so glücklich, dass er Robinsons Knie umklammert und „vor Schluchzen kein Wort sprechen“¹⁰ kann.

Da schaltet sich die Mutter der Rahmenerzählung ein: „Kinder!“, sagt sie, „welch ein Beispiel von Elternliebe an einem Wilden! An einem Wilden, der seinem Vater keine Erziehung, keinen Unterricht, nur das blosse Leben, und noch dazu ein recht armseliges Leben zu verdanken hatte!“¹¹ Vermutlich soll das heißen: Um wieviel mehr solltet ihr, die ihr nicht zu den „Wilden“ gehört, eure Eltern, also: uns, lieben, achten und ehren.

Woher sie das wissen will, dass es „keine Erziehung, keinen Unterricht“ im Zuhause Freitags gegeben habe, verrät sie nicht. Auch nicht, was sie über das „recht armselige Leben“ der indigenen Bevölkerung in Freitags Umfeld weiß. Dass aber Erziehung und Unterricht in ihren Augen sowie in denen ihres eifrig sekundierenden Mannes nur denkbar sind, wenn sie so ablaufen wie in der Rahmenhandlung beschrieben, erkennt man unschwer. Aber auch, dass der Vorwurf des vorschnellen Urteils, den der Vater so gern den Kindern macht, auf sie zurückfällt. Angefangen damit, wenn man sich vor Augen hält, was Freitag alles an gelernten Fähigkeiten auf die Insel mitbringt, vom Feuermachen – für Robinson unmöglich –, über das Erkennen einheimischer Pflanzen und ihrer Verwendbarkeit bis zum ausdauernden Schwimmen, womit er Robinson einmal sogar das Leben rettet. Dass er ein eigenes ethisches Weltbild mitbringt

¹⁰ CAMPE, Robinson (wie Anm. 6), 305.

¹¹ CAMPE, Robinson (wie Anm. 6), ebd.

samt einer über allem thronenden Gottheit sei immerhin erwähnt. In der Vorlage, Defoes „Robinson“, kommt der Europäer mit seiner Missionstätigkeit gegenüber einem überzeugend argumentierenden Freitag kaum so weit wie Campes Figur – er gibt es irgendwann auf, Freitag von seinem Gott abbringen zu wollen, der bei Defoe den schönen Namen „Benamucki“ führt.

2. Weltenschöpfer im „Heimlichen Grund“: Alois Theodor Sonnleitners „Höhlenkinder“

Im Jahrhundert nach Campe expandiert die Kinderliteratur gewaltig. Sie wird, auch begünstigt durch die technische Revolution im Druckgewerbe der frühen Biedermeierzeit, überall erschwinglich und damit verbreitet. Robinsonaden gibt es in all den Jahren weiterhin, auch in der Kinderliteratur, und manche von ihnen führen den Gedanken des Überlebens in einer anfangs unberührten Gegend dadurch fort, dass sie nun die Kinder nicht mehr atemlos und erbsenkrüllend den Erzählungen von den Abenteuern der Erwachsenen folgen lassen. Sie erleben ihre Robinsonade selbst.

Ein besonders erfolgreiches Beispiel hierfür ist die „Höhlenkinder“-Trilogie des Autors und Schuldirektors Alois Tluchoř, die seit gut hundert Jahren Millionen Leser fasziniert, bis heute mit einer Gesamtauflage von etwa 800 000 Exemplaren in immer neuen Ausgaben verbreitet wird und dabei unser Bild von der kulturellen Entwicklung der Menschheit in schwer abschätzbarer Weise geprägt hat. Sie erschien zwischen 1918 und 1920 in drei Bänden und schildert die Robinsonade zweier Kinder, die von der Außenwelt abgeschnitten und ohne jedes Hilfsmittel überleben müssen – mit Ausnahme der Werkzeuge, die sie sich nach und nach selber schaffen.

Zu Beginn ihrer Zeit im Heimlichen Grund, einem abgelegenen Dolomitental, im Jahr 1686 sind die Waisen vermutlich unfassbare sechs beziehungsweise acht Jahre alt. Im ersten und zweiten Jahr hausen sie in einer alten Bärenhöhle, aus der sie im dritten Jahr eine heftige Schneeschmelze vertreibt. Sie errichten Pfahlbauten und leben dort ungefähr zehn Jahre, bis sie sich schließlich endgültig in einem Steinhaus niederlassen, das sie an der sonnigsten Felswand des Heimlichen Grundes erbauen – Viehweide, Acker, Werkstatt und Bienenstöcke richten sie dort

ebenfalls ein. Am Ende sitzt man in der Abendsonne vor dem eigenen Haus und blickt nach den Berggipfeln. Hans, der Sohn, der ihnen im zwölften Jahr der Robinsonade geboren wurde, ist mittlerweile groß genug, um das Tal endlich zu verlassen und sich draußen in der Welt eine Frau zu suchen.

Ist das plausibel, war es das je? Warum machen Peter und Eva das Ganze eigentlich mit? Warum richten sie sich unter Mühen und Ängsten in jenem Dolomitenental ein, in das sie mit Evas Großmutter (die als Hexe verfolgt wird) und dem Großonkel geflohen waren, bevor die beiden Senioren kurz hintereinander starben und die Kinder damit sich selbst überließen? Sicher, ein Steinschlag hatte anschließend den Zugang zum Tal versperrt, aber wäre es nicht trotzdem möglich gewesen, einen Weg über die Berge zu finden? Warum suchen Eva und Peter nicht einmal danach?

Die Antwort ist simpel und erzählstrategisch begründet: Weil es dann nichts mehr zu berichten gäbe, und weil der Autor, der ausgebildete Pädagoge, dann kein Vehikel mehr für seine Botschaft hätte, die er seinen jungen Lesern vermitteln wollte und die auf nichts Geringeres als die Kulturgeschichte der frühen Menschheit abzielt.

Wohlgemerkt: Die Botschaft soll als Roman vermittelt werden, nicht als Sachbuch. Ihren besonderen Reiz bezieht die Geschichte wie alle Robinsonaden aus der Diskrepanz zwischen der anfänglich so verzweifelten Lage und der späteren komfortablen Existenz, die sich einzig dem Fleiß und der ingeniösen Phantasie der Kinder verdankt. Es gibt allerdings einen gewichtigen Unterschied zwischen Defoes „Robinson“ und dem Buch des Pädagogen Tluchoř, der sich als Autor „A. Th. Sonnleitner“ nannte: Während Robinson als Erwachsener auf seine Insel kommt, sich überdies aus dem Laderaum seines Schiffswracks Werkzeug und Lebensmittel holen kann, so mangelt es den Kindern neben der Ausrüstung auch an elementaren Kenntnissen: Wie macht man Feuer? Wie stellt man Werkzeuge, Gefäße, Wände und Dächer her? Und wie erwehrt man sich der wilden Tiere?

Insofern stehen die Höhlenkinder als Robinsonade eher in der Schuld von Campes „jüngeren Robinson“ als in der von Defoes Original, vor allem auch deshalb, weil Campes Held ja immer wieder beklagt, nichts Rechtes – also kein Handwerk – gelernt zu haben.

All dies und noch erheblich mehr werden die Höhlenkinder im Verlauf von nicht einmal drei Jahrzehnten lernen, genau diesen Lernprozess wollte Sonnleitner schildern. Peter und Eva sind Stellvertreter für Generationen von Menschen, die in vielen Jahrtausenden die Entwicklung von Höhlenbewohnern zu sesshaften Bauern durchgemacht haben.

Soweit der Plan. Bei der Ausführung orientiert sich der Autor an den gängigen Theorien seiner Zeit, etwa an Christian Thomsens „Dreiperiodensystem“ aus den Zwanziger- und Dreißigerjahren des neunzehnten Jahrhunderts, das zwischen Stein-, Bronze- und Eisenzeit unterscheidet. Auch die „Höhlenkinder“ sind in drei Bücher gegliedert, die grob diesem Raster folgen. Die Entdeckung und Erforschung der prähistorischen Pfahlbausiedlungen seit 1856 findet ebenfalls ihren Niederschlag im Roman: Sonnleitner zeichnet nach, wie Peter nach der Überschwemmung des Heimlichen Grunds fünf Bäume, die einst den Moorbachlauf säumten, nun als Stützpfeiler einer Behausung ausbaut, deren Bautechnik er wiederum dem Nest des Rohrsängers abgeschaut hat.

Auf der anderen Seite nimmt sich Sonnleitner für seinen Freilandversuch zur Menschheitsgeschichte auch einige Freiheiten. Da ist zunächst der Schauplatz. Je weiter der Roman fortschreitet, umso mehr entpuppt sich das Tal als Schatzkammer, in der es alles gibt, was den Kindern nutzt, aber auch einiges, was sie in Gefahr bringt. Es gibt Erze von Gold bis Eisen, alle möglichen Pflanzen und Tiere, die von Eva und Peter kultiviert werden – aus Füchsen werden in kürzester Zeit eine Art Hunde, aus Wild- werden Hauskatzen, und auch die frei herumlaufenden Ziegen und Schweine gewöhnen sich an das Leben hinter Zaun und Stallwand. Gleichzeitig gibt es Sturm, Wind und Regen, es gibt Steinschlag und Raubtiere, und nachdem Peter bereits als Höhlenmensch einigermaßen glücklich einen Bären erlegt hat, verlässt er im dritten Band den Pfahlbau, um die Bären in ihrer jetzigen Behausung auszurauchern – und dies ausdrücklich, um die Tiere im Heimlichen Grund ein für alle Mal auszuroten. Das Tal ist jedenfalls am Ende des dritten Bandes nicht mehr wiederzuerkennen, der Mensch hat ihm rodend, bauend und jagend seinen Stempel aufgedrückt.

Wie aber kommen die Kinder ganz ohne Anleitung zu den nötigen Kulturtechniken, um diese gewaltige Aufgabe zu bewältigen? Hier kommt Sonnleitners pädagogischer Impuls zu seinem Recht und stellt

das Buch unübersehbar in die Nachfolge Campes. Die Kinder kommen voran, indem sie ständig vor Probleme gestellt werden, die sie durch Nachdenken und mit den im Tal vorhandenen Ressourcen lösen müssen. So ist Peter gerade einmal ein paar Stunden im Heimlichen Grund, da sammelt er schon Beeren für die schlafende Eva und macht eine wichtige Erfindung:

Worin sollte er die Beeren fortbringen? In die hohle Hand ging nicht viel. Vor ihm stand eine Kletterstaude. Rasch pflückte er eines der großen Blätter, vereinigte die Blattränder mittels eines durchgesteckten Zweiges, und so hatte er eine Tüte, die eine ausgiebige Menge Beeren aufnehmen konnte. Er füllte sie bis zum Rande.¹²

So oder so ähnlich geht es immer. Nur dass Sonnleitner dabei mit großer Raffinesse ganz langsam den Übergang einleitet vom Aufsammeln des Vorhandenen zur Umarbeitung des Materials zu etwas völlig Neuem. Er macht deutlich, was für ein gewaltiger Unterschied zwischen dem Häuten eines erlegten Bären und dem Anfertigen eines Bastocks besteht. Und gleichzeitig vollzieht sich dieser Übergang beinahe unmerklich. Entweder kommen die Kinder durch Zufall weiter, indem sie etwa sehen, was aus feuchtem Ton wird, der in die Nähe von großer Hitze gerät. Oder sie erinnern sich sehr dunkel an Dinge, die sie als Kleinkinder den Alten abgeschaut haben. Und wenn es gar nicht anders geht, hilft auch schon mal ein Traum – so verbessert Eva ihren Webstuhl, nachdem ihr im Schlaf die verstorbene Großmutter erschienen war.

Allerdings geht es Sonnleitner dabei keineswegs nur um Überlebenshilfen. Seine „Höhlenkinder“ sind ebenso der Versuch, den Weg vom Jäger und Sammler zum Hirten und Bauern nachzuzeichnen, wie sie die Entwicklung von religiösen Vorstellungen und einem ästhetischen Bewusstsein im Auge haben. So schildert er ausgiebig den Ahnenkult, den die Kinder betreiben, indem sie zum Beispiel Abbilder der Gestorbenen aus Ton formen und diese dann verehren, bevor dann mehr und mehr die Vorstellung eines unsichtbaren Gottes aufkommt. Der trägt zunächst die Züge von Naturgewalten, wie es etwa Peter im Unglück deutlich

¹² Alois Theodor SONNLEITNER, *Die Höhlenkinder im Heimlichen Grund*, 65. Aufl., Stuttgart o. J., 31.

formuliert: „Gewohnt, in jedem Ungemach ein Zürnen der Gottheit zu sehen, fragte er sich: ‚Warum hat mich Gott gestraft?‘ Und er fand die Antwort: ‚Weil ich von einem bösen Geiste besessen war, dem Zorne, darum hat mich Gott verlassen.“¹³ Campes Robinson hätte es nicht schöner sagen können.

Der Fortschritt bei der Sicherung der Nahrung, so Sonnleitners implizites Credo, geht einher mit einem wachsenden Sinn für Schönheit und für Fragen, die über das bloße Überleben in der Wildnis hinausreichen. Dass er dabei immer wieder überlieferte Mythen anklingen lässt, ist ein weiteres Mittel, um das individuelle Schicksal von Peter und Eva in einen größeren Zusammenhang zu stellen – so fassen die Kinder die Überschwemmung, die sie aus ihrer Bärenhöhle treibt, ganz analog zur Sintflut (von der sie ersichtlich nichts wissen) als Strafe Gottes auf. Allerdings ist dieser Sinn für Transzendenz keineswegs auf christliches Gedankengut beschränkt, sondern bezieht durchaus schamanistische Vorstellungen mit ein, die zu Sonnleitners Zeit längst auch im westlichen Kulturkreis bekannt waren. Als Peter seinen ersten Bären erlegt, glaubt er instinktiv, dass er nun das Blut des besiegt Tiers trinken müsse, um dessen Stärke in sich aufzunehmen.

Das ist die eine Seite. Andererseits schildert Sonnleitner die heranwachsenden Einsiedler, und hier besonders Peter, gern als beinahe moderne Naturforscher, die gelegentlich hinter den Phänomenen auch eine historische Dimension wahrnehmen. So verharret Peter angesichts der plötzlichen Überschwemmung des Talgrunds nicht in der Angst vor einem zürnenden Gott, sondern macht sich, als die erste Angst geschwunden ist, seine Gedanken über die Folgen der Flut, wie man sie der Landschaft ablesen kann:

Nachdenklich betrachtete Peter das langsam ziehende Wasser des Klammbachsees, der das Steinfeld bedeckte. Wie oft mochte der Seegrund, dessen rundgerollte Steine ja alle angetragen waren, schon vorher mit Wasser bedeckt gewesen und wieder frei geworden sein?¹⁴

¹³ Alois Theodor SONNLEITNER, Die Höhlenkinder im Pfahlbau, 79 Aufl., Stuttgart o. J., 57.

¹⁴ SONNLEITNER, Pfahlbau (wie Anm. 13), 100f.

Natürlich lässt Sonnleitner seine Figuren auch schuldig werden – schließlich repräsentiert man nicht ungestraft einige Jahrtausende Menschheitsgeschichte. Hier ist es zunächst das aus dem Bach gewaschene Gold, das Eva und Peter zu Lügner und Dieben werden lässt – „mit dem gleißenden Golde war ein unguter Geist ins Leben der Höhlenkinder gekommen, die Begierde nach Sonderbesitz“. ¹⁵ Später ist es Peters fataler Hang zum Alkohol, der ihn allzu sorglos gegenüber den Gefahren werden lässt, die dem Hausdach drohen. Als es schließlich einstürzt, begräbt es einen Säugling unter sich, das zweite Kind des Paares. Von der darauf folgenden Entfremdung wird sich die Partnerschaft nicht mehr erholen.

Das schmälert die enorme Leistung der Höhlenkinder nicht. Nur ist damit immer noch nicht die Frage beantwortet, warum sie ihre Energie darauf richten, ihre kleine Welt urbar zu machen, statt ihr zu entkommen. Vielleicht, weil sie in eine Zivilisation nicht zurückkehren wollen, in denen Frauen wie Evas Großmutter als Hexen verfolgt werden. Sie setzen ihre eigene dagegen.

3. Expedition ins Vertraute: Unterwegs mit Doktor Kleinermacher

Sonnleitners Trilogie erscheint in einer Zeit, die – obwohl reine Kindersachbücher wohlbekannt waren – überaus empfänglich für Basedows Idee zum Verknüpfen von Lehre und Erzählung und Campes literarische Erfindung war. Dreizehn Jahre zuvor hatte Selma Lagerlöf – auch sie eine Pädagogin – ihren Roman „Nils Holgerssons wunderbare Reise“ veröffentlicht, geplant eigentlich als Schulbuch, das Kindern einen Eindruck von den verschiedenen Provinzen Schwedens vermitteln sollte, ausgeführt dann als eine Abenteuergeschichte, die zum Klassiker der internationalen Kinderliteratur geworden ist.

Es zeigte sich jedenfalls, dass das Konzept „Lehren durch Spannung“ so dehnbar ist, dass es in den unterschiedlichsten Zusammenhängen funktioniert: Auf einer Insel vor der Küste Südamerikas, wo es vor allem um arbeitsethische und religiöse Inhalte geht, auf dem Rücken von Wildgänsen, um die Kulturgeographie eines Landes zu erkunden, im abgeschlossenen Alpental mit der Menschheitsgeschichte im

¹⁵ SONNLEITNER, Pfahlbau (wie Anm. 13), 106.

Schnelldurchlauf – und ganz unspektakulär in der allernächsten Umgebung, um zu erfahren, mit wem wir Haus und Garten teilen.

Vielleicht ist die Geschichte wahr, vielleicht gut erfunden, aufschlussreich ist sie in jedem Fall: Auf einer gemeinsamen Wanderung, so berichtet der Journalist Herbert Fiebrandt, hätte eine befreundete Volkswirtschaftsstudentin mit abfälliger Geste auf einen Ameisenhaufen gedeutet – „so beschränkt wie die Ameisen“ wolle sie nicht leben, so „eng und klein“, ganz ohne „Wirkungskreis“. Er habe dann, schreibt Fiebrandt, voller Empörung eine Lanze für diese kleine Welt gebrochen: „Wie wunderbar ist das Staatsleben der Ameisen, ihre Milch- und Viehwirtschaft, ihr Ackerbau, ihre auswärtigen Kriege.“ Aus dieser Empörung heraus sei dann viele Jahre später sein Buch über Doktor Kleinermacher entstanden.¹⁶

Wer in den dreißiger, vierziger oder fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts aufwuchs, hatte gute Chancen, den drei Jugendbüchern um den freundlichen Wissenschaftler zu begegnen, dessen selbstgebrauter Wundertrank ihn selbst und die beiden Nachbarskinder Dieter und Traute in beliebig winzige Wesen verzauberte und es ihnen so ermöglichte, vom Baum bis zum Wassertropfen Flora und Fauna in unmittelbarer Anschauung zu erforschen.

Sie wandern durch Maulwurfsgänge, lassen sich von Bienen in die Körbe tragen und tauchen mit einem Miniatur-Unterseeboot ins Meer. Was sie dabei sehen, wird anschließend von Doktor Kleinermacher erklärt – den Kindern Dieter und Traute ebenso wie natürlich den jugendlichen Lesern. Dabei werden die jeweiligen Tiere dort abgehandelt, wo sie eben vorkommen, eher als Phänomen betrachtet als systematisch eingeordnet, und diese Rücksicht auf die jugendliche Wahrnehmung ist auch sonst ein auffälliges Merkmal der Buchreihe.

Die ursprünglich von 1938 an erschienenen Bücher wurden nach dem Krieg weiterhin aufgelegt, so dass ihre Gesamtauflage die Hunderttausend deutlich überschritt. Kaum abschätzen lässt sich, in welcher Weise

¹⁶ Vgl. hierzu und für das Folgende: Tilman SPRECKELEN, „Indien hast du mir gründlich ausgetrieben!“. Die Jugendbuchserie „Doktor Kleinermacher“ von Herbert Paaz, in: Andy Hahnemann / David Oels (Hg.), Sachbuch und populäres Wissen im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main u. a. 2008, 263–272.

sie das Bild geprägt haben, das sich in jenen Jahren Kinder und Jugendliche von der heimischen Flora und Fauna machten:

Es ist ein Bild, das durchaus in jener Ehrenrettung des Ameisenhaufens wurzelt, also in der Darstellung der Natur durch Metaphern, die der Welt des Menschen entlehnt sind – „Staat“, „Wirtschaft“, „Kriege“, und darin stehen die Bücher natürlich deutlich in der Tradition von „Brehms Thierleben“ (das Fiebrandt, einer Familienüberlieferung zufolge, als Jugendlicher überall mit sich herumschleppte). Gleichzeitig aber wirkt Doktor Kleinermacher genau diesen Vorstellungen immer entgegen, wenn sie überhandnehmen: Wenn also die Kinder emphatisch über die „bösen“, „lieben“ oder „grausamen“ Tiere sprechen, denen sie Aug in Aug gegenüberstehen, schärft der freundliche Wissenschaftler ihnen ein, dass mit wie auch immer gearteten menschlichen Moralvorstellungen das Gesehene nicht zu beurteilen, vor allem nicht zu begreifen ist. Natürlich ist das auch ein pädagogischer Trick: Die Wissensvermittlung, wie sie in diesen Jugendbüchern beabsichtigt ist, kommt ohne eine gewisse Anthropomorphisierung der Natur nicht aus. Dann aber werden Käfer, Fliegen, Fische und Bienen als Wesen vorgestellt, die aus eigenem Recht existieren und die man umso besser versteht, je mehr man sie als ganz und gar fremd anerkennt.

Der pädagogische Ehrgeiz Fiebrandts erschöpft sich darin nicht: In der betont einfachen Sprache und der überschaubaren Handlung der einzelnen Kapitel wird eine Spannung aufgebaut und aufrechterhalten, die es erlaubt, dass dabei eine ungewöhnliche Fülle von biologischem Sachwissen transportiert wird, nur dass dies nicht wie bei Campe von Personen diskutiert wird, die außerhalb der Handlung stehen, sondern dass die Protagonisten des Romans selbst belehrt werden.

Auf der anderen Seite besteht ein Element dieses Unterrichtsangebots an den jungen Leser in der Wiederholung, auch über Kapitelgrenzen hinweg, so dass sich manche Einleitungen lesen wie die bekannte Lehrerfrage nach dem Stoff der vergangenen Schulstunde – sie begegnet uns genauso in Campes „Robinson“. Schon zu Beginn des ersten „Kleinermacher“-Bandes kommt es beispielsweise zu einer Beschreibung von Urbielen und ihrer Jagd auf Fleischlieferanten für den Nachwuchs – später, angesichts von Wespen, wird die spezielle Technik der Betäubung der

Beute und ihrer Nutzung als lebender Nahrungsspeicher für die Brut noch mehrfach geschildert, allein dreimal zu Beginn des zweiten Bandes.

Herbert Fiebrandt, geboren am 2. Juni 1898 in Berlin als Sohn eines Klaviermechanikers, war eines von insgesamt zehn Kindern. Im ersten Weltkrieg verweigerte er den Wehrdienst, wurde dafür in Köln inhaftiert und dort 1918 von revolutionären Soldaten befreit, die ihn zum Soldatenrat wählten. Er studierte an der Humboldt-Universität Zoologie, engagierte sich politisch in der Kommunistischen Partei, wurde nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten aus dem öffentlichen Dienst entfernt und wurde Journalist. Er schrieb meist populärwissenschaftliche Beiträge zur heimischen Tierwelt und legte sich dafür das Pseudonym „Herbert Paatz“ zu (nach einem entfernten Verwandten, aber sicherlich auch mit Blick auf den pazifistischen Beiklang dieses Namens), unter dem dann auch die „Doktor Kleinermacher“-Serie erschien. Er wurde Redakteur im Verlagshaus Ullstein und Ende 1944 dann doch noch eingezogen. Seit März 1945 gilt er als vermisst.

4. Ausblick

Seine Bücher haben Herbert Fiebrandt überlebt, denn die Grundidee ist zweifellos gut. So gut, dass heutige Autoren sie immer wieder gern aufgreifen. Zum Beispiel der Physiker Dominic Walliman und der Illustrator Ben Newman, von denen die Serie um einen „Professor Astrokatz“¹⁷ stammt. Dieser erkundet zusammen mit Gilbert, dem Frosch, Martha, der Häsin, und anderen Tieren das All, die Tiefsee oder auch den menschlichen Körper. Am Anfang wird etwa der Strand erklärt, dann das Expeditionsschiff, die Entstehung und Beschaffenheit der Weltmeere, Makro- und Mikrofauna der Ozeane, Arktis und Antarktis, Vögel und Korallen, alles unter gehöriger Beteiligung der jungen Mitreisenden, deren Fragen von Professor Astrokatz begeistert aufgegriffen werden. Die Sprache ist einfach, aber nicht auf Kosten der Erklärungstiefe, und wo Begriffe wie „Ökosystem“ oder „Exoskelette“ unvermeidlich sind, da werden sie im Text durch Fettdruck markiert und in einem Anhang erklärt. Ganz klassisch also: Die Welt, die uns umgibt, soll in einer fiktiven Reise

¹⁷ Dominic WALLIMAN / Ben BEWMAN, Professor Astrokatz, Zürich 2014.

anschaulich und erfahrbar werden, unter Beteiligung von Protagonisten, die stellvertretend für junge Leser stehen.

Nun ist es kaum erstaunlich, wenn die Urheber von Kinder- und Jugendbüchern damit Absichten verfolgen, die übers rein Literarische hinausgehen. Es knüpft an die Tradition dieser Gattung an, an Basedow, Campe, Sonnleitner, Lagerlöf und so viele andere.

Das beginnt schon beim Lesenlernen, das sinnvollerweise klaren Regeln folgt, so dass es in den Jahren nach der Jahrtausendwende die deutschen Kinder- und Jugendbuchverlage waren, die als erste zur neuen Rechtschreibung überwechselten – Bücher, die anders geschrieben waren als in der Orthografie, die fortan in der Schule gelehrt werden sollte, erwiesen sich als schwer verkäuflich. Das gilt auch fürs Tilgen von Worten, die als beleidigend oder verstörend empfunden werden. So kann man davon ausgehen, dass das mit Kennermiene vorgetragene Geschwätz der Mutter in Campes „Robinson“ in einer Neuausgabe getilgt werden würde, was tatsächlich ein Ärgernis entfernen würde, zugleich aber auch das historische Dokument einer Weitergabe von rassistischem Gedankengut an Kinder. Denn erhellend ist es schon, dass derlei jungen Lesern um 1780 in Deutschland über das Aufwachsen ihrer Altersgenossen in den indigenen Völkern der Orinokoregion vermittelt wurde.

Die deutsche Kinderbuchwelt jedenfalls ist derzeit geradezu gesegnet und ermöglicht in zahlreichen Institutionen spontane Begegnungen zwischen Kind und Buch, eröffnet Räume für stöbernde Leser, die selbst darüber entscheiden dürfen, was sie anspricht und was nicht.

Vielleicht stoßen sie dabei das reich gebilderte Buch „Die verrückteste Schule des 18. Jahrhunderts“¹⁸, das davon erzählt, wie ein Junge namens Fritz, der von seinem Hauslehrer brutal gezüchtigt wird, nach Dessau ins Philanthropin geschickt wird und dort zu Erlebnissen mit einer ganz anderen Pädagogik kommt.

Vielleicht lesen sie auch, fasziniert von der Historie und der damit verbundenen Alteritätserfahrung, lieber die „Mosaik“-Hefte mit den Abrafaxen, die durch die Zeit reisen. In der aktuellen Ausgabe besuchen sie das

¹⁸ Anette FROESCH / Silke WALLSTEIN / Marie GEISLER, Die verrückteste Schule des 18. Jahrhunderts, Leipzig 2024.

Kloster Lorsch mit seiner Schreibstube und einer im Keller versteckten geheimnisvollen Bibliothek.¹⁹

Vielleicht geraten sie auch im „Heftchen“-Kosmos von Entenhausen, dem Dorothee Elmiger nach eigenen Worten noch immer verbunden ist, an die ambitionierte Geschichte „Die Jagd nach der Goldmühle“²⁰, in der es Onkel Dagobert mit Donald und den drei Neffen nach Finnland verschlägt – eine Geschichte des Zeichners Don Rosa, die so raffiniert mit dem finnischen „Kalevala“-Epos verwoben ist, dass diese Comic-Geschichte unter finnischen Literaturwissenschaftlern großes Ansehen genießt, gerade wegen der spielerischen Adaption klassischer Kultur.

Für die finale Aufnahme in die Deutsche Akademie mag diese ambitionierte Lektüre wenigstens kein Hindernis darstellen. Lehrreich ist sie auch. Und vielleicht hätte sich Joachim Heinrich Campe diesem Konzept aus Erzählen und Belehren nicht verschlossen.

Literatur

- Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, 9. Aufl., Reutlingen 1811.
- Anette FROESCH / Silke WALLSTEIN / Marie GEISSLER, Die verrückteste Schule des 18. Jahrhunderts, Leipzig 2024.
- Mosaik 588: Die geheimnisvolle Bibliothek. Berlin 2024
- Don ROSA, Die Jagd nach der Goldmühle, in: Don Rosa Library 9, Berlin 2023, 3–35.
- Herbert PAATZ, Doktor Kleinermacher führt Dieter in die Welt, Berlin 1938.
- Herbert PAATZ, Abenteuer in Doktor Kleinermachers Garten, Berlin 1940.
- Herbert PAATZ, Doktor Kleinermachers Erlebnisse zwischen Keller und Dach, Berlin 1951.
- Michael ROCHER / Frank KREIBLER (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024.
- Alois Tlučhoř SONNLEITNER, Die Höhlenkinder im heimlichen Grund, 65. Aufl., Stuttgart o. J.
- Alois Tlučhoř SONNLEITNER, Die Höhlenkinder im Pfahlbau, 79. Aufl., Stuttgart o. J.
- Alois Tlučhoř SONNLEITNER, Die Höhlenkinder im Steinhaus, 75. Aufl., Stuttgart o. J.

¹⁹ Mosaik 588, Berlin 2024.

²⁰ Don ROSA, Die Jagd nach der Goldmühle, in: Don Rosa Library 9, Berlin 2023, 3–35.

- Tilman SPRECKELSEN, „Indien hast du mir gründlich ausgetrieben!“. Die Jugendbuchserie „Doktor Kleinermacher“ von Herbert Paaz, in: Andy Hahnemann / David Oels (Hg.), Sachbuch und populäres Wissen im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main u. a. 2008, 263–272.
- Dominic WALLIMAN / Ben NEWMAN, Professor Astrokat, Zürich 2014.
- Gina WEINKAUFF / Gabriele VON GLASENAPP, Kinder- und Jugendliteratur, 2. Aufl., Paderborn 2014.

J. B. Basedows Vorstellungen von religiöser Erziehung und ihre Bilder. Ein vergleichender Blick auf das „Elementarwerk“ und die Gesangbücher

1. Zur Einführung
2. Die Illustrationen des „Elementarwerks“
3. Die Religion im „Elementarwerk“
4. Basedows Gesangbücher
5. Die Texte des Gesangbuchs
6. Zur Rezeption
7. Fazit

1. Zur Einführung

In der „Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung“ betonte Walter Sparn, dass die deutsche Aufklärung eine „fromme Aufklärung“ gewesen sei.¹ Dies trifft wohl kaum besser zu als auf das Werk Johann Bernhard Basedows, wobei man hier fromm besser durch religiös ersetzen sollte, da Basedow als Theologe und Religionsphilosoph² nicht nur die Praxis der Religionsausübung reformieren, sondern auch die theologische Basis neu ausrichten wollte.³ Religion und die davon bestimmte

¹ Walter SPARN, Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: Notker Hammerstein / Christa Berg (Hg.), 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 29), München 2005, 134–168, hier 160.

Die Rolle der Religion in der Aufklärung und deren Rezeption wurde erst jüngst wieder kontrovers diskutiert, zuletzt: Daniel WEIDNER, Rhetorik der Säkularisierung: Über eine Denkfigur der Moderne (Religion und Moderne 30), Frankfurt a. M. 2024.

Zur anders gearteten Situation in Frankreich, England und den Niederlanden zusammenfassend: Margaret JACOBS, Die Religion im Europa der Aufklärung, in: Raphael Gross / Liliane Weissberg (Hg.), Was ist Aufklärung? Fragen an das 18. Jahrhundert, Begleitpublikation der Ausstellung im Deutschen Historischen Museum in Berlin 18.10.2024–6.04.2025, München 2024, 125–132.

² 1746–1748 studierte er in Leipzig Theologie und Philosophie bei Christian August Crusius u. a. zusammen mit Christian Fürchtegott Gellert und Friedrich Gottlieb Klopstock (s. Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow [1724–1790]. Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020, 48–58; Otto Friedrich BOLLNOW, Basedow, Johann Bernhard, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 1, Berlin 1953, 618f.).

³ Basedow unterschied zwischen natürlicher und offenbarter Religion, wobei erstere ausschließlich Vernunftwahrheiten beinhalte. Die Sätze der offenbarten Religion nähme

moralische Erziehung nehmen in seinem „Elementarwerk“ großen Raum ein: Er widmet beiden jeweils ein Buch, und auch in seiner Erzählung der Menschheitsgeschichte nimmt er Bezug auf die Bibel und Ereignisse der Religionsgeschichte wie z. B. die Bartholomäusnacht. Das Gesangbuch, das er in das vierte Buch des „Elementarwerks“ über die Religion integrierte⁴ und dann mehrfach erweitert auch selbstständig herausgab, ist ebenfalls ein eindrucksvolles Zeugnis seiner Reformbestrebungen.

2. Die Illustrationen des „Elementarwerks“

Im „Elementarwerk“ sind die Abbildungen integraler Teil des Basedowschen Bildungsprogramms.⁵ Sie dienten im Unterricht nicht nur der

man dagegen als wahr und bewiesen an, mindestens jedoch die Vermutung der Unsterblichkeit der Seele und der Vergeltung nach dem Tode. Darüber hinaus gäbe es die Sonderlehren der Kirchen und Sekten. Für Basedow folgte aus Erkenntnis und Verehrung der Gottheit und ihrer Eigenschaften das moralische Handeln (z. B. Johann Bernhard BASEDOW, *Practische Philosophie für alle Stände*, Bd. 2, 1. Aufl., Kopenhagen/Leipzig 1758, 627–631; DERS., *Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Gränzen der glaubwürdigen Offenbarung*, Bd. 1, Altona 1764, 555; vgl. Kurt MEIERS, *Der Religionsunterricht bei Johann Bernhard Basedow*, Bad Heilbrunn 1971, 47–62; zum Religionsmodell Basedows: Konstanze-Mirjam GRUTSCHNIG-KIESER / Harro KIESER, *Johann Bernhard Basedow [1724–1790] als Gesangbuchherausgeber und Kirchenliedverfasser*, in: Erich Donnert [Hg.], *Europa in der frühen Neuzeit*, Bd. 7, Festschrift Mühlpfordt, Köln/Weimar/Wien 2008, 187–199, hier 196f.; Ernst FEIL, *Religio*. Bd. 4. *Die Geschichte eines neuzeitlichen Grundbegriffs im 18. und frühen 19. Jahrhundert* [Forschungen zur Kirchen- und Dogmengeschichte 91], 2. Aufl., Göttingen 2012, 512–525).

⁴ Johann Bernhard BASEDOW (Hg.), *Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde*: Erste Lieferung in 53 Tafeln. Zweyte Lieferung in 47 Tafeln von L bis XCVI. Nebst dem Methodenbuche und dem Elementarwerke in X Büchern zu haben bey S. L. Crusius in Leipzig, auch bey dem Verfasser und seinen Freunden. Berlin/Dessau 1774. Kommentierter Nachdruck des Gesamtwerks: Theodor FRITSCH (Hg.), *J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a.* Kritische Bearbeitung in drei Bänden, mit einer Einleitung von Hermann Gilow, Leipzig 1909.

⁵ Dies wurde schon wiederholt durch die Forschung herausgearbeitet, z. B. Jasmin SCHÄFER, *Das Bild als Erzieher. Daniel Nikolaus Chodowieckis Kinder- und Jugendbuchillustrationen in Johann Bernhard Basedows Elementarwerk und Christian Gotthilf Salzmanns Moralischem Elementarbuch*, Frankfurt am Main u. a. 2013; Martin KIRVES, *Das gestochene Argument. Daniel Nikolaus Chodowieckis Bildtheorie der Aufklärung*,

„Versinnlichung“ der Lehrinhalte, sondern erweiterten diese signifikant mit eigenen Aussagen.⁶ Ausgehend von einem protestantischen Bildverständnis,⁷ dass es einer sachkundigen Erklärung von Bildern insbesondere religiösen Inhalts bedürfe, um Missverständnissen oder gar Missbrauch vorzubeugen, erläuterte der Direktor des Philanthropins Christian Heinrich Wolke sie auf das Ausführlichste und legte dabei sowohl die Methodik als auch die Lerninhalte dar.⁸ Allerdings waren viele theologische und kirchenhistorische Details offensichtlich nicht an Kinder gerichtet, sondern an die Subskribenten des „Elementarwerks“, so enthält Tafel 84 deutliche Polemiken gegen Lutheraner und Katholiken. Die Zeitgenossen schätzten die Stiche sehr, so zog Ernst Christian Trapp (1745–1818), der 1777–1779 dem Führungsgremium des Philanthropins angehörte,⁹

Berlin 2012; Hanno SCHMITT, 6. Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726–1801) als Illustator der Aufklärungspädagogik, in: Ders., Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 2007, 130–153; Alexander KOŠENINA u. a. (Hg.), Die Bilderwelt der Aufklärung: Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das Elementarwerk, Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn, Reckahn 2024. Zur Tradition dieser didaktischen Methode siehe z. B.: Michael ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis. Über Kontinuitätslinien und die Neuartigkeit der Lehrmethoden und des Unterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt, Begleitband zur Ausstellung im Museum für Stadtgeschichte Dessau (Johannbau), 27.09.–31.12.2024 (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau 2024, 101–111, hier 105; Jürgen OVERHOFF, Beständiger Perspektivwechsel zur Schärfung des aufgeklärten Blicks: Basedow, Chodowiecki und die Bilderwelt des „Elementarwerks“ von 1774, in: Elisabeth Décultot / Daniel Fulda (Hg.), Die Bilder der Aufklärung (Laboratorium Aufklärung 34), Paderborn 2024, 221–235.

⁶ Zum Bild in der Literatur als Träger aufklärerischer Ideen: Wolfgang WANGERIN, Johann Bernhard Basedow und Daniel Chodowiecki, in: Ders. / Christoph Bräuer (Hg.), Das Elementarwerk samt Kupfersammlung (1774), Unter dem roten Wunderschirm: Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur, Göttingen 2013, 36f.

⁷ Zusammenfassend: Esther WIPFLER, Götzenbild oder Adiaphoron – Positionen protestantischen Bildverständnisses, in: Marianne Stöckl (Hg.), Verbotene Bilder. Heiligenfiguren aus Rußland, München 2006, 41–48.

⁸ Christian Heinrich WOLKE, Beschreibung der zum Elementarwerk gehörigen und von Daniel Chodowiecki (bis auf 18) gezeichneten hundert Kupfertafeln, enthaltend die Methoden durch welche der Jugend auf eine leichte und angenehme Weise Kenntnisse [sic!] der Sachen und Sprachen zugleich können mitgeteilt werden, Bd. 1, Leipzig 1782; Bd. 2, Leipzig 1787; vgl. SCHMITT, Vernunft (wie Anm. 5), 236; OVERHOFF, Basedow (wie Anm. 2), 118–120; zusammenfassend zum gesamten Programm: WANGERIN, Basedow (wie Anm. 6); Alexander KOŠENINA, Daniel Chodowieckis Mitarbeit am Elementarwerk, in: Begleitbuch Reckahn 2024 (wie Anm. 5), 46–51.

⁹ Begleitband Dessau 2024 (wie Anm. 5), Nr. 26 (Michael ROCHER).

deren Erwerb sogar dem Kauf von Stühlen nach seinem Einzug in eine neue Wohnung vor.¹⁰

Basedow wie auch der die Illustrationen des Elementarwerks entwerfende Künstler Daniel Chodowiecki (1726–1801) gehörten protestantischen Milieus an: Während Basedow, der in seiner Hamburger Gymnasialzeit entscheidend durch den Deismus von Hermann Samuel Reimarus (1694–1768) geprägt worden war,¹¹ aber durch sein Studium in Leipzig bei Christian August Crusius (1715–1775) auch das aufgeklärte Luthertums kennengelernt hatte,¹² lebte Chodowiecki tief verwurzelt in der reformierten Tradition hugenottischer Prägung: Er entstammte mütterlicherseits einer französisch-hugenottischen Familie und wirkte lange Jahre als Ancien diacre, also Presbyter oder Kirchenältester, an der Französischen Kirche zu Berlin und gestaltete das ikonographische Programm des Baus mit.¹³ Beide konfessionelle Richtungen zeichnen sich trotz theologischer Unterschiede durch Askese und Bescheidenheit, Innerlichkeit mit einer unmittelbaren Beziehung zu Gott, Biblizismus und hohe moralische Ansprüche an die Lebensführung aus. Alles dies kommt in den Illustrationen zum „Elementarwerk“ zum Ausdruck.

¹⁰ Vgl. SCHMITT, Vernunft (wie Anm. 5), 146.

¹¹ Vgl. WANGERIN, Basedow (Anm. 6), 25–38.

¹² Christian Fürchtegott Gellert mag für Basedow insbesondere als Lieddichter vorbildlich gewesen sein, denn für Gellert spielten die geistlichen Lieder und Oden eine zentrale Rolle im Religionsverständnis (s. FEIL, Religio [wie Anm. 3], 600f.). Nach Auffassung von Grutschnig-Kieser und Kieser habe Basedow theologisch „in der Tradition der Radikalpietenisten und ihrer philadelphischen Idee“ gestanden (GRUTSCHNIG-KIESER / KIESER, Basedow [wie Anm. 3], 196). Das universalistische Element mag aus dieser Quelle stammen, doch ist bei Basedow die Religion der Vernunft und dem Wahrheitsbegriff untergeordnet (siehe dazu ausführlicher oben Anm. 3).

¹³ Dagmar VON STETTEN-JEHLING, Daniel Chodowiecki als Mitglied der französisch-reformierten Gemeinde zu Berlin, in: Ursula Fuhrich-Grubert / Jochen Desel (Hg.), Daniel Chodowiecki (1726–1801). Ein hugenottischer Künstler und Menschenfreund in Berlin (Geschichtsblätter der Deutschen Hugenotten-Gesellschaft 34), Ausstellungskatalog Bad Karlshafen 2001, 15–49; Sibylle BADSTÜBNER-GRÖGER, Eine Kontroverse um das Bildprogramm des Französischen Domes in Berlin, in: Ursula Fuhrich-Grubert / Jochen Desel (Hg.), Daniel Chodowiecki (1726–1801), Ein hugenottischer Künstler und Menschenfreund in Berlin (Geschichtsblätter der Deutschen Hugenotten-Gesellschaft 34), Ausstellungskatalog Bad Karlshafen 2001, 101–123; Anna SCHULTZ (Hg.), Turmbewohner. Entwurfszeichnungen von Daniel Chodowiecki und Bernhard Rode für den Gendarmenmarkt, Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung in der Alten Nationalgalerie in Berlin, 23. Januar bis 12. April 2015 (Akademie-Fenster 10), Berlin 2014.

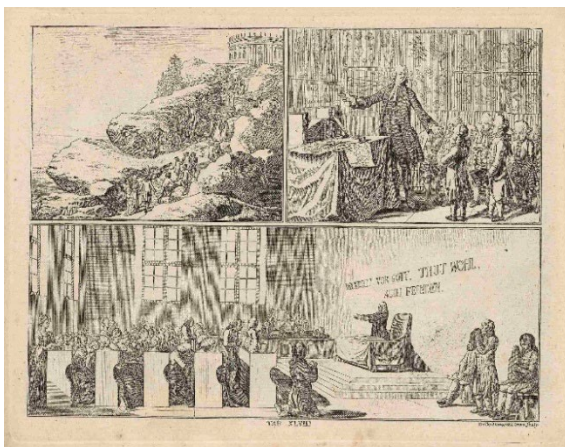


Abb.2

Blickt man nun auf das Hauptbild darunter (Abb. 1), sieht man in einen rechtwinkligen Saal mit hohen Fenstern, die Gemeinde sitzt dichtgedrängt in den Bänken, manche sind zum Gebet aufgestanden. Das Gestühl ist in einem rechten Winkel um das Podium gruppiert, zu dem drei Stufen führen. Dort steht der Prediger hinter einem einfachen Tisch mit der Bibel darauf und hat die Arme ausgestreckt. Auf der kahlen Wand hinter ihm steht in riesigen Lettern die Aufforderung „Wandelt vor Gott. Thut Wohl. Auch Feinden“. Der vom Künstler gewählte Standpunkt des Betrachters liegt dabei etwas entfernt auf der Höhe der dargestellten Gemeinde, nicht wie bei den meisten anderen Darstellungen – auch auf dem Bild der Lehrsituation auf der gleichen Tafel – nah und mit leichter Aufsicht.

Das Bild wurde von Wolke 1782 insbesondere hinsichtlich der Tugendlehre gedeutet.¹⁶ Dementsprechend wird von ihm derjenige, der das Gebet anleitet, als „Tugendlerer“ [sic!] bezeichnet. Dieser Lehrer spreche über den „Willen Gottes“ und die „Mittel menschlicher Glückseligkeit“. Wolke erklärt die unterschiedlichen Formen der Aufmerksamkeit, die dieser Rede zuteil wird, betont aber auch, dass hier beide Geschlechter und unterschiedliche Stände versammelt seien, und der Saal „geräumig,

¹⁶ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, 334.

reinlich, und durch Fenster hinlänglich erleuchtet“¹⁷ sei, also ideale Lernbedingungen herrschten. Zur Darstellung meinte der Kunsthistoriker Martin Kirves, Chodowiecki habe die Horizontalausrichtung so weit gesteigert, dass der Sakralraum die Form eines Versammlungssaales angenommen habe.¹⁸ Offenbar kannte er die Betsäle der Herrnhuter, Quäker oder anderer protestantischer Gemeinschaften nicht, denn auch dort fehlt jedes Bild, jede weitere architektonische Untergliederung des Kirchenraums, der Altar ist auch dort nur ein schlichter Tisch. Somit stellt sich der dargestellte Raum als beispielhaftes Abbild der Wirklichkeit dar, wobei in Basedows Kontext ganz konkret an den Betsaal im Philanthropin zu denken ist, den es neben Konzertsaal und Gymnastiksaal gab.

Dieser Realismus entsprach damals einem allgemeinen Bedürfnis des Publikums nach mehr Lebensnähe in der Kunst, auch in der Buchillustration,¹⁹ der sich hier ebenso in der Darstellung von Gestik und Mimik der betenden Gemeinde zeigt.

Allerdings geschah dies nicht ohne Typisierung und Überzeichnung unter dem Paradigma didaktischer Beispielhaftigkeit. Es werden hier nämlich Typen von Gebetshaltungen vorgestellt: Die vorgebliche, die extrovertiert affektierte und die introvertiert maßvolle. Chodowiecki, der laut seinem Tagebuch sonntags der Andacht in der französischen reformierten Gemeinde in Berlin am Vor- und Nachmittag beiwohnte, also das Verhalten seiner Mitmenschen gut studieren konnte, kannte aber auch die Theorie seines Fachs, wie sie Charles Lebrun in seinem Werk „Methode pour Apprendre A Dessiner les Passions“ formuliert hatte.²⁰ Darüber hinaus illustrierte Chodowiecki seit 1771 nicht nur Johann Caspar Lavaters „Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe“ (1775–1778), sondern auch Georg Sulzers „Allgemeine Theorie der Schönen Künste“ (Erstausgabe 1771 und 1774)²¹, in

¹⁷ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, ebd.

¹⁸ KIRVES, Argument (wie Anm. 4), 68f.

¹⁹ Rosemary HOFFMANN-SCHOLL, Die Buchillustration im 18. Jahrhundert, in: Paul Raabe (Hg.), Buchgestaltung in Deutschland 1740 bis 1890 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 5), Hamburg 1980, 39–53, hier 48.

²⁰ Willi GEISMEIER, Daniel Chodowiecki, Leipzig 1993, 122.

²¹ Zur Kunsttheorie Johann Georg Sulzers, die Chodowiecki nachhaltig beeinflusste, u. a. Anna Christina SCHÜTZ, Charakterbilder und Projektionsfiguren. Chodowieckis Kupfer, Goethes „Werther“ und die Darstellungstheorie in der Aufklärung (Das achtzehnte

der ausführlich die Darstellung der Affekte behandelt wird, auch die Verbilldung des Gebets. Chodowiecki lehnte wie Basedow eine affektierte Religionsausübung im Sinne des Ausgleichs zwischen Ratio und Emotio ab. Sein von Sulzers bestimmtes Konzept einer didaktischen Neubestimmung der Kunst²² sollte den Menschen auch moralisch bilden. Dies traf sich mit Basedows Vorstellungen: Die Gemeinde solle sich „gleichförmig“ verhalten, denn jede Ablenkung durch affektiertes Verhalten durch den, der das Gebet anleitet (wie es das Bild *ex negativo* zeigen soll), sei zu vermeiden, denn es verhindere den Zweck der Andacht.²³ Basedows Gottesdienst sollte keine stundenlange Predigt enthalten, sondern insbesondere in der wiederholten Anrufung Gottes bestehen, die durch Chor und Orchester unterstrichen wird;²⁴ die Worte der Anrufung sind im Bild auf der Wand des Betsaals zu lesen. Man kann diese Form als durchaus komplementär zu den Gottesdiensten der Konfessionen verstehen, denen die Schüler angehörten und an deren Gottesdiensten sie mindestens an Sonn- und Feiertagen bzw. am Schabbat teilnahmen.

Darüber hinaus glaubte Basedow, dass sich der Glaube vor allem im moralischen Handeln zeige. Genau dies soll die Gemeinde in der Liturgie bekennen, wenn so Basedow,

einige Ausgesonderte im Namen der ganzen Gemeinde [antworten]: Wir wollen vor Gott wandeln, Gutes tun, auch unseren Feinden. Dieses wird dreimal mit Zwischenmusik wiederholt. Alsdann liest der Lehrer etwas vor [...]. Zwischen den Absätzen werden einige dafür bestimmte Gebete mit einigen abgesungenen Strophen eines Gesanges angefangen und geendigt.²⁵

Jahrhundert. Supplementa 26), Göttingen 2019, 61–81. Zu Chodowieckis Netzwerk in Berlin: GEISMEIER, Chodowiecki (wie Anm. 20), 115–117.

²² Vgl. KIRVES, *Argument* (wie Anm. 4), 141; s. auch LEDDERHOSE, Chodowiecki (wie Anm. 14), 24–28.

²³ FRITSCH, *Edition Elementarwerk* (wie Anm. 4), Bd. 1, 376. Basedow äußerte sich im vierten Kapitel „Von dem Willen des Menschen“ in einem eigenen Unterkapitel auch allgemein zu den Affekten, die er mit Tafel XXVII illustrieren ließ, und betonte: „Jeder Affekt ist zwar ein Zustand, den ein Weiser, so viel ihm möglich ist, vermeidet.“ (FRITSCH, *Edition Elementarwerk* [wie Anm. 4], Bd. 1, 143).

²⁴ FRITSCH, *Edition Elementarwerk* (wie Anm. 4), Bd. 1, 376.

²⁵ FRITSCH, *Edition Elementarwerk* (wie Anm. 4), Bd. 1, ebd.

Die Musik spielt gerade auch als Gesang eine entscheidende Rolle. Dies gilt auch für die „häuslichen Religionsübungen“ in Basedows utopischem Wahrheitsland Alethinien, die ihr Schöpfer zwar bis ins kleinste Detail vorschrieb, aber nicht bebildern ließ.²⁶ Dieser private Gottesdienst stand im Gegensatz zu Liturgie und Organisation insbesondere der lutherischen Kirche, die er im historischen Teil als Negativbeispiel vorstellt (Abb. 3): Es werden in diesen Bildern vor allem das hierarchische Denken, die Korruption, die Prachtentfaltung und historische abergläubische Praktiken, auch bei Protestanten, kritisiert.²⁷ Seine Sympathien gehören eindeutig den Reformierten, wie das auch auf Tafel 73 „Von der Toleranz“ zum Ausdruck kommt, auf die hier noch an anderer Stelle eingegangen wird.

²⁶ Basedow hat für den Gottesdienst in Alethinien eine eigene Liturgie samt Nomenklatur entwickelt: So wird dazu mit der Klamant gerufen, ausschließlich dem Gottesdienst diene dann die Liturgel (eine Haus-Orgel?); manche Praxis erinnert sehr an die Rituale der Geheimlogen wie die der Freimaurer: So trage der Hausvater als Liturg eine besondere Kopfbinde und ein eigenes Gewand, die Hauptfarbe der „Betkammer“ sei mit schwarzen Streifen vermischt, um die Übermacht des Guten zu symbolisieren, die Mitte des Fußbodens zeige das Bild eines Sarges und die Lade mit „Gesetzbuch und Verheißungsbuch“ habe im Innern des Deckels einen Spiegel, um die Notwendigkeit der Selbstprüfung vor Augen zu führen; darüber solle es Darstellungen der vier Haupttugenden geben, an die der Liturg mit Worten und Gebärden zu Beginn erinnern solle; der Lade dürfe nicht der Rücken zugekehrt werden (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 1, 383–387).

²⁷ Dies geht explizit aus den Legenden zu Tabula LXXXIV hervor: „a) Beichtstuhl. Der Beichtvater mit seinem Beichtkinde, welches ihm ein Stück Geld in die Hand drückt (dies kann man durch eine Türe sehen). Nicht weit davon läßt ein Fleischer sein Kind taufen, den Exorzismus auf furchtbare Art fordernd. B. Eine Kommunion, wie sie bei einigen Protestanten gehalten wird. Zur Linken winkt der Küster, in welcher Ordnung nach dem Range die Kommunikanten herbeitreten sollen.“ (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 3, 32; vgl. FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 2, 237f.; WOLKE, Beschreibung [wie Anm. 8], Bd. 2, 111f). Dass in das Taufbild noch szenisch die Kritik eines Laien am Exorzismus eingebaut wurde, der seit 1590 abgeschafft ist, bemängelten schon die Zeitgenossen (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 2, 238, Anm. 56).



Abb. 3

An dieser Stelle sei jedoch betont, dass die Darstellung des Betsaals des Philanthropins von Chodowiecki (Abb. 1) neben der Kritik am Affektierten durchaus traditionelle Elemente der christlichen Ikonographie enthielt, wenn auch subkutan: Der rechtwinklige Saal wird durch große Fenster erleuchtet, deren Fensterekreuze die Wand strukturieren. Das Licht von dort erhellt auch die Hauptwand mit dem Merkspruch „Wandelt vor Gott. Thut Wohl. Auch Feinden“. Gott wird – wie im ganzen „Elementarwerk“ – nicht personifiziert dargestellt, sondern als Lichtmetapher, die in dieser Zeit sehr häufig und zunehmend säkular im Kontext der Aufklärungskonographie eingesetzt wurde.²⁸ Der Mensch erscheint im Betsaal proportional klein im großen Raum. Im Gegensatz zu Radikalpietisten wie den Herrnhutern, die eine ausgeprägt emotionale Jesusfrömmigkeit pflegten, war Basedows Konzept vor allem deistisch,²⁹ wie sich auch hier zeigt.

Chodowiecki hat anschließend das Raum-Konzept mit Leitspruch an der Wand auf die Darstellung des dozierenden Franz Heinrich Ziegenhagen (1753–1806) übertragen und für den Titelpuffer zu dessen Werk

²⁸ Daniel FULDA, Zur Klärung eines Begriffs, der Vorgriff und Rückgriff zugleich ist, in: Begleitpublikation Berlin 2024 (wie Anm. 1), 29–38, hier 35.

²⁹ Vgl. SPARN, Bildungsgeschichte (wie Anm. 1), 143–145.

„Lehre vom richtigen Verhältnisse zu den Schöpfungswerken [...]“ zu einer Allegorie der Verständigung zwischen den Religionen umformuliert (Abb. 4).³⁰



Abb. 4

Im „Elementarwerk“ wird der Merkspruch darüber hinaus als aus der Tradition des Biblizismus des Protestantismus schöpfendes Zitat des Neuen Testaments im Zusammenhang mit der Darstellung der guten Regentschaft eingesetzt: So thront der gute Herrscher Alethinien – von Basedow gräzisiert „Agathokrator“ genannt, dem er 1771 ein eigenes Werk gewidmet hatte, welches wohl bei seiner Berufung nach Dessau ausschlaggebend war³¹ – in der Darstellung auf Tafel 47b (Abb. 5) unter dem Zitat „Ich will vergelten / Spricht der Herr.“ nach Röm. 12,19³².

³⁰ Franz H. ZIEGENHAGEN, Lehre vom richtigen Verhältnisse zu den Schöpfungswerken: und die durch öffentliche Einführung derselben allein zu bewirkende allgemeine Menschenbeglückung, Hamburg 1792; FUHRICH-GRUBERT / DESEL (Hg.), Chodowiecki (wie Anm. 13), 321, Nr. C. 13.

³¹ Dazu FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 1, 381–383 („Wirkung der Religion auf dem Throne“).

³² Das vollständige Zitat lautet nach der Lutherbibel 1545 „Rächet euch selber nicht, meine Liebsten, sondern gebet Raum dem Zorn; denn es stehet geschrieben: Die Rache ist mein; ich will vergelten, spricht der HERR.“

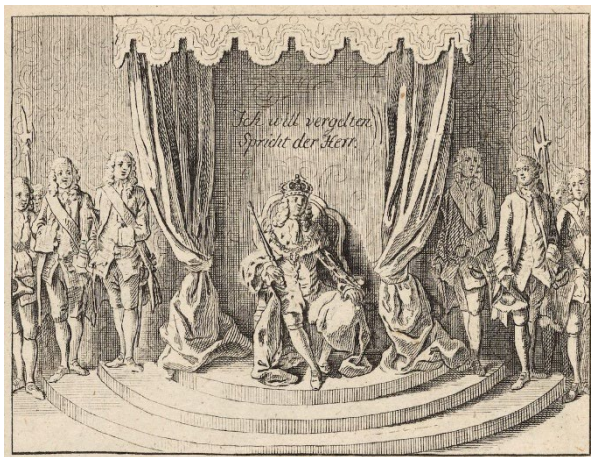


Abb. 5

So wird vor Augen geführt, dass über dem Herrscher Gott steht, der letztlich über alle Gewalt verfügt. Der Regent richtet in dem Wissen, dass er selbst gerichtet wird. Wolke ergänzte als treuer Untertan seines Fürsten im Kommentar „Wohl dem Volke, dessen Regent in Gott einen Oberrichter, einen Vergelter aller Taten verehret!“.³³ Gott selbst bleibt körperlos, sein Name, Jehova, wird auch sonst allenfalls auf Hebräisch zitiert (Abb. 9), nur die Effekte der Erkenntnis seiner Allmacht, auch der richterlichen, auf die Menschen werden dargestellt (Tabula XLVIa,b).³⁴

Die Gestalt des Teufels wird dagegen in das Reich der Fabelwesen wie Hexen und Zentauren verwiesen (Tabula XXVc). Wolke argumentierte bei der Besprechung dieses Bildes, dass die Natur oder „Sinnlichkeit“ des

³³ Vgl. WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, 330.

³⁴ Siehe dazu die Legenden: „a) Die Erkenntnismittel der Eigenschaften Gottes, als eine Schrift in einer hellen Wolke vorgestellt. Verschiedene Aufmerksamkeit der Menschen, auf diese Mittel, an dem Orte ihrer Grabstätte. Wenige Männer, wodurch die anderen aufmerksam gemacht werden. Kinder, denen man dieses Licht weist usw. – b) Die ebenso vorgestellten Erkenntnismittel des göttlichen Gerichts über unsterbliche Seelen. Verschiedenes Verhalten der Menschen bei diesem Lichte. Die Aufmerksamkeit. Die Nachlässigkeit. Die Entfernung von diesem Gedanken. Die Erinnerung durch andere. Die Furcht und die rasende Verzweiflung.“ (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 3, 27f.). Ausführliche Erläuterung: FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 1, 370–372; WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, 327–329.

Menschen ausreiche, um lasterhaft zu handeln, dafür benötige er keinen Teufel. Wolke schloss dies, ganz protestantisch, mit einem Plädoyer für den gnädigen Gott und gegen die ewige Verdammnis ab:

Wie unglücklich wäre die Sele [sic!], die von einem bösen Gewissen gequält, auf ewig von Gott verlassen würde. Die wäre ja ganz in der furchtbaren Hölle. Ihr Sünder bebt, Gott, euer Richter, lebt! Ihr Guten jauchzt, Gott, eurer Vater, lebt!³⁵

Dem „Elementarwerk“ liegt generell ein positives Menschenbild zugrunde, so zeigt die folgende Tafel (Tabula XXVIc), dass der Weise, also der von Vernunft geleitete Mensch, stets Gutes und Böses zugunsten des Ersteren abwägt.³⁶

Entsprechend der Gnadenlehre ist auch die Ars moriendi im „Elementarwerk“ dargestellt (Tabula XLVIIc): Der in der Gewissheit der Unsterblichkeit seiner Seele Sterbende hat – laut Wolke – schon „seit Jahren“ die Tafel mit dem Spruch „Herr, ich warte auf dein Heil“ auf dem Tisch stehen, und fürchtet den Tod nicht.³⁷

Traditionelles Memento mori ist auch Gegenstand des benachbarten Bildes (Tabula XLVIId), bei dem der Fokus jedoch auf der Vergänglichkeit weltlicher Güter liegt. Wolke nutzte die Gelegenheit der Exegese dieses Bildes für Panegyrik auf den Fürsten von Anhalt, so merkt er an, dass man nun, zwölf Jahre nach Anfertigung der Stiche, besser das Grabmal des Fürsten Franz in Wörlitz darstellen würde, das zugleich Ort für eine Preisverleihung und ein Freudenfest sei.³⁸ Auf derselben Tafel ist darüber hinaus, was auch im Sinne des Regenten gewesen sein muss, der ehrliche Handel dargestellt, wie er „angenehmer“ und „fester“ zwischen

³⁵ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, 242–246, hier 246; Basedow spricht zwar von den Irrtümern der Menschen, bezieht sich dabei aber nicht auf diese Tafel mit Figuren des Irr- oder Aberglaubens, sondern erklärt sie als Teil des Lernprozesses des Menschen (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 1, 331f.).

³⁶ Siehe dazu die Bildlegende: FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 3, 27. Basedow widmete bereits das dritte Kapitel seines vierten Buches mit Tabula XXIII und XXIV dem Thema „Es ist mehr Gutes als Böses“ und meinte damit die Natur, die durch den allwissenden Gott so geschaffen sei, dass auch das Böse einen Sinn habe (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 1, 26 und 318–335).

³⁷ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, 330f.

³⁸ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1, 331f., Anm.

gottgläubigen Menschen zustande komme.³⁹ Auch an Gegenbeispielen mangelt es nicht. Anschaulich wird vor Untugenden wie Eitelkeit, Neid, Geiz und Rachsucht gewarnt (Tabula L).⁴⁰

Dem Gedanken religiöser Toleranz – und nur davon spricht Basedow im „Elementarwerk“ – ist ex negativo eine eigene Tafel gewidmet (Tabula LXXIII):⁴¹ Vorgestellt wird im Bild die Intoleranz gegenüber Ketzern, die durch die katholische Kirche hingerichtet werden, ebenso wie die Verfolgung reformierter Heckenprediger, wie man jene nannte, die in der freien Natur das Gotteswort verkündeten, um nicht durch den französischen Staat entdeckt zu werden, ferner das intolerante Vorgehen gegen die Abweichler beim Taufverständnis durch das Luthertum sowie schließlich die Intoleranz in der theologischen Fakultät einer Universität, die mit Hilfe des Staates gegen abweichende Lehren in Druckerzeugnissen vorgehen will.⁴² Am letzten Fallbeispiel wird deutlich, dass Basedow das „Elementarwerk“ auch als Vehikel für die Formulierung seiner Kritik am herrschenden System einsetzte. Diese kommt auch in der Schilderung der Benachteiligung der Juden und der Würdigung einzelner Vertreter wie Moses Mendelssohn (Tabula LXXIX f.) zum Ausdruck, der zu den Unterstützern des „Elementarwerks“ gehörte.⁴³

³⁹ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 1., 329f.

⁴⁰ WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 2, 6–17; Basedow spricht die Laster und Tugenden bereits im dritten Kapitel des vierten Buchs über die Religion an (z. B. FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 1, 332–335), behandelt sie aber dann ausführlich in Fallbeispielen in seiner Sittenlehre im fünften Buch.

⁴¹ Jürgen OVERHOFF, Basedows Botschaft der Toleranz, in: Begleitbuch Reckahn 2024 (wie Anm. 5), 66–71. Zur praktischen Umsetzung und Lehre in Dessau: Eva SCHNEIDER, Die Idee der religiösen Toleranz und ihre Verwirklichung am historischen Philanthropinum, in: Gymnasium Philanthropinum 250. Schule der Menschenfreundschaft, Dessau 2023, 39–46.

⁴² FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 3, 31, und Bd. 2, 157–160; WOLKE, Beschreibung (wie Anm. 8), Bd. 2, 78.

⁴³ Basedow und Wolke schildern einfühlsam die zeitgenössische Lebenssituation der Juden, die von Schikanen und Verfolgung geprägt war (WOLKE, Beschreibung [wie Anm. 8], Bd. 2, 105f.; FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 2, 232–235; vgl. SCHMITT, Vernunft [wie Anm. 5], 265f.). Ihr sind u. a. das Bild im dritten Viertel der Tafel 80 gewidmet, deren Legende lautet: „In einer deutschen Reichsstadt in dem gegenwärtigen Menschenalter wollten die Juden ihre Synagoge (wie denn die Christen

Die hier vorgestellte religiöse Toleranz endet bei Basedow, wie bei vielen seiner Zeitgenossen, jedoch bei den sog. Heiden, die als schwachsinnig diffamiert werden. Seine Aussagen sind vor dem Hintergrund heutiger postkolonialer Debatten nur noch schwer erträglich, so behauptet er:

Man findet Menschen und ganze Völker, welche entweder so blödsinnig oder so wild sind, daß sie von der Beschaffenheit der Welt keine Kenntnis haben und also weder die Frage von dem Ursprunge der Welt, noch von dem Dasein und den Eigenschaften einer Gottheit anstellen. Einige derselben, welche gesitteter als die anderen sind, und welche

dieses gleichfalls zu Ehren Gottes und der Religion zu thun pflegen) so aufbauen, daß sie sich von Wohnhäusern unterscheide. Dadurch entstand gegen die Synagoge und die Juden ein Aufruhr des Pöbels, der bekanntermaßen fast allemal verursacht wird durch harte öffentliche Reden solcher Männer, die alsdann auch eines pöbelmäßigen Verhaltens schuldig sind. Hier und dort seht ihr Juden gemißhandelt und bedroht.“ (FRITSCH, Edition Elementarwerk [wie Anm. 4], Bd. 2, 234). Es ist unklar, welche Synagoge hier gemeint ist, ein Abgleich mit den heute bekannten Bauten blieb ergebnislos (siehe Gerhard Wilhelm Daniel MÜHLINGHAUS, *Der Synagogenbau des 17. und 18. Jahrhunderts im aschkenasischen Raum*, Marburg 1986).

Die 1717 nach einem Brand wiederaufgebaute Synagoge in Frankfurt am Main, deren Bau von der Stadtverwaltung mit hohen Auflagen versehen wurde, war nach den Stahlstichen des 19. Jahrhunderts zu urteilen jedoch kein klassizistischer Bau, wie er im „Elementarwerk“ abgebildet ist. Vermutlich handelt es sich bei der Darstellung um eine architektonische Fiktion, wohl um die dadurch geäußerte Kritik an der zeitgenössischen Politik zu verschleiern oder um diese zu verallgemeinern.

PD Dr.-Ing. Ulrich Knufinke, TU Braunschweig, bemerkte in einer Email an die Verfasserin vom 11.02.2024 eine Reihe von Unstimmigkeiten, die ebenfalls für eine fiktive Darstellung sprechen: „Auf der rechten Seite des Baukörpers ist eine recht große, nahezu raumhohe Apsis erkennbar, womöglich sogar mit Fenster (?). Wenn dies ein Toraschrein-Vorbau sein sollte, wäre er sehr groß und hoch, und ein Fenster kommt dort meines Wissens nie vor. Der Anbau gegenüber könnte hingegen Frauenräume bzw. eine Frauenempore enthalten, das wäre durchaus denkbar – jedoch gibt es auch hier nie eine halbrunde Form, soweit ich weiß. Ungewöhnlich wäre zudem, dass die Frauen durch ein Tor in einen Innenhof gehen müssten, während die Männer direkt von der Straße in die Synagoge einträten. Das symmetrische Hoftor rechts vom Bauwerk erklärt sich mir nicht, allerdings gibt es Feiertage, an denen man mancherorts die Synagoge in einer Art Prozession umschreitet – vielleicht diente es hierfür. Dass im Bogenfeld über dem Haupteingang keine Inschrift, sondern ein geflügelter Engelskopf angedeutet ist, verwundert, könnte aber auch daran liegen, dass der Stecher die hebräische Schrift nicht beherrschte – entsprechende Engelsdarstellungen kommen in der jüdischen Tradition (z. B. auf Torawimpeln) aber immerhin vor. Die Feuervasen rechts und links davon sind ebenfalls eher unüblich, könnte es aber gegeben haben [...]“

wir Heiden nennen, glauben doch etwas von übermenschlichen Geistern, sowohl von gutartigen oder von Engeln, als von böartigen als von Teufeln [...].⁴⁴

Am Ende seines Buches über die Religion kommt Basedow dann noch auf die „Mohamedaner“ zu sprechen, die er zusammen mit Naturalisten, Zweiflern und Gottesleugnern in der Kapitelüberschrift nennt,⁴⁵ womit er schon eine Abwertung vornimmt. Seine Darstellung bleibt ambivalent: Einerseits lobt er ihr häufiges Fasten, die Frömmigkeit, Hygiene, Enthaltsamkeit gegenüber Wein und bestimmten Speisen sowie ihre Spendenfreudigkeit als durchaus gottgefällig,⁴⁶ schließt aber ihre Beschreibung mit dem Hinweis auf ihre Gewaltbereitschaft gegenüber Andersgläubigen ab (von der es ja auch unter Christen nicht wenig gab, wie auch Basedow wenigstens aus der Geschichte bekannt gewesen sein dürfte):

Unter ihrer Herrschaft wird allen Religionen Toleranz gegeben, doch mit vielen Bedingungen und Belästigungen. Sie halten es für erlaubt und pflichtmäßig, ihre Religion auf solche Art durch das Schwert auszubreiten, daß alles sterben muß, was den Islamismus (so nennen sie ihre Religion) nicht annehmen oder wenigstens nicht zinsbar unter ihrer Herrschaft leben will.⁴⁷

In den Illustrationen kommen Muslime allenfalls am Rande als Andersgläubige neben Asiaten und Juden vor, wenn es um das moralische Handeln von Christen geht (Tabula XXVI).

4. Basedows Gesangbücher

Dass die Musik eine zentrale Rolle in der religiösen Praxis auch bei der Memorierung von Inhalten spielte, zeigt nicht nur das Bild des Betsaals, an dessen Fensterwand eine Gruppe Musiker mit Instrumenten (zwei Geigen, Waldhorn und Trompete) zu erkennen ist, und die zitierten Anweisungen zum Gesang während der Liturgie, sondern auch die schon in der ersten Auflage seines „Elementarwerks“ von Basedow versammelten

⁴⁴ FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 1, 423.

⁴⁵ FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 1, 439.

⁴⁶ FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 1, 440f.

⁴⁷ FRITSCH, Edition Elementarwerk (wie Anm. 4), Bd. 1, 441.

Lieder, die er bereits 1767, also noch in Altona, in seinem anonym veröffentlichten „Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen Erbauung auch für solche Christen, welche verschiedenes Glaubens sind“ herausgegeben hatte.⁴⁸ Basedow legte dieses Gesangbuch 1781⁴⁹ anders gegliedert und erweitert sowie 1784⁵⁰ wieder auf, um es dann in die zweite Auflage des „Elementarwerks“ 1785 zu integrieren. Dass er dieses Gesangbuch anonym veröffentlichte, zeigt schon, dass er sich des Wagnisses einer solchen überkonfessionellen Publikation bewusst war. Allerdings war für seine gelehrten Zeitgenossen die Identität des Autors kein Geheimnis.⁵¹

Basedows Gesangbücher sind völlig anders aufgebaut als kirchenamtlich herausgegebene der lutherischen und der reformierten Kirche jener Zeit. So enthalten die lutherischen Gesangbücher wenigstens 800 Lieder, die nach dem Anlass in Kategorien eingeteilt sind. Es gibt Gesänge zu den Festen und Feiertagen im Kirchenjahr, Lieder, die im Rahmen der Liturgie gesungen werden, sowie Gesänge zum Katechismus und zu den Zehn Geboten, ferner Morgen- und Abend-, Lob-, Dank-, Trauer-, Buß-, Berufs-

⁴⁸ [Johann B. BASEDOW,] Ein Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanstößigen Erbauung auch für solche Christen, welche verschiedenes Glaubens sind, Berlin/Altona 1767. Digitalisat des Exemplars der Staatsbibliothek zu Berlin (ohne Frontispiz). <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB0002195800000000>.

⁴⁹ [Johann B. BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch für alle Christen und Sekten, Riga/Altona 1781; Digitalisat des Exemplars München, Bayerische Staatsbibliothek, Liturg. 1369 p: urn:nbn:de:bvb:12-bsb10592412-2 (ohne Frontispiz); Basedow wird als Herausgeber genannt bei Michael HOLTZMANN / Hanns BOHATTA, Deutsches Anonymen-Lexikon 1501–1850, Bd. 2, Leipzig 1903, Nr. 6164.

⁵⁰ [Johann B. BASEDOW,] Einer Philadelphischen Gesellschaft Gesangbuch für Christen und für philosophische Christgenossen. Germanien, zur Zeit Kaiser Josephs des Zweiten, Leipzig 1784, Vorlageform des Kolophons: Dessau, Gedruckt bey Heinrich Heybruch, Hochfürstl. Hof- und Regierunge-Buchdrucker; Digitalisat des Exemplars München, Bayerische Staatsbibliothek, Liturg. 1376 v: urn:nbn:de:bvb:12-bsb10592649-1; Basedow wird als Herausgeber genannt bei HOLTZMANN / BOHATTA, Anonymen-Lexikon (wie Anm. 49), Bd. 2, Leipzig 1903, Nr. 6193.

⁵¹ So kommentierte der protestantische Theologe Friedrich Germanus Lüdke (1730–1792) die erste Ausgabe bereits 1771 mit den Worten „Jederman weiß bereits, daß Hr. Basedow der Herausgeber dieses Gesangbuches ist“ (Allgemeine deutsche Bibliothek [Bd. 12a]. Anhang zu dem ersten bis zwölften Bande der allgemeinen deutschen Bibliothek, Berlin/Stettin 1771, 37–40, hier 37; HOLTZMANN / BOHATTA, Anonymen-Lexikon [wie Anm. 49], Bd. 6, Leipzig 1911, Nr. 7060).

Tisch-, Standes- und Reiselieder etc. sowie Gebete.⁵² Die reformierten Gesangbücher umfassten dagegen in der Regel hauptsächlich eine Übersetzung des Psalters.⁵³ Basedow sortierte nun seine Lieder durchgängig thematisch und fügte eigene Kategorien hinzu. Ein Archetypus dafür war sicherlich Ludwig von Zinzendorfs Londoner Gesangbuch (1754),⁵⁴ dessen Liederordnung ebenfalls nicht dem Kirchenjahr oder der Liturgie folgte, sondern historisch aufgebaut ist. Darüber hinaus beanspruchte es, universell evangelisch zu sein.⁵⁵ Basedow ging hier noch wesentlich weiter. Wie er selbst in seiner Vorrede zum „Privatgesangbuch“ von 1767 betonte, war das 1766 erschienene Gesangbuch des reformierten Pfarrers Georg Joachim Zollikofer (1730–1788) für Leipzig sein Vorbild.⁵⁶ Es enthielt bereits z. T. durchgängig veränderte Lieder von Gellert, Cramer, Schlegel, Klopstock und anderen, und es war zudem neu nach aufklärerischen Bildungsprinzipien gegliedert: „I. Gesänge von allgemeinerem Inhalte, II. Lieder und Gesänge über die wichtigsten Stücke der Glaubenslehre, III. Lieder und Gesänge über die wichtigsten Stücke der

⁵² Zum Beispiel: Auserlesenes und vollständiges Gesang-Buch / Worinnen 784. der besten und geistreichsten Lieder, Welche in denen Chur-Sächß. Kirchen pflegen gesungen zu werden, enthalten ...: Nebst Hn. Caspar Neumanns Kern aller Gebete, Dresden 1729, 16 ungezählte Seiten (urn:nbn:de:bvb:29-bv035429679-9).

⁵³ So verhält es sich auch bei dem Berliner Gesangbuch, von dem Chodowiecki eine Ausgabe verwendet haben dürfte, wobei die Ausgabe von 1783 auch einen Katechismus enthält: Les Pseaumes de David en vers avec des prières aux dépens de la compagnie du consistoire, Berlin 1783.

⁵⁴ GRUTSCHNIG-KIESER / KIESER, Basedow (wie Anm. 3), 196.

⁵⁵ So betonte von Zinzendorf in der Vorrede „Ich wende mich wieder zur ganzen Evangelischen Christenheit“. Im Kommentar zu dieser Ausgabe des Londoner Gesangbuchs heißt es dazu: „Von dem neuen Gesangbuche, ist [...], etwas prästiert worden, das ich noch in keinem andern wahrgenommen habe. Nemlich, es ist darinnen allen wahren Christen, die ihren Heiland kennen und lieben, ohne Unterschied, eine heilige Harmonie der Gläubigen aller Zeiten, bis auf die gegenwärtige, vorgelegt [...], so daß jedermann, der gerne in das Lob seines Schöpfers und Erlösers, daß Er ist Mensch worden, und sein Blut vergossen hat, mit einstimmt [...]“ (Londoner Gesangbuch, Teil 1–3, mit einer Einführung und einem Gesamtregister von Dietrich Meyer, Hildesheim/New York 1980).

⁵⁶ G. J. ZOLLIKOFER (Hg.), Neues Gesangbuch, oder Sammlung der besten geistlichen Lieder und Gesänge: zum Gebrauche bey dem öffentlichen Gottesdienste, Leipzig 1766. (<https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10592397?page=5>).

christlichen Sittenlehre“.⁵⁷ Basedow griff in seiner Gliederung den Gedanken der christlichen Gesinnung in den Hauptkapiteln V und VI des Gesangbuchs auf, führt aber unter „IV. Die Offenbarung durch Jesum und seine Jünger, und ihre Wirkungen“ mit dem eigenen Unterkapitel „Kirchenfrieden und Bekenntniszwang“ ganz neue Begriffe in die Gattung ein. Das Gesangbuch sollte, wie aus seiner Vorrede hervorgeht, den Zweck haben, die inbrünstige Anbetung, die rührende Betrachtung sowie die lehrreiche Erinnerung zu befördern.

Immer wieder kolportiert wird die Angabe nach Wilhelm Engelmann, der das Werkverzeichnis Chodowieckis auch auf der Basis der offenbar verlorenen Korrespondenz dieses Künstlers erstellte, dass er 1776 ein Frontispiz für den ersten Band einer Ausgabe dieses Gesangbuchs speziell für das Philanthropin anfertigte.⁵⁸ Es ist aber kein Exemplar einer solchen Ausgabe und auch keine andere Auflage unter diesem Titel nachweisbar. Nur der von Engelmann als Frontispiz dieses Gesangbuchs identifizierte Stich (Abb. 6) existiert separat noch wenigstens zwei Mal, u. a. in

⁵⁷ Vgl. Johannes SCHILLING / Brinja BAUER, Singt dem Herrn ein neues Lied: 500 Jahre Evangelisches Gesangbuch (1524–2024), Leipzig 2023, 175.

⁵⁸ Wilhelm ENGELMANN, Daniel Chodowiecki's sämtliche Kupferstiche. Beschrieben, mit historischen, literarischen und bibliographischen Nachweisungen, der Lebensbeschreibung des Künstlers und Registern versehen, Leipzig 1857, Nr. 177; Margarete STECHOW, Verzeichnis meiner Chodowiecki-Sammlung, Berlin 1907, Nr. 749f. Dass die Radierung für das geplante Gesangbuch geschaffen wurde, schloss Engelmann aus einem Brief des Verlegers Crusius, der allerdings nicht mehr zu existieren scheint. Das Regest von Charlotte Steinbrucker setzt diesen Zusammenhang schon voraus: „Im Nahmen des Philanthropins' in Dessau ersucht Crusius ‚um die Verfertigung‘ von drey Zeichnungen zu E177 (nach Basedows eigener Beschreibung, wobei dieser als der Lehrende dargestellt zu werden wünsche) [...]. Er bittet Chodowiecki, direkt mit ihm zu korrespondieren, ‚weil der Herr Professor aller Kaufmännischen Geschäfte überhoben sein will‘“, zit. nach Charlotte STEINBRUCKER, Daniel Chodowiecki: Briefwechsel zwischen ihm und seinen Zeitgenossen, Bd. 1, Berlin 1919, 166–168, hier 167f. (Nr. 212: Siegfried Leberecht Crusius an Chodowiecki, Leipzig, 22. August 1776). Von großer Bedeutung wäre vor allem der anschließende Brief (Nr. 213: Basedow an Chodowiecki über E. 177 [nach Engelmanns Verzeichnis; dabei handelt es sich um ein Manuskript im Besitz Wilhelm Engelmanns mit Auszügen bzw. den Inhaltsangaben von ca. 235 an Chodowiecki gerichteten Briefen]). Wie mir Robert Violet, der ehemalige Bibliothekar der französischen Gemeinde in Berlin, der jahrelang nach dem Verbleib des Bestandes forschte, am 19.01.2024 schriftlich mitteilte, scheint der Briefwechsel gänzlich verschollen zu sein.

der Klassik Stiftung Weimar.⁵⁹ Engelmann gab ihm jedoch zutreffend den Titel „Basedow hält Vorlesungen in Gegenwart der fürstlich Dessauischen Familie“ und beschrieb ihn wie folgt: „Er sitzt im Betsaale des Dessauischen Philanthropins [sic!] Links in einem Lehnstuhle vor einem Tische und spricht zu den ihm gegenüberstehenden Herren und Damen; neben ihm und hinten am Fenster sitzen und stehen die Zöglinge.“⁶⁰

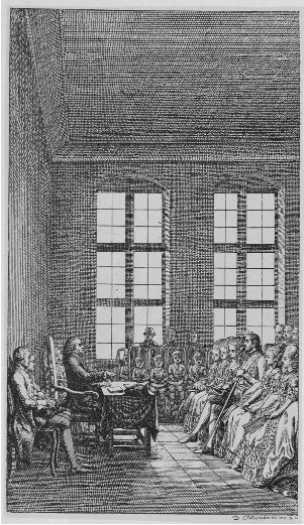


Abb. 6

⁵⁹ Der Abzug im Besitz der Klassik Stiftung Weimar ist nach Engelmann eingeordnet: <https://www.klassik-stiftung.de/digital/fotothek/digitalisat/100-2021-1375/>; im Begleitband der Dessauer Ausstellung wird der Druck ebenso als Titelpuffer des nicht nachweisbaren Gesangbuchs für das Philanthropin beschrieben (KOŠENINA u. a. [Hg.], Begleitband Dessau 2024 [wie Anm. 4], Nr. 49 [Simon HERTING]).

Ein weiterer Abzug, vielleicht identisch mit demjenigen ursprünglich im Besitz von Wilhelm Burggraf Dohna-Schlobitten (Jens-Heiner BAUER, Daniel Nikolaus Chodowiecki. Das druckgraphische Werk. Die Sammlung Wilhelm Burggraf Dohna-Schlobitten, Hannover 1982, Nr. 318), wurde 2023 im Kunsthandel angeboten (<https://michael-finney.co.uk/shop/old-masters/titel-kupfer-zu-basedows-gesangbuch-des-philanthropin-zu-dessau/> [Zugriff: 16.12.2023]), befindet sich aber mittlerweile wieder in Privatbesitz (siehe KOŠENINA u. a. [Hg.], Begleitbuch Reckahn 2024 [wie Anm. 5], 66, Abb. 1).

⁶⁰ E. 177 (siehe Anm. 58); Elisabeth WORMSBÄCHER, Daniel Nikolaus Chodowiecki. Danzig 1726–1801 Berlin. Erklärungen und Erläuterungen zu seinen Radierungen. Ein Ergänzungsband zum Werkverzeichnis der Druckgraphik, Hannover 1988, 36.

Es zeigt eine ähnliche Situation wie im „Elementarwerk“ bei der Schilderung der Religionsausübung, allerdings vom Lehrenden aus gesehen. Basedow – als solcher deutlich erkennbar porträtiert – sitzt nun am Tisch, es ist aber eine Vortragssituation und kein Gebet dargestellt. Offenbar war der Bezug zur Lehrsituation am Philanthropin wichtiger als der Bezug zum Gesangbuch, wenn der Stich überhaupt ein solches zieren sollte. Die Darstellung passt besser zu Basedows „Rede für das pädagogische Philanthropinum in Dessau“, die allerdings schon 1775 erschienen ist⁶¹, oder das große Lehrbuch zur lateinischen Sprache und Rhetorik, das er zusammen mit Kollegen herausgab und das ebenfalls bei Crusius 1776 erschienen ist, aber nach derzeitigem Kenntnisstand kein Frontispiz enthielt.⁶² Wahrscheinlich ist, dass Basedow das anfänglich für das Philanthropin in zwei Teilen geplante Gesangbuch nach seinem Weggang nicht mehr in dieser Form realisierte, sondern schließlich 1781 in einem Band als Universalgesangbuch veröffentlichte und somit ein derartig auf das Philanthropin verweisendes Frontispiz nicht mehr opportun war. Bezeichnenderweise enthält das 1781 publizierte Gesangbuch dann als Frontispiz eine Szene christlicher Ikonographie, nämlich die Radierung Chodowieckis mit der Bergpredigt Jesu aus dem Jahre 1776 (Abb. 7),⁶³ die möglicherweise ursprünglich den ebenfalls nie erschienenen zweiten Teil eines Gesangbuchs für das Philanthropin schmücken sollte.

⁶¹ Johann Bernhard BASEDOW, Rede für das pädagogische Philanthropinum in Dessau, Leipzig 1775, <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB0001CF3100000000> (Zugriff: 18.04.2023); dieses Exemplar enthält kein Frontispiz.

⁶² [Johann Bernhard BASEDOW (curator), Wolke, Simon, Schweighäuser], Scholae philanthropicae liber provocabularis cellarianus: redactis ad enuntiata latinitatis primitivis cum derivatis ; annexis grammatices rhetoricesque praeceptis ad plerorumque usum sufficientibus, Dessau 1776. Dazu Stefan RHEIN in diesem Band.

⁶³ [BASEDOW,] Allgemein-Christliches Gesangbuch für alle Kirchen und Sekten, Riga/Altona 1781. Digitalisat des Exemplars in der Bayerischen Staatsbibliothek in München ohne Frontispiz. Das Exemplar in der Reformationsgeschichtlichen Forschungsbibliothek Wittenberg, Signatur HbPrTh1190, enthält dieses Frontispiz (ENGELMANN, Chodowiecki [wie Anm. 58], E. 178; STECHOW: Verzeichnis [wie Anm. 58], Nr. 751f.; zum Abzug im Berliner Kupferstichkabinett: Rebecca MÜLLER, „Die Natur ist meine einzige Lehrerin, meine Wohltäterin“. Zeichnungen von Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726–1801) im Berliner Kupferstichkabinett, Ausstellungskatalog, Berlin 2000, Nr. 83a mit Abb.). Es ist signiert mit „D. Chodowiecki inv. et sc.“.

Das Gesangbuch von 1781

Diese Auflage des Gesangbuchs, die unter dem Titel „Allgemein-Christliches Gesangbuch für alle Kirchen und Sekten“ in Riga und Altona erschien, hat ebenfalls kaum Resonanz in der Basedow-Forschung hervorgerufen.⁶⁴ Von Seiten der hymnologischen Forschung gibt es jedoch den kurzen, profunden Beitrag von Konstanze-Mirjam Grutschnig-Kieser und Harro Kieser.⁶⁵

Nur in seltenen Fällen ist das Frontispiz erhalten: Chodowieckis Radierung zeigt Jesus bei der Bergpredigt, also in einer Lehrsituation, ähnlich der seines Frontispizes zu Joachim Heinrich Campes „Robinson“ von 1779 (Abb. 8)⁶⁶, das den Autor lesend im Kreise seiner Familie zeigt.



Abb. 7



Abb. 8

⁶⁴ Robert Loudon nannte das Gesangbuch von 1781 zwar und führt es in seiner Literaturliste ebenso wie jenes von 1767 auf, ging aber nicht darauf ein (Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education: Educational Reform in the German Enlightenment, London 2020, 168, 212 und 213); das Gesangbuch von 1784 kommt dort nicht vor.

⁶⁵ GRUTSCHNIG-KIESER / KIESER, Basedow (wie Anm. 3), 187–199. Siehe dazu auch: Konstanze GRUTSCHNIG-KIESER, »Geistliche Würtz= Kräuter= und Blumen=Garten« des Christoph Schütz. Ein radikalpietistisches „UNIVERSAL-Gesang=Buch“ (Arbeiten zur Geschichte des Pietismus 49), Göttingen 2006, 74f.

⁶⁶ Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Bd. 1, Hamburg 1779; SCHÄFER, Erzieher (wie Anm. 5), 125f.; SCHMITT, Vernunft (wie Anm. 5), 135 mit Abb. 1f.; FUHRICH-GRUBERT / DESEL (Hg.), Chodowiecki (wie Anm. 13), 282, Nr. B. 22; WORMSBÄCHER, Chodowiecki (wie Anm. 60), 36 (Ba. 319/E. 178); LEDDERHOSE, Chodowiecki (wie Anm. 14), 163f.

Entscheidend bei Chodowieckis Darstellung der Bergpredigt ist, dass Jesus nicht durch einen Heiligenschein ausgewiesen wurde und auf dem Boden gleichsam *primus inter pares* sitzt. Chodowiecki hatte sicherlich bei der Wahl dieses Motivs den entscheidenden Anteil, da Basedow ja den Verweis auf Christus sonst mied und in seinen Widmungen und in der Vorrede auch Deisten und Unitarier als Adressaten ansprach; Chodowiecki hingegen beschäftigte insbesondere das Thema der Bergpredigt auch weiterhin so, dass er die Komposition etwas abgewandelt und in Überlebensgröße im östlichen Giebfeld der französischen Kirche zu Berlin wiedergeben ließ.⁶⁷ Chodowiecki zeigte auch hier Christus in Seitenansicht und gab der Situation der Lehre sowie der Darstellung der Zuhörerschaft gleiches Gewicht. Chodowiecki gilt möglicherweise auch die erste Widmung des Gesangbuchs „R. P. [Reverendus Pater] Hochwürdigen D. C. in B.“, allerdings irritiert dabei die Anrede als Geistlicher.

Basedow widmete sein Gesangbuch an zweiter Stelle „der K. P. Hohehrwürdigen Militarischen Geistlichkeit welche oftmals christliche Kriegsmänner aus verschiedenen Kirchen und Sekten zu ihren Pflichten aufmuntert und tröstet“, dann den „Selbstforschenden Christen aller Kirchen und Sekten auch der Unitarischen“, „den Erziehungs-Instituten welche von Eltern aller Kirchen und Sekten Kinder annehmen“, „den christlichen Zweiflern, die nicht wissen, wie viel verständlich und wahr sey von den Unterscheidungslehren“ und schließlich „den Deisten welche ein künftig Leben und indemselben Vergeltung des Guten und Bösen hoffen und welche wünschen daß es auch durch Offenbarung gewiß seyn möchte.“ Mit der Widmung an die militärische Geistlichkeit verfolgte er die Absicht, abgesehen von Erziehungsinstituten insbesondere dort sein Gesangbuch zu propagieren, wo man in der Regel eine konfessionell gemischte Gemeinde vor sich hatte. In der ausführlichen Vorrede ging Basedow – nicht ohne Selbststilisierung – auf die Motivation für die Herausgabe dieses Gesangbuchs ein:

⁶⁷ Nach Badstübner-Gröger soll die Bergpredigt an dieser Stelle als göttliches Gesetz einen tugendhaften Lebenswandel im Sinne Calvins proklamieren (Badstübner-Gröger, Kontroverse [wie Anm. 13], 109 und B.22.1); sicherlich ist darin ein Verweis auf Calvins „Institutio Christianae Religionis“ zu sehen (Sibylle BADSTÜBNER-GRÖGER, Zur Ikonografie der Bauplastik an den Türmen der Französischen und der Deutschen Kirche auf dem Gendarmenmarkt in Berlin, in: Schultz, Turmbewohner [wie Anm. 13], 25–39, hier 31 und 89, Abb. 1 [Entwurfszeichnung]).

Ich bin leider nicht aus Wahl, sondern aus Noth zu einsam und zu verlassen in meinen Arbeiten viele Jahre gewesen. Für philanthropische N[ota] B[ene] christliche Educationsinstitute, deren Wesen es mit sich bringt, vermischte Kinder und Lehrer aus allen Kirchen und Sekten zu haben [...] sie [...] allgemein-christlich zu belehren und zu erbauen [...] ist diese Liedersammlung die beste, die sie bis jetzt [...] haben können.⁶⁸

So behauptete er, dass das Gesangbuch auch in römischen, griechischen, protestantischen Kirchen und davon abstammenden Sekten wie Unitariern, Arminianern, Mennoniten, Collegianten usw. gebraucht werden könne.⁶⁹ Insbesondere war ihm im Folgenden an den Unitariern gelegen,⁷⁰ was auch den Kritikern auffiel.⁷¹ Dann wandte er sich gegen jene, die „Kirchenzwang“ oder „Bekenntniszwang“ ausüben.⁷² In Bezug auf die Tauflieder erklärte er, dass er solche hier versammelt habe, die keine Engführung auf Kinder- oder Erwachsenentaufe zuließen⁷³, was er jedoch in einem Fall übersehen habe. Was die göttliche Natur Christi angeht, umging er zumeist die klare Aussage, Jesus sei Gottes Sohn, sondern spricht z. B. davon, dass „Jesus und die Apostel mit Wahrheit gelehrt haben, sie wären übermenschlich erleuchtete Boten Gottes“⁷⁴, und im Anhang des Gesangbuches erklärt er: „Jesus war von einer Jungfrau als wahrhaftiger Mensch, der aber auch darum (und aus anderen Ursachen) Gottes Sohn heißt, geboren“⁷⁵.

⁶⁸ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 9f.

⁶⁹ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 1.

⁷⁰ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 10, 11, 12.

⁷¹ Johann Georg Peter MÖLLER (Hg.), *Neueste critische Nachrichten für das Jahr 1782*, Greifswald 1782, 79.

⁷² [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 2.

⁷³ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 4. Siehe dazu auch das Glaubensbekenntnis: [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), 14.

⁷⁴ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 5.

⁷⁵ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Anhang, Nr. 11. Siehe dazu auch [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Nr. 12 und 15f.

5. Die Texte des Gesangbuchs

Basedow begründet in der Vorrede die Veränderungen und Neuschöpfungen nur recht allgemein mit der Singbarkeit der Texte und deren Kompatibilität mit seinem Konzept:

Änderungen fremder Lieder mitgerechnet; so ist über zwey Drittel des Buchs von mir selbst. Denn ich kenne die Wichtigkeit der häuslichen und gemeinschaftlichen Liturgie; und habe mich seit einigen Jahren gänzlich solchen Überlegungen und Arbeiten gewidmet, die den Zweck haben, ihre Verbesserung als notwendig vorzustellen [...]. Fast alle Lieder haben bekannte Melodien. Dieser Zweck machte Umarbeitung einiger sehr guten Lieder nöthig, die vermuthlich dabei verloren haben. Weit öfter war die Umarbeitung unvermeidlich, des Systems halber, welches ich, nach meiner Absicht, nicht beyhalten konnte.⁷⁶

Basedow behauptete in der Vorrede zur ersten Auflage über 80 Lieder selbst gedichtet zu haben, in der Vorrede von 1781 nannte er dann – wie zitiert – zwei Drittel der Lieder sein geistiges Eigentum. Der Hymnologe Emil Eduard Koch (1809–1871) schätzte den Eigenanteil bei den 403 Liedern in den beiden letzten Ausgaben des Gesangbuchs jedoch wesentlich geringer ein, so seien „vielleicht alle bis auf etliche 20 nur ganz durch ihn umgearbeitete Lieder anderer Dichter [...], wie z. B. das ihm im neuesten Barmener und Oldenburger G. irrthümlich zugeschriebene Lied Diterichs ‚Du der kein Böses thut‘.“⁷⁷ Basedows Neuschöpfungen zu bekannten Melodien sind vielfach Uminterpretationen des ursprünglichen Inhalts, wie der folgende Vergleich des Liedes „Christ lag in Todesbanden“ zeigt. Es handelt sich um eines der bekanntesten Osterlieder, dessen Text und Melodie von Martin Luther stammen (1524).⁷⁸ Luthers Text umfasste

⁷⁶ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Vorrede, 8.

⁷⁷ Eduard Emil KOCH / Richard LAUXMANN, Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs der christlichen insbesondere der deutschen evangelischen Kirche, Bd. 6, Stuttgart 1869, 219f.; vgl. GRUTSCHNIG-KIESER / KIESER, Basedow (wie Anm. 3), 188 mit Anm. 7.

⁷⁸ KIESER, Basedow (wie Anm. 3), 54f.; „Christ lag in Todesbanden“ hatte Martin Luther selbst 1524 unter dem Titel „Christ ist erstanden / Gebessert“ veröffentlicht (Erfurter Enchiridion und Walthersches Gesangbuch). Er legte darin die Osterbotschaft gemäß seiner Gnadenlehre aus (vgl. Andreas MARTI, 101 – Christ lag in Todesbanden, in: Gerhard Hahn / Jürgen Henkys [Hg.], Liederkunde zum Evangelischen Gesangbuch, Bd. 12, Göttingen 2005, 56–62).

sieben Strophen, Basedow hat die Inhalte auf drei Strophen verteilt und vermied es, von Gottes Sohn zu sprechen oder auch explizit die Auferstehung Christi zu erwähnen. Damit entfernte er sich weit von der lutherischen Orthodoxie, offensichtlich blieb nur noch Luthers Melodie, wie sie war. Basedows Impetus ist unter Verwendung einer reichen Lichtmetaphorik die Lebensbejahung, nicht aber die Betonung des Opfertodes Christi:

Basedows Gesangbuch

Wir feyern Jesu Lebensfest,
 voll Dank in hoher Wonne
 Dass uns der Herr erscheinen lässt!
 Seht unsres Leben Sonne
 Jesus strahlt mit Glanz daher!
 Das finstre Herz erleuchtet er!
 Es flieht die Macht des Todes,
 Lobt Jesum Christ!
 Dein ist das Reich, Dein ist die Macht,
 Dein ist die Macht
 Die Seelen heimzuführen,
 Und keinen in der Todesnacht,
 Der dein war, zu verlieren!
 Leben, Leben giebst Du mir!
 Als Glied, o Herr, gehör ich dir!
 Du lebst! Ich werde leben,
 In Ewigkeit
 Wir heiligen uns ihm, dem Herrn
 Der uns zum Heil erstanden.
 Die Sündenwelt sei von uns fern,
 wo wir nicht Ruhe fanden!
 Christus selber will allein
 Das höchste Gut der Christen seyn;
 Du bist es mir, Herr Jesu!
 Mein Alles, Herr!

Martin Luther

Christ lag in Todes Banden,
 für unsre Sünd gegeben,
 der ist wieder erstanden
 und hat uns bracht das Leben.
 Des wir sollen fröhlich sein,
 Gott loben und dankbar sein
 und singen Halleluja.
 Halleluja.
 Den Tod niemand zwingen konnt
 bei allen Menschenkindern;
 das macht alles unsre Sünd,
 kein Unschuld war zu finden.
 Davon kam der Tod so bald
 und nahm über uns Gewalt,
 hielt uns in seim Reich gefangen.
 Halleluja.

Jesus Christus, Gottes Sohn,
 an unser Statt ist kommen
 und hat die Sünd abgetan,
 damit dem Tod genommen
 all sein Recht und sein Gewalt;
 da bleibt nichts denn Tods Gestalt,
 den Stachel hat er verloren.
 Halleluja. [...]

Ähnlich liegt der Fall auch mit Luthers Lied „Mitten wir im Leben sind“⁷⁹ und vielen anderen beliebten Kirchenliedern, aber auch den Werken seiner Zeitgenossen wie Gellert, Schlegel und Cramer.⁸⁰

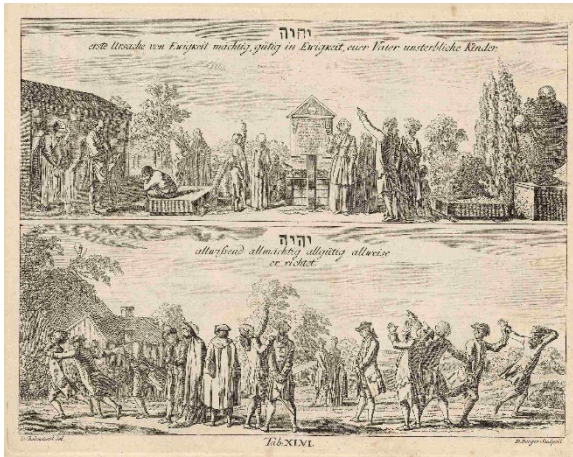


Abb. 9

Einen besonderen didaktischen Impetus hat der neunseitige Anhang von Basedows Gesangbuch von 1781, den es im „Privatgesangbuch“ von 1767 noch nicht gibt: Er enthält allgemein christliche Lehren, die thesenartig dargeboten werden. Dem heutigen Leser mag dieser Religionsunterricht wie eine christliche Theologie in einfacher Sprache erscheinen, auch weil Kernbegriffe mit Fettdruck ausgezeichnet sind, entscheidend ist aber hier der universalistische Ansatz. Es wird gleich zu Anfang betont, dass Gott allwissend, allmächtig und allgütig ist. Genau dies hatte bereits die Tafel 46 des „Elementarwerks“ vor Augen geführt (Abb. 9). Immerhin kommt Christus in diesem Anhang vor als jemand, der

schon in seinem menschlichen Leben, **mit Gott mehr einstimmig** [war], als irgend ein Mensch, an Erkenntnis, Macht und Güte; und nach [...] dem Tode **erhöht** [ward] **zur rechten Hand Gottes, als Herr aller menschlichen Seelen** im Himmel, auf Erden, in der

⁷⁹ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), 350, Nr. 391.

⁸⁰ KOCH / LAUXMANN, Geschichte (wie Anm. 77), 219f., Anm.

Hölle; ihnen allen, als Gottes eingebohrner Sohn, und zu desselben Ehre **anbetungswürdig**, auch den Engeln.⁸¹

Offenbar war das ein Zugeständnis an die Leserschaft, denn schließlich bekannte Basedow 1789, also im Jahr vor seinem Tod, gegenüber Chodowiecki, ein Socianer zu sein.⁸² Diese antitrinitarische Glaubensrichtung wurde von den führenden christlichen Kirchen als häretisch abgelehnt und auch von aufgeklärten Philosophen wie Lessing im Sinne der lutherischen Orthodoxie heftig bekämpft.⁸³

Die letzte Ausgabe seines Gesangbuchs von 1784 richtete sich dann vor allem an die Deutschamerikaner in Philadelphia. Basedow hatte diese Adressaten – begeistert von der vermeintlich Realität gewordenen Utopie eines toleranten Staatswesens mit allen bürgerlichen Freiheiten – schon 1781 im Blick und nannte das Werk damals schon insgeheim sein amerikanisches Gesangbuch.⁸⁴

6. Zur Rezeption

Basedows Gesangbücher riefen wie auch andere im Geist der Aufklärung vorgenommenen Revisionen, selbst solche, die tief im Luthertum verwurzelt waren, wie z. B. das Gesangbuch von Johann Andreas Cramer 1780⁸⁵, heftige Proteste hervor.

⁸¹ [BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch (wie Anm. 63), Anhang, Nr. 12; der Fettdruck entspricht dem Original.

⁸² Daniel CHODOWIECKI, *Journal*, gehalten auf einer Lustrey von Berlin nach Dresden, Leipzig, Halle, Dessau etc. Anno 1789. Mit einer Einleitung von Adam Więcek (Schriften zur Kunstgeschichte 6), Berlin 1961, 49.

⁸³ Eleonora TRAVANTI, Lessings exoterische Verteidigung der Orthodoxie (Frühe Neuzeit 251), Berlin 2023.

⁸⁴ OVERHOFF, Basedow (wie Anm. 2), 137–141; Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedows „Amerikanisches Gesangbuch“: Ein philadelphischer Traum“, in: Hanno Schmitt / Holger Böning (Hg.), Dessau-Wörlitz und Reckahn. Treffpunkte für Aufklärung, Volksaufklärung und Philanthropismus, Bremen 2014, 143–157, hier 151–153.; Jürgen OVERHOFF, Christian Gotthilf Salzmanns philanthropische Toleranzerziehung, in: Karl-Walter Beise (Hg.), Brückenbauen (Zeitschrift für Museum und Bildung 68/69), Berlin/Münster i. W. 2008, 35–46, hier 39 mit Anm. 9.

⁸⁵ Brinja BAUER, „Den Verstand erhellen, das Gemüth begeistern“ – Johann Andreas Cramers Allgemeines Gesangbuch 1780, in: Andrea Hofmann / Esther Wipfler (Hg.), 500

So bemängelte Johann Georg Peter Möller (1729–1807) 1782 in seinen „Neueste[n] critische[n] Nachrichten“:

Besonders hat es mir nicht gefallen, daß er so viele 100 gute Lieder, verworfen, umgearbeitet, und neu gemacht hat, da es wohl nicht geleugnet werden kann, daß Liederdichtkunst eben seine Sache nicht ist. Sonderbar gnug [sic!] ist es, dass in einem solchen Buche Lieder über den Kirchenfrieden und Bekenntniszwang stehen, da es dem Verf. so vorzüglich um die Unitarier zu thun ist.⁸⁶

Noch 1838 polemisierte der Pfarrer Rudolf Stier in seinem Buch „Die Gesangbuchsnoth“ gegen das aufklärerische Liedergut:

Und nun erst das sogenannte Christenthum des Rationalismus, der eben in frischer Blüthe emporschoss; das Losreißen zuerst von aller Kirchenlehre^{*)} Daher Basedow erscheinen ließ: Lieder für alle Kirchen und Sekten, bald unter dieser Firma von allen Grundlehren der Schrift und Offenbarung! [...] daß rationalistische Verbesserung unserer durchgängig aus biblischem Glauben geflossenen Kirchenlieder die wunderlichste aller Verbesserungen werden mußte! Das setzte dann vollends dem geschmacklosen Korrigiren die Krone auf, und brachte das ganze Uebel zum Ausbruch. Anstatt frei herauszusagen, daß man nicht mehr singen könne und wolle, wie die gläubigen Väter der Kirche, und ihr bisher geheiligtes Wort ganz bei Seite zu thun, wurde nun die akkomodirende Lüge und Tücke des Rationalismus im Verhältniß zum christlichen Gemeindebestand auch in die Gesangbücher eingeführt [...].⁸⁷

Immerhin gab es auch andernorts Universalgesangbücher, selbst wenn sie nicht so hießen, auch von Katholiken herausgegebene, wenn ein ähnlich konfessionell gemischtes Publikum vorhanden war. So verfolgte z. B. der württembergische Hofprediger Benedikt Maria Leonhard von Werkmeister (1745–1823) mit seinem 1784 veröffentlichten „Gesangbuch nebst angehängten öffentlichen Gebethen zum Gebrauche der Herzogl.

Jahre Evangelisches Gesangbuch: Musik, Theologie, Kulturgeschichte, Regensburg 2024, 282–302.

⁸⁶ MÖLLER, Nachrichten (wie Anm. 71), 79.

⁸⁷ Rudolf STIER, Die Gesangbuchsnoth. Eine Kritik unsrer modernen Gesangbücher, mit besonderer Rücksicht auf die preußische Provinz Sachsen, Leipzig 1838, 9.

Württembergischen katholischen Hofkapelle“⁸⁸ zwar vor allem das Ziel einer deutschsprachigen Liturgie, aber sein Dienstherr, der Herzog von Württemberg, wollte auch, dass die Lieder „von allen Christen unseres Vaterlands mitgesungen werden könnten,“ ohne in Gewissennöte zu geraten.⁸⁹

Im 19. Jahrhundert sahen aber auch manche Hymnologen gerade in den aufklärerischen Gesangbüchern etwas Zukunftsweisendes, so Gerhard Chryno Hermann Stip 1851 in den „Hymnologische Reisebriefe(n) an einen Freund“:

Dagegen wurden, sobald es für die Absichten der Zerstörer unseres schönsten Erbes paßte, der Gesichtskreis und das Augenmaß weiter. Denn ^(***)Allgemein - Christliches Gesangbuch für alle Kirchen und Sekten. Riga / Altona, 1781, Vorrede ganz ungereimt ist es doch wohl nicht, irgendwo und irgend einmal mehr bürgerliche Freyheit zur eigenen Wahl solcher Erbauungsmittel zu hoffen, wenn christliche Gesellschaften sie verlangen sollten. Ueberdem leben ja Christen in andern Welttheilen unter nichtchristlicher Herrschaft, ohne, in der Wahl der Mittel einer gemeinschaftlichen Gottesverehrung, von einem bürgerlichen Kirchenrechte eingeschränkt zu sein [...].⁹⁰

7. Fazit

Die Bedeutung der religiösen Erziehung ist für einen Moralphilosophen wie Johann Bernhard Basedow kaum zu überschätzen. Die kongeniale Illustration des „Elementarwerks“ durch Daniel Chodowiecki führte eine reformierte religiöse Praxis vor Augen, wie sie im Philanthropin gepflegt und im Sinne des Toleranzgedankens weiterentwickelt wurde.

Themen wie religiöse Intoleranz wurden erstmalig im „Elementarwerk“ exemplarisch im Bild vorgestellt, allerdings war Basedow durchaus

⁸⁸ Gesangbuch nebst angehängten öffentlichen Gebethen zum Gebrauche der Herzogl. Württembergischen katholischen Hofkapelle, auf gnädigsten Befehl Sr. Herzoglichen Durchlaucht dem Drucke übergeben. [Bearb.: Benedikt Maria Leonhard von WERKMEISTER], o. O. o. J., 2. erw. Aufl. 1786; Exemplar Augsburg, Staats- und Stadtbibliothek: urn:nbn:de:bvb:12-bsb11289182-3; vgl. GRUTSCHNIG-KIESER, Schütz (wie Anm. 65), 75f.

⁸⁹ WERKMEISTER, Gesangbuch (wie Anm. 88), Vorrede, fol. 4r.

⁹⁰ Gerhard Chryno Hermann STIP, Hymnologische Reisebriefe an einen Freund des protestantischen Kirchenliedes, Berlin 1851, 150f.

parteiisch: Katholizismus und Luthertum werden mit abergläubischen Praktiken, hierarchischem Denken und auch Bestechlichkeit in Verbindung gebracht, die Reformierten ebenso wie die Juden dagegen als Opfer des herrschenden Systems dargestellt.

In Basedows Konzept religiöser Erziehung spielte der Gesang neuer, von ihm adaptierter und gedichteter Lieder eine entscheidende Rolle. Er hat die Idee universell einsetzbarer Gesangbücher bereits in Altona aufgegriffen und 1767 umgesetzt und dann stetig weiterverfolgt. In Dessau erweiterte er den Liedbestand und integrierte ihn in das „Elementarwerk“, das sein vorrangig deistisches, auf die Sittenlehre ausgerichtetes Religionskonzept auch in den Illustrationen vor Augen führt. Das Gesangbuch war für Basedow ebenso ein Lehrbuch. Chodowieckis bereits 1776 entworfenen Frontispiz des Gesangbuchs von 1781 unterstrich diesen erzieherischen Charakter: Christus wird bei der Bergpredigt ohne Heiligenschein gezeigt, sitzt umringt von seinen Zuhörern, aber nicht erhöht. Gleichzeitig porträtierte der Künstler Basedow auf dessen Wunsch im Vortrag vor dem anhaltischen Fürstenhaus. Dieses Bild sollte vielleicht den ersten Band einer Ausgabe seines Gesangbuchs für das Philanthropin zieren, das aber offenbar nie erschienen ist. Für Chodowiecki, der die reformierte Kirche nie verlassen hat und zutiefst bejahte, wurde das Thema der Bergpredigt dann wegweisend, er ließ es auch im Relief eines Giebels der Französischen Kirche auf der Friedrichstadt in Berlin durch Heinrich Föhr umsetzen und wiederholte die Komposition bei der Darstellung Campes im Kreise seiner Familie für das Frontispiz von Joachim Heinrich Campes „Robinson“, womit er die Universalität moralischer Erziehung vor Augen führte.

Basedows Gesangbücher, die auf einem deistisch ausgerichteten Konzept basieren und vom aufklärerischen Leitgedanken der Toleranz geprägt sind, waren ihrer Zeit (zu) weit voraus, weshalb sie sich auch nicht allgemein durchsetzten.⁹¹ Selbst die Gesangbücher für die Auslandsgemeinden und das Militär blieben Adaptionen bzw. Auszüge

⁹¹ Auch bei einzelnen Liedern hielt sich die Rezeption in Grenzen: So stellte Koch fest, dass das Gesangbuch der Ev.-luth. Domgemeinde in Bremen von 1778 insgesamt acht „Liederarbeiten“ Basedows enthielt und im Dessauer Gesangbuch von 1830 noch das Lied „Der Glaubenszwang sei weit verbannt“ vorkomme, in den zu seiner Zeit (1869) neuesten Gesangbüchern aber keine mehr vorhanden seien (KOCH / LAUXMANN, Geschichte [wie Anm. 77], 220, Anm.).

(Feldgesangbuch) der jeweiligen konfessionellen Gesangbücher. Auch die heutigen „Evangelischen Gesangbücher“ enthalten kein einziges Lied Basedows; beim „Ökumenischen Liederbuch“ verhält es sich ebenso. Nichtsdestotrotz ist Basedows Ansatz, stets mehr das Verbindende als das Trennende der unterschiedlichen Konfessionen zu sehen, immer noch aktuell.

Bildlegenden:

- Abb. 1: BASEDOW, Kupfersammlung (wie Anm. 4), Tabula XLVIIIc (Exemplar Heidelberg, Universitätsbibliothek, N 3024 Folio RES: Kupfer: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/basedow1774/0111>).
- Abb. 2: BASEDOW, Kupfersammlung (wie Anm. 4), Tabula XLVIII (Exemplar Heidelberg, Universitätsbibliothek, N 3024 Folio RES: Kupfer: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/basedow1774/0111>).
- Abb. 3: BASEDOW, Kupfersammlung (wie Anm. 4), Tabula LXXXIV (Exemplar Heidelberg, Universitätsbibliothek, N 3024 Folio RES: Kupfer: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/basedow1774/0183>).
- Abb. 4: Daniel N. CHODOWIECKI, Radierung, 1791, Frontispiz zu Franz Heinrich Ziegenhagen, Lehre vom richtigen Verhältnisse des Menschen zu den Schöpfungswerken, Hamburg 1792 (Exemplar Braunschweig, Herzog Anton Ulrich-Museum, Kupferstichkabinett, DChodowiecki AB 3: 000001.jpg (2000×1991)).
- Abb. 5: BASEDOW (Hg.), Kupfersammlung (wie Anm. 4), Tabula XLVIIb (Exemplar Heidelberg, Universitätsbibliothek, N 3024 Folio RES: Kupfer: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/basedow1774/0109>).
- Abb. 6: Daniel N. CHODOWIECKI, Basedow hält Vorlesungen in Gegenwart der fürstlich Dessauischen Familie, Radierung, 1776 (nach BAUER, Chodowiecki [wie Anm. 59], Nr. 318).
- Abb. 7: Daniel N. CHODOWIECKI, Bergpredigt Jesu, Radierung, 1776, Frontispiz zu Basedows Gesangbuch von 1781 (Exemplar Amsterdam, Rijksmuseum, RP-P-OP-13.808; <https://id.rijksmuseum.nl/200171729>).
- Abb. 8: Daniel N. CHODOWIECKI, Joachim Heinrich Campe im Kreis seiner Familie lesend, Radierung, 1779, Frontispiz zu Joachim Heinrich Campe, Robinson der Jüngere, Bd. 1, Hamburg 1779 (nach BAUER, Chodowiecki [wie Anm. 59], Nr. 674).

- Abb. 9: BASEDOW, Kupfersammlung (wie Anm. 4), Tabula XLVI (Exemplar Heidelberg, Universitätsbibliothek, N 3024 Folio RES: Kupfer: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/basedow1774/0107>).

Literatur

- Auserlesenes und vollständiges Gesang-Buch / Worinnen 784. der besten und geistreichsten Lieder, Welche in denen Chur-Sächß. Kirchen pflegen gesungen zu werden, enthalten ...: Nebst Hn. Caspar Neumanns Kern aller Gebete, Dresden 1729, 16 ungezählte Seiten (urn:nbn:de:bvb:29-bv035429679-9).
- Sibylle BADSTÜBNER-GRÖGER, Eine Kontroverse um das Bildprogramm des Französischen Domes in Berlin, in: Ursula Fuhrich-Grubert / Jochen Desel (Hg.), Daniel Chodowiecki (1726–1801), Ein hugenottischer Künstler und Menschenfreund in Berlin (Geschichtsblätter der Deutschen Hugenotten-Gesellschaft 34), Ausstellungskatalog Bad Karlshafen 2001, 101–123.
- Sibylle BADSTÜBNER-GRÖGER, Zur Ikonografie der Bauplastik an den Türmen der Französischen und der Deutschen Kirche auf dem Gendarmenmarkt in Berlin, in: Anna Schultz (Hg.), Turmbewohner. Entwurfszeichnungen von Daniel Chodowiecki und Bernhard Rode für den Gendarmenmarkt, Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung in der Alten Nationalgalerie in Berlin, 23. Januar bis 12. April 2015 (Akademie-Fenster 10), Berlin 2014, 25–39.
- [Johann B. BASEDOW,] Allgemein=Christliches Gesangbuch für alle Christen und Sekten, Riga/Altona 1781 [Digitalisat des Exemplars München, Bayerische Staatsbibliothek, Liturg. 1369 p: urn:nbn:de:bvb:12-bsb10592412-2].
- [Johann B. BASEDOW,] Ein Privatgesangbuch zur gesellschaftlichen und unanständigen Erbauung auch für solche Christen, welche verschiedenes Glaubens sind, Berlin/Altona 1767 [Digitalisat des Exemplars der Staatsbibliothek zu Berlin (ohne Frontispiz). <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB0002195800000000>].
- [Johann B. BASEDOW,] Einer Philadelphischen Gesellschaft Gesangbuch für Christen und für philosophische Christgenossen. Germanien, zur Zeit Kaiser Josephs des Zweiten, Leipzig: 1784 [Digitalisat des Exemplars München, Bayerische Staatsbibliothek, Liturg. 1376 v: urn:nbn:de:bvb:12-bsb10592649-1].
- [Johann Bernhard BASEDOW (curator), Wolke, Simon, Schweighäuser], Scholae philanthropicae liber provocabularis cellarianus: redactis ad enuntiata latininitas primitivis cum derivatis ; annexis grammatices rhetoricesque praeceptis ad plerorumque usum sufficientibus, Dessau 1776.

- [Johann Bernhard BASEDOW,] Allgemein-Christliches Gesangbuch für alle Kirchen und Sekten, Riga/Altona 1781 [Digitalisat des Exemplars der Bayerischen Staatsbibliothek in München ohne Frontispiz: urn:nbn:de:bvb:12-bsb10592412-2].
- Johann Bernhard BASEDOW (Hg.), Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde: Erste Lieferung in 53 Tafeln. Zweyte Lieferung in 47 Tafeln von L bis XCVI. Nebst dem Methodenbuche und dem Elementarwerke in X Büchern zu haben bey S. L. Crusius in Leipzig, auch bey dem Verfasser und seinen Freunden. Berlin/Dessau 1774.
- Johann Bernhard BASEDOW, Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Gränzen der glaubwürdigen Offenbarung, Bd. 1, Altona 1764.
- Johann Bernhard BASEDOW, Practische Philosophie für alle Stände, Bd. 2, 1. Aufl., Kopenhagen/Leipzig 1758.
- Johann Bernhard BASEDOW, Rede für das pädagogische Philanthropinum in Dessau, Leipzig 1775. <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB0001CF3100000000> (Zugriff: 18.04.2023).
- Brinja BAUER, „Den Verstand erhellen, das Gemüth begeistern“ – Johann Andreas Cramers Allgemeines Gesangbuch 1780, in: Andrea Hofmann / Esther Wipfler (Hg.), 500 Jahre Evangelisches Gesangbuch: Musik, Theologie, Kulturgeschichte, Regensburg 2024, 282–302.
- Jens-Heiner BAUER, Daniel Nikolaus Chodowiecki. Das druckgraphische Werk. Die Sammlung Wilhelm Burggraf Dohna-Schlobitten, Hannover 1982.
- Otto Friedrich BOLLNOW, Basedow, Johann Bernhard, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 1, Berlin 1953, 618f.
- Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Bd. 1, Hamburg 1779.
- Daniel CHODOWIECKI, Journal, gehalten auf einer Lustrey von Berlin nach Dresden, Leipzig, Halle, Dessau etc. Anno 1789. Mit einer Einleitung von Adam Więcek (Schriften zur Kunstgeschichte 6), Berlin 1961.
- Wilhelm ENGELMANN, Daniel Chodowiecki's sämtliche Kupferstiche. Beschrieben, mit historischen, literarischen und bibliographischen Nachweisungen, der Lebensbeschreibung des Künstlers und Registern versehen, Leipzig 1857.
- Ernst FEIL, Religio. Bd. 4. Die Geschichte eines neuzeitlichen Grundbegriffs im 18. und frühen 19. Jahrhundert (Forschungen zur Kirchen- und Dogmengeschichte 91), 2. Aufl., Göttingen 2012.

- Theodor FRITSCH (Hg.), J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden, mit einer Einleitung von Hermann Gilow, Leipzig 1909.
- Daniel FULDA, Zur Klärung eines Begriffs, der Vorgriff und Rückgriff zugleich ist, in: Raphael Gross / Liliane Weissberg (Hg.), Was ist Aufklärung? Fragen an das 18. Jahrhundert, Begleitpublikation der Ausstellung im Deutschen Historischen Museum in Berlin 18.10.2024–6.04.2025, München 2024, 29–38.
- Ursula FUHRICH-GRUBERT / Jochen DESEL (Hg.), Daniel Chodowiecki (1726–1801). Ein hugenottischer Künstler und Menschenfreund in Berlin (Geschichtsblätter der Deutschen Hugenotten-Gesellschaft 34), Ausstellungskatalog Bad Karlshafen 2001.
- Gesangbuch nebst angehängten öffentlichen Gebethen zum Gebrauche der Herzogl. Wirtembergischen katholischen Hofkapelle, auf gnädigsten Befehl Sr. Herzoglichen Durchlaucht dem Drucke übergeben. [Bearb.: Benedikt Maria Leonhard von WERKMEISTER], o. O. o. J., 2. erw. Aufl. 1786.
- Konstanze-Mirjam GRUTSCHNIG-KIESER / Harro KIESER, Johann Bernhard Basedow [1724–1790] als Gesangbuchherausgeber und Kirchenliedverfasser, in: Erich Donnert (Hg.), Europa in der frühen Neuzeit, Bd. 7, Festschrift Günter Mühlhpfordt, Köln/Weimar/Wien 2008, 196f.
- Rosemary HOFFMANN-SCHOLL, Die Buchillustration im 18. Jahrhundert, in: Paul Raabe (Hg.), Buchgestaltung in Deutschland 1740 bis 1890 (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 5), Hamburg 1980, 39–53.
- Michael HOLTZMANN / Hanns BOHATTA, Deutsches Anonymen-Lexikon 1501–1926, 7 Bde., Leipzig 1902–1928.
- Margaret JACOBS, Die Religion im Europa der Aufklärung, in: Raphael Gross / Liliane Weissberg (Hg.), Was ist Aufklärung? Fragen an das 18. Jahrhundert, Begleitpublikation der Ausstellung im Deutschen Historischen Museum in Berlin 18.10.2024–6.04.2025, München 2024, 125–132.
- Martin KIRVES, Das gestochene Argument. Daniel Nikolaus Chodowieckis Bildtheorie der Aufklärung, Berlin 2012.
- Eduard Emil KOCH / Richard LAUXMANN, Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs der christlichen insbesondere der deutschen evangelischen Kirche, Bd. 6, Stuttgart 1869.
- Alexander KOŠENINA, Daniel Chodowieckis Mitarbeit am Elementarwerk, in: Alexander Košenina u. a. (Hg.), Die Bilderwelt der Aufklärung: Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das Elementarwerk, Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn, Reckahn 2024, 46–51.

- Maria LEDDERHOSE, Daniel Chodowiecki und die Pädagogik im 18. Jahrhundert, Köln 1982.
- Londoner Gesangbuch, Teil 1–3, mit einer Einführung und einem Gesamtregister von Dietrich Meyer, Hildesheim/New York 1980.
- Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education: Educational Reform in the German Enlightenment, London 2020.
- Andreas MARTI, 101 – Christ lag in Todesbanden, in: Gerhard Hahn / Jürgen Henkys (Hg.), Liederkunde zum Evangelischen Gesangbuch, Bd. 12, Göttingen 2005, 56–62.
- Kurt MEIERS, Der Religionsunterricht bei Johann Bernhard Basedow, Bad Heilbrunn 1971.
- Johann Georg Peter MÖLLER (Hg.), Neueste critische Nachrichten für das Jahr 1782, Greifswald 1782.
- Daniel MÜHLINGHAUS, Der Synagogenbau des 17. und 18. Jahrhunderts im aschkenasischen Raum, Marburg 1986.
- Jürgen OVERHOFF, Basedows Botschaft der Toleranz, in: Alexander Košenina u. a. (Hg.), Die Bilderwelt der Aufklärung: Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das Elementarwerk, Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn, Reckahn 2024, 66–71.
- Jürgen OVERHOFF, Beständiger Perspektivwechsel zur Schärfung des aufgeklärten Blicks: Basedow, Chodowiecki und die Bilderwelt des „Elementarwerks“ von 1774, in: Elisabeth Décultot / Daniel Fulda (Hg.), Die Bilder der Aufklärung (Laboratorium Aufklärung 34), Paderborn 2024, 221–235.
- Jürgen OVERHOFF, Christian Gotthilf Salzmanns philanthropische Toleranzerziehung, in: Karl-Walter Beise (Hg.), Brückenbauen (Zeitschrift für Museum und Bildung 68/69), Berlin/Münster i. W. 2008, 35–46.
- Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow [1724–1790]. Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020.
- Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedows ‚Amerikanisches Gesangbuch‘: Ein philadelphischer Traum“, in: Hanno Schmitt / Holger Böning (Hg.), Dessau-Wörlitz und Reckahn. Treffpunkte für Aufklärung, Volksaufklärung und Philanthropismus, Bremen 2014, 143–157.
- Michael ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis. Über Kontinuitätslinien und die Neuartigkeit der Lehrmethoden und des Unterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre

- Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt, Begleitband zur Ausstellung im Museum für Stadtgeschichte Dessau (Johannbau), 27.09.–31.12.2024 (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau 2024, 101–111.
- Jasmin SCHÄFER, Das Bild als Erzieher. Daniel Nikolaus Chodowieckis Kinder- und Jugendbuchillustrationen in Johann Bernhard Basedows Elementarwerk und Christian Gotthilf Salzmanns Moralischem Elementarbuch, Frankfurt am Main u. a. 2013.
 - Johannes SCHILLING / Brinja BAUER, Singt dem Herrn ein neues Lied: 500 Jahre Evangelisches Gesangbuch (1524–2024), Leipzig 2023.
 - Hanno SCHMITT, 6. Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726–1801) als Illustrator der Aufklärungspädagogik, in: Ders., Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 2007, 130–153.
 - Eva SCHNEIDER, Die Idee der religiösen Toleranz und ihre Verwirklichung am historischen Philanthropinum, in: Gymnasium Philanthropinum 250. Schule der Menschenfreundschaft, Dessau 2023, 39–46.
 - Anna SCHULTZ (Hg.), Turmbewohner. Entwurfszeichnungen von Daniel Chodowiecki und Bernhard Rode für den Gendarmenmarkt, Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung in der Alten Nationalgalerie in Berlin, 23. Januar bis 12. April 2015 (Akademie-Fenster 10), Berlin 2014.
 - Christina SCHÜTZ, Charakterbilder und Projektionsfiguren. Chodowieckis Kupfer, Goethes „Werther“ und die Darstellungstheorie in der Aufklärung (Das achtzehnte Jahrhundert. Supplementa 26), Göttingen 2019.
 - Walter SPARN, Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: Notker Hammerstein / Christa Berg (Hg.), 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 29), München 2005, 134–168.
 - Margarete STECHOW, Verzeichnis meiner Chodowiecki-Sammlung, Berlin 1907.
 - Charlotte STEINBRUCKER, Daniel Chodowiecki: Briefwechsel zwischen ihm und seinen Zeitgenossen, Bd. 1, Berlin 1919.
 - Dagmar VON STETTEN-JEHLING, Daniel Chodowiecki als Mitglied der französisch-reformierten Gemeinde zu Berlin, in: Ursula Fuhrich-Grubert / Jochen Desel (Hg.), Daniel Chodowiecki (1726–1801), Ein hugenottischer Künstler und Menschenfreund in Berlin (Geschichtsblätter der Deutschen Hugenotten-Gesellschaft 34), Ausstellungskatalog Bad Karlshafen 2001, 15–49.
 - Rudolf STIER, Die Gesangbuchsnoth. Eine Kritik unsrer modernen Gesangbücher, mit besonderer Rücksicht auf die preußische Provinz Sachsen, Leipzig 1838.

- Gerhard Chryno Hermann STIP, *Hymnologische Reisebriefe an einen Freund des protestantischen Kirchenliedes*, Berlin 1851.
- Eleonora TRAVANTI, *Lessings exoterische Verteidigung der Orthodoxie (Frühe Neuzeit 251)*, Berlin 2023.
- Wolfgang WANGERIN, Johann Bernhard Basedow und Daniel Chodowiecki, in: Ders. / Christoph Bräuer (Hg.), *Das Elementarwerk samt Kupfersammlung (1774), Unter dem roten Wunderschirm: Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur*, Göttingen 2013, 36f.
- Daniel WEIDNER, *Rhetorik der Säkularisierung: Über eine Denkfigur der Moderne (Religion und Moderne 30)*, Frankfurt a. M. 2024.
- Esther WIPFLER, *Götzenbild oder Adiaphoron – Positionen protestantischen Bildverständnisses*, in: Marianne Stöhl (Hg.), *Verbotene Bilder. Heiligenfiguren aus Rußland*, München 2006, 41–48.
- Christian Heinrich WOLKE, *Beschreibung der zum Elementarwerk gehörigen und von Daniel Chodowiecki (bis auf 18) gezeichneten hundert Kupfertafeln, enthaltend die Methoden durch welche der Jugend auf eine leichte und angenehme Weise Kentnisse [sic!] der Sachen und Sprachen zugleich können mitgeteilt werden*, Bd. 1, Leipzig 1782; Bd. 2, Leipzig 1787.
- Elisabeth WORMSBÄCHER, *Daniel Nikolaus Chodowiecki. Danzig 1726–1801 Berlin. Erklärungen und Erläuterungen zu seinen Radierungen. Ein Ergänzungsband zum Werkverzeichnis der Druckgraphik*, Hannover 1988.
- Franz H. ZIEGENHAGEN, *Lehre vom richtigen Verhältnisse zu den Schöpfungswerken: und die durch öffentliche Einführung derselben allein zu bewürkende algemeine Menschenbeglückung*, Hamburg 1792.
- Georg Joachim ZOLLIKOFER (Hg.), *Neues Gesangbuch, oder Sammlung der besten geistlichen Lieder und Gesänge: zum Gebrauche bey dem öffentlichen Gottesdienste*, Leipzig 1766. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10592397?page=5>.

Das einfache Sprachenlernen im zugleich schrecklich komplizierten Sprachenunterricht am Dessauer Philanthropin

1. Einleitung
2. Zum Forschungsstand des Fremdsprachenunterrichts am Dessauer Philanthropin sowie zu dessen Stellenwert im Philanthropismus
3. Die Lehrerberichte des Philanthropins: Die „natürliche Methode“ in der harten Realität des Klassenraums
 - 3.1 Die Berichte Du Toits
 - 3.2 Die Berichte Jaspersons
4. Der Abgleich mit weiteren Berichten
5. Folgewirkungen und Fazit

1. Einleitung

Johann Bernhard Basedow (1724–1790) war nie kleinlaut in seinen Ankündigungen. Im Jahr 1774 äußerte er sich in der Vorrede zur 1. Auflage des „Elementarwerks“ unter anderem:

Die an den meisten Orten herrschende Pädagogie ist noch immer auf Verordnungen und Gewohnheiten, die aus Jahrzehnten der Unwissenheit entlehnt sind, gegründet, und, wenn man den Zweck und unsere Zeiten bedenkt, der gesunden Vernunft zuwider.¹

Basedow adressierte damit insbesondere den althergebrachten Sprachenunterricht.² Schon sein großes Vorbild John Locke (1632–1704)³ wehrte

¹ Theodor FRITZSCH, J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden, Erster Band, Leipzig 1909, XLIII.

² Daneben ging es ihm um einige weitere Ziele allen voran ein rational-undogmatisches Religionsverständnis sowie Nützlichkeit und Lebensnähe, dazu: Hanno SCHMITT, Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung, in: Notker Hammerstein / Ulrich Herrmann (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, 262–277, hier 263–265.

³ Jürgen OVERHOFF, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 26),

sich gegen das „Einprügeln“ von Grammatikregeln und für eine „natürliche“, das heißt auf reines Sprechen abzielende, Vermittlung von Sprachen.⁴ Basedow, und nach ihm zahlreiche weitere philanthropische Lehrer, gingen aber noch einen Schritt weiter: Ihr Ziel war es im Grunde genommen, den gesonderten Sprachenunterricht abzuschaffen und ihn in den Sachunterricht zu integrieren. Dies führte Ernst Christian Trapp (1745–1818) einige Jahre später in der „Allgemeinen Revision“ wie folgt aus:

Die Sprache besteht aus Zeichen oder Körpern der Idee. Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder mitgetheilt zu werden. Hundert Zeichen für eine Idee sind nicht hundert neue Ideen, nicht hundert Erläuterungen, Erweiterungen, Aufklärungen der einen Idee. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen hersagen weiß, so verstehe ich darum seinen Sinn nicht besser.

Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Verbesserung der Ideen. Diese wird vielmehr durch jenes gehindert; denn die Zeit und Kraft, die auf Erlernung der Sprachen verwandt wird, muß der Vermehrung und Verbesserung des Ideenschatzes entzogen werden. Je mehr nun an diesem letztern dem menschlichen Geschlecht gelegen ist, desto geringern Werth hat das Sprachenlernen.⁵

Einfache Kenntniss der Sprachen helfe also nicht dabei, das Ideen- und Sachwissen zu mehren, sondern es behindere das Sprachenlernen vielmehr. Wenn nun aber das natürliche Sprachenlernen in der einfachen Sprachbeherrschung besteht, braucht es keinen gesonderten Unterricht mehr dafür, er kann demzufolge mit den Sachinhalten vermengt werden.

Tübingen 2004, 83–87; Michael ROCHER, *Lauter nützliche Erkenntnis. Über Kontinuitätslinien und die Neuartigkeit der Lehrmethoden und des Unterrichts am Dessauer Philanthropin*, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung* (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 100–111, hier 105.

⁴ John LOCKE, *Einige Gedanken über Erziehung*, mit einem Vorwort von Jürgen Overhoff, Stuttgart 2022, 217–243.

⁵ Ernst Christian TRAPP, *Über den Unterricht in Sprachen*, in: Joachim Heinrich Campe (Hg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Elfter Theil, Braunschweig 1788, 216f.

Das heißt, der Geschichts- und Geografieunterricht ist demnach auf Latein möglich oder der der Physik auf Französisch. So in etwa wurde es auch tatsächlich am Philanthropin eingeführt: Das Prinzip lässt sich im frühesten erhaltenen Stundenplan der Schule aus dem Jahr 1777 wiedererkennen.⁶

Die hier formulierten Ideale stießen jedoch in der praktischen Umsetzung am Dessauer Philanthropin auf einige Unwägbarkeiten. Genau an dieser Stelle möchte ich im vorliegenden Beitrag ansetzen, indem ich mich mit einer einmaligen bildungshistorischen Quelle beschäftige, nämlich den handschriftlich abgefassten „Berichte[n] über den Unterricht“, die zwischen 1780 und 1782 von fast der gesamten damaligen Lehrerschaft des Philanthropins verfasst wurden.⁷ Einige davon habe ich bereits an anderer Stelle ausgewertet,⁸ zudem werden einige weitere auch im vorliegenden Band betrachtet.⁹ Diese Berichte sind vor allem deshalb einzigartig, weil sie von den Dessauer Pädagogen für den internen Gebrauch verfasst wurden. Sie dienten damit nicht der im Bildungsmarkt des 18. Jahrhunderts notwendigen Inszenierung höherer Bildung, mit der Eltern überzeugt werden sollten, ihre Kinder in die jeweils beworbene Schule zu geben.¹⁰ Sie vermitteln stattdessen ein getreues Bild davon, mit welchen Schwierigkeiten die didaktische Vermittlung die Dessauer Lehrer in der Praxis konfrontiert waren (und unter ihnen befanden sich immerhin spätere Universitätsprofessoren, Schulleiter sowie mehr oder

⁶ LASA DE, Z 44, C 18b Nr. 34, Bd. 1, 237, 239. Es lässt sich darüber hinaus auch in einem Bericht über das Philanthropin erkennen, in dem der Lehrinhalt vorgestellt wird: Dessauisches Erziehungsinstitut (Hg.), *Pädagogische Unterhandlungen: Zweites Jahr, Drittes Quartal*, Dessau 1779, 462.

⁷ Diese sind im Nachlass des Philanthropins, den sog. *Reliquiae Philanthropini* (weiter abgekürzt mit *Rel. Phil.*) Karton III.

⁸ Zu den Berichten Salzmann zu seinem Religionsunterricht: Michael ROCHER, „Worthmann muss entweder am Gehör oder Verstand oder an beiden einen Fehler haben ...“. Realitäten des Religionsunterrichts am Dessauer Philanthropin, in: *Berliner Theologische Zeitschrift* 40/1 (2023), 205–220. Zu den Berichten über den Geschichts- und Geografieunterricht am Philanthropin: Michael ROCHER, Mit neuem Eifer an der Erziehung junger Leute zu arbeiten. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (*Hallesche Forschungen* 69), Halle (Saale) 2025, 352–368.

⁹ Siehe den Beitrag von Stefan RHEIN mit der Vorstellung und Edition des Berichts von Christoph Friedrich Feder über seinen Lateinunterricht vom 3. Februar 1782 im vorliegenden Band.

¹⁰ ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8).

minder erfolgreiche pädagogischen Schriftsteller¹¹). Sie zeigen damit anschaulich das Aufeinanderprallen von idealisierten Konzepten mit der schulischen Wirklichkeit. Der nähere Untersuchungsgegenstand, an dem dies im vorliegenden Beitrag nachverfolgt wird, werden die Berichte zum Französischunterricht sein.

2. Zum Forschungsstand des Fremdsprachenunterrichts am Dessauer Philanthropin sowie zu dessen Stellenwert im Philanthropismus

Bezüglich des Forschungsstandes zur Sprachlernmethode der Philanthropen sind vor allem zwei einschlägige Arbeiten zu nennen, welche sich mit dieser auseinandergesetzt haben: zum einen die Arbeit Friederike Klippels zum „Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert“ aus dem Jahr 1994, zum anderen eine Studie aus dem Jahr 1992 von Marcus Reinfried, die sich mit dem „Bild im Fremdsprachenunterricht“ beschäftigt.¹² Während Klippel sich allgemein dem Philanthropismus und dessen Ansatz in allen Fremdsprachen nähert, arbeitet Reinfried direkt zum Dessauer Philanthropin und dem dortigen Französischunterricht. Kritisch muss angemerkt werden, dass in keiner der beiden Arbeiten die Dessauer Aktenbestände eine Rolle spielen. Dennoch arbeiten Klippel und Reinfried in sehr profunder Weise mit gedruckten Primärquellen, nach- und abgedruckten Briefen und der Sekundärliteratur, wobei beide zahlreiche Werke aus dem 19. und dem frühen 20. Jahrhundert berücksichtigen. Allerdings räumt Klippel das Manko der Überlieferung selbst ein, indem sie schreibt: „Wir wissen zwar, dass die Philanthropen Ernst Christian Trapp, Johann Friedrich Michael Schulze und Martin Ehlers selbst Fremdsprachenunterricht erteilten, haben aber keine näheren Informationen darüber.“¹³ Zwar kann

¹¹ ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis (wie Anm. 3), 101 – 103; sowie: Paul BECKUS, Ein tolles Institut. Lehrer und Schülerschaft des Philanthropins (1774–1793), in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 44–71, hier 50–60.

¹² Friederike KLIPPEL, Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden, Münster 1994; Marcus REINFRIED, Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts, Tübingen 1992.

¹³ KLIPPEL, Englischlernen (wie Anm. 12), 212.

der vorliegende Beitrag dies für die von Klippel genannten Personen ebenfalls nicht aufklären,¹⁴ allerdings bieten sich aufgrund der detailgetreuen Berichte in den „Reliquiae Philanthropini“ allgemeine Rückschlüsse auf einen „philanthropischen“ Fremdsprachenunterricht geradezu an.

An dieser Stelle ist auf ein Ergebnis aus der neuesten Forschung hinzuweisen, nämlich dass sich die Konzepte zum Fremdsprachenunterricht als einigende Klammer der philanthropischen Bewegung ansehen lassen. Sie machten damit einen inhaltlichen Kern dieser pädagogischen Strömung aus. Am historischen Philanthropin kam es unten den Lehrern zu unterschiedlichen Konflikten, aber selbst dann, wenn sie bittere Feindschaft miteinander pflegten, stellten sie niemals ihr Konzept einer „natürlichen“ oder „elementarischen“ Methode für das Sprachenlernen in Frage.¹⁵ Allerdings gab es im Kleinen Unterschiede: Beispielsweise hat Basedow nie den Wert des Erlernens der lateinischen Sprache angezweifelt, es ging ihm stets um das „wie“ – die meisten späteren Philanthropen, neben Trapp auch Karl Gottfried Neuendorf (1750–1798), der das Dessauer Philanthropin dann im Jahr 1785 neu ausrichtete, betonten den eindeutigen Mehrwert moderner Fremdsprachen (allen voran Französisch) gegenüber den Altsprachen.¹⁶ Dies ist vor allem deshalb bedeutsam, um zu verstehen, dass besonders nach Basedows Abgang 1778 vom Philanthropin und selbst auch nach dem großen Streit zwischen Basedow und Christian Heinrich Wolke (1741–1825) im Jahr 1784 die öffentlich kommunizierte Methode des Sprachunterrichts die einende Klammer der gesamten philanthropischen Bewegung blieb.¹⁷

¹⁴ Erwähnung verdient jedoch Johann Friedrich Michael Schulze (1753–1817), der zumindest zwei seiner Publikationen sehr stark auf seinen Unterricht am Philanthropin bezieht, da dort auch die beteiligten Schüler erwähnt werden, dazu: Michael ROCHER, Angebotspädagogik für angehende Kaufleute. Sprachunterricht im 18. Jahrhundert, in: Justina Daunorienė / Mark Häberlein (Hg.), Die Sprachen des Handels (Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit 5), Bamberg 2024, 181–204, hier 191–193.

¹⁵ Was sich aus der Gesamtschau der folgenden beiden Artikel ergibt: BECKUS, Ein tolles Institut (wie Anm. 11); ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis (wie Anm. 3).

¹⁶ TRAPP, Über den Unterricht (wie Anm. 5), 211–481.

¹⁷ Vgl. ausführlich Paul BECKUS, Wie Johann Bernhard Basedow seinen Ruf verlor. Zum Konnex von Schmähchriften und dem Niedergang des Dessauer Philanthropins, in: Andreas Pečar / Gerd Schwerhoff (Hg.), Jenseits der Kritik? Schmähpraktiken in der

Hinsichtlich des philanthropischen Sprachunterrichts zeichnen Klippel und Reinfried auf der Basis des von ihnen ausgewerteten Materials ein weitgehend übereinstimmendes Bild: Es sollte nach einer „natürlichen“ Methode gelehrt werden. Grammatik wurde als Lerngegenstand als nachrangig angesehen und vor allem das Pauken von Vokabeln sollte vermieden werden. Ziel war es, permanent Gesprächsanlässe zu produzieren, sei es mit den Kupfertafeln des „Elementarwerks“, Bildern und Modellen im Unterrichtsraum oder dem Gehen durch das Schulgebäude und in die Natur, wo die zu sehenden Objekte als Anlässe für Gespräche oder zumindest der fremdsprachlichen Benennung dienen sollten.¹⁸ Wie ausgeführt, wurde im weitgehenden Konsens von den meisten philanthropischen Lehrern und Schriftstellern eine einsprachige Methode gefordert, die vor allem durch Wolke auf die Spitze getrieben wurde, indem möglichst auch Mimik und Gestik eingesetzt werden sollte, um damit den Einsatz der Muttersprache oder einer Zweitsprache zu verhindern.¹⁹ Die von Basedow in den frühen 1770er Jahren bei Daniel Chodowiecki (1726–1801) in Auftrag gegebenen Kupfertafeln des „Elementarwerks“ konnten dabei jedoch nur bedingt dem Anspruch einsprachiger Vermittlung gerecht werden, da sie etwa oftmals mit verwirrenden Bezeichnungen, abstrakten Textaussagen und deutschen Beispielen versehen waren.²⁰

Der innere Kern der Bewegung der Philanthropen empfand demnach einen Fokus auf Grammatik, Übersetzungen und ungebildete Vokabeltabellen als zutiefst unpädagogisch. Das hat auch mit der Herkunft der „elementarischen“ Methode aus der Privat- und Hauserziehung zu tun, was besonders Reinfried anhand der Vita Basedows herausstellen konnte. Dieser schwärmte für die Methodik seiner ersten Frau, Anna Emilia Dumas (1730–1753), die als französischsprachige Gouvernante ebenfalls im Hause von Qualen in Holstein arbeitete.²¹ Die meisten der führenden

Aufklärung, Schmähpraktiken von Aufklärern, Berlin/Boston 2025, 183–213, sowie BECKUS, Ein tolles Institut (wie Anm. 11).

¹⁸ REINFRIED, Das Bild (wie Anm. 12), 60–72. KLIPPEL, Englischlernen (wie Anm. 12), 216f.

¹⁹ REINFRIED, Das Bild (wie Anm. 12), 66. Zu weiteren Problemen und der Kritik des Lehrers Spazier: ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 294.

²⁰ Was Reinfried ausführlich auch anhand der Entstehungsgeschichte des „Elementarwerks“ erläutert: REINFRIED, Das Bild (wie Anm. 12), 66–70.

²¹ REINFRIED, Das Bild (wie Anm. 12), 71.

philanthropischen Lehrer waren selbst Hauslehrer in adligen Familien gewesen, und die Traditionslinie geht hier ebenfalls auf jene von John Locke formulierten Konzepte vom Anfang des 18. Jahrhunderts zurück, die ebenfalls auf der Privaterziehung basierten.²² Dazu passt auch, dass sich das Philanthropin mit Fortdauer seines Bestehens mehr und mehr die Unterrichtung jüngerer Schüler zwischen 6 und 12 Jahren zuwandte, bis dato eine Nische im Bildungssystem für Kinder aus wohlhabenden Familien. Das Institut konkurrierte deshalb weniger mit anderen höheren Schulen, sondern vielmehr mit den Hauslehrern, Privaterziehern und Sprachmeistern.²³

3. Die Lehrerberichte des Philanthropins: Die „natürliche Methode“ in der harten Realität des Klassenraums

Die beiden Berichte, die ich im vorliegenden Beitrag nun näher betrachten möchte, stammen von den beiden Philanthropins-Professoren Jean-Jacques Du Toit (1750–1826) und Johann Jasperson (1744–1807), die über ihren Unterricht in französischer Sprache berichten.²⁴ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass dies die beiden ausführlichsten Berichte über die Französischstunden am Philanthropin sind. Dazu kommt noch ein mehrseitiger Bericht Wilhelm Kolbes (1759–1835) und ein einseitiger Bericht Johann Gottlieb Karl Spazier (1761–1805), beide auf Französisch, die im Nachlass des Philanthropins erhalten geblieben sind,²⁵ die ich hier nicht eigens behandelt werden sollen.

²² OVERHOFF, Die Frühgeschichte (wie Anm. 3), 83–87; auch bei Locke selbst nachzulesen: LOCKE, Einige Gedanken über Erziehung (wie Anm. 4), 217–243.

²³ ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 128–133.

²⁴ Rel. Phil. III, 3, 5 Bl. 1–18 (Du Toits Berichte); Rel. Phil. III, 3, 3, Bl. 1–12 (Jasperson). Während Du Toits Berichte auf Deutsch und Französisch verfasst sind, sind jene von Jasperson nur auf Deutsch geschrieben. Im Folgenden konzentriere ich mich, auch wenn ich mir mithilfe eines Übersetzers (deepl) einige der auf Französisch abgefassten Berichte angesehen habe, auf die deutschsprachigen Berichte Du Toits. Die französischsprachigen sind alle jüngeren Datums als die auf Deutsch verfassten Berichte und enthalten eingehendere Ausführungen zu den im Unterricht genutzten Büchern – eine Thematik, die einen eigenen Beitrag verdienen würden.

²⁵ Rel. Phil. III, 3, 5, Bl. 19–22 (Kolbe); Rel. Phil. III, 3, 5, Bl. 23 (Spazier).

3.1 Die Berichte Du Toits

Jean-Jacques Du Toit berichtet am 1. Februar 1780 wie folgt über seine Methode:

Mit Makleau, Grave, Müller II, Mant. II, Sa[c]ken, Zimmerm. und Motherby habe ich in den letzten Zeiten einen Versuch gemacht, um zu sehen, wie weit sie in den Sinn der französischen Wörter dringen, und wie geläufig sie ihnen seyen. Die Erfahrung war mir sehr angenehm. Ich habe 3 Erzählungen gewählt, die ihnen ganz unbekannt aber interessant und in ihren Fassungskreis passend waren. Aus dem Anfangsbuchstaben, den ich an die Tafel schrieb, oder das Wort lang und schwer oder neu war, aus den Consonanten mit gehörigem Raum für die vocalen, und denn hauptsächlich aus dem Zusammenhang mussten sie den Sinn und das Wort herausbringen. Es war eine Freude den Eifer, die Anstrengung, und die verschiedenen Wirkungen des Erfolgs zu sehen. 50 bis 60 Wörter wurden in einer halben Stunde herausgebracht, und oft erriethen sie 3 bis 4 Wörter voraus. Ganz neue Wörter und Wortfügungen, denn sie bei diesem Spiele viele lernen, werden ihnen durch Gemälde, Pantomimen, oder durch französische Umschreibungen begreiflich erklärt.²⁶

Wie oben beschrieben, lassen sich hier einige typische Elemente der „natürlichen“ Methode finden, besonders der am Ende des Ausschnitts erwähnte Einsatz von Gemälden, Pantomimen (also „Sprachvermittlung“ unter Verwendung von Mimik) sowie die Nutzung der Zielsprache mit bewusster Vermeidung der Muttersprache. Bemerkenswert ist aber Du Toits beschriebenes „Spiel“ mit den Buchstaben, die er an die Tafel schrieb: Dies erinnert stark an die Buchstabier-Methode, die von den Pietisten Johann Julius Hecker (1707–1768) und Johann Friedrich Hähn (1710–1789) entwickelt wurde und dann vom katholischen Abt Johann Ignaz (von) Felbiger (1724–1788) ab 1763 zunächst im schlesischen Sagan und dann gar in den habsburgischen Erbländern Mitte der 1770er als Standardlernmethode definiert wurde.²⁷ Bei dieser sollten die Schüler

²⁶ Rel. Phil., III, 3, 5, Bl. 2v.

²⁷ Werner SIMON, Katechese im Kontext katholischer Aufklärung. Benedikt Strauch (1724–1803) und die Reformen im niederschlesischen Augustinerchorherrenstift Sagan, in: Antje Roggenkamp / Michael Wermke (Hg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und

anhand von übersichtlichen Tabellen gelerntes Sprachwissen (der Muttersprache) anhand einer spielerischen Methode festigen. Dazu schrieb der Lehrer Anfangsbuchstaben von Lernsätzen oder Wörtern an die Tafel, welche die Schüler dann erraten und vervollständigen sollten.²⁸ Bei Du Toit wirkt dies verfeinerter, es zeigt aber dennoch an, dass sich die Didaktik am Philanthropin zeitgenössischen etablierten Methodiken bediente und dass eben nur wenig „neu“ erfunden wurde. Das liegt aber mit darin begründet, dass das übergeordnete Ziel aller pädagogischer Reformbewegungen des 18. Jahrhundert sehr ähnlich war: So ging es auch in der Konzeption der Lehrerausbildung Felbigers darum, dass „das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, sondern mit Sachen anzufüllen“ wäre.²⁹ Das verweist auf die am Ende des 18. Jahrhunderts konfessionsübergreifende und grundlegende Bedeutung von Realien und Anschauung, die auch Du Toit in seinem Bericht hervorhebt:

Übrigens habe ich fortgefahren, die Masse ihrer anschauenden Erkenntnis durch Modelle, Kupfertafeln, Besuchung einiger Künstler und Kunstwerken täglich zu bereichern oder zu vervollkommen – immer wenigstens mit dem sorgfältigen Bestreben, daß ihre französische Wörtersammlung nicht zahlreicher sei, als die Summe ihrer Begriffe. Ich glaube zuversichtlich, wir hätten unsern Wunsch in Absicht auf die Fertigkeit im Französisch sprechen schon in diesem Jahre fast bei allem dem jüngeren vollkommen erreicht, wenn sie bei französischen Aufsehern darin hätten üben können.³⁰

Die hier beschriebene realistische Methode, welche den Einsatz von Modellen, Gemälden oder Naturalien zur „anschauenden Erkenntnis“ beinhaltete, war bereits seit Mitte des Jahrhunderts zumindest im

Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, 13–49, hier 13f., 21–26; vgl. auch RINAS in diesem Band.

²⁸ Vgl. SIMON, Katechese (wie Anm. 27), 25.

²⁹ Johann Ignaz FELBIGER, Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte, und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben: Nebst einer Vorrede, von den Absichten, und einer ausführlichen Tabelle von dem Inhalte dieses Buches, samt 2 Kupfern, Sagan 1768, 63.

³⁰ Rel. Phil. 3, 5, Bl. 2v.

protestantischen Raum fest etabliert.³¹ Das Dessauer Philanthropin muss diesbezüglich klar als ein Nachzügler angesehen werden. Selbst die dezidierte Nutzung des Besuchs von Werkstätten zum Spracherwerb hat beispielsweise bereits August Hermann Francke hervorgehoben.³² Einzig die großzügige Nutzung von Chodowieckis Kupfertafeln – mit der oben genannten Einschränkung hinsichtlich ihres didaktischen Nutzens – stellt eine gewisse Besonderheit dar, aber selbstverständlich waren Kupfertafeln, wenn auch in geringerem Umfang, auch an anderen Reformschulen im Einsatz.³³ Interessant ist darüber hinaus die von Du Toit eingeworbene Kritik, dass im Internatsalltag eben nicht französisch gesprochen werden konnte, da muttersprachliche Aufseher fehlten. Dies verweist auf das Manko, dass das Gros der französischsprachigen Lehrer des Philanthropins deutsche Muttersprachler waren. Die trifft umso mehr auf die Zeit nach 1778 zu, als Du Toit für einige Jahre der einzige französisch-muttersprachliche Lehrer am Institut war.³⁴

In Bezug auf die Wirksamkeit der „natürlichen“ Methode lässt sich in Du Toits Berichten ein eher ambivalentes Ergebnis feststellen. So beschreibt er den Unterricht seiner älteren Schüler in einem Bericht wie folgt:

³¹ ROCHER, *Lauter nützliche Erkenntnis* (wie Anm. 3); auch: Michael ROCHER, *Naturkundlicher Unterricht im protestantischen Schulwesen des 18. Jahrhunderts: Zwischen Rekreation, Anschauung, Experiment und ordinärem Schulfach*, in: Josefine Wähler, Marco Lorenz, Sabine Reh, Joachim Scholz (Hg.), *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Erforschung der Praxis des Fachunterrichts*, Bad Heilbrunn 2024, 23–35.

³² Francke gibt vor, dass die Schüler von Werkstätten die dortigen Objekte auf Deutsch und Latein benennen sollen. August Hermann FRANCKE, *Ordnung und Lehr-Art. Wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist: Worinnen vornemlich zu befinden/ Wie die Jugend/ nebst der Anweisung zum Christenthum/ in Sprachen und Wissenschaften/ als in der Lateinischen/ Griechischen/ Ebräischen und Französischen Sprache [...] auf eine kurtze und leichte methode zu unterrichten/ und zu denen studiis Academicis zu præpariren sey*, Halle 1702, 16.

³³ Mit Reformschulen sind hier alle Schulen gemeint, die sich vor allem auf die realistisch-anschauliche Methode stützten, dazu gehören aber weitere dezidiert pädagogische Prinzipien, die im Rahmen dieses Artikels nicht adäquat dargestellt werden können. Kupfertafeln wurden beispielsweise an der Berliner Realschule angewandt: ROCHER, *Lauter nützliche Erkenntnis* (wie Anm. 3), 105.

³⁴ Nach dem Abgang von Auguste Pidou 1778 ist Du Toit der einzige muttersprachliche Französischlehrer bis etwa 1784, siehe: BECKUS, *Ein tolles Institut* (wie Anm. 11), 62–66.

Mit der Classe der Älteren habe ich auch verschiedene Zwecke vor Augen gehabt, und so ziemlich glücklich erreicht. Sie waren vorher nie, wie izzt die jüngerem, im französisch Lesen und richtigen Aussprechen geübt worden. [...] Ich wollte ihnen die besten französische Redensarten dabei desto tiefer einprägen, und ihr Gehör nach dem Ton eines guten Stilo richtiger stimmen. Noch wollt ich ihre Augen ans Sehen gewöhnen, ans Sehen ihrer eigenen Fehler – dies habe ich durch die Orthographie zu erhalten gesucht. Es ist wirklich für sie die wichtigste Angelegenheit dieser Lehrstunde, ihre Schrift selbst zu corrigieren, und keinen Fehler darin zu übergehen. Ich habe in jeder Lehrstunde das Vergnügen zu merken, daß auch die Trägeren ohne Scheu zur Dritten, Vierten oft zu sechsten Correctur schreiten, und daß sie sich recht freuen in der folgenden Stunde, wenn die Summe der Fehler der Reihe nach angegeben wird sans faute! ausrufen zu können.³⁵

Du Toits Bemerkung, dass die älteren Schüler nie im Lesen und der richtigen Aussprache unterwiesen wurden, verweist auf zweierlei Problematiken, zum einen auf die besonders 1777/78 eingetretenen chaotischen Verhältnisse am Philanthropin, als viele Lehrer das Institut verlassen hatten,³⁶ zum anderen, und dies ist in Bezug auf die Bewertung der philanthropischen Sprachlernmethode wesentlich relevanter, verweist es auf eine Problematik der Methode an sich. Anscheinend stieß man bereits vor 1780 an die Grenzen der „natürlichen“ Methode, da die Schüler nicht im Lesen und richtigen Aussprechen geübt wurden – weil „reines“ Sprechen offenbar das alleinige Unterrichtsziel darstellte. Deshalb passte man dies wohl um 1780 an, mit dem Ergebnis, eine eher ermüdend wirkende Form des Nachholens der Versäumnisse über Fehlerkorrektur zu nutzen.

3.2. Die Berichte Jaspersons

Das zuletzt in Du Toits Berichten zu sehende Muster, das Sprachverständnis der Schüler durch Fehlerkorrekturen zu schärfen, bildet auch ein zentrales Merkmal in einem Bericht Jaspersons über seinen Unterricht:

³⁵ Rel. Phil. III, 3, 5, 3r.

³⁶ ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 70–78; BECKUS, Ein tolles Institut (wie Anm. 11), 51f.

Die Absicht meiner Information für die mir anvertraute Klasse sollte, nach unserer Verabredung, dahingehen die Schüler im richtigen Lesen zu üben, zur Übersetzung eines leichten Schriftstellers aus dem Franz. ins Deutsche und zur franz. Orthographie anzuführen. [...] Unsere Methode ist ungefähr folgende: Zuerst wird das dictirte Stück von mir im Zusammenhange übersetzt und erklärt, alsdann periodenweise nach der Reihe durchbuchstabirt, und dabei nur immer eine Zeit gegeben und keine neue hinzugethan wird bis diese durch öftere Anwendung auf die vorkommenden Fälle wohl gefasset worden ist. Um bei dieser Übung die Aufmerksamkeit zu reitzen wird bei jedem orthograph. Fehler, den der Buchstabierende macht, die Reihe herumgefragt, und denjenigen, der ihn zu verbessern weiß, ein Strich zur Belohnung angeschrieben, davon 20 erst ein Billet ausmachen. In der folgenden Stunde wird das Stück, ins reine geschrieben, gebracht und die Orthographie desselben nachgesehen und verbessert. Damit aber hiervon alle Theil nehmen können, so wird es demjenigen, der vorigemal die wenigsten Fehler hatte, zur Ehre gemacht unter meiner Aufsicht seine eigene Schrift laut zu corrigiren, und die anderen tauschen ihre Bücher miteinander, so daß einer des anderen Schrift mit der, die laut vorgelesen wird, vergleicht und darauf verbessert. Endlich aber wird die so berichtigte Lection von etlichen unter ihnen wieder übersetzt, zuweilen auch aus dem Gedächtnisse erzählt, und sodann zu einem neuen Pensum fortgeschrieben.³⁷

Auch in diesem Bericht zeigt sich die oben beschriebene offensichtlich um 1780 vollzogene Anpassung, nun stärker auf das Lesen und die richtige Rechtschreibung zu setzen als auf das bloße Sprechen. Zusammen mit den hier zitierten Passagen aus Du Toits Berichten wird zudem eine zunehmende Trennung zwischen Sach- und Sprachunterricht erkennbar. Zumindest wird bei Jasperson deutlich, dass das vorhergehende Ideal in der Unterrichtspraxis des Philanthropins nicht mehr vollständig entsprochen werden konnte – aber auch nicht grundsätzlich aufgegeben wurde, was etwa andere Passagen bei Du Toit und Jasperson zeigen.³⁸

Grundsätzlich zeigt sich in der Methodik Jaspersons hier das eindeutige Bestreben, auf Belohnungen zu setzen und dabei gleichzeitig den

³⁷ Rel. Phil. III, 3, 3, Bl. 2.

³⁸ Beide arbeiteten etwa dennoch mit literarischen oder auch sachlichen Büchern wie dem Musenalmanach oder Beschreibungen von Naturalien oder auch Georg Forsters Reiseberichten und behielten damit die Unterordnung der Sprache unter der Sache bei. Das zeigt etwa ein Bericht Jaspersons oder einige der französischsprachigen Berichte Du Toits. Rel. Phil. III, 3, 3, Bl. 5f. (Jasperson); Rel. Phil., III, 3, 5, Bl. 10f. (Bericht Du Toits).

Ehrtrieb der Schüler zu nutzen, um gute Leistungen anzuregen. Aber auch dieses Prinzip lässt sich nicht als per se philanthropisch bezeichnen, es findet sich etwa in der zeitgenössischen Praktik des „Zertierens“,³⁹ welches aber an einigen Schulen zu einem „Lozieren“ überging,⁴⁰ und zahlreiche Prototypen eines schulischen Berechtigungssystem hervorbrachte.⁴¹ Zudem ist hier zu betonen, dass auch die Jesuiten mit einer Form des Ehrtriebs arbeiteten und es einen sehr starken Hinweis Base-dows gibt, dass er sich mit seinem in Dessau eingeführten Meritensystems direkt bei den Jesuiten bediente.⁴² Jasperson begründet darüber hinaus den Ansatz seiner Methode aber mit noch etwas viel Banalerem:

Ich erhalte durch diese Einrichtung den vielfachen Vortheil, daß sie in der Stunde alle zugleich anhaltend beschäftigt sind, und also weniger auf Possen und Störung verfallen können: ferner daß sie das Gehörte zu Hause wiederholen müssen; und endlich, daß sie mit einerlei Stück auf 3 bis 4erlei Weise zu thun kriegen, welche mir beim Unterricht

³⁹ Nils LINDENHAYN, Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie, Wien/Köln/Weimar 2018, 119–124.

⁴⁰ Lindenhayn versucht *lozieren* vom *certieren* deutlich zu unterscheiden, aber Klassenübersichtslisten auch zum Leistungsstand lassen sich genauso in Gotha oder am Pädagogium im frühen 18. Jahrhundert finden. Des Weiteren lässt sich insbesondere am Ende des 18. Jahrhunderts ein Trend zu einer immer detaillierteren Beurteilung von Schülern beobachten, der sich aber nicht im 19. Jahrhundert in dieser Form fortsetzt. LINDENHAYN, Die Prüfung (wie Anm. 39), 119–143; Kathrin BERDELMANN, Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen: Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? Zeitschrift für Pädagogik, 69/2 (2013), 158–170; ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 405–438.

⁴¹ Als ein erster Ansatz dazu für das späte 18. Jahrhundert: ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 439–454.

⁴² Dazu – unter vorbildlicher Berücksichtigung der interkonfessionellen Verbindungen –: Kathrin BERDELMANN, Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspraktiken: Wie die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann emanzipierte, in: Sylvia Kesper-Biermann / Esther Möller / Katharina Stornig (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 30, Schwerpunkt: Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung, Bad Heilbrunn 2024, 188–205, hier insb. 203. Das ist allein deshalb bemerkenswert, da führende „Aufklärer“ eine starke Abneigung gegen Katholiken und insbesondere Jesuiten hegten: Christoph SCHMITT-MAAR / Gideon STIENING / Friedrich VOLLHARDT, Einleitung, „Katholische Aufklärung?“ – Möglichkeiten, Grenzen und Kritik eines Konzepts der Aufklärungsforschung, in: Dies. (Hg.), Jahrbuch Aufklärung, Bd. 33, Thema: „Katholische Aufklärung?“ – Möglichkeiten, Grenzen und Kritik eines Konzepts der Aufklärungsforschung, Hamburg 2021, 7–16, hier 7–9.

der flüchtigen Jugend sehr nothwendig scheint. Von einer schweren Lection muß auch mit unter eine schriftliche Übersetzung zur Abwechslung gebracht werden.⁴³

Damit offenbart Jasperson ein sehr „klassisches“ Problem einer jeden und eines jeden Lehrenden: Eine Methode trägt eben nur eine bestimmte Zeit, und am Ende zählt es im schulischen Kontext, alle Schüler gleichermaßen zu beschäftigen. Darüber hinaus wird in diesem Bericht deutlich, dass die natürliche Methode in theoretischen Konzepten vieles idealtypisch darstellt, was in der Dessauer Praxis dann aber eine erhebliche Anpassung benötigte. Diese wirkten in ihrer Stoßrichtung wie eine Angleichung an den herkömmlichen Sprachunterricht – mit Übersetzungen, Memorieren von Begriffen und Wörtern und einer, zumindest in Jaspersons und Du Toits Fall, doch ziemlich eintönig scheinenden repetitiven Fehlerkorrektur, die vieles von dem vorgeblich spielerisch-natürlichen philanthropischen Ansatz vermissen lässt. Dennoch hob sich die Methode immer noch vom althergebrachten Sprachenunterricht ab, denn in den hier vorgestellten Ausschnitten aus den Berichten ist ebenfalls zu erkennen, dass zahlreiche anschauliche Methoden zum Einsatz kamen. Sie bildeten indessen nicht den alleinigen Unterrichtsinhalt. Zudem zeigt sich, dass die anfängliche Abwertung von Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung bald nach der Gründung pragmatischer gehandhabt wurde.

4. Der Abgleich mit weiteren Berichten

Nicht nur die Ideale hinsichtlich des Fremdsprachenlernens trafen in der Realität auf einige Widrigkeiten, insbesondere die Unterordnung des Sprachunterrichts unter den Sachunterricht wirkte sich problematisch aus, was sich gut in den weiteren handschriftlichen Berichten der Lehrer erkennen lässt. Die Unter- bzw. Beiordnung des Sprachenunterrichts zum Sachunterricht war wohl mit ursächlich dafür, dass die Anfertigung der Berichte 1780 von der seit 1779 geschaffenen neuen

⁴³ Rel. Phil. III, 3, 3 Bl. 2.

Schulleitung, dem Direktorium der sechs Professoren,⁴⁴ veranlasst worden war. Denn nur kurz zuvor führte die Zuordnung der Fächer in der Praxis zu einem Durcheinander, was mit dem Ausschlag dafür gab, dass Ernst Christian Trapp nach anderthalb Jahren das Philanthropin in Dessau schon wieder verließ.⁴⁵ Und diese Unordnung wird, wie anhand Du Toits und Jaspersons Berichten gezeigt, ein Stück weit reflektiert.

Die Berichte hatten also zum Ziel, Ordnung ins Chaos zu bringen, und es lässt sich sagen: Am Ende stifteten sie eher neue Unordnung. Zudem brachten sie neue Konflikte hervor, da nun über die Zuordnung von Lehrinhalten gestritten wurde. Am deutlichsten wird dies etwa in den Berichten August Friedrich Wilhelm Cromes (1753–1833). Er unterrichtete am Dessauer Philanthropin auf Deutsch Geografie und Statistik, aber auch Geschichte. Crome beklagte, dass der Unterricht der Neueren Geschichte eigentlich auf Französisch einem anderen Lehrer zugeteilt wurde und er ihn deshalb aussparen solle, was er aber nur schwer tun könne, da Geografie eben nicht von neuerer Geschichte zu trennen sei.⁴⁶ In einem anderen Bericht lässt sich finden, dass eine wesentliche Problematik eben darin bestand, dass jeder Lehrer für sich von seinem Unterricht und der von ihm persönlich angewandten Methode und Herangehensweise überzeugt war. So beschwerte sich etwa der Lehrer Goetze, der eigentlich Latein und ältere Geschichte lehrte, darüber, dass im deutschsprachigen Unterricht seiner Kollegen Christian Friedrich Sander (1756–1819) und August Crome, die er manchmal vertreten musste, Tugend nicht nach dem Prinzip „*historia magistrae vitae*“ gelehrt würde, dass also die ethische Vorbildfunktion von Geschichte nicht genügend beachtet würde⁴⁷ – einem seit der Antike geltenden Prinzip, das laut Reinhard Koselleck in

⁴⁴ Zur strukturellen Entwicklung des Philanthropins: BECKUS, Ein tolles Institut (wie Anm. 11), 51–54; ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 49–84.

⁴⁵ Trapp war dabei ironischerweise insbesondere mit der Struktur des Lehrplans unzufrieden, was mit an der Methode des Sprachenunterrichts lag, die er ja selbst öffentlich verteidigte. Hanno SCHMITT, Organisation und Innovation. Zur Schulverfassung im Philanthropismus, in: Michael Göhlich / Caroline Hopf / Daniel Tröhler (Hg.), Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext, Wiesbaden 2008, 175–190, hier 178f. Der Weggang Trapps hatte eine hohe interne Relevanz, was sich an einem Brief von Jean-Jacques Du Toits kurz vor der Abwicklung des Instituts 1793 erkennen lässt, in dem dieser Trapps Weggang als Wendepunkt für das Institut charakterisiert: LASA DE, Z 44, C18b Nr. 34, Bd. 2, Bl. 312f.

⁴⁶ ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 362f.

⁴⁷ ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), 361.

der „Aufklärung“ abgelegt worden sei.⁴⁸ Und es passt auch ins Bild, dass sich Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) wiederum darüber beschwerte, dass er zu wenig Stunden habe, um seinen Unterricht angemessen durchführen zu können.⁴⁹ Daran lassen sich die zahlreichen Konflikte der Lehrer untereinander erkennen, die auch durch die allzu hohe Überzeugung ihres eigenen jeweiligen Ansatzes begründet waren. Mit Ausnahme weniger miteinander kooperierender Lehrer verhielt sich die Lehrerschaft wie eine Gruppe einzelner Privaterzieher, die nur in geringem Maße dazu bereit waren, sich dem institutionellen Gefüge unterzuordnen.

5. Folgewirkungen und Fazit

Zum Abschluss ist ein Blick auf zeitgenössische Folgewirkungen interessant. Herbert Christ verglich in einem synchronen Vergleich drei Lernwerke für das Französische der späten 1790er Jahre.⁵⁰ Dort betont selbst der von ihm ausgewählte Wilhelm Friedrich Hetzel (1754–1824), der der Sprachmeistermethodik nahestand, die Bedeutung der Grammatik – wenn auch erst im zweiten Schritt. Das verweist darauf, dass eine alleinige Sprechmethode, wie sie von den Philanthropen in den 1770er und vereinzelt noch in den 1780er Jahren gefordert wurde, sich nicht im Fachdiskurs durchgesetzt hatte und nunmehr bewusst um Rechtschreibung und Grammatik ergänzt wurde. Genau diese Abkehr zeigt sich letztlich in den Berichten Du Toits und Jaspersons, da sich eine Methode aus dem Kontext des Privat- und Hausunterrichts eben nur mit großen Schwierigkeiten auf einen schulischen Gruppenunterricht übertragen ließ. Die idealtypische „natürliche“ Methode des Sprachenerlernens stieß genau dort auf eine Grenze, wo mehrere Schüler gleichermaßen beschäftigt werden mussten, um den Unterricht nicht zu stören, wie es Jasperson in seinem Bericht bemerkte.

⁴⁸ Vgl. Reinhart KOSELLECK, *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt/Main 1979 (Erstveröffentlichung 1967), 38–66.

⁴⁹ ROCHER, „Worthmann...“ (wie Anm. 8), 216f.

⁵⁰ Herbert CHRIST, *Rekonstruktion von Fremdsprachenlehrmethoden um 1800*, in: Werner Hüllen (Hg.), *Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden 2005, 127–152, hier 137.

Dabei spielt die auch in den Lehrerberichten festzustellende Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit eine Rolle, die aber in einen größeren Kontext gesehen muss, um den ausbleibenden nachhaltigen Erfolg der „elementarischen“ Sprachlernmethode zu erklären. Hierbei muss zudem die enorme Fallhöhe beachtet werden, die zwischen den Inszenierungen der Anfangszeit und der Folgezeit bestand.⁵¹ Die „natürliche Versinnlichungsmethode“ von Basedow und Wolke zu einem Standard eines „neuen“ Schulwesens erheben zu wollen, führte zu dem Problem, dass Wolke und auch Basedow dies von ihren persönlichen Fähigkeiten her vielleicht gut öffentlich vorführen konnten, andere Lehrer aber mit der Methode ihre Schwierigkeiten hatten. Des Weiteren muss, wie für alle Lehrmethoden bis in die Gegenwart hinein, berücksichtigt werden, dass es die „eine“ Methode nicht geben kann, da sie immer nicht nur von einer sehr heterogenen Lehrerschaft umgesetzt werden, sondern von einer noch vielfältigeren Schülerschaft auch angenommen werden muss. Dass die Philanthropen öffentlich kommunizierten, es könne nur die *eine* Methode geben, die dann aber seit den späten 1770er Jahren eben nicht sichtbar zu Erfolgen führte, bewirkte nicht nur eine Abwertung philanthropischen Sprachenlernens, sondern letztlich auch eine negative zeitgenössische Wahrnehmung des Philanthropismus an sich. Zu diesem schlechten Ruf haben noch weitere Faktoren beigetragen, allen voran der dramatische Streit, den Basedow mit Wolke im Nachgang auf die Wirtshausschlägerei im Januar 1783 öffentlich führt.⁵²

Dieser insgesamt deutliche öffentliche Misserfolg des Dessauer Philanthropins ist sicherlich mit ein Grund dafür, warum nur einzelne lokale philanthropische Inseln bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts bestanden und die Bewegung danach insgesamt in Vergessenheit geriet.⁵³ Schon

⁵¹ Dazu: Andreas PEČAR, Die Gründung des Philanthropins in Dessau: Beispiel für seine aufgeklärt-fortschrittliche Bildungspolitik des Fürsten Franz von Anhalt-Dessau?, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 11–21.

⁵² Dazu ausführlich: BECKUS, Wie Johann Bernhard Basedow seinen Ruf verlor (wie Anm. 17).

⁵³ Siehe Frank KREIßLERS Beitrag in diesem Band sowie: Frank KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau. (Nach-)Wirkungen, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband

Karl Gottfried Neuendorf muss sich in der letzten Schulprogrammschrift des Philanthropins 1785 des Vorwurfs seiner Gegner erwehren, welche die spielerische Methode als unseriös diffamierten. Selbst ein August Hermann Niemeyer (1754–1828) muss die Methoden am Pädagogium Regium noch 1796 gegen den gleichen Vorwurf verteidigen, aber vor allem weil er – nicht ganz unberechtigt – die These aufstellt, dass vieles von dem, das es am Philanthropin gab, schon lange vor dessen Gründung an der Vorzeigeschule des halleschen Pietismus Anwendung fand.⁵⁴

Abschließend lässt sich feststellen, dass sich in den Berichten der Lehrer am Philanthropin zwar ihre methodisch-kreativen Eigenleistungen hervorheben, aber es ist auch zu erkennen, dass der methodische Erziehungsoptimismus, der sich bereits vor der Gründung des Philanthropins seit Ende des 17. Jahrhunderts angebahnt hatte (zu sehen an den auch von Basedow genannten Vorbildern Locke und Comenius), stets auf eine komplizierte Wirklichkeit im Klassenraum traf. Gesteigert wurde dies im philanthropischen Fall mit einer übertriebenen Selbstdarstellung, die letztlich der gesamten Bewegung, trotz einiger durchaus anzuerkennenden Impulse auf den pädagogischen Diskurs wie auf das bereits bestehende Reformschulwesen, mehr schadete als nützte. Die Lehrer des Dessauer Philanthropins bieten also ein lebhaftes Beispiel dafür, dass sie zwar jeder für sich Innovationen beschreiben und durchaus – wenn auch mit Abstrichen – in die Schulpraxis überführen konnten, sie aber durch fehlende Kompromissbereitschaft die internen Konflikte so sehr zum Eskalieren brachten, dass dem historische Philanthropin nur eine kurze Lebenszeit beschieden war.

Quellen

- Akte des Philanthropins im Landeshauptarchiv Abteilung Dessau (LASA DE), hier: LASA DE, Z 44, C 18b Nr. 34, Bd. 1, 237, 239.
- Reliquiae Philanthropini (Rel. Phil.), hier: Rel. Phil III, 3, 3 und III, 3, 5.

zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 145–169.

⁵⁴ ROCHER, Mit neuem Eifer (wie Anm. 8), hier 85 – 91, 271–459. Zur Wesensgleichheit beider Bewegungen als einer Realschulbewegung vgl. auch ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis (wie Anm. 3).

- Johann Ignaz FELBIGER, Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte, und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben: Nebst einer Vorrede, von den Absichten, und einer ausführlichen Tabelle von dem Inhalte dieses Buches, samt 2 Kupfern, Sagan 1768.
- August Hermann FRANCKE, Ordnung und Lehr-Art. Wie selbige in dem Pædagogio zu Glaucha an Halle eingeführet ist: Worinnen vornemlich zu befinden/ Wie die Jugend/ nebst der Anweisung zum Christenthum/ in Sprachen und Wissenschaften/ als in der Lateinischen/ Griechischen/ Ebräischen und Französischen Sprache [...] auf eine kurtze und leichte methode zu unterrichten/ und zu denen studiis Academicis zu præpariren sey, Halle 1702.
- Ernst Christian TRAPP, Über den Unterricht in Sprachen, in: Joachim Heinrich Campe (Hg.), Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Elfter Theil, Braunschweig 1788.
- Dessauisches Erziehungsinstitut (Hg.), Pädagogische Unterhandlungen: Zweites Jahr, Drittes Quartal, Dessau 1779.

Literatur

- Paul BECKUS, Ein tolles Institut. Lehrer und Schülerschaft des Philanthropins (1774–1793), in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 44–71.
- Paul BECKUS, Wie Johann Bernhard Basedow seinen Ruf verlor. Zum Konnex von Schmähschriften und dem Niedergang des Dessauer Philanthropins, in: Andreas Pečar / Gerd Schwerhoff (Hg.), Jenseits der Kritik? Schmähschriften in der Aufklärung, Schmähschriften von Aufklärern, Berlin 2025 (im Druck).
- Kathrin BERDELMANN, Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen: Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 69/2 (2013), 158–170.
- Kathrin BERDELMANN, Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspraktiken: Wie die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann emanzipierte, in: Sylvia Kesper-Biermann / Esther Möller / Katharina Stornig (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 30, Schwerpunkt: Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung, Bad Heilbrunn 2024, 188–205.

- Herbert CHRIST, Rekonstruktion von Fremdsprachenlehrmethoden um 1800, in: Werner Hüllen (Hg.), Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, Wiesbaden 2005, 127–152.
- Theodor FRITZSCH, J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden, Erster Band, Leipzig 1909.
- Friedericke KLIPPEL, Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden, Münster 1994.
- Reinhart KOSELLECK, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/Main 1979 (Erstveröffentlichung 1967).
- Frank KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau. (Nach-)Wirkungen, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 145–169.
- Nils LINDENHAYN, Die Prüfung. Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie, Wien/Köln/Weimar 2018.
- Jürgen OVERHOFF, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 26), Tübingen 2004.
- Andreas PEČAR, Die Gründung des Philanthropins in Dessau: Beispiel für seine aufgeklärt-fortschrittliche Bildungspolitik des Fürsten Franz von Anhalt-Dessau?, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 11–21.
- Marcus REINFRIED, Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts, Tübingen 1992.
- Michael ROCHER, „Worthmann muss entweder am Gehör oder Verstand oder an beiden einen Fehler haben ...“. Realitäten des Religionsunterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Berliner Theologische Zeitschrift 40/1 (2023), 205–220.
- Michael ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis. Über Kontinuitätslinien und die Neuartigkeit der Lehrmethoden und des Unterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule, neu erzählt. Begleitband zur Ausstellung (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 100–111.

- Michael ROCHER, Angebotspädagogik für angehende Kaufleute. Sprachunterricht im 18. Jahrhundert, in: Justina Daunoriené / Mark Häberlein (Hg.), Die Sprachen des Handels (Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit 5), Bamberg 2024, 181–204.
- Michael ROCHER, Mit neuem Eifer an der Erziehung junger Leute zu arbeiten. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle (Saale) 2025.
- Hanno SCHMITT, Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung, in: Notker Hammerstein / Ulrich Herrmann (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, 262–277.
- Hanno SCHMITT, Organisation und Innovation. Zur Schulverfassung im Philanthropismus, in: Michael Göhlich / Caroline Hopf / Daniel Tröhler (Hg.), Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext, Wiesbaden 2008, 175–190.
- Christoph SCHMITT-MAAR / Gideon STIENING / Friedrich VOLLHARDT, Einleitung. „Katholische Aufklärung?“ – Möglichkeiten, Grenzen und Kritik eines Konzepts der Aufklärungsforschung, in: Dies. (Hg.), Jahrbuch Aufklärung, Bd. 33, Thema: „Katholische Aufklärung?“ – Möglichkeiten, Grenzen und Kritik eines Konzepts der Aufklärungsforschung, Hamburg 2021, 7–16.

STEFAN RHEIN

**„Die lateinische Sprache wird aus den Studien nicht abgeschafft“ –
Johann Bernhard Basedow als Lateinlehrer und -autor**

Für Jürgen Krüger: in respektvoller Verbundenheit!*

1. „Soll das Studium der alten Sprachen ein so allgemeines Bildungsgut wie bisher bleiben?“ Eine Debatte über den Bildungswert des Lateinunterrichts
2. Humanismus vs. Philanthropismus: Die Beschäftigung mit der Antike als Unterscheidungsmerkmal
3. Basedows Philanthropinum: warum ein griechischer Name?
4. Basedows Lateinunterricht auf Gut Borghorst als Urszene der Reformpädagogik
5. Nicht nur eine Qual: Basedows eigene Schulerfahrungen mit Latein
6. Basedows lateinische Magisterarbeit
7. Spiel, Konversation und Spaß im philanthropischen Lateinunterricht
8. Moderne Literatur in lateinischem Gewand
9. Basedow als lateinischer Schulbuchautor
10. Ein letzter Reformversuch des Lateinunterrichts
11. Basedows Leidenschaft für Latein: Sie ist die Sprache Europas!

1. „Soll das Studium der alten Sprachen ein so allgemeines Bildungsgut wie bisher bleiben?“ Eine Debatte über den Bildungswert des Lateinunterrichts

Im Jahr 1787 wurde in der philanthropisch geprägten Enzyklopädie „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ eine bemerkenswerte Debatte um Sinn, Zweck und Methoden des Lateinunterrichts geführt. Angestoßen wurde sie von Ernst Christian Trapp, der am Dessauer Philanthropinum unterrichtet hatte, danach in Halle die erste Pädagogikprofessur an einer deutschen Universität bekleidete und nach mancherlei Streitigkeiten die Erziehungsanstalt seines Freundes Heinrich Campe in Hamburg übernahm.

* Prof. Dr. Jürgen Krüger (1936–2024) hat über viele Jahre meine Arbeit als Vorstand und Direktor der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt wohlwollend begleitet und großzügig gefördert. Er starb am 13. Dezember 2024. Ihm sei dieser Beitrag, dessen Manuskript er noch mit wachem Interesse lesen konnte, mit Sympathie und Respekt gewidmet. Als Freund des Renaissance-Humanismus hätte er Basedows Plädoyer für den Erhalt der lateinischen Studien (Zitat aus der Vorrede zum 1. Buch des Elementarwerks: Das Basedowsche Elementarwerk. Zweite sehr verbesserte Auflage, Leipzig 1785, V) mit großer Überzeugung zugestimmt.

1787, im Jahr seiner Veröffentlichung, war er seit einem Jahr Mitglied des Braunschweigischen Schuldirektoriums und hatte die Aufgabe, das Schulsystem des Landes Braunschweig-Wolfenbüttel im philanthropischen Sinne umfassend zu reformieren.¹ Trapp vereinigte also die vielfältigen Kompetenzen eines Schulmanns, eines Universitätsprofessors und eines Bildungspolitikers. Sein Aufsatz trägt den Titel „Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihren Sprachen in pädagogischer Hinsicht“, umfasst 74 Seiten und führte zu einer intensiven Debatte. Diese wurde in 73 Kommentaren in kleinerer Schrifttype auf den folgenden 169 Seiten der Zeitschrift ausgetragen, mit kritischen Fragen an den Autor, der wiederum die Möglichkeit bekam, zu antworten.² So entwickelte sich in diesem reformpädagogischen Forum, das zwischen 3.000 und 4.000 Abonnenten hatte, eine breite Diskussion, die auch die Konfliktlinien zwischen Philanthropismus und dem beginnenden Neuhumanismus erkennen lässt. Trapp beurteilte den Sinn des Antikenstudiums nach seinem pädagogischen Credo: „Was allgemein und als Hauptzweck getrieben werden soll, das muß allgemein nützlich und allgemein faßlich oder durch gewöhnliche Kräfte erreichbar seyn.“³ Vor dem Hintergrund dieser Maxime verneinte er die beiden Fragen, die er sich für seinen Artikel stellte: (1) ob das Studium der alten Sprachen ein so allgemeines Bildungsgut wie bisher bleiben soll und (2) ob man diesem alle anderen Schulfächer, auch was den zeitlichen Aufwand betrifft, unterordnen soll.

¹ Die zitierten Online-Quellen sind letztmalig am 21.4.2025 eingesehen worden. Zu Ernst Christian Trapp (1745–1818) vgl. Michael RUPRECHT / Hartmut WENZEL (Hg.), Ernst Christian Trapp in Halle. Meilensteine der Lehrerbildung. Die Fridericiana auf dem Weg zur Zweiten Blüte, Halle/Saale 2018; eine Kurzbiographie in NDB 26 (2016), 357f. (Hanno Schmitt).

² Zu den Rezensionszeitschriften der Aufklärung als Orte des wissenschaftlichen Diskurses vgl. Thomas HABEL, „Gelehrte Journale“ der Aufklärung. Zur Entstehung, Entwicklung und Erschließung deutschsprachiger Rezensionszeitschriften des 18. Jahrhunderts, Bremen 2007 (z. B. 283–295: „Rezensionsorgane als Diskussionsforen und Ort von ‚Federkriegen‘“). Zur „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ vgl. ausführlich Christa KERSTING, Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim 1992. Trapps Abhandlung und die Diskussion darüber werden kurz vorgestellt von Susanne DÜWELL, „Denn nur das Einzelne ist wirklich“. Pädagogische, psychologische und kriminalpsychologische Fallsammlungen in Zeitschriften um 1800, Baden-Baden 2020, 175–177.

³ Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens 7 (1787), 312. Im Folgenden sind die jeweiligen Seitenangaben in den Text gesetzt.

Sein Nein zu Latein als allgemeinem Bildungsgut und sein Nein zur Überordnung des Lateins vor allen anderen Schulfächern expliziert Trapp mit ausführlichen Darlegungen: Mögen vielleicht 1 Prozent der Schüler den dornigen Weg zum Parnaß erklimmen – also die antike Literatur zu beherrschen lernen –, so sei doch für den allergrößten Teil eine Bildung in moderner Literatur und Morallehre weitaus nützlicher – Trapp zieht z. B. Samuel Richardsons Briefroman „Sir Charles Grandison“ Homer weit vor, weil in ihm ein idealer christlicher Gentleman vorgestellt werde, oder hält das einaktige Lustspiel Johann Jakob Engels „Der dankbare Sohn“ für weitaus besser als Plautus und Terenz. Vergils „Aeneis“ ist für ihn ein Feenmärchen (320), denn heute sei die Erklärung auf der Grundlage von Naturkräften weitaus plausibler als von Wundern (321f.). Und überhaupt: Durch Luthers deutsche Bibel sei mehr Kultur geschaffen worden als durch die beste Latinität. Auch sei eher unwahrscheinlich, dass ein fachlich gut ausgebildeter Professor zugleich auch ein guter Schulmann sei, das falle meist auseinander (329). Antike Texte könne man auch in qualitätvollen Übersetzungen⁴ kennenlernen, denn auch im Alltag trinke man das Wasser aus den Bächen und Flüssen und nicht nur aus der Quelle. In aufwändigen Stundenberechnungen legt Trapp dar, dass im Schulunterricht allzu viel Zeit für das Studium der alten Sprachen aufgewendet werde, das den anderen, im heutigen Alltag wichtigeren Fächern fehle. Eine gewisse Kenntnis der Sprachen ermögliche ja noch keineswegs die kompetente Kenntnis der Kultur und Literatur der Antike, sodass man dann auch im Studium allzu viel, was für ein Lehramt nötig sei, vernachlässige. Auch bedeute das Lernen der vielen Vokabeln nur eine Beschweris des Gedächtnisses, zumal auch in der Muttersprache sich ein großer Schatz an Erkenntnissen, Weisheiten etc. entfalte (350). Trapp ist der Überzeugung, dass „wir mehr Denker haben würden, wenn wir weniger Wörter ins Gedächtnis der Jugend hineinzuzwingen suchten, und dass wir viel besser Deutsch könnten, wenn wir uns weniger mit fremden Sprachen beschäftigten“ (351). Bei der Methode des Sprachenunterrichts hält er anfänglich Sprechübungen für weitaus effizienter als Vokabel- und Grammatiklernen, bis dann das Lesen mit dem Sprechen verbunden werde; erst danach könne ein antiker Autor gelesen werden (354). Doch leider gebe es zahlreiche Widerstände von Schulträgern,

⁴ Vgl. auch den Beitrag von Jessica AMMER in diesem Band.

Lehrern und Eltern, auch in Folge der großen Klassen und der fehlenden Finanzierung von entsprechenden Schulmaterialien, sodass diese Lernmethode nur selten zum Zuge komme (355–358). Da auch die zweitbeste Methode – Erlernen der fremden Sprache mit ca. 15 Jahren nach kompetenter Beherrschung der Muttersprache – meist nicht angewendet werden könne, sei es illusorisch, darauf zu hoffen, dass der Unterricht in den alten Sprachen zu einem „allgemeinen Studium der Alten“ führen könne (359). Es bleibe aber gleichwohl bei vielen die Behauptung guter Kenntnisse in Sprache und Kultur der Antike, ohne sie in Wahrheit zu besitzen, da es bis heute zum guten Ton gehöre, dass ein Schulmann von sich behaupte, auch Philologe zu sein (360). Doch der Zweck der Schulen sei nicht, Grammatiker, Redner und Poeten auszubilden, sondern „Menschen, die zu den verschiedenen Geschäften und Pflichten des Lebens die erforderlichen Kräfte, Geschicklichkeiten und den nöthigen guten Willen aus den Schulen mitbringen müßten“ (361). Nach einer Polemik gegen Bildungsdünkel und dem Verdacht, die gelehrten Philologen der alten Sprachen würden das mühsam Erlernte nur verteidigen und nicht in Zweifel ziehen wollen, insistiert er darauf, dass es große Gelehrsamkeit auch außerhalb der Studien der Alten gebe, und unterscheidet zwischen dem Standes- und Namen-Gelehrten und dem wahren Gelehrten (370). Trapp weist den Vorwurf, er verachte die Alten, zurück, doch bleibt seine Auffassung, dass „die Classiker größtentheils, für unsere jetzigen Zeitbedürfnisse, an wahren gemeinnützigen Kenntnissen dürftiger“ seien als viele Neuere (375). In der folgenden Diskussion bestreitet Trapp den allgemeinen Nutzen des lateinischen Sprachunterrichts, auch wenn er einigen wenigen Schülern vielleicht doch förderlich sei (386), nämlich vor allem denen, die später im Gelehrtenstand wirken wollten (395). Der Kritik an seinen lateinkritischen Ausführungen begegnet Trapp mit einem starken Bekenntnis zur Antike, das er indessen sogleich wieder mit dem Verweis auf die große Gegenwartsbedeutung der eigenen und der modernen Sprachen in Zeiten der Aufklärung einschränkt:

Die Alten waren freilich unsere ersten Lehrer, besonders in Sachen des Geschmacks, und der gesunden Vernunft. Doch verdanken wir unsere gesammte Aufklärung und unsern Fortgang in den höhern und gemeinnützigen Wissenschaften eben so sehr

unsern westlichen und südlichen Nachbarn den Franzosen, Engländern und Italienern, und unsern eignen unmittelbaren Nachsinnen als dem Studium der Alten (396).

Für die Schule erachtet er den Latein- und Griechischunterricht nur mit Blick auf die in diesen Sprachen notwendigen Kenntnisse für Theologie, Medizin und Rechtswissenschaft erforderlich.⁵

2. Humanismus vs. Philanthropismus: Die Beschäftigung mit der Antike als Unterscheidungsmerkmal

Trapps kritische Haltung zum Bildungswert eines allgemeinen Lateinunterrichts scheint die philanthropische Perspektive auf die Beschäftigung mit den antiken Sprachen abzubilden, so wie sie gemeinhin eingeschätzt wird. 1806 hat Friedrich Niethammer exemplarisch den ‚Philanthropinismus‘ mit Charakteristika wie ‚Ausrüstung mit brauchbaren Kenntnissen‘, ‚Beschäftigung mit Sachen‘, ‚Ausbildung fürs Berufsgeschäft‘, ‚Unterricht in Gegenständen des neueren (physikalischen und technischen) Wissens‘, also Schwerpunkt auf berufsbezogene, praktische Fertigkeiten, beschrieben, während er in seinem antithetisch aufgebauten Vergleich dem Humanismus ‚allgemeine Bildung des Menschen‘, ‚nicht bestimmte Kenntnisse, sondern Üben des Geistes‘, ‚Bildung der Humanität, Menschenbildung‘ und ‚Unterricht v. a. in den klassischen Ideen des Altertums‘ zuordnet. Für die Gegner der zeitgenössischen Reformpädagogik wie etwa Niethammer war der Schaden der neuen Bewegung

⁵ Zu Trapps philanthropischem Pädagogik-Ansatz einer praxisintegrierenden Lehrerbildung vgl. Hartmut WENZEL, Trapp und die Lehrerbildung in Halle um 1780. Humanismus – Philanthropismus – Neuhumanismus, in: Ernst Christian Trapp in Halle (wie Anm. 1), 39–55. Trapps Position zum Sprachunterricht wird von Erhard HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen“. Zum 275. Geburtstag Basedows und 225. Gründungstag des Dessauer Philanthropins, in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 23–82, hier 32 – etwas einseitig und überpointiert – zusammengefasst, er habe „das Sprachenlernen für das größte aller Übel erklärt“. Trapp kritisierte das Übergewicht der alten Sprachen, doch wies er neben dem muttersprachlichen Unterricht den modernen Sprachen (Englisch, Französisch) eine stärkere Bedeutung zu, vgl. Hanno SCHMITT, Lehrplan und Schulreform im Philanthropismus, in: Rudolf W. Keck / Christian Ritzi (Hg.), Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000, 99–114, hier 103.

offensichtlich: Es droht der Verlust jeglicher Allgemein- und Menschenbildung durch die Abschaffung des Unterrichts in den antiken Sprachen.⁶

Der Widerstand gegen die Reformpädagogik speiste sich also auch und wohl ganz besonders aus dem Verdacht, die neue Bewegung zerstöre die Grundlagen des bisherigen Bildungswesens, die auf einem intensiven Unterricht in der lateinischen Sprache beruhte. Latein war die *lingua franca*, die über die Grenzen hinweg die Kommunikationssprache der Gelehrten war, sie war die *lingua sacra*, die nicht nur im katholischen Kontext die heilige Messe prägte, sondern auch im Luthertum noch lange Jahrhunderte als kirchliche Festsprache samt den altkirchlichen Hymnen verwendet wurde, und sie war die Sprache der Schule, da in ihr die zentralen antiken Texte von Dichtung, Literatur und Philosophie, die als Modelle von Gattungen, Philosophien und Sprachsystemen seit alters her galten, verfasst waren. Diese Gelehrtenkultur drohte durch die Hinwendung zu den modernen Sprachen, zu den empirischen Naturwissenschaften und zum berufsorientierten Lernen obsolet zu werden. Doch Basedows Philanthropinum war nicht das Ergebnis einer Bildungsrevolution, auch wenn sie sich gern als solche inszenierte, die ein vorgängiges System grundlegend zu ersetzen suchte, sondern war das Ergebnis einer Bildungsreform, die zahlreiche bestehende Reformansätze aufgriff und sie in einem neuen Schultypus bündelte.⁷

3. Basedows Philanthropinum: warum ein griechischer Name?

Dabei fällt bereits auf den ersten Blick auf, dass sich diese neue Schule nicht einen modern-sprachlichen Namen gab – ihrem Ansatz

⁶ Vgl. Friedrich Immanuel NIETHAMMER, *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unsrer Zeit*, Jena 1808; Wiederabdruck in: Ders., *Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform*, bearb. von Werner Hillebrecht, Weinheim/Berlin/Basel 1968. Zu Niethammers Position zwischen Philanthropismus und Humanismus und ihrer Wirkungsgeschichte vgl. Stefan RHEIN, *Menschenfreund oder Humanist? Zu den Debatten zwischen philanthropischer Reformpädagogik und (neu)humanistischer Gymnasialbildung. Zugleich ein Beitrag zur Rezeption Melanchthons in der Pädagogik der Aufklärung*, in: Günter Frank / Christian Neddens / Herman J. Selderhuis (Hg.), *Erbe des Humanismus. Wirkungen einer universalen Idee (Melanchthon-Schriften der Stadt Bretten 16)* [im Druck].

⁷ Vgl. ausführlich Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus von 1715–1771*, Berlin 2003.

entsprechend hätte sich z. B. *Menschenschule*, *Schule der Menschenfreundschaft* oder *Schule der Menschenfreundlichkeit* angeboten –, sondern auf einen antiken Begriff zurückgriff. Denn der Schulname ist eine Wortschöpfung auf der Grundlage des klassisch-griechischen Begriffs der *φιλανθρωπία* und beinhaltet eine ganz eigene Dialektik zeitgenössischer Polemik: *φιλανθρωπία* umfasst einen wesentlichen Bedeutungsaspekt von *humanitas*, nämlich Menschenliebe, Menschenfreundlichkeit, Freundlichkeit im Umgang mit anderen, sodass *humanitas* als Übersetzung von *φιλανθρωπία* gilt.⁸ Wollte sich das Philanthropinum in eine Tradition, die die Lateinschulen mit dem seit dem Renaissance-Humanismus geltenden Lehrplan der *studia humanitatis* für sich beanspruchten, einreihen und diese selbstbewusst übernehmen? Oder wollte es sich vielmehr durch die Verwendung des griechischen Namens programmatisch von den Inhalten und Formen des lateinisch-humanistischen Unterrichts distanzieren? Die Dessauer Schulgründung fiel in eine Zeit der Griechenverehrung, ja der Griechenverherrlichung und Griechensehnsucht; die griechische Kultur und Literatur galt insbesondere den deutschen Zeitgenossen als das zeitlos Normative, als Ideal des Schönen, Guten und Wahren, als Höhepunkt an Originalität, während sich die römische Literatur mit dem minderwertigen Epitheton der Epigonalität begnügen musste. Das Pathos des Idealen, des Vorbildhaften liegt also im griechischen Begriff der *φιλανθρωπία* verborgen, ein Anspruch, den auch ein Basedow in der Sprache des klassischen Griechischen formulierte und damit adelte, um seinem neuen Bildungsprojekt eine ehrwürdige Fassade zu geben. Hinzu kommt noch ein zweiter Aspekt, der die intensive Griechenland-Beschäftigung im Deutschland der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts prägte, nämlich die Überzeugung, dass zwischen Deutschen und Griechen eine Wesens- und Wahlverwandtschaft bestehe, die sich in der Ähnlichkeit der Sprachen und der politischen Schicksale widerspiegele, sodass das Griechische zum Spiegel des Eigenen avancieren konnte. *Philanthropia* besitzt also im zeitgenössischen Diskurs der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts eine weitaus höhere Wertigkeit als *Humanitas*,

⁸ Vgl. Thomas LAU, Humanismus – eine Spurensuche, in: Adrian Holderegger / Siegfried Weichlein / Simone Zurbuchen (Hg.), Humanismus. Sein kritisches Potenzial für Gegenwart und Zukunft, Basel 2011, 283–298, hier 287 (zu Ciceros Ausdeutungen des *humanitas*-Begriffs in Richtung ‚Menschenliebe‘ und ‚Bildung‘).

übersteigt das lateinische Ideal der im Begriff der *Humanitas* zusammengefassten, gelehrten Bildung und weitet diese auf die Bildung des gesamten Menschen aus. Der griechische Begriff erschien in paradoxer Weise moderner und zugleich programmatisch zukunftsöffener. All diese Assoziationen des Modernen wie auch des Idealen wollte Basedow wohl bei seiner Wortschöpfung des *Philanthropinums* mitgehört wissen.⁹

4. Basedows Lateinunterricht auf Gut Borghorst als Urszene der Reformpädagogik

In der Bezeichnung *Philanthropinum* scheint also eine kritische Distanznahme zur römischen, lateinischsprachigen Kultur, v. a. aber zu ihrer Vermittlung nach der Konzeption der *studia humanitatis* enthalten zu sein. Gleichwohl ist das Verhältnis Basedows zur Sprache und Literatur Roms keineswegs von Disruption geprägt, sondern vielmehr von produktiver Anverwandlung an die eigenen Unterrichtsprinzipien. Wie noch zu zeigen sein wird, ging es ihm nicht um die Negation des Bildungswerts der lateinischsprachigen Kultur, sondern vielmehr um die Beendigung der Superiorität des Lateinunterrichts vor allen anderen Schulfächern und um eine neue Methode des Erlernens der antiken Sprache.

Im Rückblick darf der Lateinunterricht des jungen Erziehers Basedow sogar als Urszene der philanthropischen Reformpädagogik gelten. Seine erste pädagogische Anstellung führte den 25-jährigen auf einen Gutshof im schleswig-holsteinischen Borghorst (nördlich von Kiel), wo er den siebenjährigen Sohn des Hauses vorrangig in der lateinischen Sprache unterrichtete und dabei eine Methode des spielerischen Lernens

⁹ Die Überlegung, dass Basedow den Begriff der *philanthropia* = Menschenfreundlichkeit programmatisch gegen *humanitas* = gelehrte Bildung, also gegen die traditionelle lateinischsprachige Bildung, formulierte, auch bei Michael ROHLEDER, *Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (Reliquiae Philanthropini V, 1, 1–85)*, in: Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“ (wie Anm. 5), 249–305, hier 287–289, bes. 288 Anm. 222 (mit Verweis auf die Quellengrundlage von Gellius *Att. Nächte* 13,17). Zum deutschen Griechenkult vgl. das Standardwerk Walter REHM, *Griechentum und Goethezeit. Geschichte eines Glaubens* (1936), 5. Aufl., Tübingen 2014. HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht“ (wie Anm. 5), 25 versteht den Schulnamen als typisch aufklärerische Wortschöpfung, die gegen die bisherige Pauk- und Prügelschule ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis etablieren will. Das ist sicherlich richtig, doch noch keine Erklärung für die griechische Sprachform.

entwickelte, die er in seiner lateinischen Magisterarbeit bereits auf dem Titelblatt als „*inusitata et optima*“, also als ungewöhnlich und sehr gut, selbstbewusst annoncierte. Basedow agierte übrigens von Beginn an zweisprachig, lateinisch für seine universitäre Qualifikation, deutsch für die Popularisierung seiner Ideen, da er seine Magisterarbeit mit einer volkssprachlichen Veröffentlichung flankierte, keine Übersetzung, sondern ein neues Werk, geschrieben mit Blick auf den interessierten Leser außerhalb der engen Mauern der Kieler Universität. Im gelehrten Latein seiner Zeit beschreibt er seine Methode als eine „*methodus naturalis*“, die wie beim Lernen der Muttersprache funktioniere: durch den sprechenden Lehrer, nicht durch Bücher; durch ständiges Sich-Unterhalten, nicht durch stupides Vokabellernen ohne Anschauung der Gegenstände; durch wenn auch anfänglich fehlerhaftes eigenes Sprechen, nicht durch umfängliches Lernen von Grammatik, ohne den kommunikativen Sinn von Sprache zu verstehen; durch fröhliche Konversationsspiele, nicht durch philologisches Exerzieren unter Druck. „*Usus praeaeat, regula sequatur*“, so umschrieb Basedow programmatisch seine didaktische Methode, „die Praxis soll zuerst kommen, dann soll die Regel folgen“, während gewöhnlich das Gegenteil geschehe („*cujus vulgo fit contrarium*“).¹⁰

5. Nicht nur eine Qual: Basedows eigene Schulerfahrungen mit Latein

Auch wenn Basedow in seinen späteren Schriften kein gutes Haar an seinem schulischen Lateinunterricht ließ, so hat er doch im Hamburger Johanneum einen Unterricht erlebt, der nicht nur von Vokabel- und Grammatikdrill und ständigem Übersetzen vom Lateinischen ins Deutsche und vice versa geprägt war, sondern der seit der neuen Schulordnung von 1732, übrigens erlassen genau in dem Jahr, in dem der achtjährige Basedow seine Schulzeit begann, als Unterrichtsziel neben dem neuen Schwerpunkt auf die deutsche Sprache auch die aktive Beherrschung der

¹⁰ Basedows Devise seines Lateinunterrichts steht in seiner Magisterarbeit auf 9 (Johann Bernhard BASEDOW, *Pro Summis In Philosophia Honoribus*, Kiel 1752; s. ausführliche Titelangabe unten Appendix I, Nr. 3). Vgl. Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow als Hauslehrer auf Borghorst. Sein Erziehungsprogramm von 1752 im Licht neuer Quellenfunde, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8 (2002), 159–180, hier bes. 165–168. Die lateinische Magisterarbeit wird inhaltlich vorgestellt von Robert B. LOUDEN, *Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education. Educational Reform in the German Enlightenment*, London 2020, 63–67.

lateinischen Sprache festlegte. Umsetzen sollte dies der neu eingestellte Rektor Johann Samuel Müller, der seine pädagogischen Ziele insbesondere durch die Einführung von Schultheateraufführungen zu realisieren suchte.¹¹ Das war übrigens keine Neuerfindung, sondern Bestandteil schon des humanistisch-reformatorischen Unterrichts, da bereits Melanchthon in den 1520er Jahren in Wittenberg das Studententheater begründete, um die lateinische Sprachpraxis seiner Schüler zu perfektionieren.¹² Bei den öffentlichen Hamburger Aufführungen mit ihren deutsch- und lateinischsprachigen Auftritten gab es zwischen den Akten musikalische Intermezzi, die vom damaligen, seit 1721 amtierenden Kantor des Johanneums, Georg Philipp Telemann, komponiert wurden.¹³ Zu den Aufführungen wurden Programmbroschüren gedruckt, die eine wissenschaftliche Abhandlung des Herrn Rektors, die weit mehr als die Hälfte der Broschüre umfasste, eine Übersicht über die Rollen und die Schauspieler sowie eine kurze Inhaltsangabe des Stücks in Deutsch beinhalteten. Der junge Johann Bernhard Basedow (oder Basedau, wie er sich damals noch nannte) ist bei vier Stücken in solchen Besetzungslisten nachweisbar. Im Februar 1738, Basedow ist 13 Jahre alt, tritt er wohl erstmals in einer kleinen Nebenrolle in dem Stück „De morte Socratis“ auf. In den beiden ersten Akten werden der Prozess und die Verurteilung zum Tod in vielerlei Reden behandelt, bis der 3. Akt Sokrates in Gesprächen über die Unsterblichkeit der Seele und über die Notwendigkeit einer frühen Einübung eines tugendsamen Lebens sowie über seinen Tod durch den Giftbecher zeigt, aber auch aktuelle Zeitgenossen auftreten lässt, die über die gerade

¹¹ Zur Schulordnung von 1732 und dem über 40-jährigen Wirken des neuen Rektors am Johanneum vgl. Edmund KELTER, *Hamburg und sein Johanneum im Wandel der Jahrhunderte 1529–1929*, Hamburg 1928, bes. 74–78. Zu Müller (1701–1773) vgl. Franklin KOPITZSCH, *Johann Samuel Müller. Ein Rektor des Johanneums im Zeitalter der Aufklärung*, in: *450 Jahre Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg 1979*, Hamburg 1979, 31–34.

¹² Zu Melanchthons Studententheater vgl. zuletzt Stefan RHEIN, „Der beste Künstler der lateinischen Sprache“ – Johann Agricola und Terenz, in: Irene Dingel / Armin Kohnle (Hg.), *Johann Agricola aus Eisleben (ca. 1494–1566). Vom Freund zum Gegner der Wittenberger*, Leipzig 2025, 297–332, hier 311f.

¹³ Zu Telemann (1681–1767) als Kantor am Hamburger Johanneum vgl. Joachim KREMER, *Das norddeutsche Kantorat im 18. Jahrhundert. Untersuchungen am Beispiel Hamburgs*, Kassel u. a. 1995, v. a. 254–264 (zu den Musiken für schulische Repräsentationsveranstaltungen).

auf der Bühne stattfindende „Red-Uebung“ ihr Urteil abgeben, wobei einer der Redner plattdeutsch spricht. Diese Kombination verschiedener Zeitebenen und Themen beginnt zum Auftakt des 3. Aktes mit dem Regiehinweis: „Theodorus Jacob Fogel, Otto Albers, Johann Arnold Ebert und Johann Bernhard Baßedau, reden vorläufig von den folgenden Gesprächen.“ Wie lange alle diese Reden und Dialoge dauerten, ist nicht nachzuvollziehen, da sich zu den einzelnen Szenen und Akten immer nur kurze Inhaltsangaben erhalten haben. Dass sich das Ganze aber zu einer anstrengenden Geduldsprobe hinziehen konnte, verrät eine letzte Anmerkung: „Es wird diese Red-Uebung hoffentlich nicht länger, als das vorige mal, währen. Sollte sie aber wider Vermuten um 8 Uhr nicht beinahe zu Ende seyn“, dann solle der Schlussredner auf weitere Auftritts-terminen verweisen. Nota bene: Die Aufführung begann um 4 Uhr! Und konnte also mehr als vier Stunden dauern!¹⁴

Vier Aufführungen, und zwar am 19., 20., 21. und 22. Januar 1739, „Abends um 4 Uhr“, erlebte das „Oratorio-dramaticum de Carthagine victrici Roma devicta“, das wie auch alle anderen Stücke als „Red-Uebung“ eingeführt wird und zur Zeit der Punischen Kriege, also der Kämpfe zwischen den Römern und den von Hannibal angeführten Karthagern, spielt. Angesichts der großen Anzahl an potenziellen Schauspielern wurden die Rollen doppelt besetzt, sodass Basedow am 20. und 22. Januar zu seinem Auftritt kam, und zwar als „M. Junius Römischer Dictator“: Er tritt im dritten und letzten Akt im römischen Senat auf; es geht um den Freikauf von römischen Soldaten, die von Hannibal gefangen genommen sind: „Der Dictator M. Junius fraget hierauf dessen Mitglieder um ihre Meinung“, worauf nach Diskussion der Beschluss gefasst wird, sie nicht freizukaufen.¹⁵ Im November des gleichen Jahres 1739 wird ein weiteres

¹⁴ Johannes Samuel MÜLLER, *Ad actum oratorio-dramaticum de morte Socratis* [...] invitans Joannes Samuel Müller, Hamburg 1738, 26. Anlass der Aufführung und v. a. der ausführlichen Einleitung von Rektor Müller zum Tod des Sokrates waren die Thesen von Georg Christian Ibbeken, der 1735 den Selbstmord und die Motive des Sokrates kritisierte (vgl. Georg Christian IBBEKEN, *De Socrate mortem minus fortiter subeunte*, Leipzig 1735).

¹⁵ Johann Samuel MÜLLER, *Ad actum oratorio-dramaticum de Carthagine victrici, Roma devicta* [...] habendum invitat et orationem de elegantiori educatione praemittit Jo. Sam. Müller, Hamburg 1739, auf 14 Besetzung der Rolle des M. Junius Römischer Dictator mit Johann Bernhard Basedow und auf 16 kurze Inhaltsangabe der „Dritten

Stück im Hamburger Johanneum aufgeführt, auch dieses wiederum mit Szenen aus den Punischen Kriegen, in drei Akten, die jeweils von Vokal-Musikstücken eingerahmt sind. Basedow tritt diesmal als Ratsherr Lesius aus Capua auf und kommt im 3. Akt in den Aufführungen vom 2. und 4. November zu Wort:

Weil die Stadt Capua sich nicht länger gegen die Römer halten kan, so rät Lesius den Bürgern der Sieger Gnade sich zu überlassen, Virius hergegen saget, es sey nichts weiter übrig als ein rühmlicher Tod. Er ladet also alle, die gleiches Sinnes wären, zu einem Gastmal ein, welches mit einem Gift-Becher sollte geendiget werden. Er redet in Versen.¹⁶

Noch 1743 war Basedow im Januar in einem Stück über den letzten Makedonerkönig Perseus zu erleben, und zwar am 14. und 16. Januar wiederum um 4 Uhr in der Rolle des „Q. Martius Philippus, ein Römischer Gesandte“, der gegenüber Perseus die römische Position vertrat und listig die krieglerische Konfrontation so lange hinauszögerte, bis Rom aufgerüstet hatte:

Hippias ersucht den Martius zum Perseus zu kommen. Da dieser sich wegert [sic], muß Perseus sich entschliessen zu jenem zu gehen. Martius legt diesem die Beschwerden vor, welche man in Rom gegen ihn habe. Dieser verantwortet sich, und endlich werden sie eins, daß Perseus nochmals Gesandten nach Rom schicken solle. Beyde reden in Versen. Weil Martius sich im Senat damit am meisten gerühmet, daß er den Perseus durch den verwilligten Waffen-Stillstand gehindert, den Krieg zu einer Zeit anzufangen,

Handlung“. Vgl. die Besprechung der Aufführungen in der „Staats- und gelehrten Zeitung des Hamburgischen unpartheyischen Correspondenten“ vom 28.1.1739 mit dem Schlusssatz: „Endlich haben wir mit Vergnügen unter den jungen Leuten, die hier aufgetreten sind, verschiedene Pflanzen bemerkt, deren Wachsthum der Republik nicht wenig Vortheil verspricht, und dieses um so viel mehr, da sie unter der Aufsicht eines so redlichen und vernünftigen Mannes stehen“ (https://img.sub.uni-hamburg.de/kitodo/PPN52146935X_17390128/PDF/00000004.pdf).

¹⁶ Johann Samuel MÜLLER, *Ad actus oratorio-dramatici de secundo bello Punico secundum partem [...]* in *Ioanneo Hamburgensi [...]* invitat, pauca de vero libelli de ratione status in imperio Germ. auctore praefatus Ioannes Samuel Müller, Hamburg 1739, auf 11 Besetzung der Rollen von „Lesius und Vibius Virius, Rathsherren in Capua“ mit Basedow und Carl Otto Heinrich Marquart und auf 15 kurze Inhaltsangabe des 3. Akts.

da die Römer sich noch nicht in Gegenverfassung gestellt, so bezeuget Popillius, daß er es der Römischen Hoheit unanständig halte, jemanden zu hintergehen, Licinius hergegen, daß die mehresten Glieder anderer Meinung wären.¹⁷

6. Basedows lateinische Magisterarbeit

Basedows Magisterarbeit von 1752 bedeutet einen Meilenstein in der Entwicklung des Lateinunterrichts für die Theorie und Praxis einer natürlichen Lehrmethode, doch war er bei den Forderungen nach einer Neugestaltung des Lateinunterrichts nicht allein und keineswegs der erste. In seiner Magisterarbeit dankt er ausdrücklich dem Hamburger Professor Hermann Samuel Reimarus, den er als Schüler des dortigen Akademischen Gymnasiums erlebt und der ihn offensichtlich nachhaltig beeinflusst hatte – nicht nur in seiner bibelkritischen Theologie, sondern auch in der Art und Weise des Sprachenunterrichts. Basedow endet seine Magisterarbeit mit einer Würdigung des „clarissimum Hamburgensium sidus“, also des berühmtesten Leuchsterns der Hamburger, der

eine Methode, die lateinische Sprache zu lernen dargelegt hat, die sich weit mehr von der gewöhnlichen, als von der meinigen unterscheidet, und in der das Schwergewicht auf vieles Lesen und Schreiben gelegt, der Mißbrauch des Vocabulariums aber und der vorzeitige Gebrauch der Grammatik ähnlich wie von mir verworfen wird.¹⁸

Und in der Tat, Reimarus hatte 1742, also zehn Jahre vor Basedows Kieler Schrift, in einer „Dissertatio de optima ratione discendi docendique

¹⁷ Johann Samuel MÜLLER, *Ad actum oratorio-dramaticum de Perseo Macedonum Rege a Romanis capto [...] qua decet observantia et humanitate invitat [...] Ioannes Samuel Muller, Hamburg 1743*, auf 22 Besetzung der Rollen mit Basedow als „Q. Martius Philippus, ein Römischer Gesandte“ und auf 23 Inhaltsangabe vom 1. Akt. Zu Quintus Marcius Philippus vgl. Hubert CANKI / Helmuth SCHNEIDER (Hg.), *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*, Bd. 7, Stuttgart/Weimar 1999, 860 [I 17]. Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow. Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020, 31 übernimmt die irrtümliche Behauptung von KELTER, *Johanneum* (wie Anm. 11), 88, Basedow habe in diesem Stück die Hauptrolle des Perseus gespielt; in der Besetzungsübersicht ist die Rolle immer zuerst genannt und dann der Schauspieler, sodass der nachfolgende „Perseus“ entweder von Nicolaus Burchard Surland oder von Ernst August von Sandbeck, „ein Edelmann aus dem Herzogthum Bremen“, dargestellt wurde.

¹⁸ Zitiert nach Armin BASEDOW, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Neue Beiträge, Ergänzungen und Berichtigungen, zu seiner Lebensgeschichte, Langensalza 1924, 55.

elementa Linguae Latinae“, die er im Rahmen seiner Mitgliedschaft bei der Lateinischen Gesellschaft zu Jena verfasste, kritische Gedanken über die Ineffizienz des zeitgenössischen Lateinunterrichts geäußert und einen an das Erlernen der Muttersprache angelehnten Sprachunterricht durch Nachahmung und Konversation vorgeschlagen und dabei auf die Vorzüge einer solchen Lehrmethode wie Schnelligkeit und Fröhlichkeit verwiesen. Was Basedow seinen gelehrten Vordenkern voraus hatte, war die Erfahrung und das Erlebnis des Erfolgs, den er bei der Erziehung des jungen Josias von Qualen verbuchen konnte. Denn schon im Alter von acht Jahren war Josias in der Lage, nicht nur entspannt lateinisch zu parlieren, sondern auch lateinische Briefe zu schreiben. Diese veröffentlichte Basedow 1750 mit der Ankündigung des erfolgreichen und stolzen Lehrers auf dem Titelblatt, dass die drei Briefe des Schülers nicht verbessert worden seien.¹⁹ Der junge Josias musste auch noch zwanzig Jahre später im Sprachenkapitel von Basedows erstmals 1770 erschienenem „Methodenbuch“ als ausführlich dargelegter Beweis für den Erfolg der Unterrichtsmethoden seines Lehrers, Sprache durch Sprechen und nicht durch Grammatikübungen zu lernen, herhalten:

Er [sc. der junge Josias] schrieb deutsche und lateinische Briefe. Er unterredete sich, machte Ausarbeitungen und hielt, nach einiger Meditation, aus dem Stegreife von Materien, die seiner Einsicht angemessen waren, kleine Reden in beyden Sprachen mit gleicher Fertigkeit.²⁰

¹⁹ Zum Einfluss des Reimarus auf Basedow vgl. OVERHOFF, Hauslehrer auf Borghorst (wie Anm. 10), 168–172, zu Basedows Erfolg als Hauslehrer vgl. ebd., 172–176. Die lateinischen Briefe des jungen Basedow-Schülers wurden veröffentlicht in: Johann Bernhard BASEDOW, *Epistolae ad Michaelē Richeium II Additis pueri nobilis octavum annum agentis epistolis III non emendatis*, Hamburg 1750, 13–15 (s. unten Appendix I, Nr. 2). Zur Lateinischen Gesellschaft zu Jena vgl. Herbert JAUMANN, *Die Societas Latina Ienensis* (1734–1848), in: Detlef Döring / Kurt Nowak (Hg.), *Gelehrte Gesellschaften im mitteldeutschen Raum (1650–1820)*, Bd. 3, Leipzig 2002, 33–70, hier 47 (Reimarus war als auswärtiger Gelehrter Ehrenmitglied).

²⁰ Johann Bernhard BASEDOW, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter*, 2. Aufl., Leipzig 1771, 99–204, Zitat 201. Zum Sprachenunterricht im „Methodenbuch“ vgl. LOUDEN, Basedow (wie Anm. 9), 114–117. Lateinlernen durch Sprechen war der didaktische Ansatz des Renaissance-Humanismus und wurde auch von Amos Comenius in seinem „Orbis pictus“, einem lateinisch-deutschen Bilderbuch von 1658, praktiziert, vgl.

7. Spiel, Konversation und Spaß im philanthropischen Lateinunterricht

Die spielerische Konversationsmethode wurde dann auch im Dessauer Philanthropinum ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts und besaß fließende Übergänge in den Alltag der Internatsschüler. Die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache und Literatur war also nicht nur ein kurzfristiges Anliegen des noch jungen Lehrers, sondern begleitete den Reformpädagogen Basedow sein ganzes Berufsleben hindurch. Seine Lehrmethode positionierte sich gegen ein grammatikbetontes, regelbasiertes und kontextloses Lernen im Lateinunterricht, gegen das geisttötende Auswendiglernen und Wiederholen und setzte auf Textverständnis durch aktiven Sprachgebrauch, d. h. auf eine Sprachkompetenz, die die Sachkompetenz miteinschloss. Darauf legte Basedow immer großen Wert, dass das Erlernen der lateinischen Sprache niemals ein Selbstzweck sei, sondern stets auf den Sachunterricht orientiert sein müsse: „Die Sprachen sind nur ein Mittel, nicht der höchste Zweck des Studirens: Alles muss auf Sacherkenntnis abzielen.“²¹ Erreicht werden sollte dies u. a. durch spielerische Interaktionen, dialogisches Lernen und induktive Grammatikbeschäftigung.²² Von großem Bildungsoptimismus – genährt von seinen positiven Erfahrungen als Hauslehrer des jungen Josias auf Gut Borghorst – zeugt sein Ansatz und zugleich seine Überzeugung, in einem Jahr die Schüler zu einer großen Fertigkeit in der lateinischen Sprache zu erziehen:

Außer der vaterländischen ist die lateinische Sprache allen Studirenden, und (wenn sie mit einem halben oder ganzen Jahre Zeitverlust ohne Qual der Jugend erkaufte werden könnte) auch allen vornehmen Leuten die nützlichste. Im Durchschnitte werden, nach der bisherigen Schulverfassung, 5 ganzer Jahre mit Quaal bloß auf diese Sprache, ohne erhebliche Beförderung der Sacherkenntniß, gewendet. Von den so unterrichteten Schülern aber kömmt dennoch kein Vierthel zu der Fertigkeit, lateinische Bücher ohne

Wilfried STROH, *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*, Berlin 5. Aufl. 2008, v. a. 244–248, hier 247 auch zu Basedow. Strohs Buch ist ein engagiertes Plädoyer für das *latine loqui* auch im heutigen Lateinunterricht.

²¹ BASEDOW, *Methodenbuch* (wie Anm. 20), 212f.

²² Zu Basedows Lateinindidaktik vgl. auch Marie-Luise REINHARD-MIKA, *Est saeculum et mos certus in litteris. Johann Matthias Gesners (1691–1761) Lateinindidaktik im Anbeginn der Mehrsprachigkeit*, Heidelberg 2023, 218–226.

Mühe und Verdruß zu lesen, so daß, wenn dies nicht geändert werden könnte, es besser wäre, selbst nicht einmal von den Studirenden (ausser nur nach Bestimmung zu gewissen Aemtern) ein Lateinischstottern und eine Lexicalübersetzung zu verlangen. Es kann aber diese Sprache jetzund noch geredet werden. Denn es wird von allen Sachen, die im Unterrichte vorkommen, lateinisch geschrieben. Das Neue kann man durch Generalnamen ausdrücken. Wenn mal also ein halb Jahr von zufälligen Dingen, und im unschuldigen Scherze, nach einer im Elementarwerke angezeigten Weise, sehr viel mit einem Lernenden redet: so kann man hernach ernsthaft im Umgange und im Realunterricht desselben sich der lateinischen Sprache und Bücher bedienen. So lernt er ferner ohne Zeitaufwand auf die Sprache, alle redenden und alle Bücher sehr fertig zu verstehen; auch selbst sehr fertig reden und schreiben; und ohngefähr mit solcher Richtigkeit, als ein belesener unstudirter Kaufmann in seiner Landessprache. Wie nun dieser alsdann, wenn er ganz genaue Richtigkeit sucht, und wenn er einen lehrhaften Lehrer hat, nur ein halb Jahr auf grammaticalische Unterweisung und Uebung wenden darf: so ist dieses auch wahr von meinem erwachsenen Schüler. Ein Jahr kostet es also, mit Vergnügen des Lernenden und Lehrers, eine wundernswürdige große Fertigkeit und eine ungewöhnliche Richtigkeit der lateinischen Sprache.²³

Das spielerische Erlernen des auf den ersten Blick alltagsfernen Lateins faszinierte die Besucher des Philanthropins in besonderer Weise. Das bezeugt z. B. Johann Gottfried Schummel, ein Lehrer und späterer Rektor in Breslau, der seine Erfahrungen bei einem Besuch des Philanthropinums in Briefe des fiktiven 12-jährigen Fritze packte und diese unter dem Titel „Fritzchens Reise nach Dessau“ 1776 herausgab.²⁴ Der jugendliche Fritze

²³ Johann Bernhard BASEDOW, Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und zu thun. In Ansehung eines in Anhalt=Dessau errichteten Philanthropins oder Pädagogischen Seminars von ganz neuer Art, die schon alt sey sein sollte, Leipzig 1775, 23 f. Zum aktivsprachlich ausgerichteten Lateinunterricht am Philanthropinum, der von der ‚Versinnlichungsmethode‘ und der ‚Realsprachmethode‘ geprägt war, vgl. ausführlich Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropinum Dessau im bildungsräumlichen Vergleich, Halle/Saale 2025, 290–299; dort auch der Hinweis auf die Bedeutung eines angemessenen Lateinunterrichts für Basedow und sein Philanthropinum, in dem aber nach dem Rückzug des Gründers aus der Schulorganisation (seit 1780/81) der Lateinunterricht immer mehr zurückgedrängt worden sei (ebd., 296).

²⁴ Zu Schummel (1748–1813) vgl. ADB 33, 1891, 59–61 (Max HIPPE) und HABEL, „Gelehrte Journale“ (wie Anm. 2), 36–44 (v. a. zu seinem Roman „Spitzbart: eine komi-tragische

schreibt an seinen Bruder Carl über die „kleinen Philanthropisten“, die ohne Perücke und mit offenem Kragen herumlaufen; bei Tisch werde „gar nichts anderes gesprochen, als lateinisch und französisch: ich habe auch schon ein paar Worte mitgesprochen“. ²⁵ In einem anderen Brief berichtet er von lateinischen Kinderspielen, z. B. vom Kommandierspiel: Der Lehrer kommandiert auf lateinisch etwa „claudite oculos“, woraufhin alle die Augen schließen, bis hin zu „imitate sartorem“, woraufhin alle einen Schneider nachahmen. Fritze stimuliert das so, dass er mit seinem Bruder nach der Rückkehr Phrasen wie „sis tristis“ (‘sei traurig‘), „ride“ (‘lache‘) oder „fac vultum stolidum“ (‘mach ein dummes Gesicht‘) exerzieren will. Er berichtet noch von einem zweiten Lehr- und Lernspiel, nämlich dem Versteckspiel: Hier müssen die Schüler ein Wort erraten, das hinter die Tafel geschrieben ist, müssen also, wenn sie die Hilfestellung bekommen, es handele sich um einen Teil des menschlichen Körpers, sich durch die lateinischen Bezeichnungen der Körperteile durchraten, bis sie das richtige Wort treffen und als Belohnung einen Apfel oder ein Stück Kuchen bekommen. ²⁶

Die philanthropischen Lehrmethoden gerade auch im bislang so verkrusteten Lateinunterricht riefen mancherlei Neugier in der damaligen Fachwelt hervor, sodass immer wieder Besucher vorbeikamen – vom

Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert“, in dem das Erlebnis des Dessauer philanthropischen Examens erwähnt wird). Von anderen lateinischen Spielen berichtet ein Besucher des Lateinunterrichts von Christian Heinrich Wolke: z. B. Tierstimmen imitieren nach lateinischen Anweisungen oder Tiere mit ihren lateinischen Begriffen bezeichnen, anschließend Erklärungen der Anatomie etc. des jeweiligen Tieres auf Latein, vgl. Hanno SCHMITT, Versuchsschule vor zweihundert Jahren. Ein Besuch am Dessauer Philanthropin, in: Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“ (wie Anm. 5), 169–177, hier 170.

²⁵ Johann Gottfried SCHUMMEL, Fritzens Reise nach Dessau (Leipzig 1776). Hg. von Albert Richter, Leipzig 1891, 26f.

²⁶ SCHUMMEL, Fritzens Reise nach Dessau (wie Anm. 25), 37. Die beiden Spiele werden auch geschildert in Dietrich BENNER / Herwart KEMPER, Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. T. 1 (Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus), Weinheim 2000, 191f. Die Bewunderung Fritzes für die Lateinspiele am Philanthropin wird in einer satirischen Schrift auf den Abschied Basedows aus dem Philanthropin zitiert; der anonyme Autor begründet die „üble Laune“ Basedows über die geringe Resonanz seines Philanthropins (und die fehlende finanzielle Unterstützung) u. a. mit dem Erfahrungsbericht Fritzes in Dessau, der die einzige positive Reaktion auf die vermeintlich großen Erfolge des dortigen Unterrichts gewesen sei: [ANON.], Gute Nacht Basedow, Leipzig 1777, 5f.

Schulgründer übrigens sehr erwünscht, da er die Öffentlichkeit suchte, nicht nur bei dem berühmt gewordenen ersten öffentlichen Examen am Philanthropinum (13.–15. Mai 1776), bei dem übrigens auch ein lateinisches Unterrichtsgespräch „aufgeführt“ wurde,²⁷ sondern auch zu anderen Gelegenheiten. Dabei inszenierte sich Basedow stets als Erneuerer, als der erste, der eine neue Pädagogik eingeführt hatte. Dies brachte ihm nicht nur Ruhm ein, sondern bisweilen auch Hohn und Spott, etwa aus der Feder eines Anonymus, der 1777 eine Schrift unter dem Titel „Gute Nacht Basedow“ herausbrachte. Der unbekannte Kritiker, der sich über die großen Pläne Basedows etwa bei der Gründung seines Lehrerseminars oder einer Mädchenbildungsanstalt, dem „Catharinäum“, lustig macht, anerkennt allerdings auch die Verdienste Basedows bei der Einführung der spielerischen Methode gerade vor dem Hintergrund des traditionellen Lateinunterrichts mit seinem monotonen Vokabel- und Grammatiklernen und dem Abschreiben von Texten – und schmälert sie zugleich:

Unendliche Vorzüge hat freylich die spielende Art des Unterrichts, da man die Kinder nicht mit Vokabellernen, Dekliniren, Conjugiren und verdrießlicher Grammatik martert und quält. – Da hat Basedow völlig Recht; allein, daß er glaubt, er wolle hierdurch der Welt die Augen aufthun, – ihr eine neue Lehrart lernen, und daß er sagt, nur im Philanthropin herrsche diese spielende Methode, die er erfunden – das ist zu stolz von sich gedacht. [...] – wie viele Hauslehrer kenne ich, die noch, ehe Basedow zu einem Philanthropin Anstalt gemacht, ihre Untergebene spielend unterrichtet! Also, – lieber Basedow – deine spielende Art des Unterrichts ist zwar gut, doch nicht deine Erfindung, und nicht so neu, als du glaubst.²⁸

²⁷ Vgl. HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht“ (wie Anm. 5), 53.

²⁸ [ANON.], Gute Nacht Basedow (wie Anm. 26), 12f. Spielerische Anschaulichkeit etwa durch den Einsatz von Bildern, Modellen, wissenschaftlichen Instrumenten, Gegenständen aus der Natur etc., also durch Realienunterricht, war in der Tat keine Erfindung Basedows, sondern bereits im 17. Jahrhundert und in der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht nur gefordert, sondern auch praktiziert, vgl. den Ausstellungs-Katalog: Tom GÄRTIG / Claus VELTMANN / Holger ZAUNSTÖCK unter Mitarbeit von Philipp Wille (Hg.), Total real. Die Entdeckung der Anschaulichkeit, Halle/Saale 2024, z. B. den Beitrag von Claus VELTMANN, „Das Licht der Weisheit entzünden“. Wegbereiter des Realien- und Anschaulichkeitsunterrichts im 17. Jahrhundert, 39–55 (v. a. zu Johann Valentin

Dass dem unbekannten Besucher gerade der Lateinunterricht auffiel, war, wie gesagt, gewiss auch dem Erleben der sichtbaren Differenz zum alten Lateinschulmodell geschuldet, aber doch auch der Omnipräsenz des Lateins im Dessauer Schulalltag. So wurden im Philanthropinum die Schüler in zwei Gruppen eingeteilt, die Jüngeren, „Minores“ genannt, und die Älteren, die „Maiores“. Der Stundenplan hieß „Typus Lectionum Philanthropicarum“ und teilte sich in den Vormittags- und Nachmittagsunterricht, *ante meridiem* und *post meridiem*. Sicherlich schauten die Schüler häufig auf die Meritentafel, die im Betsaal hing; sie besaß eine helle Hälfte, auf der tugendhaftes und fleißiges Verhalten durch einen „goldenen“ Nagel angezeigt wurde, und eine dunkle Seite, auf der schlechtes Verhalten ebenfalls durch einen Nagel festgehalten wurde, sodass jeder Schüler in der ihm zugeordneten Zeile jederzeit den aktuellen Stand seiner – um es im heutigen Schulamtsdeutsch zu sagen – Kopfnote ablesen konnte. Überschriften war die Tafel mit „Signa diligentiae iuventutis Philanthropicae I Notae pigritiae“, also ‚Zeichen des Fleißes der philanthropischen Jugend I Rügen der Trägheit‘.²⁹ Kurzum, Latein war auch im Dessauer Philanthropinum die Sprache der Schulorganisation. Unterrichtsgegenstand war sie für die Gruppe der Jüngeren täglich 2 Stunden am Vormittag zwischen 10 und 12 Uhr, also insges. 12 Stunden pro Woche³⁰ – weitaus mehr als heute in einem humanistischen Gymnasium, sogar in Bayern, üblich. Doch gegenüber den Gelehrtschulen des 17. und 18. Jahrhunderts erscheint das Lateinprogramm des Philanthropinums ziemlich abgespeckt, war in diesem Schultyp doch Latein als Unterrichtsfach (neben Religion) und häufig auch als Unterrichtssprache dominant.³¹ Latein nahm demnach im Dessauer Lehrplan angesichts der

Andreae, Amos Comenius, Andreas Reyher, Erhard Weigel und Ehrenfried Walther von Tschirnhaus). Zum game-based learning vgl. auch die Arbeiten von Simon Huber, u. a. seine noch ungedruckte Dissertation: Simon HUBER, Die Emergenz der Anschaulichkeit in Comenius' *Orbis pictus* (1658), Diss. Wien 2022.

²⁹ Abb. der Meritentafel in Michael ROCHER / Frank KREIBLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt* (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 120f.

³⁰ Vgl. den Lehrplan bei BENNER / KEMPER, Quellentexte (wie Anm. 26), 123f.

³¹ Zu den Lehrplänen der Lateinschulen vgl. Manfred FUHRMANN, *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln 2001, 51–55.

hohen Gesamtzahl an Schulstunden einen wichtigen, aber eben keinen überragenden Platz ein.³² Denn ein normaler Schultag am Philanthropinum konnte 10 Unterrichtsstunden, übrigens volle Zeitstunden, am Tag umfassen; Unterricht wurde an sechs Tagen pro Woche, also von Montag bis Samstag, gegeben; er begann morgens um 7 Uhr und dauerte vormittags bis 12 Uhr, setzte nachmittags bereits um 14 Uhr wieder ein und konnte dann bis 19 Uhr gehen, also insges. 10 Stunden pro Tag. Die hohe Anzahl an Schulstunden zeigt, dass die Betonung von Spaß und Spiel Dessau nicht zu einem Summerhill des 18. Jahrhunderts, also zu einer antiautoritären Spielwiese, machte. Dagegen stand das System von Belohnung und Bestrafung durch die Meritentafel, aber auch der durchgetaktete Schulalltag, Gleichwohl war für Abwechslung gesorgt, etwa durch Fechten in der letzten Vormittagsstunde oder durch Musik und Zeichnen in der ersten Nachmittagsstunde und am Mittwoch und Samstag ab 17 Uhr mit eher vergnüglichen Entspannungen, einmal mit Tanz, das ander-mal mit Konzert.³³

8. Moderne Literatur in lateinischem Gewand

Neben den traditionellen Methoden des Vokabel- und Grammatiklernens wurde auch der bisherige Lehrstoff des Lateinunterrichts in Frage gestellt. Zentrale Autoren der alten Lateinschulen waren z. B. der Komödienautor

³² Latein unterrichteten am Philanthropinum Christoph Friedrich Feder (s. unten Anm. 45), Friedrich Wilhelm Götze (s. unten Anm. 44), Johann Michael Friedrich Schulze (1753–1817, vgl. ROCHER / KREIßLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* [wie Anm. 29], 54, 137 zu seinem „Elementarbuch der Lateinischen Sprache“ von 1779), Karl Ehregott Mangelsdorf (s. unten Anm. 39), Christian Ludwig Lenz (1760–1833, vgl. ROCHER / KREIßLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* [wie Anm. 29], 184, 66: Lenz war von 1784 bis 1787 Lehrer in Dessau und unterrichtete dann in Schnepfenthal) und Christian Heinrich Wolke (1741–1825, vgl. den zeitgenössischen Bericht eines Besuchs seines Lateinunterrichts bei SCHMITT, *Versuchsschule vor zweihundert Jahren* (wie Anm. 24), 170), außerdem Johannes Danner (vgl. ROCHER / KREIßLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* [wie Anm. 29], 64).

³³ Das Innovative des philanthropischen Erziehungssystems besteht neben der Öffnung der institutionalisierten Bildung für jüngere Schüler in solchen, im Stundenplan fest verankerten Bewegungsübungen, vgl. Michael ROCHER, *Lauter nützliche Erkenntnis. Über Kontinuitätslinien und die Neuartigkeit der Lehrmethoden und des Unterrichts am Dessauer Philanthropin*, in: Ders. / Kreißler (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* (wie Anm. 29), 101–111, hier 106–108.

Terenz, dessen Sprache und dessen moralische Einsichten als gut didaktisierbar eingeschätzt wurden, und Cicero, der wegen seiner rhetorischen Schriften als Stilideal und wegen seiner philosophisch-ethischen Werke als alltagstauglicher Lehrmeister galt.³⁴ Doch die antiken Autoren gehörten einer Zeit an, die, wenn sie nicht als vorbildhaft eingeschätzt wurde, Teil einer den gegenwärtigen Erfahrungen weit entfernten Vergangenheit war. Um näher an die Lebenswirklichkeit der Schüler zu kommen, sollten nun nicht nur antike, sondern auch moderne literarische und wissenschaftliche Texte behandelt werden. Dies führte im reformpädagogisch orientierten Lateinunterricht zu einer sehr speziellen Übersetzungsbewegung, die Peter Burke einmal als ein Übersetzen „in the wrong direction“ zusammenfasste, nämlich das Übersetzen aus der Volkssprache ins Lateinische.³⁵ Das damals erfolgreichste Beispiel ist der „Robinson secundus“ des Philipp Lieberkühn, die lateinische Übersetzung von Joachim Heinrich Campe „Robinson der Jüngere“. Campe selbst hatte für sein überaus erfolgreiches Kinder- und Jugendbuch übrigens schon beim Schreiben einen Platz im Lateinunterricht gesehen, wenn er im Vorwort zur ersten Auflage 1779/1780 potenzielle Übersetzer geradezu auffordert:

Sollte sich ein, der lateinischen Sprache hinlänglich, mächtiger, Man finden, der Lust und Muße hätte, eine gute lateinische Übersetzung davon zu machen: so würde dadurch eine sehr erhebliche Lücke in unserer dermaligen, noch so überaus mangelhaften Schulbibliothek ausgefüllt werden. Denn wo ist das Buch, welches man [...] den ersten Lehrlingen der lateinischen Sprache, ohne alle Bedenklichkeit in die Hände

³⁴ Zur Wertschätzung des Terenz im humanistischen Unterricht vgl. RHEIN, Agricola (wie Anm. 12), 305f. (mit weiteren Literaturangaben). Zu Ciceros Latinität als Ideal und Vorbild des eigenen Schreibens sowie zu den Gegenbewegungen vgl. Jörg ROBERT, Die Ciceronianismus-Debatte, in: Herbert Jaumann (Hg.), Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit. Ein Handbuch, Berlin/New York 2011, 1–54. Basedow berichtet in seiner Magisterarbeit von 1752 über seine Lektüren, anhand derer er Latein lernte und sich für die tägliche Konversation mit seinem Schüler Josua vorbereitete, darunter zu Beginn Terenz, dann Cicero, Plinius und Sueton (vgl. LOUDEN, Basedow [wie Anm. 10], 56).

³⁵ Vgl. Peter BURKE, Translations into Latin in early modern Europe, in: Ders. / Ronnie Po-Chia Hsia (Hg.), Cultural Translation in Early Modern Europe, Cambridge 2009, 65–80 (Beispiele nur für die Frühe Neuzeit). Zu den Übersetzungen aus der Volkssprache ins Latein vgl. CVlat = Wolkenhauer et al., Catalogus versionum latinarum. Katalog für gedruckte frühneuzeitliche Übersetzungen ins Lateinische (<https://uni-tuebingen.de/de/231695>).

geben könnte? Das Buch, meine ich, welches lauter, für solche Kinder verständliche, für solche gehörige, für solche auch zugleich angenehme Sachen in einem leichten lateinischen Gewande enthielte? Ich hab' es sorgfältig gesucht; aber fand es nirgends.³⁶

Mochte Campes Robinsonade bei der Latinisierung von zeitgenössischer Kinder- und Jugendbuchliteratur auch die Vorreiterrolle zufallen und dank ihres Erfolgs eine richtige Welle lostreten, so hatte doch Basedow schon einige Jahre zuvor ein ähnliches Vorhaben unternommen, allerdings nicht anhand eines Kinderbuchs. Als ein zentrales Schulbuch sah er sein 1770 erschienenenes „Elementarbuch“ an, nicht zu verwechseln mit dem vier Jahre später erscheinenden „Elementarwerk“. Das „Elementarbuch“ entwirft das philanthropische Bildungssystem auf über 900 Seiten und setzt mit den Anfängen jeglicher Bildung bereits beim Kleinkind ein. Der Basedow-Schüler und spätere Lehrerkollege Karl Ehregott Mangelsdorf übersetzte es, sodass es 1772 auch in lateinischer Sprache auf den Markt kam.³⁷ Basedow wiederum schlug in seinem ebenfalls erstmals

³⁶ Zitiert nach Bernd PLATZDASCH, Philipp Julius Lieberkühn (1754–1788). Skizze seines Lebens und Wirkens, Heidelberg 2012, 13 Anm. 55. http://www.pantoia.de/Robinson/RS/RS1785_DIGI/Philipp-Julius-Lieberkuehn.pdf. Lieberkühns Übersetzung erschien 1785 unter folgendem Titel: „Joachimi Henrici Campe Robinson Secundus. Tironum causa latine vertit, atque indicem latinitatis adjiciendum curavit, Philippus Julius Lieberkühn, Zullichoviae, sumptibus officinae librariae Orphanotrophei et Frommanni, 1785“. Auch Campe selbst war auf der Suche nach attraktiven lateinischen Unterrichtstexten und plante die lateinische Übersetzung seiner „Seelenlehre“, um sie als Textbuch für den Unterricht zu nutzen, vgl. Bas VAN BOMMEL, *Classical Humanism and the Challenge of Modernity*, Berlin/München/Boston 2015, 137.

³⁷ Zum „Elementarbuch“ vgl. Theodor BRÜGGEMANN / Hans-Heino EWERS (Hg.), *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur (von 1750 bis 1800)*, Stuttgart 1982, 961–968 (Jörg-Dieter KOEGL). Die lateinische Übersetzung: Karl Ehregott MANGELSDORF, *Libri elementaris pars prima sive prima educationis elementa tradita a Bernardo Basedovio in theotiscum sermonem translata*, Halle 1772 (s. unten Appendix I, Nr. 6). Der Titel kündigt (versehentlich) eine Übersetzung ins Deutsche an („in theotiscum sermonem“), was auch ein Rezensent, der im Übrigen ein schlechtes Latein diagnostiziert und den Nutzen der Übersetzung in Abrede stellt, zu Recht moniert (in: *Auserlesene Bibliothek der neuesten deutschen Litteratur* 4 [1773], 121–124). Mangelsdorf datiert seine Praefatio auf 12. Mai 1772; in ihr legt er den Nutzen der lateinischen Übersetzung dar: Sie solle nicht als mühseliger Übungstext für das Erlernen von Vokabeln, Deklinationen und Konjugationen dienen, sondern – ganz im Sinne der Vorgaben Basedows für den Einsatz des „Elementarbuchs“ im Lateinunterricht – als Grundlage für das Gespräch

1770 erschienenen „Methodenbuch“ für den lateinischen Sprachunterricht als Grundlage für die lateinische Konversation von Lehrer und Schüler sein eigenes „Elementarbuch“ vor, da im Gegensatz zu antiken Texten hier der Hauptzweck von Schule, Sachkenntnisse zu vermitteln, eingelöst werde:

Bisher aber weiß ich, wenn der Hauptzweck nichts verlieren soll, keine andere [Methode des lateinischen Sprachunterrichts], vermittelt einer lateinischen Uebersetzung des Elementarbuchs, dessen Plan ich nach dem Bedürfnisse der Sacherkenntnisse zu unserer Zeit entworfen habe; und vermittelt eines lateinischen Vortrages bey Erklärung dieses Buches.³⁸

Offensichtlich fand Basedow in Mangelsdorf einen fähigen Übersetzer, der das „Elementarbuch“ ganz in seinem Sinne auch zu einem passenden Buch für den Lateinunterricht machte.

Ähnlich verfuhr Basedow 1774 mit dem „Elementarwerk“, seinem Grundlagentext der neuen Pädagogik; diesen ließ er noch im gleichen Jahr wiederum von seinem jungen Kollegen Mangelsdorf auf eigene Kosten ins Lateinische übersetzen.³⁹ Auch in diesem Fall sollte sein pädagogisches Sachbuch als Schulbuch eingesetzt werden und Sach- mit

zwischen Lehrer und Schüler auf Latein, denn die einzelnen Inhalte würden die Schüler aus der deutschen Fassung kennen, sodass ein mündlicher lateinischsprachiger Austausch über das bereits Gewusste leicht möglich werde, der dann den Schüler für die Lektüre der Übersetzung motiviere: „Si vero cognita jam habeat puer omnia, quae in Theotisco libro praecipuntur, tum praeceptor latine his de rebus primum cum eo colloquatur, post versionem hanc afferat, praelegat eam, et difficiliora loca interpretetur, tandem ipsum librum puero perlegendum tradat (fol. *6r/v). Mangelsdorf erhielt offensichtlich sehr gemischte Rezensionen (s. oben) und verteidigte seine Übersetzung gegen Kritiker in: Karl Ehregott MANGELSDORF, Verbesserungen der lateinischen Uebersetzung des Elementarbuchs, nebst freyer Beantwortung der darauf von den Recensenten zu Frankfurt am Mayn und zu Rostock geschehenen Angriffe, Halle 1773.

³⁸ BASEDOW, Methodenbuch (wie Anm. 20), 215.

³⁹ Mangelsdorf (1748–1802), der von Dezember 1774 bis September 1776 am Philanthropinum unterrichtete, war nach seinem Ausscheiden der erste, der gegen Basedow und seine Schulgründung öffentlich mit einer Streitschrift zu Felde zog. Außerdem führte er einen mehrjährigen Prozess gegen ihn, da Basedow ihm das versprochene Honorar für die Übersetzung des „Elementarwerks“ vorenthielt (vgl. LOUDEN, Basedow [wie Anm. 10], 162). Zu Mangelsdorfs Lehrtätigkeit am Philanthropinum vgl. Paul BECKUS, Ein tolles Institut. Lehrer und Schülerschaft des Philanthropins (1774–1793), in: ROCHER / KREIßLER (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? (wie Anm. 29), 45–71, hier 62, zu seiner Streitschrift ebd., 46 und den Katalogeintrag 83, Nr. 31.

lateinischem Sprachunterricht gekoppelt werden. Zeitgenössische lateinische Texte besaßen, so die Überzeugung nicht nur Basedows, sondern auch anderer philanthropischer Lehrer, eine attraktive Nähe zur Lebenswelt der Schüler, die den antiken Texten abging, und boten die Chance, antiken Sprach- und modernen Sachunterricht zu verbinden.⁴⁰ Mit den lateinischen Übersetzungen deutscher Bücher war noch ein weiterer Vorteil verbunden: Der potenzielle Leserkreis weitete sich über die Grenzen der deutschen Volkssprache hinaus. Die an die „Cosmopoliten“ adressierte Werbeschrift für das Dessauer Philanthropinum-Projekt sprach schon in seinem Titel ein internationales Publikum an – „Der Verfasser hat vernommen, daß Gönner seiner Sache in England und Holland, vermittelst Übersetzung einiger Schriften, dieselbe befördern wollen. Er dankt diesen Cosmopoliten“⁴¹ –, sodass Basedow folgerichtig hier selbst übersetzte und im gleichen Jahr wie die deutsche auch eine lateinische Fassung herausbrachte, an einigen Stellen gekürzt und erweitert: „Eadem germanice scripta (aucta et diminuta pro consilio) in latinum transtuli sermonem“; so erreiche das Buch nun „omnes gentes“, zumal er besonders aus England und Belgien auf Grund der vorliegenden lateinischen Übersetzungen des „Elementarwerks“ („Opus elementare“) und des „Methodenbuchs“ („Liber methodicus“) bereits viel Zuspruch erfahre.⁴²

Goethe, der Basedow in Frankfurt und auf einer gemeinsamen Reise 1774 näher kennengelernt hatte und ihm und v. a. seinen theologischen Ansichten, wenn auch fasziniert von seiner scharfen Zunge, eher ablehnend gegenüberstand, hob gleichwohl den Lateinunterricht Basedows

⁴⁰ Mangelsdorfs Übersetzung des „Elementarwerk“ erschien in drei Quartbänden von insgesamt über 1450 Seiten, Dessau 1774 („Operis elementaris Pars Prima/Secunda/Tertia, quae habet scientiae omnis necessariae penum recte dispositam, Dessau 1774“, s. unten Appendix I, Nr. 7). Von ihm stammt auch die Übersetzung von Basedows Methodenbuch („Liber methodicus scriptus patribus et matribus“, 1774, s. unten Appendix I, Nr. 8).

⁴¹ BASEDOW, Für Cosmopoliten (wie Anm. 23), A2r.

⁴² Johann Bernhard BASEDOW, Cosmopolitis nonnulla legenda, cogitanda agenda: de coepto Dessaviae-Anhaltinae philanthropio, Dessau 1775, XVI (s. unten Appendix I, Nr. 12). Dass gerade in dieser Textfassung das Lob des Lateins nicht fehlen durfte und sein Nutzen für einen jeden Schüler betont wird, ist einleuchtend: „Praeter vernaculum omnium linguarum utilissima latina est, non solum literarum studiosis, sed unicuique etiam liberaliter educando, si quidem, id quod res est, fieri queat, ut sine ingeniorum cruciat dimidii vel unius anni dispendio addiscatur“ (XIX).

und dabei insbesondere dessen programmatischen Gegenwartsbezug positiv hervor: „daß die alten Sprachen an der Gegenwart geübt werden sollten, schien mir lobenswert.“⁴³

9. Basedow als lateinischer Schulbuchautor

Die philanthropischen Überlegungen zur Neugestaltung des Lateinunterrichts waren nicht unumstritten. An zwei Punkten schieden sich die Geister: Ist die Aufgabe des Lateinunterrichts die Sprechkompetenz, also das *latine loqui*, oder ist es nicht vielmehr die hermeneutische Kompetenz des Verständnisses lateinischer Texte? Und: Soll sich eine solche hermeneutische Kompetenz an zeitgenössischen lateinischen Texten bilden oder nicht vielmehr an den Texten der Antike mit ihren hohen, durch die Tradition legitimierten, literarischen und philosophisch-ethischen Qualitäten?

Diese Fragen waren nicht einmal im Dessauer Philanthropinum selbst eindeutig entschieden. Während sein Gründer Basedow sich Zeit seines Lebens als Verfechter des lateinischen Sprechens und der Beschäftigung mit lateinischsprachigen zeitgenössischen Texten verstand, war die Dessauer Lehrerschaft keineswegs der gleichen Meinung. So zweifelte Friedrich Wilhelm Götze in seinem Bericht über seinen Lateinunterricht am Philanthropinum den Sinn von lateinischen Übersetzungen zeitgenössischer Werke grundsätzlich an und erklärte sie für wenig hilfreich:

Ich sehe das Verstehen der alten Autoren für den einzigen wichtigen Endzweck an, warum die Jugend lateinisch lernt, und das Zeugnis einsichtsvoller Kenner des Schulwesens bestätigt die Meinung, dass kein Buch der neueren Lateiner vermögend sei, den Nutzen hervorzubringen, den die Älteren zur Erlernung der Sprache und zur Bildung der Seele so wohl als eines richtigen und schönen Verstandes leisten können.⁴⁴

⁴³ Johann Wolfgang von GOETHE, *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*. Hg. von Klaus-Detlef Müller, 1. Abt., Bd. 14, Frankfurt/Main 1986, 670. Die Charakterisierung Basedows in Goethes „Dichtung und Wahrheit“ ist vollständig wiedergegeben in: Johann Bernhard BASEDOW, *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Hg. von Al[bert] Reble, Paderborn 1965, 239–244, hier 239.

⁴⁴ BENNER / KEMPER, *Quellentexte* (wie Anm. 26), 163. Zu Götze (1754–1801) ROCHER / KREIBLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* (wie Anm. 28), 54 (Lehrer am Philanthropinum seit 1780), 57f. (verlässt 1785 nach Streitigkeiten und Intrigen das

Neben dem Bericht von Götze hat sich noch ein zweiter handschriftlicher Bericht eines Lehrers über den Lateinunterricht am Dessauer Philanthropinum erhalten, der im Gegensatz zu dem Götzes bislang noch nicht ediert ist. Er stammt von Christoph Friedrich Feder und ist auf den 3. Februar 1782 datiert.⁴⁵ Feder, der die erste und die zweite Klasse in Latein unterrichtete, berichtet u. a., welche Autoren er seinem Unterricht zugrunde legt, für die erste Klasse die taciteische „Germania“, Caesars „Bellum Gallicum“ und eben dort v. a. den Britannien-Exkurs. Für das Vokabellernen zieht er das „Provocabularium Cellarianum“ heran, das (nicht nur bei ihm) ausschließlich unter dem Namen Basedows läuft, aber zum größten Teil von Mangelsdorf verfasst worden war; denn das Vorwort des 1776 erschienenen Lehrbuchs spricht davon, dass der damals noch am Philanthropinum lehrende Mangelsdorf – er verließ im September 1776 Dessau – auf der Grundlage von Basedows Vorarbeiten zu A, B, und C die restlichen Buchstaben bearbeitet habe. Das Wörterbuch umfasste außerdem noch Kapitel zu Grammatik (225–269) und Rhetorik (270–317), die laut Vorwort nach den Vorlagen des bekannten Altphilologen Johann Heinrich Ernesti (1652–1729) von Basedow verfasst wurden.⁴⁶ Noch ein

Philanthropinum) und v. a. 65 (von 1780 bis Frühjahr 1785 am Philanthropinum, geht in Folge von Auseinandersetzungen mit dem Kollegium, wird Hofmeister des bisherigen Schülers Graf Manteuffel) und 70 Anm. 144.

⁴⁵ Der Bericht, überliefert in den Unterlagen zum Philanthropinum in der Anhaltischen Landesbibliothek Dessau, wird erstmals unten als Appendix II ediert. Zu Feder (1752–1807) vgl. ROCHER / KREIßLER (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? (wie Anm. 28), 49 (von Campe berufen), 59 (letzter Rektor des Philanthropinums von 1786 bis 1793), 155 (wohl seit 1777 Lehrer am Philanthropinum, bezieht 1786 die Wohnung Wolkes im Hauptgebäude des Philanthropinums, dem Palais Dittrich) und v. a. 63 (mit einer Übersicht über seine Berufsstationen am Philanthropinum: Lehrer, seit 1779 Professor, ab 1779 Mitglied des Direktoriums, ab 1786 letzter Direktor des Philanthropinums, bis zur Auflösung des Instituts, ab Sept. 1793 eigenes Institut, eine Nachfolge-Pensionsanstalt [die Schüler gingen auf die Hauptschule, standen aber unter Feders Aufsicht, s. ROCHER / KREIßLER (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? (wie Anm. 28), 155f.], wahrscheinlich bis zu seinem Tod 1807). Vgl. auch den Beitrag von Frank KREIßLER in diesem Band (v. a. 235).

⁴⁶ Das Vorwort zum „Liber pro-vocabularis Cellarianus“ (Dessau 1776, s. unten Appendix I, Nr. 15), das auf p. IV den großen Anteil Mangelsdorf und auf p. X die Autorschaft Basedows für „Grammatica“ und „Rhetorica“ erwähnt, erläutert ausführlich die philanthropische Methode des Vokabel- und Grammatiklernens. Ihr geht es nicht um die einzelnen Wörter, sondern um inhaltliche Zusammenhänge, sodass folgerichtig der

zweites, wiederum speziell für den philanthropischen Unterricht verfasstes Werk kam in Feders Unterricht zur Anwendung: Seinem Geschichtsunterricht für die beiden ersten Klassen von 10 bis 11 Uhr zu den Anfangsgründen der römischen Geschichte legte er die „Chrestomathia Historiae Antiquae“ zugrunde, die Basedow 1776 in Dessau herausgebracht hatte und die Auszüge aus den römischen Historikern Eutropius, Justinus, Florus, Velleius Paterculus, Nepos, Sueton und Curtius bot, also Texte v. a. von kaiserzeitlichen Autoren, deren Werke aber die gesamte römische Geschichte seit der Stadtgründung umfassen.⁴⁷ Feder war zum Zeitpunkt seines Berichts bis zum 2. Punischen Krieg gekommen, also bis in die Zeit 218 bis 201 v. Chr., aus dem Rom als Siegerin über Karthago und als dominierende Macht im Mittelmeerraum hervorgegangen war.

In der zweiten Klasse unterrichtete Feder Latein anhand der „Colloquia“ des Erasmus. Auch hierzu hatte Basedow 1775 eine Auswahl vorgelegt, die er „Encyclopaedia Philanthropica colloquiorum Erasmi“ titulierte. Erasmus hatte diese oft dialogischen lateinischen Texte als Schulbuch konzipiert, beginnend mit leichten Gesprächen bis hin zu komplexeren Auseinandersetzungen um Themen wie Verfolgung von Ketzern, Exorzismus oder Epikureismus, übrigens mit der ursprünglichen Intention, den Schülern sprechpraktisches Material an die Hand zu geben, meist mit spöttischem Unterton, um die Lektüre unterhaltsam zu gestalten. Basedow indessen ging eine solche Haltung der kritischen Ironie bisweilen zu weit, sodass er in die erasmianischen Textfassungen eingriff, wie er selbst auf dem Titelblatt verkündet: Entfernt wurden alle die Teile, die den Sitten der Jugend schaden, für Pfarrer und Militär ein Ärgernis darstellen, mit griechischen und mythologischen Themen verknüpft sind, nicht zum Respekt vor der Religion passen, mit philosophischen Irrtümern vermischt sind und dem Geist unseres Jahrhunderts allzu wenig

Vokabelteil unter den einzelnen Lemmata in seinen durchweg einsprachig-lateinischen Erläuterungen immer Wortgruppen und Phrasen bietet. Nicht nur Ernesti lieferte das Material, sondern zum Vokabelteil v. a. der Hallesche Professor Christoph Cellarius (1638–1707) mit seinem breitgefächerten Œuvre zum lateinischen Sprachunterricht; nach ihm ist der Titel „Liber pro-vocabularis Cellarianus“ formuliert.

⁴⁷ Johann Bernhard BASEDOW, *Historiae antiquae chrestomathia philanthropica*. Vol. 1–3. Lib. 1–8, Dessau/Leipzig 1776 (s. unten Appendix I, Nr. 14). Vgl. die zeitgenössische Rezension in: Allgemeine deutsche Bibliothek. Anhang zu dem 25. bis 36. Bande. 4. Abtheilung, Berlin/Stettin 1780, 2011f. https://ds.uni-bielefeld.de/viewer/image/2002-5-72_155/1.

entsprechen.⁴⁸ Also ein purifizierter Erasmus, aus dem z. B., wie ein zeitgenössischer Rezensent bemerkt, alles für Katholiken Anstößige entfernt wurde. Basedow empfiehlt das Buch als Grundlage und Anlass für lateinische Gespräche zwischen Lehrer und Schüler, also als probates Mittel zum Sprechenlernen, was sich, wie er im Vorwort großsprecherisch verkündet, durch einen zweimonatigen Versuch als erfolgreich erweisen werde. Der Rezensent ist in dieser Frage offen: „Auch zum Lateinischsprechen kann das Buch für die mit Nutzen gebraucht werden, welche es ratsam finden, die Basedowische Methode zu folgen.“ Grundsätzlich findet er die Basedowsche Zusammenstellung der Colloquia des Erasmus sowie die Texteingriffe, die die einzelnen Geschichten teils kürzen, teils „in eine schicklichere Ordnung“ bringen, für gelungen, zumal er sich an seine eigene Schullektüre der „Colloquia“ erinnert, bei der ihm vieles, gerade auch das „Salz des Erasmischen Scherzes“ oft unverständlich blieb.⁴⁹

Das „Liber pro-vocabularis Cellarianus“, die „Chrestomathia antiquae historiae“, die „Encyclopaedia Colloquiorum Erasmi“: Es gilt, eine Sorte von Schulbüchern in den Blick zu nehmen, die in der Basedow-Forschung meist nicht beachtet und wenn überhaupt nur kurz im Vorbeigehen erwähnt werden. Basedow war Zeit seines Lebens Lateinlehrer – von seiner ‚Lehrlingszeit‘ auf Gut Borghorst über seine Lehrtätigkeit am Gymnasium Christianeum in Altona bis in die Dessauer Jahre, denn auch am Philanthropinum unterrichtete er neben Antiker Geschichte und Praktischer Philosophie Latein.⁵⁰ Kein Wunder, dass er, der die Tinte kaum halten konnte, auch Bücher für den Lateinunterricht verfasste. Zu den bereits kurz vorgestellten Büchern kommt noch die „Encyclopaedia Philanthropica Ovidii Nasonis“, die 1775 mit rund 320 Oktavseiten

⁴⁸ Johann Bernhard BASEDOW, *Encyclopaedia philanthropica colloquiorum Erasmi: demtis illiis partibus quae erant adolescentum moribus nocivae ordini sacro et militari odiosae graecis et mythologicis implicitae religionis respectu intempestivae ... conscripta in usum non scholarum tantummodo et magistrorum latine loquentium, sed omnium etiam lectorum*, Leipzig 1775 (s. unten Appendix I, Nr. 9).

⁴⁹ Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Teutschland 4 (1776), 138–141.

⁵⁰ Zu Basedow als Lateinlehrer am Gymnasium Christianeum vgl. ROCHER / KREIßLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* (wie Anm. 29), 103, und am Philanthropinum vgl. LOUDEN, Basedow (wie Anm. 10), 154 u. 159.

Umfang erschien.⁵¹ Aus allen bekannten Werken Ovids werden hier Teilstücke geboten, angefangen mit den „Metamorphosen“ bis hin zu den „Epistulae ex Ponto“, also den Briefen aus der Verbannung, die Ovid während seines Exils am Schwarzen Meer dichtete. Die Intention seiner Ausgabe gibt Basedow bereits auf dem Titelblatt unmissverständlich an: Sie sei insbesondere „in usum scholarum“, denn die Lektüre des gesamten Ovid müsse durch eine abwechslungsreiche Auswahl ersetzt werden, die das richtige, variationsreiche und rasche Lateinischsprechen befördere. Diese Behauptung bezweifelt der zeitgenössische Rezensent in der „Allgemeinen Bibliothek für Schul- und Erziehungswesen in Teutschland“: „Ob aber das Lesen der Dichter zum Lateinischreden so nützlich sey, als Herr B[asedow] gleichfalls auf dem Titel behauptet, lassen wir unentschieden, wenigstens braucht es grosse Bestimmung, wenn es wahr seyn soll.“⁵² Überdies verwahrt er sich gegen die Behauptung Basedows, dass bisher in „unsern Schulen“ immer der gesamte Ovid behandelt worden sei: Unterrichtsstoff seien vielmehr für die Anfänger die „Tristien“ und die „Briefe ex Ponto“ und erst für die Fortgeschrittenen die

⁵¹ [Johann Bernhard BASEDOW,] *Encyclopaedia Philanthropica Ovidii Nasonis selectis ex omni genere lectu vel utilioribus vel innocenter jucundis*, Frankfurt/Main 1775. Auf S. 303 sind die Verkaufspreise (bei direkter Abholung in den Leipziger Buchhandlungen) notiert; die „Encyclopaedia Ovidii“ kostete 8 Groschen wie auch die „Encyclopaedia Erasmi“, während man für die lateinische Übersetzung des Elementarwerks („Opus Elementare“) 2 Taler und 20 Groschen zahlen musste.

⁵² N.: Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Teutschland 4 (1776), 142–148, hier 143. Die Kritik an Basedow, seiner Schule und seinen Veröffentlichungen würde viel Raum einnehmen, wenn man sie vollständig darstellen wollte. Seine meist vollmundigen Ankündigungen, gepaart mit seiner scharfen Kritik an den gegenwärtigen Schulen und insbesondere Lehrern, provozierten die Zeitgenossen zu vielfältigen Gegenattacken. Der bereits oben kurz vorgestellten anonymen Schrift „Gute Nacht Basedow“ (s. oben Anm. 26) lässt sich z. B. noch die Schrift des Direktors der Fürstenschule Grimma an die Seite stellen: Johann Tobias KREBS, Bild des verwünschten Basedows, sogenannten Curators des sogenannten Philanthropins, in einer kritischen Futterschwinge geschildert, und in ein kleineres Futterschwinglein übertragen von Hansiulus Futterschwingeriolus, Schüler und Bewunderer des Herrn Rectors. Mit Beylagen einiger Basedowischen Spreu, die man ausschwingen will, Leipzig 1776 (auf dem Titelblatt ist unten vermerkt: „Verfertigt im Pferdestalle; zu haben allenthalben, sogar in der Philanthropischen Buchhandlung in Leipzig“); vgl. z.B. 11: „Wie vernünftig und natürlich deine Methode in Erlernung der lateinischen Sprache sey, zeigen deine 17 Philanthropisten, welche so lateinisch reden sollen, daß sie den epistolis obscurorum virorum den Vorzug streitig machen.“ Biogramm des anti-philanthropischen Schulmanns und Altphilologen Krebs (1718–1782) in ADB 17 (1883), 97f. (Heinrich Julius KÄMMEL).

„Metamorphosen“ gewesen. Wie bei der Erasmus-Auswahl greift Basedow auch bei Ovid in den Text ein – nicht nur durch Kürzungen, sondern auch durch Textänderungen, nach seiner Ansicht sicherlich mit Blick auf die schulische Leserschaft Textverbesserungen, etwa wenn er erotisch-schlüpfrige Stellen entfernt.⁵³ Der schulisch-didaktische Zweck heiligt eben auch die Eingriffe in einen antiken Klassikertext.

Die Textsorte Chrestomathie, also die Zusammenstellung von Texten zu didaktischen Zwecken, bot Basedow bei der Präsentation und Vermittlung klassischer Texte, insbesondere aus der Antike, aber auch aus der Zeit des Renaissance-Humanismus, eine attraktive Möglichkeit, aus einer zeitlich fernen Literatur Passagen unter der Perspektive seines auf Sachkenntnisse fokussierten Unterrichts auszuwählen und zugleich die Lektüre zeitlich überschaubar zu halten, da ihm ja v. a. das Reden über diese Texte am Herzen lag. In seinem „Methodenbuch“ wird den Chrestomathien eine didaktische Funktion insbesondere im Lateinunterricht der höheren Klassen zugewiesen:

In dem [sic] Gymnasien muß eine weitläufigte Chrestomathie der alten Schriftsteller gelesen werden. Diese muß von den bisher bekannt gewordenen noch sehr unterschieden seyn; bey dem Gebrauche derselben dürfte man die Sacherkenntniß des Elementarbuchs als bekannt voraussetzen; sie muß gleichfalls nur gemeinnützige Sacherkenntniß ohne vermeidliche Wiederholung eben derselben Sachen enthalten; und solche Theile haben, welche nicht nur in der nützlichsten Ordnung der Sacherkenntnisse stehen, sondern welche auch den Unterschied und die besondre Vollkommenheit eines jeden Verfassers aufmerktsamern Lesern zeigen.⁵⁴

⁵³ In seinem „Methodenbuch“ verlangt Basedow in seinen Ausführungen zur „Schamhaftigkeit“, den Jugendlichen keine „zu scherzhaften und zu verführerischen Lieder, Erzählungen und Romane“ zu geben: „Die Laster der Unreinigkeit sind die einzigen, mit deren Geschichte, so weit sie auch in den besten Romanen vorkommen, man die Einbildungskraft einer feurigen Jugend nicht unterhalten kann, ohne die Gefahr der Verführung zu vermehren“ (BASEDOW, Methodenbuch [wie Anm. 20], 78).

⁵⁴ BASEDOW, Methodenbuch (wie Anm. 20), 215. Zu den im „Methodenbuch“ geforderten Sprachlehrbüchern, eine Anthologie römischer Autoren, ein kurzes Wörterbuch der lateinischen Sprache und eine Anthologie klassischer griechischer Autoren, vgl. LOUDEN, Basedow (wie Anm. 10), 127.

Fähig und arbeitsam müsse, so Basedow, der Verfasser einer solchen Chrestomathie sein, ein Kompetenzprofil, das nach Basedow offensichtlich nur er selbst erfüllte.⁵⁵

Hatte Basedow in seinem „Methodenbuch“ von 1770 erst einmal grundsätzlich neue Lehrbücher für den Lateinunterricht gefordert, so waren seine Überlegungen vier Jahr später bei der Eröffnung des Philanthropinums schon sehr viel konkreter gediehen. In seiner Programmschrift „Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche“, 1774 erschienen, widmet er § 11 der Bedeutung der lateinischen Sprache und setzt mit einer klaren Ansage ein:

In unserm Institut wird die französische und lateinische Sprache herrschen, das ist, jede dieser beyden Sprachen wird mindestens doppelt so oft, als die teutsche, im Unterrichte, im Bücherlesen und im Umgange mit den Lehrern vorkommen. Denn der Fertigkeit und Richtigkeit in der teutschen nicht zu verfehlen, ist in Teutschland leichter. Und aus eben dieser Ursache wird die lateinische etwas häufiger, als die französische gebraucht werden.⁵⁶

⁵⁵ Die Aufbereitung von Texten in Form der Chrestomathie griff Basedow auch bei seiner Bearbeitung der „Nachtgedanken“ des englischen Dichters Edward Young (1683–1765) auf: Johann Bernhard BASEDOW, Chrestomathie von Youngs Lehren der natürlichen Religion und Tugend aus seinen Nachtgedanken, bestimmt zur Bibliothek der Rechtsschaffnen und zum Vorlesen in philanthropischen Schulen aller besondern Religionen, Leipzig 1778. Chrestomathien scheinen, wenn man einer Rezension in der Allgemeinen deutschen Bibliothek 28 (1776), 559–562 zu einer lateinischen Chrestomathie für Anfänger von Lehrern des Pädagogiums zu Gießen glauben darf, eine damalige Modeerscheinung gewesen zu sein: „Bald wird, wo nicht jede einzelne Stadt oder jede einzelne Schule, doch jedes geschlossene Land seine eigene Chrestomathien erhalten, und dergleichen Bücher werden, wie Calender, aus anderen Ländern ausgeschlossen, oder wie ausländische Waaren mit Accise belegt werden. Wir waren mit dergleichen Excerptensammlungen bereits in guter Anzahl versorget, da sie anfiengen, wenigstens von keinen neuen mehr verdrängt zu werden: aber seit einigen Jahren nimmt der Chrestomathien-Unfug wieder recht überhand. Fast jeder alte Schriftsteller wird in eine Chrestomathie verwandelt, jedes Alter bekommt seine Chrestomathie und jede Schule sucht ihre Aufnahme oder Reformation durch dergleichen Werkgen sichtbar zu machen“ (559f.).

⁵⁶ Johann Bernhard BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum [...], Leipzig 1774, 64.

In einer langen Anmerkung nennt er die Bücher, die dem künftigen Unterricht zugrunde liegen sollen, zumeist Lehrwerke, die es noch gar nicht gab, sondern erst noch verfasst und gedruckt werden sollten. Basedow unterscheidet zwei Adressatengruppen, die jüngeren und die älteren Schüler, für die er unterschiedliche Unterrichtsbücher vorsieht: für die jüngeren eine Art Handbuch („*liber memorialis puerilis*“) mit unterschiedlichen Kapiteln, d.h. einem nach Sachen geordneten Verzeichnis von Wörtern, die nur in seltenen Fällen eine deutsche Erklärung erhalten, einer Grammatik mit Beispielen aus klassischen Autoren, einer Zusammenstellung von kleineren Texten, in die absichtlich Grammatikfehler eingebaut sind, eine Einführung in das Lateinsprechen mit Karten und anderen Spielmaterialien und zuletzt eine Zusammenstellung von lateinischen Sprichwörtern, dem Alter der Kinder angepasst. Weitaus umfangreicher ist die Lektüreliste für die älteren Schüler: Auch hier soll es einen „*Liber memorialis juvenilis*“ geben, der in seinem ersten Teil noch recht unbestimmt daher kommt und „*Subsidia ad juvandam auctorum classicorum aliorumque lectionem*“ enthalten soll, also Hilfsmittel zur Lektüre klassischer und anderer Schriftsteller, während der zweite Teil fehlerhaftes Latein aufzeigen soll, und zwar auf der Grundlage des damals viel verwendeten „*Lexicon Latinae Linguae Antibarbarum*“ von Johann Friedrich Nolte (1694–1754), das 12.000 Stichwörter umfasste, aber im Philanthropinum nur in Auszügen Verwendung finden sollte. Neben diesen beiden handbuchartigen Lehrbüchern kündigt Basedow noch zahlreiche Chrestomathien antiker Autoren an, also Sammlungen von Texten, die nicht vollständig aufgenommen werden sollten, sondern nur in Auszügen, bei denen, so Basedow, „alles Moralisch-Schädliche, alles jetzund Unnütze, alles (nach der Sacherkenntniß) Schlechtere in Vergleichung mit dem Bessern derselben Art“ wegfallen solle.⁵⁷ Die Chrestomathie bietet demnach für den Lateinunterricht den idealen Gattungsrahmen, um Sprach-, Literatur- und Kulturkenntnis der römischen Antike zu vermitteln und gleichzeitig nach der philanthropischen Lehrmethode auszuwählen. „Denn“, so Basedow, „aus den Alten selber (ohne Auszug) genug Vernunft und Wahrheit zu lernen, ist für die Menschen zu schwer und

⁵⁷ BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum [...] (wie Anm. 56), 66f.

kostet überflüssige Zeit. Sie schrieben nicht unserm, sondern ihrem Jahrhundert.“⁵⁸ Da die Welt nach Basedow solche Chrestomathien noch nicht gesehen hat, habe er sich selbst ans Werk gemacht und bisher bereits die moralischen Schriften Ciceros, Laktanz und die „Colloquia“ des Erasmus druckfertig bearbeitet, ganz im Sinne seines Anspruchs, eine Handbibliothek zur täglichen Lektüre zu schaffen, Bücher mit Nutzen und Vergnügen, die es vermögen, „den Verstand nicht nur auf die vollkommenste Art zu erleuchten, sondern auch das Herz (wozu manche Stellen der Autoren nicht taugen) täglich zu verbessern“. Basedow fährt dann mit einem starken Bekenntnis zur auch aktuell noch andauernden Bedeutung der Antike fort:

Da wird man sehen, daß (ausser der Mathematik und Naturkunde, und ausser dem, was geoffenbaret ist [sc. also außer der christlichen Theologie]) die Neuern nichts wissen, was nicht irgend ein Alter auch gewußt und besser gesagt hätte, als man es jetzund zu sagen pflegt.

Er schaut in diesem Zusammenhang auch auf sein eigenes Leben zurück und erkennt bei sich drei Phasen der Antikenbeschäftigung: in der Jugend Ablehnung, in den Mannesjahren ein Aktivismus, der nur um sich kreiste, und erst jetzt im Alter eine intensive Beschäftigung mit dem antiken Denken:

In der Jugend konnte ich die Alten nicht lieben. So werden sie in Schulen behandelt. In männlichen Jahren aber habe ich zu selbstthätig dazu werden müssen. Jetzund endlich habe ich ein Dutzend der Alten nach der Reihe mit grossem Nutzen und Vergnügen durchgelesen, und bedaure, daß ich ehemals, an Statt viele entbehrlichere Arbeiten vorzunehmen, nicht lauter Chrestomathien aus den Alten gemacht, mit einigen auf unsre Zeiten sich beziehenden Anmerkungen begleitet, und zum Nutzen ungelehrter Leser gute Übersetzungen derselben veranstaltet habe.⁵⁹

⁵⁸ BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum [...] (wie Anm. 56), 68.

⁵⁹ BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum [...] (wie Anm. 56), 67f. Dieses offenerherzige Bekenntnis wendet ein anonymer Rezensent zu einem Vorwurf, wenn er Basedows Ankündigung von Chrestomathien spöttisch kommentiert: „Es vergnügt uns zu sehen, daß sich Herr B. mit solchen Arbeiten beschäftigt; allein da er selbst gesteht, was wir schon lange vermuthet haben, daß er in seiner Jugend die Alten nicht geliebt,

Mit Blick auf die geplante umfassende Aufarbeitung der römisch-lateinischen Literatur kündigte Basedow deshalb in seiner Vorrede zur Ovid-Encyclopaedia eine ganze Reihe von Chrestomathien an, ein Vorhaben, das der bereits zitierte Rezensent in der „Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Teutschland“ von 1776 nur mit einem bis heute hörbaren Stöhnen kommentieren kann: „Und nun schon wieder ein Projekt!“⁶⁰ Denn Basedow will für alle Autoren der römischen Antike Chrestomathien herausbringen und stellt außerdem noch ein Gesamtregister und -lexikon zu allen Wörtern in Aussicht, das die bisherigen Einzelkommentare ersetzen soll. Ein wirklich gigantisches Unternehmen, das allerdings nicht allzu weit voranschritt, da außer zu Ovid nur noch eine Horaz-Chrestomathie im gleichen Jahr 1775 und ein Jahr später die Chrestomathie mit Texten zur römischen Geschichte erschienen.⁶¹ Basedow nahm sich also in gewaltiger Selbstüberschätzung vor, den Kampf für einen neuen Lateinunterricht quasi im Alleinritt gewinnen zu wollen.

und erst jetzt ein Dutzend der Alten nach der Reihe durchgelesen, so dünkt uns, Herr B. würde besser thun, wenn er das Geschäft, Chrestomathien zu machen, andern überliesse, die eine längere Bekanntschaft mit den Alten, als er, haben“ (Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Teutschland 3 [1775], 254–273, hier 268).

⁶⁰ Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Teutschland (wie Anm. 52), 144.

⁶¹ In der kurzen Vorrede vom 1. Juli 1775 wird auf die Ovid-Ausgabe Bezug genommen, sodass es sich bei der Horaz-Chrestomathie um die zweite Etappe von Basedows groß angelegtem Antikenprojekt handelt. Die Horaz-Chrestomathie wiederholt auf dem Titelblatt die Kritik an einem Unterricht, der den gesamten Horaz behandeln will, und bietet auf rund 90 Seiten Auszüge aus der „Ars poetica“, der Lyrik, den Satiren und Briefen, indem die Stücke aus den Kleinformen thematisch geordnet werden, etwa „De vita honesta et beata“, „De rebus publicis“ und „De rebus privatis“ und endet mit Passagen, die nach Basedow autobiografische Züge des römischen Dichters tragen wie etwa dessen Verhältnis zu Maecenas („De rebus Horatii et poetarum“). Positiv rezensiert wurde die Ausgabe in: Allgemeine deutsche Bibliothek 34 (1778), 282 („mit sehr guter Wahl gemacht“, „correct gedruckt“, sehr brauchbar „für diejenigen, welche es für gut finden, nur einen Theil des Horaz mit der Jugend durchzugehen und die das Uebrige deren eignen Fleiße überlassen wollen“). Zur „Chrestomathia Historiae antiquae“ von 1776 s. oben S. 181 mit Anm. 47. Basedow blieb der Gattung Chrestomathie auch noch nach seiner Dessauer Lehrtätigkeit treu und gab 1781 die „Colloquia Scholastica“ nach Vorlagen der beiden Renaissance-Autoren Mathurin Cordier (1480–1564) und Juan Luis Vives (1493–1540) heraus (s. unten Appendix I, Nr. 16). Deren Schülergespräche waren seit dem 16. Jahrhundert sehr beliebte lateinische Übungsbücher und wurden vielfach ediert, vgl. Aloys BÖMER, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten, Berlin 1897 (auf 205 wird Basedows Ausgabe erwähnt).

Mit wie viel Leidenschaft er bei seinen großen Plänen erfüllt war, lässt sich vielleicht aus seinem Werk „Philaethie“ ersehen, wenn er in einem Kapitel zum Nutzen der Sprache und des Sprachstudiums ohne Übergang den traditionellen Lateinunterricht attackiert und ihn für das ganze Elend der Gegenwart verantwortlich macht:

Wir haben einen großen Theil des menschlichen Unglücks und der Unbrauchbarkeit unsrer edleren Verstandeskkräfte dieser durch so viele hundert Jahre herrschenden Methode der römischen Sprache zuzuschreiben. Da sie das Behältnis aller scheinbaren Gelehrsamkeit ist, und durch unnatürliche Lehrart so schwer gemacht wird: so ist es nicht zu viel gesagt, daß sie dem edlern Theil des Menschengeschlechts 7 Jahre ihres Lebens raubt, ja sie nicht bloß ohne weitem Schaden vernichtet, sondern wo nicht zum Unglücke und zur Plage, dennoch zur Ursache der folgenden Verblendung, oder des folgenden Ekels an nützlichen Erkenntnissen macht.⁶²

10. Ein letzter Reformversuch des Lateinunterrichts

Diese fast schon traumatische Schulsituation des erlittenen Lateinunterrichts scheint Basedow bis in seine letzten Lebensjahre umgetrieben und dazu motiviert zu haben, sich immer wieder gerade mit der Reform des Lateinunterrichts auseinanderzusetzen. Zu seinen letzten Werken gehört die 1785 erschienene Schrift „Zum Nachdenken und Nachforschen: Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntniß“, eine etwa 60-seitige Schrift, die er den beiden wichtigsten Förderern seines lebenslangen Wirkens, dem Kronprinzen von Dänemark und dem Fürsten von Anhalt, widmet und die er als „Königlicher Dänischer Professor“ unterzeichnet – als wolle er damit im Alter von über 60 Jahren seine wissenschaftlichen Anfänge aufrufen und an sie anknüpfen. Bereits auf dem Titelblatt kündigt er sein Ansinnen an: „Beschreibung und Anbietung einer Vor-Academie der lateinischen Studien für Solche welche sie spät anfangen und bald endigen wollen“ und bietet am Schluss seine Mithilfe an, indem er zwei

⁶² Johann Bernhard BASEDOW, Philaethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung dem denkenden Publico eröffnet, Zweyter Band, Altona 1764, 75. Vgl. auch Johann Bernhard BASEDOW, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien (1768), zitiert in: BASEDOW, Ausgewählte Pädagogische Schriften (wie Anm. 43), 48–51 (§ 43: Urteile über die törichten Methoden der lateinischen Sprache“).

postlagernde Adressen angibt, die beiden Buchhändler Crusius in Leipzig und Bohn in Hamburg.⁶³ Sein Umzug noch im Jahr 1785 nach Magdeburg zeigt, dass die Nachfrage nach der Mitarbeit des alten Basedow nicht sehr ausgeprägt war. In seiner Schrift entwickelt Basedow seine Lehrmethode für Latein auf verschiedenen Ebenen: Wer Latein nicht für seinen Beruf, also nicht als Gelehrter brauche, sondern als „wohlunterrichteter Bürger“ tätig sein werde, der brauche auch kein Latein zu lernen; er trennt also klar bürgerliche und gelehrte Bildung voneinander.⁶⁴ Wer nur lateinisch reden müsse, dem reiche die Übung in der Konversation, das Sprechen über Gegenstände und die Lektüre lateinischer Bücher. Nur auf der höchsten Stufe sei grammatikalische Richtigkeit nötig, die ohne Vokabelbuch und Grammatik nicht erreicht werden könne.⁶⁵ Basedow entwirft den Plan einer „Vor-Academie“, einer Schule, die nach rund drei Jahren zum Universitätsstudium befähigen und auch für Schüler, die schon

⁶³ Johann Bernhard BASEDOW, *Zum Nachdenken und Nachforschen: Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntniß; Mit Beschreibung und Anbietung einer Vor-Academie der lateinischen Studien für Solche welche sie spät anfangen und bald endigen wollen*, Hamburg 1785, 55f. Basedow ging davon aus, dass ihn sein neues Unternehmen zu vielen Reisen zwischen Dessau, Niedersachsen und Dänemark zwingen werde, die beiden Buchhändler indessen immer über seinen Aufenthaltsort informiert seien. Trotz der Warnung, „wer sich aber zu spät meldet, der thut etwas Vergebliches, oder vernimmt unangenehmere Bedingungen“, musste er seine letzten Lebensstationen Dessau und Magdeburg mangels Nachfrage nicht mehr verlassen. Basedows Schrift von 1785 hat bislang kaum Beachtung gefunden; Loudon ordnet sie in die kleine Zahl der in den 1780er Jahren erschienenen Werke Basedows ein, ohne sie näher vorzustellen (vgl. LOUDON, Basedow [wie Anm. 10], 170).

⁶⁴ Die Charakterisierung des „wohlunterrichteten Bürgers“, der klare Gedanken und Vorstellungen in den Geschäften des bürgerlichen Lebens besitzt und zu Papier bringen kann, bei BASEDOW, *Zum Nachdenken und Nachforschen* (wie Anm. 63), 16. Die Forderung nach der Trennung bürgerlicher vs. gelehrter Bildung war nicht neu, sondern bereits Ende des 17. Jahrhunderts formuliert worden, verstärkte sich indessen im philanthropischen Umfeld und wurde von den humanistischen Traditionalisten als Einschränkung aufgespießt, vgl. KERSTING, *Die Genese der Pädagogik* (wie Anm. 2), 49f., Anm. 4.

⁶⁵ BASEDOW, *Zum Nachdenken und Nachforschen* (wie Anm. 63), 24–26. Bereits John Locke entwickelte in seiner bahnbrechenden Schrift „Some Thoughts concerning Education“ von 1693 einen dreistufigen Kompetenzerwerb der lateinischen Sprache von alltäglicher Kommunikation über grammatikalisch korrektes Sprechen bis zu gelehrtem Studium (John LOCKE, *Einige Gedanken über Erziehung*. Hg. von Jürgen Overhoff, Stuttgart 2022, 239–242 [§ 168]). Zum Einfluss Lockes auf das pädagogische Denken Basedows vgl. OVERHOFF, Basedow (wie Anm. 17), 62–71.

16 bis 20 Jahre alt sind, offenstehen sollte. Ihr zentraler Lehrstoff ist die lateinische Sprache und Literatur, der aber erst, wenn die Schüler in jüngerem Alter, also mit ca. 10 Jahren, kommen, nach einer umfänglichen Beschäftigung mit der deutschen Sprache und ihrer Grammatik unterrichtet werden soll. Immer wieder profiliert Basedow seine Lehrmethode und betont ihre Attraktivität für die Schüler gerade auch gegenüber den städtischen Lateinschulen. „Denn“, so Basedow,

ganz anders muß es freilich geschehn, als in den bisherigen Schulen, wo die voreilige Sorge für die Richtigkeit der lateinischen Sprache, vor der Sorge für die Fertigkeit im Verstehn, Lesen, Reden und Schreiben vorangeht. Dieser höchst schädliche Unsinn wird, leider! von Wenigen für Unsinn erkannt.⁶⁶

So besitzt auch dieser Text Basedows die Perspektive auf ein künftiges Projekt, die Gründung einer „Vor-Academie“, und doch ist er zugleich von einer melancholischen Stimmung grundiert, etwa wenn Basedow die moderne Beschleunigung des Immer-Mehr-Wissen-Müssens und -Wollens als verhängnisvoll beschreibt, aber auch sich selbst als einen Mit-Treiber erkennt:

Aber viel falscher Schein ist bei unserm so genannten Mehrwissen. Wir thun gar Viel auf Schulen, und auch hernach, vermöge der Sitten unserer Zeit, um viel und mehr Wissenschaft und Fertigkeit uns anzumaßen, als wir wirklich besitzen. Man wird durch den Strom hingerissen, ich schliesse mich selbst nicht aus von der Beschuldigung dieses Fehlers.⁶⁷

Bei allen Übungen, Hilfsmitteln, Unterrichtszeiten etc. müsse das rechte Maß herrschen, das Basedow in ungewohnter Selbstkritik auch bei seinem „Elementarwerk“ nicht immer gewahrt sieht:

Erst in späten Jahren, da ich fast nicht mehr wirken kann, habe ich dieses recht eingesehen; und ich selbst würde der schärfste Beurtheiler derer Fehler meines Elementarwerks werden, welche darinnen, gegen das richtige Maaß der Anleitung zu verschiedenen Kenntnissen, gemacht sind. Ich konnte sie in der zweiten verbesserten Auflage,

⁶⁶ BASEDOW, Zum Nachdenken und Nachforschen (wie Anm. 63), 42.

⁶⁷ BASEDOW, Zum Nachdenken und Nachforschen (wie Anm. 63), 9.

theils wegen der Kupfertafeln, theils aus andern Ursachen, nicht allesammt verbessern. Gewarnt habe ich vor dem Uebermaasse, dessen ich gewahr worden bin, die sachkundigen Jugendfreunde in der Vorrede und in den Anmerkungen.⁶⁸

Es ist der Text eines alten Mannes, der für das Fortleben seiner Lehrmethode kämpft und sich dabei auf die Didaktik des Lateinunterrichts konzentriert, der Realist geworden ist und sich nicht mehr anheischig macht, Kleinkinder zu perfekten Lateinern zu machen, sondern Jugendliche ab 10 Jahre und älter als Zielgruppe im Blick hat, der weiß, dass Lateinkompetenz nicht für alle nützlich ist und für unterschiedliche Berufslaufbahnen auf differenziertem Niveau vermittelt werden muss, der für sein Lebensthema, die Reform des Lateinunterrichts, sogar einen neuen Typ von Institution entwirft und bei der Errichtung seine kostenfreie Mitarbeit anbietet, dem aber auch bewusst ist, dass seine Jahre gezählt sind und ihm immer stärker sein Augenlicht verloren geht,⁶⁹ der sich deshalb aber noch lange nicht in den Winkel zurückzieht, sondern auch weiterhin in die Öffentlichkeit hineinwirken will.

11. Basedows Leidenschaft für Latein: Sie ist die Sprache Europas!

Auch wenn Basedow mit seinen hochfliegenden Plänen einer die gesamte römische Antike aufarbeitenden Chrestomathien-Bibliothek scheiterte und sein Angebot einer „Vor-Academie der lateinischen Studien“ niemand aufgriff, so wurde sein Einsatz für eine Erneuerung gerade des Unterrichts der lateinischen Sprache gleichwohl beachtet und gewürdigt. Die Faszination von Schummels „Fritze“ an den lateinischen Spielen im Philanthropinum wurde oben schon erwähnt. Offenkundig war der Lateinunterricht ein wesentlicher und die Außenwirkung prägender Bestandteil des Lehrprogramms am Dessauer Philanthropin. Dass dies auch auf Kritik stieß, verwundert nicht. So beurteilte der Theologe und Pädagoge Friedrich Gedike in seiner Schrift „Aristoteles und Basedow“ von 1779 die „Sprechmethode“ Basedows kritisch, da beim Sprechen nur

⁶⁸ BASEDOW, Zum Nachdenken und Nachforschen (wie Anm. 63), 11f.

⁶⁹ Wenn er bei der Errichtung der neuen Lehranstalt mitwirken solle, brauche er einen Gehilfen, denn er sei „zu bejahrt“ und habe „Fehler an den Augen“, BASEDOW, Zum Nachdenken und Nachforschen (wie Anm. 63), 52.

Alltagsprachliches gelernt und Abstraktes außen vor gelassen werde. Auffallend ist an Gedikes Kritik, dass er grundsätzlich den Lateinunterricht und das Lateinsprechen am Philanthropinum als unnötig zurückweist, da, so Gedike in seiner Vorrede, die darin ausgebildeten Lehrer sich als Gelehrte dünken und für das wichtige Lehramt auf dem Lande verdorben seien. Gedike war als junger Mann Anhänger der Basedowschen Aufklärungspädagogik gewesen und wurde später zu einem engagierten Verteidiger der klassisch-humanistischen Bildung. Den Sinn der klassischen Sprachbildung sah er v. a. in der formalen Bildung des Geistes, wenig Wert legte er auf aktive Sprechkompetenz und bei den Schulformen trennte er das humanistische Gymnasium strikt von der Bürgerschule. Und doch schwor er nicht völlig den Erfahrungen seiner philanthropischen Jugend ab, kritisierte den scholastisch verknöcherten Unterricht der humanistischen Gelehrtenschulen und verlangte eine Öffnung hin zum Gemeinwohl.⁷⁰ Auch der pädagogische Humanismus des 18. und frühen 19. Jahrhunderts nahm die reformpädagogische Kritik sehr wohl zur Kenntnis, sodass die strikte Dichotomie von Philanthropismus und Neuhumanismus in der schulischen Praxis nicht selten aufgelöst erscheint. So ersetzte Gotthelf Wilhelm Christoph Starke programmatisch mit seinem Antritt als Rektor 1789 die bislang philanthropisch geprägte Ordnung der Stadtschule im anhaltischen Ballenstedt durch eine auf Vermittlung der antiken Sprachen fokussierte klassisch-humanistische

⁷⁰ Vgl. Friedrich GEDIKE, *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*, Berlin 1779, 149–151 u. 157–206 [„Von der lateinischen Sprache“]). In der Schlusswendung seiner Vorrede würdigt er Basedow als einen einflussreichen Denker: „Die überall rege Aufmerksamkeit auf Erziehungs- und Schulverbesserung ist sein Werk. Er weckte die schlummernden Arbeiter auf. Er machte Bahn.“ Die Präsenz Basedows im wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs seiner Zeit wird in der empirisch angelegten Wissenschaftsgeschichte von Katharina VOGEL näher eruiert (*Pädagogische Wissensräume 1750–1850. Empirische Studien zum Referenzraum wissenschaftlich-pädagogischer Lehrbücher, Vorlesungssammlungen und Einführungsschriften*, Göttingen 2024, z. B. 25). Zu Gedike vgl. VAN BOMMEL, *Classical Humanism* (wie Anm. 36), 123–125 u. 128f. (zu seiner Kritik am humanistischen Unterricht). Vgl. auch Andreas FRITSCH, *Zwischen Philanthropinismus und Neuhumanismus: Die Begründung des altsprachlichen Unterrichts bei Friedrich Gedike (1754–1802)*, in: Bernd SEIDENSTICKER / Felix MUNDT (Hg.), *Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität*, Hannover-Laatzten 2006, 131–165 mit Ausführungen zu philanthropischen Neigungen, Vorstellungen und Methoden bei Gedike, für den es die Alternative zwischen Philanthropisten und Neuhumanisten noch nicht gegeben habe.

Bildung, insistierte aber weiterhin auf einem Unterricht mit starken Gegenwartsbezügen – bis hin zur Lektüre von aktuellen Zeitungsartikeln – und beließ die breite, philanthropisch geprägte Fächerpalette von Technologie bis neuere Sprachen. Wie Gedike ist auch Starke ein Humanist, „der durch den Philanthropismus hindurchgegangen war und ohne nicht verstanden werden kann“. ⁷¹

Nach 1800 nahm die Debatte zwischen philanthropischer Reformpädagogik und dem heranziehenden Neuhumanismus indessen an Fahrt auf. Letztendlich setzte sich der Neuhumanismus durch und hielt das deutsche Gymnasialwesen des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus in festen Klauen und verstand es, die Kenntnis der lateinischen und dann ausgeprägt auch der griechischen Kultur und Literatur als intellektuelle Leitkultur und als gesellschaftlichen Distinktionsmarker zu etablieren, sodass z. B. ohne die Kenntnis der alten Sprachen der Zugang zum Universitätsstudium nicht möglich war. Die Gegner des Philanthropismus zogen ihre Kritik auch und gerade an der Latein-Frage hoch, indem sie der reformpädagogischen Seite die Abschaffung des Latein-Unterrichts und damit den Verrat an der Kultur der Antike, ja an dem Menschenbild der gebildeten und sozialen Humanitas vorwarfen. In verzerrender Polemik wurde die philanthropisch motivierte Reform des Lateinunterrichts mit der vermeintlich programmatischen Zerstörung der antiken Traditionspflege und -vermittlung gleichgesetzt. ⁷² Hätte Basedow noch erlebt,

⁷¹ So Nikola ROßBACH, Schule um 1800: der Bernburger Lehrer Gotthelf Wilhelm Christoph Starke zwischen Philanthropismus und (Neu-)Humanismus, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Landeskunde 33 (2024), 59–74, hier 66.

⁷² Ein echtes Unterscheidungsmerkmal zwischen den beiden Pädagogikschulen war die Haltung zur griechischen Sprache. Bei Basedow überwog trotz des Respekts vor der großen Tradition griechischer Literatur und Philosophie die Haltung, Griechisch wegen des weitaus höheren Schwierigkeitsgrades nicht allgemein in den Schulen zu unterrichten, sondern es nur wenigen Schülern der höheren Klassen zu vermitteln, die dezidiert eine geistliche oder wissenschaftliche Berufslaufbahn einschlagen wollten, vgl. BASEDOW, Methodenbuch (wie Anm. 20), 217–219. So wurde Griechisch auch im Dessauer Philanthropinum unterrichtet, aber nur für wenige Schüler bis 1785, vgl. ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“ (wie Anm. 23), 287f. Die beiden Hauptkritikpunkte an der philanthropischen Erziehungsprogrammatik waren die „mangelnde Religiosität und Sittlichkeit“ und die „Marginalisierung humanistisch-altsprachlicher Bildung“, so ROßBACH, Schule um 1800 (wie Anm. 71), 60. Auch bei dem

wie seine reformpädagogische Methode am neuhumanistischen Dünkel einer rückwärtsgewandten Sprachpflege immer mehr zerrieben wurde, er wäre fassungslos gewesen. Denn für ihn, den langjährigen Lateinlehrer und Autor von lateinischen Unterrichtswerken, war und blieb die lateinische Sprache ein wichtiger, ja zentraler Unterrichtsgegenstand, übrigens nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines friedlich kommunizierenden Europas:

Aber eine einzige allgemeine Sprache, gegen deren Gebrauch kein Ambassadeur etwas einzuwenden hat, muß Europa wieder lernen. Und es wird es wahrhaftig früh oder spät thun. Ich meine das staatsgeschäftige, das lesende, das für alle Europäische Reiche sammt und sonders (nach Wunsch und Hoffnung) schreibende Europa. Welche Sprache wird das seyn?

Welche Sprache Europa wieder lernen muss – darauf war seine Antwort klar und eindeutig:

Roms Sprache!⁷³

anti-philanthropischen Kritikpunkt der mangelnden Religiosität ist eine große Portion Polemik beigemischt; zur religiösen Rahmung des Schulalltags und zum Religionsunterricht am Dessauer Philanthropinum vgl. Michael ROCHER, „Worthmann muss entweder am Gehör oder Verstand oder an beiden einen Fehler haben ...“. Realitäten des Religionsunterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Berliner Theologische Zeitschrift 40 (2023), 205–220 (große Bedeutung von religiös-christlichen Ritualen in der schulischen Alltagspraxis, kein konfessioneller Unterricht, geringere Stundenzahl des Religionsunterrichts).

⁷³ BASEDOW, Für Cosmopoliten etwas zu lesen (wie Anm. 23), 14 f. Zu Basedows Wertschätzung des Lateins als europäische Universalsprache vgl. die Hinweise bei FRITSCH, Friedrich Gedike (wie Anm. 70), 146.

Anhang I: Basedows lateinische Schriften⁷⁴

1. Deutsch-lateinische Theateraufführungen am Johanneum mit Beteiligung Basedows:
 - Johannes Samuel Müller, *Ad actum oratorio-dramaticum de morte Socratis* [...] invitans Ioannes Samuel Müller, Hamburg 1738. urn:nbn:de:bvb:12-bsb10629580-8. (Basedow in einer kleinen Rolle in einem Vierergespräch zum Auftakt des 3. Aktes).
 - Johann Samuel Müller, *Ad actum oratorio-dramaticum de Carthagine victrici, Roma devicta* [...] habendum invitat et orationem de elegantiori educatione praemittit Jo. Sam. Müller, Hamburg 1739. <https://opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV009868436>. (Basedow in der Rolle des "M. Junius Römischer Dictator").
 - Johann Samuel Müller, *Ad actus oratorio-dramatici de secundo bello Punico secundam partem* [...] in Ioanneo Hamburgensi [...] invitat, pauca de vero libelli de ratione status in imperio Germ. auctore praefatus Ioannes Samuel Müller, Hamburg 1739. urn:nbn:de:bvb:12-bsb10631495-8 (Basedow in der Rolle von Lesius, eines „Rathsherren in Capua“).
 - Johann Samuel Müller, *Ad actum oratorio-dramaticum de Perseo Macedonum Rege a Romanis capto* [...] qua decet observantia et humanitate invitat [...] Ioannes Samuel Muller, Hamburg 1743. <http://dx.doi.org/10.25673/72474>. (Basedow in der Rolle des „Q. Martius Philippus, ein Römischer Gesandte“).
2. Johann Bernhard Basedow: *Epistolae ad Michaellem Richeium, virum prae-nobilissimum, celeberrimum II. Additis pueri nobilis octavum annum agentis epistolis III. non emendatis*, Hamburg 1750. <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/6899/1>. (Mit einem lateinischen Gedicht Basedows an Richey).
3. Magisterarbeit 1752 [Kurztitel: *Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus*]; Johann Bernhard BASEDOW, *Pro Summis In Philosophia Honoribus Rite Consequendis Inusitatam Eandemqve Optimam Honestioris Juventutis Erudiendae Methodum, Tum In Reliqvis Studiis Scholasticis, Tum Praecipue In Lingva Latina / Sub Divinis Auspiciis, Ex Decreto Et Consensu Amplissimi Philosophorum Ordinis, Præsides* [...] Jo. Christoph. Hennings, P. P. O. Anno MDCCLII. Die VII. Junii H. L. Q.

⁷⁴ Vgl. die von Albrecht Reble zusammengestellte Bibliographie der Werke Basedows in: BASEDOW, *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (wie Anm. 43), 267–274. Dort sind alle im Folgenden aufgezählten lateinischen Werke genannt mit Ausnahme der Nr. 1, 5, 6, 7, 8. Rebles Nr. 79 (die Geschichte Alexanders des Großen von Quintus Curtius Rufus) und Nr. 80 (Suetons Kaiserviten) sind keine eigenen Schriften, sondern Bestandteile von Reble Nr. 78 = meine Aufzählung Nr. 14.

- C. Publice Dijudicandum Dabit Joannes Bernardus Basedow, Kiel 1752. <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB0001D04E00000000>.
4. Antrittsvorlesung an der Soröer Ritterakademie 1753: Johann Bernhard BASEDOW, *Dissertatio de philosophiae studio a procerum filiis prudenter moderando*, Kopenhagen 1753.
 5. Antrittsrede am Christianeum in Altona 1761: Johann Bernhard BASEDOW, *Oratio Avspicalis, De Variis Gravissimis Circa Axiomata Moralia Quaestionibus : Die VII Octobris 1761 Altonae Habita*, Altona 1761 (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Objekt-ID: PPN882543210).
 6. *Libri elementaris pars prima sive prima educationis elementa tradita a Bernardo Basedovio in theotiscum sermonem translata a Car. Ehreg. Mangelsdorfio*, Halle 1772. <http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/SBB0001056500000000>. (Übersetzung von Johann Bernhard Basedow: *Des Elementarbuches für die Jugend [...] Erstes Stück*, Altona/Bremen 1770, und *Drittes Stück* durch Karl Ehregott Mangelsdorf; dieser übersetzte auch Stück 2, doch wurden nur die Teile 1 u. 3 gedruckt, vgl. MANGELSDORF, *Verbesserungen* [wie Anm. 37], Bl. A2v/A3r).
 7. *Operis elementaris Pars Prima [Secunda]/[Tertia]/[Quarta], quae habet scientiae omnis necessariae penum recte dispositam ad instituendam juventutem a pueritia usque ad aetatem academicam*, Dessau 1774. urn:nbn:de:bvb:12-bsb11235245-1. (Vierbändige Übersetzung von Johann Bernhard BASEDOW, *Elementarwerk. Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniß; zum Unterrichte der Jugend von Anfang, bis ins academische Alter, Zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniß zu vervollkommen*, Leipzig 1774, durch Karl Ehregott Mangelsdorf). Die Kupfersammlung zum „Elementarwerk“ erschien mit französischer und lateinischer Übersetzung.
 8. *Liber Methodicus Scriptus Patribus Et Matribus Familiarum Et Gentium / A Joh. Bernh. Basedovio. Interprete Carolo Ehregott Mangelsdorfio, Philosophiae Doctore, Societ. Lat. Baadensis Collega*, Dessau 1774. <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/-10795/1>. (Übersetzung von Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Altona/Bremen 1770, durch Karl Ehregott Mangelsdorf).
 9. Herausgegeben von BASEDOW: *Encyclopaedia Philanthropica colloquiorum Erasmi. Dempis illis partibus, quae erant adolescentum moribus nociuae ordini sacro et militari odiosae. Graecis et Mythologicis implicitae; religionis respectu intempestivae, erroribus philosophicis mixtae ad nostri seculi genium minus accommodatae. Conscripita in usum non scholarum tantummodo et magistrorum latine loquentium, sed omnium etiam lectorum, qui argumenta ad cujusque aetatis sexus et ordinis prudentiam virtutemque*

- facientia, item nonnulla decenter jocosa et utiliter jucunda, more Socratico latioque sermone tractata, legere gestiunt. In *Philanthropiis Dessaviensi et (N. B.) Rhaetico Helvetiorum*, Leipzig 1775. urn:nbn:de:bvb:12-bsb11103901-1.
10. Herausgegeben von BASEDOW: *Encyclopaedia Philanthropica Ovidii Nasonis selectis ex omni genere lectu vel utilioribus vel innocenter jucundis*, Leipzig/Frankfurt a. M. 1775.
 11. Herausgegeben von BASEDOW: *Encyclopædia Philanthropica Horatii Flacci : Selectis Ex Omni Genere Lectu Vel Utilioribus Vel Jucundis Collectisque Sub Titulos Ejusdem Generis Rebus [...]* In *Philanthropiis Dessaviensis Et Rhætico Helvetorum*, Leipzig 1775. <http://dx.doi.org/10.25673/62909>.
 12. Johann Bernhard BASEDOW: *Cosmopolitis nonnulla legenda, cogitanda agenda : de coepto Dessaviae-Anhaltinae philanthropio seu seminario paedagogico novissimae indolis, quam vetustissimam esse oportuit / Conscripta vel brevius iterata certe ad augendam sermonum copiam a M. Jo. Bernh. Basedovio, Dessau 1775* (Übersetzung durch Basedow selbst von: Johann Bernhard Basedow: Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und zu thun. In *Ansehung eines in Anhalt-Dessau errichteten Philanthropins oder Paedagogischen Seminars von ganz neuer Art, die schon alt seyn sollte*, Leipzig 1775).
 13. Johann Bernhard BASEDOW: *Anstatt eines nach der Würde der Stände eingerichteten Schreibens an Kosmopoliten / Instar epistolae ordinum differentiis accommodatae ad Cosmopolitas*, Dessau, 24. Juli 1775. [https://digital.staatsbibliothek-berlin/werkansicht-/?PPN=PPN845629913](https://digital.staatsbibliothek-berlin/werkansicht/?PPN=PPN845629913).⁷⁵
 14. Herausgegeben von BASEDOW: *Historiae Antiquae Chrestomathia Philantropica Volumina I, II, Et III. ; Libri I-VIII Quibus Continentur Præter Geograph. Mythol. Antiq. Rom. Et Alia Doctoribus Præcognoscenda Eutropius, Justinus, Florus, Vellejus, Nepos, Suetonius, Curtius Utiliter Breviati*; Dessau: In *Philanthropiis / Leipzig 1776*.⁷⁶

⁷⁵ Es handelt sich um ein zweisprachiges Schreiben von zwei Blättern, das am Ende mit einer ausschließlich lateinischen Anrede an die „Academiarum Gymnasiorumque Professores, qui Philanthropicae rei favere possint et publice audeant“, also an die Lehrer der Oberen und universitären Schulen, die die philanthropische Sache unterstützen und dies auch öffentlich zu tun wagen, endet, indem Basedow sie auffordert, ihm Kandidaten für eine Ausbildung von zwei Jahren am philanthropischen Lehrinstitut in Dessau zu schicken; bei einer Frequenz von 25 solcher junger Männer werde er mit seinen öffentlichen Vorlesungen beginnen.

⁷⁶ Basedows umfangliche Historiker-Chrestomathie wird in einer zeitgenössischen Rezension gelobt und getadelt: „Die Lehrer, welche nicht die Historie vorzüglich getrieben haben, und doch, wenn sie in der Geschichte Unterricht geben sollen, das

15. Herausgegeben und verfasst von BASEDOW⁷⁷: *Scholae Philanthropicae Liber Pro-Vocabularis Cellarianus. Redactis Ad Enuntiata Latinitatis Primitivis Cum Derivatis ; Annexis Grammatices Rhetoricesque Praeceptis Ad Plerorumque Usus Sufficientibus* / Dessau: In Philantropiis / Leipzig 1776.
16. Herausgegeben von BASEDOW: *Corderii Et Ludovici Vivis Colloquia Scholastica : Mutatis Mutandis Et Omissis Omittendis Usui Publico Omnium Sectarum Adeoque Judæorum Accommodata* / Curante Basedovio, Leipzig 1781. <http://dx.doi.org/10.2567-3/33021>.

Anhang II: Bericht Feders über seinen Lateinunterricht vom 3. Februar 1782⁷⁸

(Anhaltische Landesbücherei Dessau/Wissenschaftliche Bibliothek III, 3, 8, Bl. 2r-3r)

„Mit meiner ersten Klasse habe ich die, in meiner vorigen Anzeige angegebene auszugsweis unternom-
meine Durchlesung von Taciti Germania, Caesaris Gallia und ebendesselben Britannia, bis auf einige Kapitel dieses letzten, 3ten Stükes, geendiget. Der Geschmack meiner Schüler an diesen, für sie noch neuen Kennt-
nißen, und ihre Aufmerksamkeit dabey ist lobenswür-
dig. Sie werden also auch davon einigen Nutzen gehabt haben. In dem Provocabulario Based. fahre ich wöchentlich, zur Sprachfertigkeit, eine Stunde fort.

Mit der 2ten Klasse habe ich, nach geendig-
ten Vivischen Colloquien und der hinterhergegangenen Ausführung einiger darin kürzlich berührten, merkwür-
digen Sachen, nun Erasmi Colloquia vorgenommen.

Nothwendigste und Brauchbarste stets im Gedächtniß haben müssen, können, wie es denn dazu besonders mit bestimmt ist, diesen Auszug sehr gut nutzen, so wie auch die Schüler, die selbst schon mit Leichtigkeit etwas nicht gar schweres im Lateinischen lesen können, durch wiederholte Durchlesung dieser Chrestomathie, sich die wichtigsten Begebenheiten der Griechen und Römer daraus bekannt machen können. Schade ist es, daß so viele Druckfehler sich eingeschlichen haben [...]“ (Allgemeine deutsche Bibliothek. Anhang zu dem 25. bis 36. Bande, 4. Abth., Berlin/Stettin 1780, 2011 f.).

⁷⁷ Das Vorwort vom Februar 1776 unterschrieben neben Basedow („curator“) noch Christian Heinrich Wolke, Johann Friedrich Simon und Johann Schweighäuser (zu diesen drei Lehrern am Philanthropinum vgl. die Kurzvorstellungen in ROCHER / KREIBLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* [wie Anm. 29], 62). Im Vorwort wird ausgeführt, dass der Vokabelteil hauptsächlich von Mangelsdorf zusammengestellt wurde, während das Grammatik- und das Rhetorikkapitel von Basedow stammen (s. oben Anm. 46).

⁷⁸ Für umfassende Unterstützung bei der Transcription danke ich herzlich Jessica Ammer.

Ich halte dies für die Stufenfolge unserer vorhandenen Lateinischen Lesebücher 1) Corderi 2) Vivis. 3) Erasmi Colloquia und alsdann unser Chrestomathia Hist. Antiquae; ebenfalls nach Beschaffenheit der darin enthaltenen leichtern und schwerern Autoren.

Beyde Klassen zusammen, in der Stunde von 10 – 11 sind mit den Anfangsgründen, der Römischen Geschichte, nach dem Eutropius und Aurel. [Bl. 2v] Victor, unsrer Chrestomathie beschäftigt und darin bis auf den 2ten Punische Krieg gekommen. Die Geübten müssen auf die Zeitrechnung a) vor Christi Geburt und b) nach Erbauung der Stadt Rom, beständig Rücksicht nehmen. Bey dem IVten Kap. uns. Buchs werden wir, wie ich schon in der vorigen Nachricht angezeigt habe, aus eben daselbst angegebenen Grunde, dem Vell. Paterculus, nach unsrer Chrestom., folgen.

Briefe aus dem Cicero und Plinius werden zur Abwechslung gelesen; die des letztern Autors auch zu Schreibübungen angewandt. Die Schreibübungen haben überhaupt zeither einen wesentlichen Theil dieser vereinigten Klasse ausgemacht. Ausser der Absicht, dadurch Sprachfertigkeit, Rechtschreibung und – welches auch nicht zuminder zu unsern Absichten gehört — häusliche Beschäftigung mit, in den Lektionen zu erlernenden Sachen zu befördern, suche ich auch dadurch Kenntniße mancherley Art, die entweder nicht in Lateinischen Büchern aber in solchen nur zu finden sind, die an und für sich unsern Zöglingen unbekannt bleiben können, ihnen mitzutheilen. In der Zukunft werde ich diese Arbeit in den geformten Klassen, in der Stunde von 9 – 10 vornehmen, weil da die Anzal meiner Schüler kleiner und mithin die Durchsicht und Verbeßerung leichter ist.

[Bl. 3r] Ich habe seit einigen Wochen angefangen, wöchentlich einige Lateinische Worte, worin irgend eine moralische Lehre

oder sonst wahr und schön Sentenz enthalten ist,
zum Auswendiglernen aufzugeben. Am Sonnabend
wird recitirt, was am Montag aufgegeben worden.

den 3ten Februar 1782

Feder.

Literatur⁷⁹

- Armin BASEDOW, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Neue Beiträge, Ergänzungen und Berichtigungen, zu seiner Lebensgeschichte, Langensalza 1924.
- Johann Bernhard BASEDOW, Ausgewählte Pädagogische Schriften. Hg. von A[lbert] Reble, Paderborn 1965.
- Johann Bernhard BASEDOW, Chrestomathie von Youngs Lehren der natürlichen Religion und Tugend aus seinen Nachtgedanken, bestimmt zur Bibliothek der Rechtschaffnen und zum Vorlesen in philanthropischen Schulen aller besondern Religionen, Leipzig 1778.
- Johann Bernhard BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum [...], Leipzig 1774.
- Johann Bernhard BASEDOW, Das Methodenbuch für Väter und Mütter, 2. Aufl., Leipzig 1771.
- Johann Bernhard BASEDOW, Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und zu thun. In Ansehung eines in Anhalt=Dessau errichteten Philanthropins oder Pädagogischen Seminars von ganz neuer Art, die schon alt sey sein sollte, Leipzig 1775.
- Johann Bernhard BASEDOW, Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Gränzen der glaubwürdigen Offenbarung dem denkenden Publico eröffnet, Zweyter Band, Altona 1764.
- Johann Bernhard BASEDOW, Zum Nachdenken und Nachforschen: Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntniß; Mit Beschreibung und Anbietung einer Vor-Academie der lateinischen Studien für Solche welche sie spät anfangen und bald endigen wollen, Hamburg 1785.
- Paul BECKUS, Ein tolles Institut. Lehrer und Schülerschaft des Philanthropins (1774–1793), in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 45–71.

⁷⁹ Zu Basedows lateinischen Schriften s. Anhang 1.

- Dietrich BENNER / Herwart KEMPER, Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. T. 1 (Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus), Weinheim 2000.
- Aloys BÖMER, Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten, Berlin 1897.
- Theodor BRÜGGEMANN / Hans-Heino EWERS (Hg.), Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur (von 1750 bis 1800), Stuttgart 1982.
- Peter BURKE, Translations into Latin in early modern Europe, in: Ders. / Ronnie Po-Chia Hsia (Hg.), Cultural Translation in Early Modern Europe, Cambridge 2009, 65–80.
- Hubert CANCEK / Helmuth SCHNEIDER (Hg.), Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike, Bd. 7, Stuttgart/Weimar 1999.
- Susanne DÜWELL, „Denn nur das Einzelne ist wirklich“. Pädagogische, psychologische und kriminalpsychologische Fallsammlungen in Zeitschriften um 1800, Baden-Baden 2020.
- Andreas FRITSCH, Zwischen Philanthropinismus und Neuhumanismus: Die Begründung des altsprachlichen Unterrichts bei Friedrich Gedike (1754–1802), in: Bernd Seidensticker / Felix Mundt (Hg.), Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität, Hannover-Laatzten 2006, 131–165.
- Manfred FUHRMANN, Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II., Köln 2001.
- Tom GÄRTIG / Claus VELTMANN / Holger ZAUNSTÖCK unter Mitarbeit von Philipp Wille (Hg.), Total real. Die Entdeckung der Anschaulichkeit, Halle/Saale 2024.
- Friedrich GEDIKE, Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern, Berlin 1779.
- Johann Wolfgang VON GOETHE, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Hg. von Klaus-Detlef Müller, 1. Abt., Bd. 14, Frankfurt/Main 1986.
- Thomas HABEL, „Gelehrte Journale“ der Aufklärung. Zur Entstehung, Entwicklung und Erschließung deutschsprachiger Rezensionszeitschriften des 18. Jahrhunderts, Bremen 2007.
- Erhard HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen“. Zum 275. Geburtstag Basedows und 225. Gründungstag des Dessauer Philanthropins, in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 23–82.
- Simon HUBER, Die Emergenz der Anschaulichkeit in Comenius' Orbis pictus (1658), Diss. Wien 2022.

- Georg Christian IBBEKEN, *De Socrate mortem minus fortiter subeunte*, Leipzig 1735.
- Herbert JAUMANN, *Die Societas Latina Ienensis (1734–1848)*, in: Detlef Döring / Kurt Nowak (Hg.), *Gelehrte Gesellschaften im mitteldeutschen Raum (1650–1820)*, Bd. 3, Leipzig 2002, 33–70.
- Edmund KELTER, *Hamburg und sein Johanneum im Wandel der Jahrhunderte 1529–1929*, Hamburg 1928.
- Christa KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*, Weinheim 1992.
- Franklin KOPITZSCH, *Johann Samuel Müller. Ein Rektor des Johanneums im Zeitalter der Aufklärung*, in: *450 Jahre Gelehrten Schule des Johanneums zu Hamburg 1979*, Hamburg 1979, 31–34.
- Johann Tobias KREBS, *Bild des verwünschten Basedows, sogenannten Curators des sogenannten Philanthropins, in einer kritischen Futerschwinge geschildert, und in ein kleineres Futerschwinglein übertragen von Hansiolus Futerschwingeriolus, Schüler und Bewunderer des Herrn Rectors. Mit Beylagen einiger Basedowischen Spreu, die man ausschwingen will*, Leipzig 1776.
- Joachim KREMER, *Das norddeutsche Kantorat im 18. Jahrhundert. Untersuchungen am Beispiel Hamburgs*, Kassel u. a. 1995.
- Thomas LAU, *Humanismus – eine Spurensuche*, in: Adrian Holderegger / Siegfried Weichlein / Simone Zurbuchen (Hg.), *Humanismus. Sein kritisches Potenzial für Gegenwart und Zukunft*, Basel 2011, 283–298.
- John LOCKE, *Einige Gedanken über Erziehung*. Hg. von Jürgen Overhoff, Stuttgart 2022.
- Robert B. LOUDEN, *Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education. Educational Reform in the German Enlightenment*, London 2020.
- Karl Ehregott MANGELSDORF, *Verbesserungen der lateinischen Uebersetzung des Elementarbuchs, nebst freyer Beantwortung der darauf von den Recensenten zu Frankfurt am Mayn und zu Rostock geschehenen Angriffe*, Halle 1773.
- Immanuel NIETHAMMER, *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unsrer Zeit*, Jena 1808; Wiederabdruck in: Ders., *Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform*, bearb. von Werner Hillebrecht, Weinheim/Berlin/Basel 1968.
- Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus von 1715–1771*, Berlin 2003.
- Jürgen OVERHOFF, *Johann Bernhard Basedow als Hauslehrer auf Borghorst. Sein Erziehungsprogramm von 1752 im Licht neuer Quellenfunde*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8 (2002), 159–180.

- Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow. Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020.
- Bernd PLATZDASCH, Philipp Julius Lieberkühn (1754–1788). Skizze seines Lebens und Wirkens, Heidelberg 2012. (http://www.pantoia.de/Robinson/RS/RS1785_DIG1/Philipp-Julius-Lieberkuehn.pdf).
- Walter REHM, Griechentum und Goethezeit. Geschichte eines Glaubens (1936), 5. Aufl., Tübingen 2014.
- Marie-Luise REINHARD-MIKA, Est saeculum et mos certus in litteris. Johann Matthias Gesners (1691–1761) Lateindidaktik im Anbeginn der Mehrsprachigkeit, Heidelberg 2023.
- Stefan RHEIN, „Der beste Künstler der lateinischen Sprache“ – Johann Agricola und Terenz, in: Irene Dingel / Armin Kohnle (Hg.), Johann Agricola aus Eisleben (ca. 1494–1566). Vom Freund zum Gegner der Wittenberger, Leipzig 2025, 297–332.
- Stefan RHEIN, Menschenfreund oder Humanist? Zu den Debatten zwischen philanthropischer Reformpädagogik und (neu)humanistischer Gymnasialbildung. Zugleich ein Beitrag zur Rezeption Melanchthons in der Pädagogik der Aufklärung, in: Günter Frank / Christian Neddens / Herman J. Selderhuis (Hg.), Erbe des Humanismus. Wirkungen einer universalen Idee (Melanchthon-Schriften der Stadt Bretten 16) [im Druck].
- Jörg ROBERT, Die Ciceronianismus-Debatte, in: Herbert Jaumann (Hg.), Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit. Ein Handbuch, Berlin/New York 2011, 1–54.
- Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropinum Dessau im bildungsräumlichen Vergleich, Halle/Saale 2025.
- Michael ROCHER, „Worthmann muss entweder am Gehör oder Verstand oder an beiden einen Fehler haben ...“. Realitäten des Religionsunterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Berliner Theologische Zeitschrift 40 (2023), 205–220.
- Michael ROCHER, Lauter nützliche Erkenntnis. Über Kontinuitätslinien und die Neuartigkeit der Lehrmethoden und des Unterrichts am Dessauer Philanthropin, in: Ders. / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin. Alte Schule neu erzählt (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 101–111.
- Michael ROCHER / Frank KREIßLER (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024.

- Michael ROHLEDER, Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (Reliquiae Philanthropini V, 1, 1–85), in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 249–305.
- Nikola ROßBACH, Schule um 1800: der Bernburger Lehrer Gotthelf Wilhelm Christoph Starke zwischen Philanthropismus und (Neu-)Humanismus, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Landeskunde 33 (2024), 59–74.
- Michael RUPRECHT / Hartmut WENZEL (Hg.), Ernst Christian Trapp in Halle. Meilensteine der Lehrerbildung. Die Fridericiana auf dem Weg zur Zweiten Blüte, Halle/Saale 2018.
- Hanno SCHMITT, Lehrplan und Schulreform im Philanthropismus, in: Rudolf W. Keck / Christian Ritzl (Hg.), Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung, Hohengehren 2000, 99–114.
- Hanno SCHMITT, Versuchsschule vor zweihundert Jahren. Ein Besuch am Dessauer Philanthropin, in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 169–177.
- Johann Gottfried SCHUMMEL, Fritzens Reise nach Dessau (Leipzig 1776). Hg. von Albert Richter, Leipzig 1891.
- Wilfried STROH, Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache, Berlin 5. Aufl. 2008.
- Bas VAN BOMMEL, Classical Humanism and the Challenge of Modernity, Berlin / München / Boston 2015.
- Claus VELTMANN, „Das Licht der Weisheit entzünden“. Wegbereiter des Realien- und Anschaulichkeitsunterrichts im 17. Jahrhundert, in: Tom Gärtig / Claus Veltmann / Holger Zaunstöck unter Mitarbeit von Philipp Wille (Hg.), Total real. Die Entdeckung der Anschaulichkeit (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, Bd. 41), Halle/Saale 2024, 39–55.
- Katharina VOGEL, Pädagogische Wissensräume 1750–1850. Empirische Studien zum Referenzraum wissenschaftlich-pädagogischer Lehrbücher, Vorlesungssammlungen und Einführungsschriften, Göttingen 2024.
- Hartmut WENZEL, Trapp und die Lehrerbildung in Halle um 1780. Humanismus – Philanthropismus – Neuhumanismus, in: Michael Ruprecht / Hartmut Wenzel (Hg.), Ernst Christian Trapp in Halle. Meilensteine der Lehrerbildung. Die Fridericiana auf dem Weg zur Zweiten Blüte, Halle/Saale 2018, 39–55.

Von der Antike zur Aufklärung: Die Rolle antiker Autoren und ihrer Übersetzer in der pädagogischen Reform des 18. Jahrhunderts

1. Einleitung: Antike Literatur, Übersetzung und Bildungsanspruch
2. Die Philanthropen: Theoretische Grundlagen und pädagogische Praxis
3. August Rode (1751–1837): Übersetzer zwischen Philologie und Praxis
 - 3.1 Übersetzung der „Metamorphosen“ des Apuleius
 - 3.2 Übersetzung der „Metamorphosen“ des Ovid
4. Karl Friedrich Bahrdt (1740–1792): Übersetzung zwischen Popularisierung und Provokation
5. Der Buchmarkt als Katalysator: Technik, Ökonomie und Kanonbildung
6. Schlussbemerkungen: Langzeitwirkungen und kulturelle Transformation

1. Einleitung: Antike Literatur, Übersetzung und Bildungsanspruch

Die Rezeption antiker Literatur bildete seit der Renaissance das Fundament eines europäischen Bildungsideals, das auf Universalität, Rationalität und moralischer Selbstvervollkommenung beruhte. Im 18. Jahrhundert, dem sog. Zeitalter der Aufklärung, erlangte dieser Traditionsstrang eine neue Wirkungskraft, indem die Antike nicht nur bewundert und nachgeahmt, sondern auch pädagogisch funktionalisiert wurde. Übersetzungen spielten dabei eine wichtige Rolle: Sie erschlossen die klassischen Texte einem breiten, zunehmend bürgerlich geprägten Publikum und wurden zu Vehikeln eines Bildungsverständnisses, in dem Reformgedanken eine große Rolle spielten. Franz Josef Worstbrock sprach in diesem Zusammenhang von der Einbürgerung der Antike in die Volkssprache¹ und betonte die epochale Bedeutung der Übersetzungen als Kulturtransferleistungen, die sowohl literarästhetisch als auch bildungspolitisch neue Maßstäbe setzten. Auch wenn Worstbrock diesen Prozess der sprachlichen Einbürgerung für das 16. Jahrhundert und nicht für die Aufklärung untersucht, lässt sich meines Erachtens sein Befund durchaus auf das 18. Jahrhundert übertragen.

¹ Franz J. WORSTBROCK, *Deutsche Antikenrezeption 1450–1550, Teil 1: Verzeichnis der deutschen Übersetzungen antiker Autoren. Mit einer Bibliographie der Übersetzer*, Boppard 1976, 1.

Bereits im 16. Jahrhundert bildete sich im deutschsprachigen Raum eine eigenständige Tradition der Antikenübersetzung heraus.² Anfangs überwogen Nacherzählungen und moralisierende Bearbeitungen, doch im Lauf der Zeit wurden zunehmend philologisch und stilistisch anspruchsvollere Übersetzungen angefertigt. Diese Entwicklung fand einen Höhepunkt im 18. Jahrhundert, als die Übersetzung antiker Werke nicht mehr nur als Hilfsmittel des Sprachenlernens fungierte, sondern als eigenständige kulturelle Praxis anerkannt wurde. Im Zug der Aufklärung wandelte sich das Bildungsziel: Nicht mehr die Erziehung zur Gelehrsamkeit im traditionellen Sinn, sondern zur vernunftgeleiteten Mündigkeit stand im Vordergrund der Erziehungskonzepte der Aufklärer. Damit einher ging eine neue Bewertung des Sprachunterrichts und insbesondere der Rolle der alten Sprachen.

Im 18. und 19. Jahrhundert war das Übersetzen zudem ein zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts in den deutschsprachigen Ländern. Es spielte eine wesentliche Rolle in privaten, häuslichen, öffentlichen und institutionellen Unterrichtsmethoden.³ Vor allem Französisch diente neben Latein als Brückensprache, sowohl zur Vermittlung fremdsprachlicher als auch muttersprachlicher Kenntnisse. Das Übersetzen erfüllte verschiedene Funktionen: Es war eine Übungsmethode, ein Prüfungsinstrument und eine eigenständige kommunikationsbezogene Fertigkeit. Zudem sollte es den Lernenden dabei helfen, sprachliche Inhalte kognitiv zu verarbeiten. Die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode, die bis ins 19. Jahrhundert hinein den Sprachunterricht dominierte, zielte auf sprachliche Präzision und begriffliche Klarheit.⁴ Ausnahmen von der prägenden Rolle des

² Es existierte natürlich schon seit den Anfängen der deutschen Sprachgeschichte eine Tradition der Antikenübersetzung, die vor allem auf die Vermittlung religiöser und didaktischer Inhalte abzielte. Im 16. Jahrhundert entwickelte sich unter dem Einfluss des Humanismus eine eigenständige Übersetzungspraxis, die klassische Werke systematisch ins Deutsche übertrug und damit zur Etablierung des Deutschen als Literatursprache beitrug.

³ Vgl. Harry T. PECK (Hg.), *The International Cyclopædia. A Compendium of Human Knowledge. Revised with Large Additions*, s. v. „Gymnasia and Real-Gymnasia“, Vol. VII, New York 1899, 199–202, hier 199–200.

⁴ Vgl. Jack C. RICHARDS / Theodore S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2002, 5–7.

Übersetzens bildeten nur wenige Unterrichtsmethoden. Im 18. Jahrhundert war dies die sogenannte Gouvernanten-Methode, die häufig zur Vermittlung des Französischen als zweite Muttersprache eingesetzt wurde. Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Gouin-Methode, die jedoch in Deutschland nur eine geringe Verbreitung fand. Diese Methode verzichtete vollständig auf den Einsatz des Übersetzens, selbst in der Form von zweisprachigen Wortlisten.⁵ Doch zugleich wuchs auch die Kritik gerade an der exklusiven Stellung des Lateinischen: Pädagogen wie Johann Bernhard Basedow, Ernst Christian Trapp oder Joachim Heinrich Campe plädierten für eine Reform des altsprachlichen Unterrichts. Ihr Ziel war es, Bildung nicht mehr an sprachlich-elitären Zielen zu orientieren, sondern an gesellschaftlicher Nützlichkeit und individueller Zugänglichkeit.

Diese Reformbestrebungen waren nicht nur didaktischer, sondern auch sprachpolitischer Natur. Die deutsche Sprache sollte im Bildungswesen nicht länger bloß zur Vorbereitung auf die höhere lateinisch basierte Bildung fungieren, sondern stärker als eigenständiges Medium moralischer, ästhetischer und intellektueller Bildung etabliert werden. Die Übersetzung antiker Autoren ins Deutsche war daher nicht nur ein Akt der übersetzerischen Vermittlung, sondern Ausdruck eines Kulturwandels. Somit wurden Übersetzer zu kulturellen Vermittlern, die klassische Texte nicht nur zugänglich machten, sondern didaktisch aufbereiteten und an ein breiteres Lesepublikum anpassten.⁶

Die Fremdsprachendidaktik war im 18. Jahrhundert stark von den Prinzipien der Aufklärung geprägt, die den Fremdsprachenerwerb vor allem im Kontext der Nützlichkeit sah. Der Unterricht war darauf ausgerichtet, die Fähigkeit zur Kommunikation in der Fremdsprache zu entwickeln und zu fördern, wobei private, häusliche Lernumgebungen, also: Privatunterricht im Adel und im patrizischen Bürgertum, eine zentrale Rolle spielten. Institutionelle Lernorte wie Gymnasien und Universitäten waren im Vergleich dazu (noch) von geringerer Bedeutung. Der Schwerpunkt lag in dieser Zeit auf den drei biblischen Sprachen,

⁵ Vgl. Konrad MACHT, *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Bd. 1: 1800–1880, Augsburg 1986.

⁶ Vgl. Norbert BACHLEITNER, *Der Übersetzungsbetrieb des 18. und 19. Jahrhunderts aus soziologischer Sicht*, in: Michael Harbsmeier / Ruth Harder / Holger Kolb (Hg.), *Übersetzung antiker Literatur*, Berlin/Boston 2008, 103–118.

während unter den modernen Sprachen das Französische dominierte, da es als *lingua franca* in ganz Europa fungierte. Das Italienische, das im 16. und 17. Jahrhundert noch eine bedeutende Rolle als Fremdsprache gespielt hatte, verlor im 18. Jahrhundert an Bedeutung.⁷ Englisch gewann ab dem späten 18. Jahrhundert an Bedeutung, besonders an deutschen Universitäten, wo es sich allmählich als „die neue Fremdsprache“ etablierte.⁸ Eine wirklich nennenswerte Rolle gewinnt es allerdings erst nach 1870.⁹

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere im Hinblick auf die Rezeption antiker Literatur, war die deutsche Sprache noch lange Zeit gegenüber dem Lateinischen als Unterrichtssprache im Nachteil. Bis weit ins 18. Jahrhundert hinein war die Rezeption antiker Literatur im deutschsprachigen Raum stark durch die römische Tradition geprägt. Autoren wie Cicero, Vergil und Ovid standen im Zentrum des Kanons, wobei die Rezeption dieser Werke oft über französische Übersetzungen und Adaptionen vermittelt wurde. Die französische Klassik (insbesondere die Werke von Corneille, Racine und Fénelon) spielte eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung antiker Inhalte in die deutschsprachige Literatur.

Ein grundlegender Faktor für die Entstehung eines eigenen ‚Übersetzungsfeldes‘¹⁰ ist eine bestimmte Anzahl an Akteuren. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wuchs der Übersetzungsmarkt stark. Diese wachsende Bedeutung von Übersetzungen am Buchmarkt lässt sich durch mehrere Entwicklungen erklären: Technische Fortschritte reduzierten die Produktionskosten und ermöglichten erschwingliche Ausgaben, teils in speziellen Reihen für Übersetzungen. Die Urheberrechtslage war

⁷ Vgl. Helmut GLÜCK, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik* (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 12), Wiesbaden 2013, bes. 399–429.

⁸ Vgl. Bernhard FABIAN, *Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts*, in: Dieter Kimpel (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg 1988, 178–196, hier 178.

⁹ Vgl. dazu z. B. Konrad SCHRÖDER, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850. Mit einer Analyse zu Verbreitung und Stellung des Englischen als Schulfach an den deutschen höheren Schulen im Zeitalter des Neuhumanismus*, Ratingen 1969.

¹⁰ Im Sinn Bourdieus, vgl. BACHLEITNER, *Der Übersetzungsbetrieb* (wie Anm. 6), ebd.

noch bis Mitte des 19. Jahrhunderts wenig reguliert, und neue Leserschichten nutzten Übersetzungen als Zugang zu Texten, die sie im Original nicht lesen konnten. Auch die Funktion des Lesens wandelte sich: Unterhaltung rückte stärker in den Vordergrund, wodurch sich eine Hierarchie zwischen literarisch hochwertiger und unterhaltender Literatur ausbildete. Der Gegensatz zwischen kunstvoller, bildender Literatur (wie etwa der antiken Literatur) und trivialerer Unterhaltungsliteratur führte zu Unterschieden im symbolischen Wert der Werke, ebenso wie die Geschwindigkeit, mit der Übersetzungen angefertigt wurden. Bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zeigte der Markt einen deutlichen Trend zur Massenproduktion bei Übersetzungen, während anspruchsvollere Übersetzungen seltener wurden. Übersetzer mussten häufig schnell arbeiten, wobei tägliche Arbeitsraten von bis zu zwei Druckbögen nicht unüblich waren. Gleichzeitig veränderte sich das Profil der Übersetzer: Neben Gelehrten und Sprachlehrern, die im 18. Jahrhundert oft als Übersetzer tätig waren, traten später zunehmend Personen auf, die weniger eng mit der Literatur verbunden waren. Viele dieser Übersetzer blieben anonym und arbeiteten meist neben ihrer Tätigkeit als Autoren trivialer Werke oder als Journalisten. So kam es zu einer Verschiebung vom professionellen Übersetzer zum Gelegenheitsübersetzer, was die Qualität und das Ansehen der Übersetzungen beeinflusste.

Wenn literarisches Übersetzen als Vermittlungsprozess¹¹ aufgefasst wird, stellt sich die Frage, was genau vermittelt wird und zwischen welchen Beteiligten. Friedrich Schleiermacher identifiziert in seiner Rede „Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens“ (1813) dabei drei Parteien: den Autor des Ausgangstextes, den Übersetzer und den Leser der Übersetzung. Aufgabe des Übersetzers sei es, so Schleiermacher, Autor und Leser einander näherzubringen. Dies könne entweder durch Annäherung des Lesers an den Autor oder umgekehrt geschehen.

Für das Verständnis des Übersetzungsprozesses ist also auch die Rolle des Lesers entscheidend. Insbesondere seit dem 18. Jahrhundert passten Übersetzer ihre Werke oft an die Erwartungen und Vorkenntnisse ihrer

¹¹ Vgl. Josefine KITZBICHLER, Für wen übersetzen? Beobachtungen in Übersetzungsvorreden, in: Martin S. Harbsmeier / Josefine Kitzbichler / Katja Lubitz / Nina Mindt (Hg.), Übersetzung antiker Literatur. Funktionen und Konzeptionen im 19. und 20. Jahrhundert (Transformation der Antike 7), Berlin/New York 2008, 61–79.

Leserschaft an. Diese Funktionalität ist jedoch im Bereich antiker Übersetzungen umstritten, da die kulturelle und sprachliche Distanz zu modernen Lesern die Interpretation beeinflusst. Der Übersetzer wird zum Mittler zwischen antikem Text und zeitgenössischem Publikum, wobei sein eigenes Verständnis in die Übersetzung einfließt und so die Rezeption des Lesers prägt.

In den Vorreden zu Übersetzungen ist oft ein direkter Bezug zum Leser erkennbar: Sie dienen dazu, den Lesern historische, literarische oder philosophische Kontexte, in denen der übersetzte Text steht, zu vermitteln und ihr Verständnis gezielt zu lenken, was im Folgenden gezeigt werden soll. Es soll untersucht werden, wie Akteure der Aufklärung – insbesondere die Philanthropen – Übersetzung als Medium der Volksbildung begriffen und zur Transformation des herrschenden Bildungsideals beitrugen. Dabei werden neben den theoretischen Konzepten auch konkrete Übersetzungsprojekte sowie ihre Wirkung in Schule, Literatur und Gesellschaft analysiert. Im Zentrum stehen neben Johann Bernhard Basedow, Ernst Christian Trapp und Johann Friedrich Degen auch August Rode und Karl Friedrich Bahrdt, die unterschiedliche Modelle des pädagogisch motivierten Übersetzens verkörpern. Abschließend soll ein Blick auf den zeitgenössischen Buchmarkt und die institutionelle Kanonisierung der Übersetzungen geworfen werden.

2. Die Philanthropen: Theoretische Grundlagen und pädagogische Praxis

Die Bewegung des Philanthropismus, die sich ab der Mitte des 18. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum herausbildete, war eine der einflussreichsten pädagogischen Reformströmungen ihrer Zeit. Sie war geprägt von der Vorstellung, dass Bildung allen Menschen zugänglich gemacht werden müsse – unabhängig von Stand, Konfession oder Geschlecht. In der Auseinandersetzung mit der Antike suchten die Vertreter des Philanthropismus nach Möglichkeiten, das klassische Bildungsgut nicht nur einer kleinen akademischen Elite, sondern einer breiten Bevölkerungsschicht nahezubringen. Im Zentrum stand dabei nicht mehr der Erwerb der alten Sprachen als Selbstzweck, sondern die inhaltliche Aneignung der antiken Texte, möglichst in der Muttersprache.

Johann Bernhard Basedow (1724–1790) betonte in seinem vierbändigen „Elementarwerk“ (1774) die Bedeutung der Verständlichkeit und Nützlichkeit des Lernstoffs. In Bezug auf die Übersetzung antiker Texte schrieb er:

§ 1 Ich muß aber die Bitte wiederholen, daß man die Kinder nur Stellen eines solchen Inhalts übersetzen lasse, welche sie verstehen und der ihnen nützt.

Damit formulierte er ein zentrales Prinzip philanthropischer Didaktik: Die Auswahl der Texte musste sich am Erkenntnispotenzial für die Schüler orientieren, nicht an einem starren Kanon oder an überkommenen ästhetischen Maßstäben. Die Antike wurde didaktisch ‚gefiltert‘, um in moralischer, sprachlicher und kognitiver Hinsicht fruchtbar gemacht zu werden.

Noch schärfer formuliert es Ernst Trapp (1745–1818)¹²: In seinem 1787 erschienenen Aufsatz „Über das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihren Sprachen, in pädagogischer Hinsicht“ stellte Trapp provokant zwei Fragen:

1. Soll das Bestreben, die Alten in ihren Sprachen verstehn, studiren, benutzen zu wollen, in den Schulen, überhaupt beim Unterricht der Jugend, so allgemein herrschend bleiben, als es bisher war? Mit anderen Worten: Soll das Studium der alten Sprachen ein so allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleiben, als es bisher gewesen ist?
2. Sollen alle übrigen Studien diesem untergeordnet seyn, nur als Nebenzwecke, vielleicht nur als Erholung auf dem langen, für die Meisten so dornigen, Wege zu jenem großen Ziel betrachtet werden? Und soll man also viel weniger Zeit auf sie, als auf das Studium der Alten verwenden?¹³

Bevor er es wagt, die allgemein bejahte Antwort auf diese Fragen in Zweifel zu ziehen, nennt Trapp, wie es eben schon bei Basedow der Fall

¹² 1777 holte ihn Joachim Heinrich Campe an das Philanthropinum in Dessau.

¹³ Ernst Christian TRAPP, Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht, in: Joachim H. Campe (Hg.), Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Tl. 7 1799 (unveränderter Ndr. der Ausgabe von 1787), 309–384, hier 311.

war, das pädagogische Grundprinzip, auf dem seine Antwort und ähnliche Überlegungen basieren. Und das ist auch hier wieder das Nützlichkeitsprinzip:

Was allgemein und als Hauptzweck getrieben werden soll, das muss allgemein nützlich und allgemein faßlich oder durch gewöhnliche Kräfte erreichbar seyn.

Und wenn er die Frage der Nützlichkeit auf die Beschäftigung mit den antiken Schriftstellern bezieht, sagt er:

Das Studium, wovon ich hier rede, scheint mir keins von beiden zu seyn.

Trapp misst dem Studium der antiken Autoren keinen bzw. nur einen geringen Nutzen, z. B. nur für Schüler, die später Theologie studieren wollen, zu. Noch weniger sinnvoll erscheint ihm der oft scheiternde Versuch der Schulen, die Fähigkeit zu entwickeln, antike Werke zu studieren. Immerhin räumt er ein:

Die Alten, sagt man, sind die Quelle aller nützlichen Kenntnisse.

Trapp fragt sich aber, wer ohne einen besonderen inneren oder äußeren Antrieb den langen und mühsamen Weg des Studiums alter Sprachen und Literatur auf sich nehmen würde, wenn er das Wissen dieser Quellen auch auf einfachere Weise, erhalten kann:

Wir können die vorzüglichsten derselben itzt in Uebersetzungen neuerer Sprachen lesen. Wenn diese Uebersetzungen gleich nicht alle Schönheiten des Stils der Alten übertragen: so liefern sie uns doch den Inhalt der alten Bücher in einer uns geläufigen Sprache; und zum Hausgebrauch haben wir nur das nöthig.¹⁴

Im Folgenden wirft er die Frage auf, ob die Klassiker überhaupt Vorzüge gegenüber moderner Literatur haben, und stellt z. B. in Sachen Moralität den Dichter und Moralphilosophen Christian Fürchtegott Gellert Cicero

¹⁴ TRAPP, Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller (wie Anm. 13), 313f.

gegenüber. Unabhängig von der Frage nach der Aktualitätsbedeutung antiker Texte wurde auch grundsätzlich der Wert von Übersetzungen diskutiert. Dabei ist festzuhalten: Da antike Texte durch Übersetzungen zugänglich waren, hielt Trapp eine Konzentration auf die eigene Sprache und Kultur für wertvoller. Er hinterfragte auch die verbreitete Vorstellung, dass Kenntnisse der antiken Sprachen für Lehrkräfte unentbehrlich seien, und setzte sich für eine Bildung ein, die stärker an den praktischen Anforderungen des Lebens orientiert war. Auch wenn er die antiken Klassiker nicht als oberstes Bildungsgut sah, betonte Trapp dennoch die Bedeutung von Gelehrsamkeit, auch abseits klassischer Studien. Trapp verband diese Argumentation mit einer grundsätzlichen Kritik am sprachzentrierten Humanismus: Weder sei das intensive Erlernen des Lateinischen noch die ausschließliche Orientierung am klassischen Bildungskanon für eine aufgeklärte, bürgerliche Gesellschaft zielführend. Vielmehr müsse Bildung vom Prinzip der allgemeinen Nützlichkeit geleitet werden. Die philologische Treue sollte also hinter der Funktion der Übersetzung als Mittel der moralischen und intellektuellen Bildung zurücktreten.

Diese Forderung nach einer pädagogischen Reform hatte weitreichende Folgen. Im philanthropischen Schulmodell, das Basedow in Dessau erprobte, wurde die Vermittlung antiker Inhalte vielfach über deutsche Übersetzungen geleistet. Der Unterricht zielte nicht auf die Vermittlung grammatikalischer Feinheiten des Lateinischen ab, sondern auf die ethische und ästhetische Wirkung der Inhalte. Die deutsche Sprache wurde dabei als vollwertiges Medium des Wissens anerkannt und in ihrer Ausdruckskraft durch den Rückgriff auf antike Stoffe weiterentwickelt. Aleida Assmann spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Semantik der Bildung‘, die in der Aufklärung aus der Übersetzungsarbeit heraus entstand und die Rolle des Deutschen als Kultursprache festigte.¹⁵

Besonders prägnant wird das philanthropische Übersetzungsverständnis bei Johann Friedrich Degen (1752–1836), einem Philologen aus dem Umfeld Basedows. Der Philologe und Pädagoge Degen erhielt 1774 einen Ruf an das Dessauer Philanthropinum, doch nahm er ihn nicht an. Er war einer der ersten, der den Versuch unternahm, eine vergleichende Übersetzungsgeschichte zu schreiben, in der er die Übersetzungen der antiken Literatur in verschiedenen europäischen Sprachen

¹⁵ Aleida ASSMANN, *Der lange Schatten der Antike*, München 2006, 184.

miteinander verglich. Eine vollständige und kritische Übersetzungsgeschichte könne sowohl

ein wichtiger Beitrag zur Kulturgeschichte eines Volkes werden [Vorrede: VII]

als auch

eine angenehme Beleuchtung über die Bildungsgeschichte des menschlichen Geistes ertheilen [Vorrede: IXf.]

In der Vorrede zu seiner Prosaübersetzung der „Elegien“ Tibulls von 1781¹⁶ formulierte Degen ein übersetzungstheoretisches Programm, das vier zentrale Funktionen der Übersetzung antiker Texte umfasste: erstens die Kommentarfunktion, zweitens die Förderung des Verständnisses, drittens die sprachliche Bereicherung der Muttersprache und viertens den Bildungszugang für Nichtlateiner. Er begründete seine Entscheidung, den Tibull in Prosa übersetzt zu haben, explizit nicht mit dem Aspekt des Schönen und Erfreulichen, den eine solche Übersetzung haben soll, sondern mit dem Nutzen:

[...] die Uebersetzungen der Alten [sollen] nicht zu harmonischen Klockenspielen dienen, um damit das teutsche Ohr zu kitzeln und laben, sondern sie haben ihren Nutzen als Kommentare, um dunkle Stellen aufzuhellen, deutliche Begriffe zu erwecken, auch einzelne Worte zu erklären, dadurch die Muttersprache der Schwachen zu bereichern und zu veredeln, und endlich die Wünsche derer, welche die Originale nicht lesen können, soviel möglich zu befriedigen.

Degen distanzierte sich also ausdrücklich von der Vorstellung, Übersetzungen müssten ästhetisch mit den Originalen konkurrieren können. Vielmehr sollten sie „nicht zu harmonischen Klockenspielen dienen, um damit das teutsche Ohr zu kitzeln und laben“, sondern durch Klarheit und Sachlichkeit überzeugen. Damit postulierte er eine funktionale, aufklärerische Übersetzungspraxis, die der Bildung der Allgemeinheit verpflichtet war. Zugleich versuchte Degen, eine erste vergleichende

¹⁶ Johann Friedrich DEGEN, Tibulls Elegien aus dem Lateinischen mit einigen Anmerkungen, Ansbach 1781, s. p.

Übersetzungsgeschichte antiker Werke zu entwerfen, um deren Rezeptionsgeschichte in Europa nachzuzeichnen – ein Vorhaben, das ihn als frühen Vertreter einer kulturgeschichtlich informierten Übersetzungswissenschaft ausweist.

Wenn es um weitere Übersetzer im Umkreis der Philanthropina und besonders des Dessauer Philanthropinums geht, sticht eine Person heraus, die Degen in seiner Übersetzungsgeschichte natürlich auch erwähnt und um die es im Folgenden gehen wird: August von Rode.

3. August Rode (1751–1837): Übersetzer zwischen Philologie und Praxis

Als enger Mitarbeiter Basedows im Dessauer Philanthropinum und produktiver Übersetzer antiker Autoren steht August Rode exemplarisch für die Bestrebung, antikes Bildungsgut im Sinn der aufklärerischen Pädagogik zu popularisieren. Seine Übersetzungen kombinieren philologisches Wissen mit pädagogischem Anspruch, wobei Klarheit, Verständlichkeit und kulturelle Anschlussfähigkeit im Zentrum stehen. Nach der Schulzeit in Dessau studierte Rode ab 1768 in Halle Latein und Rechtswissenschaften und galt als hervorragender Kenner der antiken Mythologie und Literatur.¹⁷ 1774 wurde er schließlich Mitarbeiter am Philanthropinum. Er hat nicht nur die Kinder-Schauspiele verfasst, die in Adaption in Dessau-Wörlitz 2024 zum Jubiläum des Philanthropinums aufgeführt wurden, sondern auch lateinische klassische Schriften ins Deutsche übertragen.

Rodes Werk umfasst bedeutende Übersetzungen aus dem Lateinischen, darunter Apuleius' „Metamorphosen“ (Der goldene Esel, 1782), Ovids „Metamorphosen“ (1791) sowie Vitruvs „De architectura“ (Zehn Bücher über Architektur, 1796). Diese Werke waren nicht nur literarisch ambitioniert, sondern auch pädagogisch motiviert. Die letztgenannte Übersetzung brachte Rode die Ehrenmitgliedschaft in der ‚Akademie der nützlichen Wissenschaften‘ ein.¹⁸ Sie blieb bis zur Neuübersetzung durch den Altphilologen Curt Fensterbusch 1964 die maßgebliche deutsche

¹⁷ Ingo PFEIFER, August Rode als Übersetzer antiker Autoren, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Landeskunde 10 (2002), 123–133, hier 125.

¹⁸ Der Goldene Esel aus dem Lateinischen des Apuleius von Madaura übersetzt von August Rode, Berlin 1920, XII.

Ausgabe und ist auch heute noch im Druck. Sie wurde gar als „wichtigste Leistung der Dessau-Wörlitzer-Aufklärung im Bereich der Kunsttheorie“¹⁹ bezeichnet. Nachdem Walter Ryffs (um 1500–1548) Übersetzung von Vitruvs Werk 1548 erschien und letztmals 1614 neu aufgelegt wurde, brachte Rode selbst also über zwei Jahrhunderte später eine moderne deutsche Ausgabe heraus. Rode beschreibt selbst, dass er sich zum Übersetzen entschloss, weil er „nach langem Kampfe einem innern Drange, einem unwiderstehlichem Triebe“ (Vorrede: VII) gewichen sei und ihn eine „entschiedene Vorliebe für die Baukunst“ (ebd.) dazu bewegt hätte, dieses Projekt zu realisieren, um „auch unserer Nation ihren Vitruv zu geben“ (ebd.). Die erste Übersetzung findet nicht gerade Rodes Wohlwollen:

Jedoch [...] diese alte Übersetzung macht mir keineswegs Schatten. Ein Denkmal ihres Zeitalters, das zwar Achtung, aber zugleich auch Mitleid einflösst, ist sie heut zu Tage weder von Nutzen noch von Bedeutung; [...] Sie bedürfte oft selbst einer Übersetzung, um verständlich zu seyn. Nicht zu gedenken, dass sie nicht selten das Original ganz falsch verdolmetscht [Vorrede: VIII].

Nach den Ausgaben in Englisch von William Newton (1771), in Französisch von Claude Perrault (1674), in Italienisch von Berardo Galiani (1758) und in Spanisch von Joseph Castaneda (1761) erschien diese Übersetzung ins Deutsche also relativ spät. Weiter schreibt Rode zu seiner eigenen Übersetzung:

Was meine Übersetzung betrifft, so habe ich gesucht, sie so lesbar zu machen, als es mir immer möglich war, ohne gegen Vitruv einer Untreue schuldig zu werden. Wir müssen dem Künstler, dem es nicht so sehr um das Schönschreiben, als darum zu thun ist, ein richtiges Vorbild seiner Kunst darzustellen, schon etwas zu Gute halten. Haben ja doch schon unsre schönen Damen gelernt, dem Manne von reellem Verdienste etwas nachzusehen, und von ihm nicht jede raffinirte Eleganz des Putzes, des Anstandes, der Lebensart zu verlangen. Mein Hauptgrundsatz bey dem Übersetzen war, weder einer vorgefassten Meinung und einem festgesetzten System anzuhängen und diesem mit

¹⁹ PFEIFER, August Rode (wie Anm. 17), 128.

Gewalt den Sinn der Urschrift anzupassen; noch durch das Ansehen irgend eines grossen Namens mich schüchtern machen und verführen zu lassen. Ganz unbefangen, ohne alles Vorurtheil blickte ich mein Original an, und ganz treu, ohne allen Zusatz trug ich auf das Papier über, was ich bey bester Besonnenheit und nach möglichst angestellter Überlegung, auch unparteyischer Prüfung der Meinung anderer zu finden glaubte. Stimmt dieses nicht immer mit der hergebrachten Meinung überein [...] so irrt mich das nicht.

Rode hat sich demnach bemüht, die Übersetzung so lesbar wie möglich zu gestalten, ohne dem Original untreu zu werden. Er weist darauf hin, dass Vitruv als Künstler mehr daran interessiert war, ein genaues Abbild seiner Kunst zu vermitteln, als stilistisch elegant zu schreiben. Rode zieht einen Vergleich zu Frauen, die bei Männern von echtem Verdienst über fehlende Raffinesse hinwegsehen. Sein Hauptprinzip beim Übersetzen war, sich nicht von vorgefassten Meinungen, festen Systemen oder dem Ansehen großer Namen beeinflussen zu lassen. Stattdessen näherte er sich dem Original unvoreingenommen und versuchte, es nach sorgfältiger Überlegung und unparteiischer Prüfung so treu wie möglich wiederzugeben, auch wenn das nicht immer mit der hergebrachten Meinung übereinstimmt.

3.1 Übersetzung der „Metamorphosen“ des Apuleius

1780 verfasst Rode die zweite deutsche Übersetzung der „Metamorphosen“ des Apuleius überhaupt (nach der ersten von Albrecht von Halberstadt 1210). Zunächst übersetzte er nur die Amor & Psyche-Geschichte. Diese Übersetzung war allerdings so erfolgreich, dass Rode bis 1782 auch den Rest des Romans übersetzte. Sie ist bis heute „bei Weitem die meistverbreitete Übersetzung des Romans.“²⁰ Rode richtet sich in der Vorrede seiner Amor & Psyche-Übersetzung an ein klar definiertes Zielpublikum und hebt damit die Spezifität der Adressatengruppe und den Zweck seiner Übersetzung hervor:

²⁰ Ulrike STEPHAN, Studien zur Praxis der Übersetzung antiker Literatur. Geschichte – Analysen – Kritik (Transformation der Antike 35), Berlin/New York 2015, 277–360, hier 294.

[...] daß diese angenehme Fabel jedem Leser nicht weniger Vergnügen machen würde, als ein neumodischer Roman: So würde sie besonders noch jungen Künstlern nützlich zu lesen sein; theils, zur bessern Verständniß der daraus genommenen Gemälde von Raphael²¹; theils aber auch zur eignen Erfindung neuer Gemälde. [Vorrede s. p.]

Bei der Übersetzung des ganzen Romans (1782) verschiebt sich der Schwerpunkt erheblich: Nicht mehr steht der Nutzen für die Bildenden Künste im Mittelpunkt, sondern auch das Publikum und die Übersetzungsmethode geraten überhaupt in den Hintergrund. In der Vorrede zur „Psyche“-Übersetzung (1780) gesteht Rode ein, dass „man den goldenen Esel des Apulejus, wegen der vielen Unsauberkeiten, nicht wohl ganz übersetzen könne“, was ihn in die Position bringt, sein Vorgehen erklären zu müssen. Mehr als die Hälfte des Widmungsbriefes (acht von vierzehn Seiten) verwendet er daher auf die Verteidigung der anstößigen Passagen. Sein Zielpublikum bleibt nur angedeutet, lässt sich jedoch aus der Bemerkung ableiten, „für den Weltmann ist meine Übersetzung auch nur bestimmt; mag für mich immerfort der Pedant sich an dem köstlichen Latein ergötzen!“ Rode richtet sich also vor allem an Leser ohne umfassende Lateinkenntnisse oder an solche, die das Original nicht verstehen können, was dem Adressatenkreis seiner Übersetzungsanthologie von 1785 entspricht:

Dennoch wird allenthalben ein grosses Aufheben von den Alten gemacht. Sie heissen – und warlich nicht ohne Grund! – unsere Muster und Meister. Dies brachte mich auf den Gedanken; *Mir* durch Uebersetzungen, die Art zu fixiren, wie ich die mir wichtigsten Stellen der alten Römischen Schriftsteller verstünde.

Ich fieng bei den Dichtern an und erst unter der Arbeit bedachte ich, wie ich mir dadurch zugleich ein kleines Verdienst um meine Landesleute erwerben könnte, sowohl um diejenigen, welche keiner gelehrten Erziehung genossen aber die Litteratur lieben; als auch um jene, die zwar durch die Lateinischen *Orbils* Gassengelaufen sind, allein

²¹ Raffaels Fresken in der Loggia der Villa Farnesina in Rom sind der Geschichte von Amor und Psyche von Apuleius gewidmet. Dieses Thema fand auch Eingang in die Dekoration des Wörlitzer Schlosses, die Rode 1798 ausführlich beschrieb.

nicht so viel von denselben erlernt haben, als erfordert wird, um Roms schöner und grosser Geister Schriften in der Ursprache zu lesen.²²

In der direkten Ansprache an „den Herrn Hofrath Le Roy aus Lüttich“ hebt Rode hervor, dass es sein Ziel sei, „die Langeweile des Daseins Ihnen zu zerstreuen“. Er stellt somit klar, dass er den Schwerpunkt auf Unterhaltung und nicht auf Bildung legt. Diese Haltung begründet er zusätzlich mit der Aussage, es wäre „lächerliche Pedanterie“, in einem Roman nach Gelehrsamkeit zu suchen.

3.2 Übersetzung der „Metamorphosen“ des Ovid

Nachdem Rode 1758 eine Sammlung von Übersetzungen lateinischer Dichtung (unter ihnen Stücke oder Abschnitte von Catull, Horaz, Lucrez, Vergil Ovid und Lucan) veröffentlicht hatte, erscheint 1791 dann auch die Prosa-Übersetzung von Ovids „Metamorphosen“. Sie wurde schon Rodes Zeitgenossen eifrig rezipiert, da sie einen direkten Bezug zu dem mythologischen Programm des Dessau-Wörlitzer Gartenreichs aufzeigt. Schon auf dem Titelblatt der Erstausgabe wird das durch die Nennung der Adressaten deutlich: „für junge Leute, angehende Künstler und ungelehrte Kunstliebhaber versehen.“

²² August RODE, Philosophische und andere Gedichte. Aus dem lateinischen des Lukrez, Katulli, Ovid, Horaz, Virgil, Lukan in der Versart der Originale verdeutscht und mit Anmerkungen versehen vom Uebersetzer des Goldnen Esels des Apulejus, Hamburg 1785, VI–VII.



August Rodes Übersetzung von Ovids „Metamorphosen“ (1791), Titelblatt

Auch in dieser Vorrede nennt er als Zielgruppe Leser, die des Lateinischen nicht in einem ausreichenden Maß mächtig sind, um die Schriften in ihrer Originalsprache zu lesen:

Meine eigene traurige Erfahrung, wie so selten die alten Dichter jungen Leuten also erklärt werden, daß Geist und Geschmack dabey gewinnen, hat mich dazu veranlaßt. Ich habe darin das Beste des geringen Vorraths meiner Kenntnisse angewendet, meinem jungen Leser, durch Versetzung desselben in die Welt des Römischen Dichters, das Lesen der Metamorphosen, dieses für Einbildungskraft und Kunst so reichhaltigen Gedichts, zu erleichtern; und zugleich nicht allein durch Angabe der Veranlassungen, Umstände und Verhältnisse, dessen Vergnügen zu befördern, sondern auch dessen Kopf mit mancherley, insonderheit für das Alterthum wesentlichen, Kenntnissen zu bereichern, und ihm Anlaß und Winke zu geben, nicht im Anfange der betretenen Bahn der schönen Wissenschaften und Künste stehen zu bleiben.²³

²³ August RODE, Publius Ovidius Naso: Verwandlungen übersetzt und mit Anmerkungen für junge Leute, angehende Künstler und ungelehrte Kunstliebhaber versehen von August Rode, Berlin 1791.

August Rodes Übersetzungsarbeit zeichnet sich durch mehrere Aspekte aus, die durch die Übersetzungspraxis des 18. Jahrhunderts beeinflusst waren, aber auch neue Zugänge zur antiken Literatur für ein breiteres Publikum eröffneten. Rode zielte darauf ab, antike Texte einem Leserkreis zugänglich zu machen, der über keine oder nur geringe Lateinkenntnisse verfügte. Seine Übersetzungen der „Metamorphosen“ von Apuleius und Ovid ermöglichten es insbesondere jungen Lesern, wichtige Werke der römischen Literatur zu erschließen und die antike Mythologie in ihrer Muttersprache kennenzulernen. Damit betonte er die Bedeutung der Bildung durch literarische Vermittlung, ohne dabei jedoch auf eine rein akademische Sprache zurückzugreifen. Ein weiterer zentraler Punkt war für Rode die Unterhaltung und Nützlichkeit seiner Übersetzungen. Er lehnte eine übermäßige Gelehrsamkeit ab, die nur Lateinkundigen die Rezeption antiker Texte gestatten wollte, und setzte stattdessen auf ein klares und zugängliches Deutsch, das den Lesern den Textzugang ohne akademische Barrieren erleichtern sollte. Neben der Unterhaltung hatten Rodes Übersetzungen jedoch auch eine kommentierende und interpretierende Funktion. In seiner „Amor und Psyche“-Übersetzung stellte er beispielsweise klar, dass die Übersetzungen dazu dienen sollten, ‚dunkle‘ Stellen zu erhellen und mythologische Motive für Künstler und Leser gleichermaßen nachvollziehbar zu machen. Insbesondere junge Künstler sollten durch seine Übersetzungen Anregungen für die eigene kreative Arbeit finden und so ein besseres Verständnis für die Bildmotive der antiken Mythologie entwickeln. Rode nutzte seine Übersetzungen zudem, um sie in den damaligen Bildungskontext einzubetten und Verbindungen zur zeitgenössischen Kunst und Bildung zu schaffen. Dies wird besonders im Kontext des Wörlitzer Gartenreichs deutlich, dessen mythologisches Programm direkt auf antike Vorbilder verweist und durch Rodes Übersetzungen einem breiteren Publikum verständlich gemacht wurde. Durch die spezifische Adressierung der Zielgruppen, darunter junge Leser und Künstler, betonte er die Relevanz der antiken Inhalte für die zeitgenössische Bildung und Kunst.

Ein weiteres Beispiel für den Umgang und die Bewertung von Übersetzung im Kreis des Philanthropinums ist Karl Friedrich Bahrdt.

4. Karl Friedrich Bahrdt (1740–1792): Übersetzung zwischen Popularisierung und Provokation

Im Gegensatz zu August Rode, dessen Übersetzungen sich durch pädagogischen Ernst und stilistische Eleganz auszeichneten, steht der Theologe Karl Friedrich Bahrdt für einen anderen Typus des aufklärerischen Übersetzers. Bahrdt nutzte antike Texte gezielt zur Legitimation seiner religionskritischen und aufklärerisch-materialistischen Positionen. Seine Übersetzungen waren populär, provokant und stilistisch umstritten – und damit ein Spiegelbild der Spannungen zwischen Bildungsauftrag und Kommerz im Übersetzungswesen des ausgehenden 18. Jahrhunderts.

Geboren 1740 in Bischofswerda, lehrte Bahrdt nach philosophischen, theologischen und philologischen Studien in Leipzig ab 1761 als Privatdozent und wurde 1766 zum außerordentlichen Professor der geistlichen Philologie in Leipzig ernannt.²⁴ Neben seiner akademischen Tätigkeit in Leipzig war er ein populärer Kanzelredner an der dortigen Peterskirche und verfasste Schriften zur biblischen Exegese. Aufgrund seines ausschweifenden Lebensstils und seiner Zugehörigkeit zur biblizistisch-neologischen Strömung konnte er jedoch weder in Leipzig noch später in Erfurt und Gießen dauerhaft Fuß fassen. 1776 folgte er der Einladung von Graf Carl Friedrich Wilhelm von Leiningen-Dagsburg-Hardenburg nach Dürkheim in der Pfalz, nachdem er zuvor auf Vermittlung Johann Bernhard Basedows für kurze Zeit als Direktor des Philanthropinums im Schloss Marschlins im schweizerischen Graubünden tätig gewesen war. Dort übernahm er das Amt des Pfarrers und Generalsuperintendenten. In diesem Rahmen gründete er auf Schloss Heidesheim nahe Worms ein eigenes Philanthropinum, dessen Leitung er 1777 übernahm. Allerdings erfüllte die Einrichtung nicht die Erwartungen. Im selben Jahr trat er in England dem Orden der Freimaurer bei. Ab 1779 hielt er in Halle äußerst gut besuchte Vorlesungen zu philologischen und philosophischen Themen. In dieser Zeit wandte er sich vom Glauben an die Offenbarung ab und interpretierte das Christentum zunehmend naturalistisch. Neben theologischen und moralischen Schriften verfasste er eine Vielzahl von

²⁴ Zu Bahrds Leben und Werk vgl. z. B. Friedrich Wilhelm BAUTZ, Bahrdt, Karl Friedrich, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon (BBKL), Bd. 1, Hamm 1990, 346–347.

Lehrbüchern und Übersetzungen aus dem Lateinischen. Er veröffentlichte auch zahlreiche, oft anonym erschienene Werke, darunter frivole Belletristik, scharfsinnige Satiren und polemische Streitschriften. Bahrdt übersetzte unter anderem Werke von Lukian, Cicero, Aristoteles und Tacitus. Seine Übersetzung von Ciceros „De natura deorum“ (1785) wurde besonders kontrovers diskutiert. Bahrdt kürzte und paraphrasierte den Text und interpretierte ihn in religionskritischer Absicht: Aussagen über göttliche Vorsehung wurden abgeschwächt oder weggelassen, während skeptische und rationalistische Positionen hervorgehoben wurden. In seiner Tacitus-Übersetzung (1782) übersetzte er z. B. den Begriff *libertas* nicht mit ‚Freiheit‘, sondern mit ‚Aufklärung‘ – ein ideologisch aufgeladener Eingriff, der ihm den Vorwurf der philologischen Willkür eintrug: Der Züricher Philologe Johann Jakob Hottinger (1750–1819)²⁵ polemisierte in seiner Broschüre „Etwas über die neuesten Uebersetzerfabriken der Griechen und Römer“ (1782) gegen Bahrds Praxis und warf ihm vor, die antike Literatur für politische Zwecke zu instrumentalisieren. Bahrdt sei nicht Übersetzer, sondern Uminterpret, dessen Werke eher als ideologische Pamphlete denn als wissenschaftlich verantwortbare Texte zu gelten hätten. Hottinger war Philologe, Theologe und seit 1773 Professor in Zürich und selbst als Herausgeber und Übersetzer tätig. Anlass seiner Stellungnahme war Carl Friedrich Bahrds Übersetzung der „Annalen“ des Tacitus. Bahrdt selbst hatte in der Vorrede seiner Tacitus-Ausgabe angekündigt, sämtliche Werke der klassischen griechischen und römischen Historiker übersetzen zu wollen, und plante dafür eine Arbeitsweise, bei der er pro Bogen etwa drei bis vier Tage aufwenden würde. Auch die vorhin schon angesprochene Wechselwirkung zwischen Übersetzer und seinem Publikum wird bei Bahrdt deutlich:

[...] so ist es gewiß, daß ich ununterbrochen fortarbeite und jährlich drey, höchstens vier Alphabeth liefere, also an jedem Bogen drey bis vier volle Tage arbeite, um das Vertrauen des Publikums, wenn ich einmahl habe, auch zu erhalten [Vorrede: XV].²⁶

²⁵ Zu Hottinger vgl. z. B. Dietrich SEYBOLD, Johann Jakob Hottinger (1750–1819), in: Andreas Kotte (Hg.), Theaterlexikon der Schweiz, Bd. 2, Zürich 2005, 876.

²⁶ Carl Friedrich BAHRDT, Tacitus. Uebersetzt, Halle 1781, XIV–XV.

Diese Äußerungen boten Hottinger die Gelegenheit, seine eigenen Vorstellungen vom Übersetzen zu formulieren und kritisch zu reflektieren. Hottinger beschrieb die damalige Flut an Übersetzungen als „Sündflut“ und prangerte an, dass Übersetzungen aus Gewinnstreben und mit wenig Sorgfalt in alle Richtungen verbreitet wurden. Die Übersetzungspraxis sieht er als Arbeit von Tagelöhnern an, bei der Geschwindigkeit zur Oberflächlichkeit führt, da die eigentliche Arbeit immer sofort auf die Ankündigung folgen müsse. Die Konkurrenz unter Übersetzern verschärfte den Zeitdruck, erschwerte Kooperationen und führte zu wechselseitigen Abwertungen: „Jeder will das Monopolium haben, und schimpft auf die schlechte Waare des andern; und zum Unglück haben beyde Theile recht.“²⁷ Hottinger entwirft ein idealisiertes Bild des Übersetzers, der in stillen Stunden und aus reinem Gelehrtengeist die Werke der Antike in einer Weise übersetzt, die dem Original gerecht wird. Für den Übersetzer, der als freischaffender Schriftsteller ständig produzieren muss, zeigt er keinerlei Verständnis. Bereits im 18. Jahrhundert war jedoch die Mehrzahl der Übersetzer darauf angewiesen, als professionelle Autoren zu arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Auch Bahrds musste nach dem Ende seiner theologischen Karriere, die er aufgrund seiner rationalistischen Ansichten und seines als unsittlich geltenden Lebensstils aufgeben musste, als freier Schriftsteller und Übersetzer arbeiten. Gleichwohl erfreuten sich Bahrds Übersetzungen großer Beliebtheit: Seine Lukian-Ausgabe wurde mehrfach neu aufgelegt, und Verleger wie Johann Friedrich Hartknoch profitierten von der Nachfrage nach aufklärerischer „Gelehrsamkeit für jedermann“.

Die steigende Popularität von Übersetzungen war Ausdruck eines strukturellen Wandels: Der Übersetzungsmarkt wurde im späten 18. Jahrhundert zunehmend kommerzialisiert.²⁸ Übersetzungen antiker Autoren waren ein fester Bestandteil des expandierenden Buchmarkts. Sie wurden in preiswerten Reihen angeboten, oft anonym oder pseudonym verfasst,

²⁷ Johann Jakob HOTTINGER, Etwas über die neuesten Uebersetzungsfabriken der Griechen und Römer in Deutschland, ins Besondere über den Bahrdschen Tacitus, Zürich 1782, 11f.

²⁸ Vgl. z. B. Paul RAABE, Der Buchhändler im achtzehnten Jahrhundert in Deutschland, in: Giles Barber / Bernhard Fabian (Hg.), Buch und Buchhandel in Europa im 18. Jahrhundert (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 4), Hamburg 1981.

schnell produziert und auf eine breite Leserschaft hin konzipiert. Bahrdt war einer der ersten, der diesen Markt offensiv nutzte. Seine Schriften verbanden aufklärerische Inhalte mit marktorientierter Form – eine Kombination, die ihm sowohl Bewunderung als auch Verdammung einbrachte.

Während Rode als pädagogischer Idealist erscheint, profilierte sich Bahrdt als radikaler Aufklärer, der die Autorität der Antike nicht unkritisch übernahm, sondern bewusst in Frage stellte. Seine Übersetzungen provozierten nicht nur Akademiker, sondern trugen auch dazu bei, die antike Literatur in neue, politisierte Diskurse zu überführen. Damit steht Bahrdt exemplarisch für die Ambivalenz der Übersetzung als Medium der Aufklärung: Sie war zugleich Instrument der Bildung, der Kritik und der gesellschaftlichen Polarisierung. Die kritischen Stimmen spiegeln die Ablehnung der traditionellen Gelehrten und Künstler gegenüber den Einflüssen des Marktes auf die literarische Welt wider. Gerade im Bereich der Übersetzung wird dieser Einfluss deutlich, da hier marktwirtschaftliche Zwänge wie die Notwendigkeit, schnell und in großem Umfang zu produzieren, stärker in Erscheinung treten. In einem idealen literarischen Feld, wie es Hottinger sich vorstellte, hätte wirtschaftlicher Erfolg jedoch wenig Bedeutung gehabt, denn dort hätten literarische Qualität und geistige Werte im Vordergrund gestanden.

5. Der Buchmarkt als Katalysator: Technik, Ökonomie und Kanonbildung

Die Ausweitung der Übersetzungstätigkeit im 18. Jahrhundert war nicht nur das Resultat pädagogischer Reformen und intellektueller Bewegungen, sondern auch Ausdruck weitergehender Veränderungen im literarischen Markt. Technische Innovationen, ein wachsendes Bildungsbürgertum und eine zunehmend kommerzialisierte Buchproduktion führten dazu, dass Übersetzungen antiker Texte in immer größeren Auflagen und mit zunehmend unterschiedlichen Zielgruppen publiziert wurden. Damit veränderte sich nicht nur die Form, sondern auch die Funktion der Übersetzungen.

Im Lauf des Jahrhunderts sank der Preis für gedruckte Bücher signifikant.²⁹ Verbesserungen in der Drucktechnik, die Verbreitung der

²⁹ Vgl. RAABE, Der Buchhändler im achtzehnten Jahrhundert (wie Anm. 28).

Schnellpresse und die Ausweitung des Papierhandels machten es möglich, antike Texte nicht mehr nur in aufwendig gestalteten Folianten, sondern auch in handlichen, günstigen Oktavbänden zu publizieren. Verlage wie Nicolai in Berlin, Göschen in Leipzig oder Vieweg in Braunschweig spezialisierten sich auf populäre Reihen, in denen antike Werke in deutscher Sprache zugänglich gemacht wurden.³⁰ Besonders erfolgreich war etwa Campes „Sammlung auserlesener Stücke lateinischer Schriftsteller“, die in den 1780er Jahren erschien und sich vornehmlich an Jugendliche, Lehrer und autodidaktische Leser wandte.

Der Aufstieg des bürgerlichen Lesepublikums hatte zur Folge, dass Übersetzungen nicht mehr nur als Hilfsmittel zur wissenschaftlichen Lektüre fungierten, sondern als eigenständige Werke der Wissens- und Bildungsliteratur angesehen wurden.³¹ Übersetzungen wurden Teil der privaten Selbstbildung und der häuslichen Erziehung. Besonders Frauen, denen der Zugang zu den klassischen Bildungsinstitutionen weitgehend verwehrt blieb, nutzten diese Angebote intensiv.

Mit der zunehmenden Nachfrage nach antiker Literatur in deutscher Sprache wuchs auch der Bedarf an Übersetzern. Das traditionelle Profil des philologisch gebildeten Gelehrten wurde durch neue Typen von Übersetzern ergänzt: Journalisten, Schriftsteller, Lehrer und Theologen beteiligten sich am florierenden Markt. Viele dieser Übersetzungen wurden in Sammelbänden oder als Serien veröffentlicht, häufig unter Zeitdruck produziert und nicht selten anonym publiziert. Zeitgenössische Kritiker sprachen von „Übersetzerfabriken“ (wie etwa Hottinger 1782), in denen der Anspruch der philologischen Exaktheit hinter den kommerziellen Erfolg zurücktrete. Dabei wurde nicht nur die Qualität der Übersetzungen diskutiert, sondern auch die Frage, ob eine solche Massenproduktion dem Geist der antiken Texte gerecht werden könne.

Gleichwohl bedeutete die Expansion des Markts auch eine Demokratisierung der Bildung: Antike Literatur wurde durch Übersetzungen zum

³⁰ Vgl. BACHLEITNER, Der Übersetzungsbetrieb (wie Anm. 6), 105–110.

³¹ Vgl. z. B. Alexander NEBRIG / Daniele VECCHIATO (Hg.), Kreative Praktiken des literarischen Übersetzens um 1800. Übersetzungshistorische und literaturwissenschaftliche Studien (Untersuchungen zur deutschen Literaturgeschichte 152), Berlin/Boston 2019; Joachim GESSINGER, Sprache und Bürgertum. Zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im 18. Jahrhundert in Deutschland, Stuttgart 1978.

Allgemeingut. Die Kanonisierung bestimmter Texte – etwa Homers „Ilias“ in der Übersetzung von Voß oder Ovids „Metamorphosen“ in der Übersetzung von Rode – verlief nicht mehr ausschließlich über Universitäten und Gymnasien, sondern auch über populäre Buchreihen und Schulbücher. Diese Entwicklung führte zu einer dauerhaften Präsenz der antiken Autoren im kollektiven kulturellen Gedächtnis, nunmehr vermittelt durch die Sprache der Aufklärung.

Die Übersetzung wurde so zum Instrument einer doppelten Transformation: Sie brachte antike Inhalte in eine moderne Sprachgestalt und transportierte sie zugleich in eine neue soziale Wirklichkeit. Damit trugen Übersetzungen nicht nur zur pädagogischen Reform, sondern zur Ausbildung einer literarischen Öffentlichkeit bei, in der Bildung nicht mehr exklusives Privileg, sondern gesamtgesellschaftliche Aufgabe war.

5. Schlussbemerkungen: Langzeitwirkungen und kulturelle Transformation

In der Goethezeit liegt ein entscheidender Wendepunkt in der Geschichte der Übersetzungen ins Deutsche. Mit den herausragenden Projekten von Johann Heinrich Voß, Wilhelm von Humboldt, Christian Martin Wieland und Friedrich Schleiermacher wurden antike Texte wie die Werke Homers, Aischylos' und Platons erstmals auf einem Niveau übersetzt, das sowohl sprachliche Präzision als auch inhaltliche Reflexion vereinte. Diese Qualität der Übersetzungen inspirierte Johann Wolfgang von Goethe zu einer positiven Einschätzung, die er in einem Gespräch mit Johann Peter Eckermann im Januar 1835 festhielt:

Was aber das Griechische, Lateinische, Italienische und Spanische betrifft, so können wir die vorzüglichsten Werke dieser Nationen in so guten deutschen Übersetzungen lesen, daß wir, ohne ganz besondere Zwecke nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung dieser Sprachen viele Zeit zu verwenden. Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigenthümlichkeit zu bequemen. Dieses, und die große Fügsamkeit unserer Sprache macht denn die deutschen Übersetzungen durchaus treu und vollkommen.³²

³² Woldemar Freiherr VON BIEDERMANN (Hg.), Goethes Gespräche. 10 Bde., Leipzig 1889–1896, Bd. 5, 124.

Goethe hob hervor, dass die besten Werke der griechischen, lateinischen, italienischen und spanischen Literatur nun so gelungen ins Deutsche übertragen worden seien, dass es kaum noch notwendig sei, die Originalsprachen zu erlernen – außer, man verfolge spezifische wissenschaftliche Ziele. Die deutsche Sprache und die Mentalität der Deutschen, die für ihre Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit, das Fremde zu würdigen, bekannt seien, würden eine besonders hohe Treue und Vollständigkeit der Übersetzungen ermöglichen.³³

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wuchs das Interesse der deutschen Gelehrten und Pädagogen an der Übersetzung antiker Texte, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung und zur Publikation zahlreicher eigenständiger Übersetzungen führte. Personen im Umkreis des Philanthropinums wie Johann Friedrich Degen, Karl Friedrich Bahrdt und natürlich August Rode erzielten hierbei große Beachtung sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der literarischen Öffentlichkeit. Diese neuen Übersetzungen verhalfen der antiken Literatur zu einer breiteren Rezeption in der deutschen Gelehrtenwelt und leisteten einen wesentlichen Beitrag zur Wissensvermittlung und kulturellen Integration antiker Werke in die deutsche Sprache und Literatur. Die Übersetzungen antiker Autoren im 18. Jahrhundert markieren einen Wandel im Umgang mit klassischer Bildung. Was vormals exklusives Wissen der Gelehrtenschicht war, wurde durch sprachlich zugängliche, didaktisch aufbereitete und massenhaft verbreitete Übersetzungen zu einem zentralen Bestandteil der allgemeinen Bildung. Übersetzer wie Rode und Degen verkörpern dabei die Figur des aufgeklärten Kulturvermittlers, der antike Stoffe nicht nur überträgt, sondern zugleich pädagogisch filtert, sprachlich adaptiert und moralisch aufwertet. Andere, wie Bahrdt, instrumentalisieren die Autorität der Antike für zeitgenössische Debatten – etwa in religionskritischer Absicht – und zeigten damit die Flexibilität und Sprengkraft des antiken Erbes.

Die langfristige Wirkung dieser Übersetzungen zeigt sich auch in der Prägung der deutschen Bildungskultur. Noch im 19. Jahrhundert wurden

³³ Vgl. Goethes Konzept von Weltliteratur durch Übersetzungen (bekannter Marbacher Katalog 1982: Weltliteratur. Die Lust am Übersetzen im Jahrhundert Goethes“.)

zahlreiche Ausgaben – etwa Rodes Ovid oder Voß' Homer – in Schulausgaben verwendet und in Lesebüchern rezipiert.³⁴ Auch das ästhetische Ideal, das in der Verbindung von klassischer Formstrenge und moderner Verständlichkeit zum Ausdruck kommt, beeinflusste die literarische Produktion des frühen 19. Jahrhunderts maßgeblich. Autoren wie Schiller oder Goethe rezipierten antike Inhalte nicht zuletzt über deutsche Übersetzungen, die auch ihnen den Zugang zur Antike erleichterten.

Darüber hinaus prägten diese Übersetzungen das Selbstverständnis einer deutschen Bildungssprache. In der Auseinandersetzung mit lateinischer Syntax und griechischer Begrifflichkeit entstanden neue Ausdrucksmöglichkeiten, die das Deutsche stilistisch veredelten und funktional differenzierten.³⁵ Die Übersetzung wurde somit zur Schule der Sprache – und zum Medium eines sprachlich fundierten Humanismus.

Schließlich ist die kulturelle Bedeutung dieser Übersetzungen nicht auf den engeren Bildungsbereich beschränkt. Sie wirkten in die bildende Kunst (etwa durch Vitruv-Rezeption im Klassizismus), die politische Theorie (z. B. durch Cicero-Lektüren der Aufklärer) und die populäre Kultur hinein. Die Antike wurde nicht museal konserviert, sondern funktional aktualisiert – durch Übersetzungen, die als Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart fungierten. In der Rückschau lässt sich festhalten: Die pädagogischen Reformen der Aufklärung wären ohne die sprachliche Öffnung zur Antike schwer denkbar. Übersetzung bedeutete nicht nur Übertragung, sondern Transformation – eine Transformation, die Bildung demokratisierte, Sprache entwickelte und kulturelle Identität prägte.

Literatur

- Aleida ASSMANN, *Der lange Schatten der Antike*, München 2006, 184.
- Norbert BACHLEITNER, *Der Übersetzungsbetrieb des 18. und 19. Jahrhunderts aus soziologischer Sicht*, in: Michael Harbsmeier / Ruth Harder / Holger Kolb (Hg.), *Übersetzung antiker Literatur*, Berlin/Boston 2008, 103–118.
- Carl Friedrich BAHRDT, *Tacitus. Uebersetzt*, Halle 1781.

³⁴ Matthias KOCH, *Aufklärung und Übersetzung*, in: *Jahrbuch Aufklärung* 5 (2004), 211–230.

³⁵ Friedrich SCHLEIERMACHER, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*, in: *Ders., Sämtliche Werke*, Abt. 2, Bd. 12, Berlin 1838, 93–114.

- Friedrich Wilhelm BAUTZ, Bahrdt, Karl Friedrich, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon (BBKL), Bd. 1, Hamm 1990, 346–347.
- Johann Friedrich DEGEN, Tibulls Elegien aus dem Lateinischen mit einigen Anmerkungen, Ansbach 1781, s. p.
- Bernhard FABIAN, Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts, in: Dieter Kimpel (Hg.), Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung, Hamburg 1988, 178–196.
- Joachim GESSINGER, Sprache und Bürgertum. Zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im 18. Jahrhundert in Deutschland, Stuttgart 1978.
- Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 12), Wiesbaden 2013, bes. 399–429.
- Josefine KITZBICHLER, Für wen übersetzen? Beobachtungen in Übersetzungsvorreden, in: Martin S. Harbsmeier / Josefine Kitzbichler / Katja Lubitz / Nina Mindt (Hg.), Übersetzung antiker Literatur Funktionen und Konzeptionen im 19. und 20. Jahrhundert (Transformation der Antike 7), Berlin/New York 2008, 61–79.
- Matthias KOCH, Aufklärung und Übersetzung, in: Jahrbuch Aufklärung 5 (2004), 211–230.
- Konrad MACHT, Methodengeschichte des Englischunterrichts, Bd. 1: 1800–1880, Augsburg 1986.
- Alexander NEBRIG / Daniele VECCHIATO (Hg.), Kreative Praktiken des literarischen Übersetzens um 1800. Übersetzungshistorische und literaturwissenschaftliche Studien (Untersuchungen zur deutschen Literaturgeschichte 152), Berlin/Boston 2019.
- Harry T. PECK (Hg.), The International Cyclopædia. A Compendium of Human Knowledge. Revised with Large Additions, s. v. ‚Gymnasia and Real-Gymnasia‘, Vol. VII, New York 1899, 199–202.
- Ingo PFEIFER, August Rode als Übersetzer antiker Autoren, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Landeskunde 10 (2002), 123–133.
- Paul RAABE, Der Buchhändler im achtzehnten Jahrhundert in Deutschland, in: Giles Barber / Bernhard Fabian (Hg.), Buch und Buchhandel in Europa im 18. Jahrhundert (Wolfenbüttler Schriften zur Geschichte des Buchwesens 4), Hamburg 1981.
- Jack C. RICHARDS / Theodore S. RODGERS, Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge 2002.
- August RODE, Philosophische und andere Gedichte. Aus dem lateinischen des Lukrez, Katulli, Ovid, Horaz, Virgil, Lukan in der Versart der Originale verdeutscht und mit

Anmerkungen versehen vom Uebersetzer des Goldnen Esels des Apulejus, Hamburg 1785.

- August RODE, Publius Ovidius Naso: Verwandlungen übersetzt und mit Anmerkungen für junge Leute, angehende Künstler und ungelehrte Kunstliebhaber versehen von August Rode, Berlin 1791.
- August RODE (Hg.), Der Goldene Esel aus dem Lateinischen des Apuleius von Madaura, Berlin 1920.
- Friedrich SCHLEIERMACHER, Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens, in: Ders., Sämtliche Werke, Abt. 2, Bd. 12, Berlin 1838.
- Konrad SCHRÖDER, Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850. Mit einer Analyse zu Verbreitung und Stellung des Englischen als Schulfach an den deutschen höheren Schulen im Zeitalter des Neuhumanismus, Ratingen 1969.
- Dietrich SEYBOLD, Johann Jakob Hottinger (1750–1819), in: Andreas Kotte (Hg.), Theaterlexikon der Schweiz, Bd. 2, Zürich 2005, 876.
- Ulrike STEPHAN, Studien zur Praxis der Übersetzung antiker Literatur. Geschichte – Analysen – Kritik (Transformation der Antike 35), Berlin/New York 2015.
- Reinhard Tgahrt / Ingrid Belke / Viktoria Fuchs (Hg.), Weltliteratur. Die Lust am Übersetzen im Jahrhundert Goethes. Eine Ausstellung des Deutschen Literaturarchivs im Schiller-Nationalmuseum Marbach am Neckar (Marbacher Kataloge 37), Marbach am Neckar 1982.
- Ernst Christian TRAPP, Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht, in: Joachim H. Campe (Hg.), Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Tl. 7 1799 (unveränderter Ndr. der Ausgabe von 1787), 309–384.
- Woldemar Freiherr VON BIEDERMANN (Hg.), Goethes Gespräche. 10 Bde., Leipzig 1889–1896, Bd. 5, 124.
- Franz J. WORSTBROCK, Deutsche Antikenrezeption 1450–1550, Teil 1: Verzeichnis der deutschen Übersetzungen antiker Autoren. Mit einer Bibliographie der Übersetzer, Boppard 1976.

„Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel“. Ludwig Heinrich Ferdinand Olivier, Ernst Tillich und ihr Erziehungs-Institut in Dessau

1. Einleitendes
2. Die „Privat-Erziehungs-Anstalt“ Ferdinand Oliviers
3. Oliviers Ortho-epo-graphisches Elementarwerk
4. Die Olivier-Tillichsche Erziehungs- und Lehranstalt
5. Fazit

1. Einleitendes

Im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ 1793, drittes Stück, erschien unter dem Titel „Nachricht für die Freunde des Erziehungs-Instituts zu Dessau“ eine Verlautbarung, in der das Ende des Dessauer Philanthropinums angekündigt und gleichzeitig publizistisch in ein positives Licht gesetzt wurde.¹ Die mit „Das Erziehungsinstitut“ unterzeichnete und sehr wahrscheinlich vom Direktor Christoph Friedrich Feder (1752–1807) stammende Verlautbarung vom 24. August 1793 kündigte an, dass das Dessauer Philanthropinum in seiner bisherigen kompakten Form „mit Genehmigung“, womit die Genehmigung durch den Fürsten Franz gemeint sein dürfte, ab Michaelis (29. September) 1793 enden sollte.

Durch die Einrichtung der Hauptschule im Jahr 1785, „über deren Verfassung, sowohl in Ansehung der Grundsätze und Anordnung des Unterrichts, als der Behandlung der Jugend, unparteiische Kenner beifällig geurtheilt, und die auch auswärtige Eltern von Stande bisher für ihre Söhne benutzt haben“, sei der Gedanke entstanden, so heißt es in der Verlautbarung, „daß auch das hiesige Erziehungs-Institut sich dieser Anstalt bedienen könne, um dadurch die eine Hälfte seiner Absichten, nämlich den Unterricht seiner Eleven, zu erreichen.“ Deshalb sei es „nicht mehr nöthig, das Institut in dem bisherigen Umfange fortzuführen.“ Stattdessen sollte das Erziehungs-Institut in vier Privat-Pensionsanstalten übergehen: eine zur Vorbereitung der „Jünglinge“ auf das Studium (unter Professor Feder), eine für „jüngere Kinder von 6 Jahren und

¹ Nachricht für die Freunde des Erziehungs-Instituts zu Dessau, in: Magazin zur Erfahrungsseelenkunde, herausgegeben von Karl Philipp Moritz, Karl Friedrich Pockels und Salomon Maimon, Band 10, 3. Stück, 1793, 167–168.

drüber“ (unter Professor Olivier), eine für „künftige Militärpersonen“ (die ein „jetzt noch in Kriegsdiensten stehender“ Offizier leiten sollte) und eine für angehende „Kaufleute und Ökonomen“, die „Herr Sekretair Vogel“, der Lehrer am Philanthropin Johann Theodor Vogel (1766–1837), eröffnen sollte. Zu diesem Zeitpunkt arbeiteten nur noch die Professoren Feder, Olivier und Jean Jacques Du Toit (1750–1825) am Philanthropinum, und nur noch wenige Zöglinge wurden im nun völlig überdimensionierten Palais Dietrich unterrichtet und erzogen.² Fürst Franz fand eine neue Nutzungsmöglichkeit für das Palais. Es ging in den Besitz seiner Tante Henriette Amalie von Anhalt-Dessau (1720–1793) über. Sie starb bereits am 5. Dezember 1793, und in das ehemalige Philanthropin-gebäude zog nun die Amalienstiftung ein und entfaltete hier bis 1945 ihre karitative Arbeit.³ Die beabsichtigten Nachfolgeeinrichtungen des Philanthropins für Militärpersonen und Kaufleute sind nicht entstanden (man darf vermuten wegen fehlender Schüler). Stattdessen wurden die älteren der noch verbliebenen Zöglinge des Philanthropinums vom Federschen Institut aufgenommen, die jüngeren Schüler kamen unter die

² Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle (Saale) 2025, 93f.; Landesarchiv Sachsen-Anhalt (LASA), DE, Z 44, C 18b Nr. 34, Bd. II, pag. 312f. Brief vom 20. Juni 1793 aus Dessau von Du Toit an Fürst Franz.

³ Frank KREIßLER, Den „Krancken und Armen im Fürstenthum Anhalt, Dessauischen Antheils“ – die Fürstliche Amalienstiftung in Dessau, in: Manfred Großkinsky / Norbert Michels (Hg.), Die verstoßene Prinzessin. Kunst, Karriere und Vermächtnis der Henriette Amalie von Anhalt-Dessau, Frankfurt am Main 2002, 132–144; Margit SCHERMUCK-ZIESCHE, Die Sammlerin und Stifterin Henriette Amalie Prinzessin von Anhalt-Dessau. Eine Prinzessin aus Anhalt residiert in Frankfurt am Main, in: Thomas Weiss (Hg.), Frauen im 18. Jahrhundert. Entdeckungen zu Lebensbildern in Museen und Archiven in Sachsen-Anhalt, Halle (Saale) 2009, 266–286; Walther SCHMIDT, Prinzess Henriette Amalie von Anhalt-Dessau, die Begründerin der Fürstlichen Amalienstiftung in Dessau (1720–1793). Ein Lebensbild aus der Zeit des Rokoko, Dessau 1937; Paul BECKUS, Hof und Verwaltung des Fürsten Franz von Anhalt-Dessau (1758–1817). Struktur, Personal, Funktionalität (Quellen und Forschungen zur Geschichte Sachsen-Anhalts 9), Halle (Saale) 2015, 382f.

Aufsicht von Heinrich Ludwig Ferdinand Olivier (1759–1815). Sowohl Olivier als auch Feder hatte der Fürst eine Pension gewährt.⁴

In seiner Erziehungsanstalt für jüngere Kinder praktizierte Professor Olivier eine eigene Methode des Lesen- und Schreibenlernens, die er später zur sogenannten ortho-epo-graphischen Methode weiterentwickelte, propagierte und in einer zweiten, gemeinsam mit dem Pädagogen Dr. Ernst Tillich (1780–1807) in Dessau geführten Lehr- und Erziehungsanstalt zur Anwendung brachte. Die Entstehung und Entwicklung des Olivier-Tillichschen Erziehungsinstituts, dessen Organisation, die dort praktizierten Unterrichtsmethoden sowie die besondere Bedeutung Tillichs für das Institut werden Hauptgegenstände dieses Beitrags sein, der zunächst aber auf die erste Erziehungs-Anstalt Ferdinand Oliviers eingeht.

2. Die „Privat-Erziehungs-Anstalt“ Ferdinand Oliviers

Die beiden Philanthropinum-Nachfolgeinstitute von Feder und Olivier konnten nur noch sehr begrenzte Wirksamkeit entfalten. Das Institut von Feder ist in den erhaltenen Archivbeständen kaum greifbar. Feder versorgte zwölf ehemalige Philanthropisten weiterhin in seiner Pensionsanstalt, während sie in der Hauptschule unterrichtet wurden. Er durfte das auf dem Nordteil des Kleinen Marktes neu erbaute „Hofmarschallhaus“ zur Unterbringung der Schüler nutzen.⁵ Zu den Zöglingen seiner Pensionsanstalt gehörte ab Ostern 1798 für einige Zeit der spätere Fürst Hermann von Pückler-Muskau (1785–1871), der in Begleitung eines Hofmeisters an die Dessauer Hauptschule gekommen war.⁶ Nach Christoph

⁴ Paul BECKUS, Ein tolles Institut. Lehrer- und Schülerschaft des Philanthropins, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 45–71, hier 60.

⁵ Franz BRÜCKNER, Häuserbuch der Stadt Dessau, Dessau 1975–2002, 55, 328. Siehe auch Erhard HIRSCH, Der Aufbruch der „Neuen Erziehung“. Die „Pädagogische Kolonie“ Dessau, in: Peter Albrecht / Ernst Hinrichs (Hg.), Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland zur Zeit der Aufklärung. II: Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung 20), Tübingen 1995, 289–322, hier 302.

⁶ Günter J. VAUPEL (Hg.), Hermann Graf von Pückler, entre chien et loup. Briefe und Biographie, Bd. 1: 1785–1808, Dresden 2005, 58; Otto FRANKE, Geschichte der Herzoglichen Hauptschule zu Dessau. 1785–1856, Dessau 1885.

Friedrich Feders Tod 1807 wurde die Pensionsanstalt von seiner Witwe abgewickelt.⁷

Ferdinand Olivier, geboren 1759 in La Sarra in der französischen Schweiz, ausgebildet in Lausanne, hatte im Alter von 19 Jahren die Heimat verlassen und eine Hauslehrerstelle in Kurland angenommen.⁸ Nach Dessau war er 1780 auf Vermittlung des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (geb. 1744) und in Gesellschaft von dessen beiden jüngeren Söhnen gekommen, um am Philanthropinum als Elementar- und Französischlehrer zu wirken.⁹ Seine ab 1793 bestehende, in Aufbau und Methode philanthropische Erziehungsanstalt für jüngere Kinder befand sich zunächst in seinem Wohnhaus in der Kavalierstraße 27, ab 1797 im neu erworbenen Haus Kavalierstraße 41.¹⁰

Mit seiner gemeinsam mit seiner Frau Luise geb. Niedhard (1753–1841) geführten häuslichen „Privat-Erziehungs-Anstalt“ scheint Olivier zunächst durchaus einigen Erfolg gehabt zu haben. Die „eigentliche Beschaffenheit, den Plan, die innere Einrichtung und die äussere Lage derselben“ skizzierte Ferdinand Olivier in einer 1796 in Dessau erschienenen Werbeschrift.¹¹ Seine Erziehungs-Anstalt sollte demnach einen

⁷ LASA, Z 44, A 12c Nr. 15, Bd. XLIV, 1909; BRÜCKNER, Häuserbuch (wie Anm. 5), 328.

⁸ Zur Biografie Ferdinand Oliviers und zur Familiengeschichte der Oliviers siehe Max BUCHHEIM, Ferdinand Olivier, der erste Phonetiker im Leseunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des Philanthropismus, Leipzig 1911, 12; Wilhelm HOSAUS, Ferdinand Olivier, Ernst Tillich und die Tillichsche Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt zu Dessau, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde 7, Dessau 1898, 101–133, hier 101; DERS., Helmine von Chézy über den Aufenthalt des Herzogs Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau und dessen Umgebung in Paris, 1807, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde 5 (1890), 306–316, hier 307–311.

⁹ Siehe Ferdinand OLIVIER, Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren [...], Leipzig 1803, 43; Michael ROHLEDER, Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (Reliquiae Philanthropini V, 1, 1–85), in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 249–305, hier 258, 268; BRÜCKNER, Häuserbuch (wie Anm. 5), 1602. Siehe auch: Otto FRANKE, Beziehungen Kurlands und Livlands zum Philanthropin in Dessau, in: Baltische Monatsschrift 36 (1896), 111–137.

¹⁰ BRÜCKNER, Häuserbuch (wie Anm. 5), 1483, 1602.

¹¹ [Ferdinand OLIVIER], Nachricht von der Beschaffenheit und Einrichtung meiner kleinen häuslichen Privat-Erziehungs-Anstalt, welche bereits seit einigen Jahren, durch die

familiären Charakter haben und nicht mehr als zwölf bis 14 Zöglinge beherbergen.¹² Zu ihren Zöglingen gehörten auch Oliviers vier Söhne. In seiner Werbeschrift preist sich Olivier als pflichtbewussten Erzieher in mehrfacher Hinsicht: als wachsamem Aufseher über „die Sitten, Neigungen und selbst geheimsten Handlungen meiner sämtlichen Zöglinge“ zur „Verhütung alles Bösen“, als Sitten- und Religionslehrer „zur Anbauung aller guten moralischen Gefühle in jungen Gemüthern“ sowie durch Erteilung häuslichen Unterrichts, teils von ihm selbst, teils von „braven und geschickten Männern“ besorgt.¹³ Als Grundlage hierfür diente ein Lehrplan, den er in seiner Werbeschrift detailliert ausbreitete.¹⁴

Gegenstände seines häuslichen Unterrichts waren hauptsächlich Sprachen und schöne Künste. Er unterrichtete seine jungen Zöglinge in Französisch und Deutsch sowie in den Grundlagen der englischen und italienischen Sprache. Die französische Sprache wurde auch durch den Gebrauch im Alltag geübt. Weitere Gegenstände des häuslichen Unterrichts waren Zeichnen, Musik und Tanzen. Ein oder mehrere Gehilfen sowie „Künstler von den anerkanntesten Verdiensten“ unterstützten Olivier beim Unterricht. Den Zeichenunterricht gab sehr wahrscheinlich Karl Wilhelm Kolbe (1759–1835), der wie Olivier als Lehrer am Philanthropinum gewirkt hatte und 1796 als Französisch- und Zeichenlehrer an der Hauptschule nach Dessau zurückgekehrt war.¹⁵ Der Musikunterricht lag in der Hand von Oliviers Ehefrau Luise. Diese war wie ihre Schwester Henriette Niedhardt (1754–1829)¹⁶ vom Hofmusikdirektor Friedrich Wilhelm Rust (1739–1796) für die Musik gewonnen worden, und beide hatten als Sängerinnen (Sopran) schon bei der Einweihung des Schlosses Wörlitz 1773, bei einem theatralischen Fest im Luisium 1774 und als tragende Kräfte des Liebhabertheaters der Hofgesellschaft ab 1777 mitgewirkt.¹⁷

grosmüthigste Unterstützung des Besten Fürsten, ihren glücklichen Fortgang hat, Dessau 1796.

¹² [OLIVIER], Nachricht (wie Anm. 11), 7.

¹³ [OLIVIER], Nachricht (wie Anm. 11), 11–13.

¹⁴ [OLIVIER], Nachricht (wie Anm. 11), 26–32.

¹⁵ Norbert MICHELS (Hg.), Carl Wilhelm Kolbe d. Ä. Künstler, Philologe, Patriot (1759–1835), Petersberg 2009; Wilhelm HOSAUS, Kolbe, Karl Wilhelm, in: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 16, Leipzig 1882, 462f.

¹⁶ Ehefrau von Rust ab 1775. BECKUS, Hof und Verwaltung (wie Anm. 3), 463.

¹⁷ BRÜCKNER, Häuserbuch (wie Anm. 5), 1483.

Zur „körperlichen Bildung und dauerhaften Gesundheit“ seiner Zöglinge unternahm er mit ihnen unter anderem „zweckmäßige Leibesübungen, [...] Spaziergänge und Spiele im Freyen“, und sie erhielten Reitunterricht, wofür die fürstliche Reitbahn genutzt werden durfte.¹⁸ Zudem konnten seine Zöglinge an allen Unterrichtsfächern der Hauptschule teilnehmen, wo sie zum Beispiel Lateinunterricht erhielten. Die jährliche Pension „für jeden Eleven“ betrug 250 Reichstaler (oder 50 Louis d'or). Karl von Raumer (1783–1865), der bei Ferdinand Olivier Privatunterricht erhielt¹⁹, überliefert, dass die Zöglinge Oliviers offensichtlich eine uniformartige Kleidung trugen: „Die Schüler hatten Matrosenjacken und Beinkleider von blau und weiß gestreiftem Zwillich, sie trugen den Hals frei und den Hemdkragen übergeschlagen. Das war die Tracht der Kinder, welche Olivier erzog, wie ich sie im Jahre 1796 sah.“²⁰

1797 gewann Olivier Johann Gottlieb Karl Spazier (1761–1805) als Mitdirektor.²¹ Spazier war von 1784 bis 1787 Lehrer und Aufseher am Dessauer Philanthropinum gewesen. Seine Erfahrungen hat er später in der Schrift „Einige Bemerkungen über deutsche Schulen, besonders über das Erziehungs-Institut in Dessau“ zusammengefasst.²² Die von Olivier und Spazier geleitete Erziehungsanstalt bestand bis November 1800, dann wurde sie von Olivier aus wirtschaftlichen Gründen geschlossen. Dem Fürsten zeigte er den Entschluss zur Auflösung der Anstalt in einem Brief vom 27. November 1800 an.²³

Spazier zog nach Leipzig, Olivier genoss die vom Fürsten als einem der letzten Philanthropinum-Lehrer gewährte kleine Pension, die es ihm ermöglichte, eine von ihm entwickelte neue Methode zum Lesenlernen²⁴ zu propagieren. Das Lesenlernen „nach einer eigenen

¹⁸ BRÜCKNER, Häuserbuch (wie Anm. 5), 17.

¹⁹ BUCHHEIM, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 12.

²⁰ KARL VON RAUMER, Geschichte der Pädagogik, Bd. 4, Stuttgart 1854, 42.

²¹ Dies zeigte Professor Olivier als „Stifter und erster Vorsteher der Anstalt“ in der Allgemeinen Literaturzeitung 1797, Intelligenzblatt, Nr. 38, 325–326 (29. März 1797), an.

²² KARL SPAZIER, Einige Bemerkungen über deutsche Schulen, besonders über das Erziehungs-Institut in Dessau, Leipzig 1786. Zu Karl Spazier siehe Friedrich BRANDES, Spazier, Karl, in: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 35, Leipzig 1893, 74f.

²³ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 3 VS. Siehe auch BRÜCKNER: Häuserbuch (wie Anm. 5), 639.

²⁴ Hierzu BUCHHEIM, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8).

empfehlungswürdigen Methode, ohne quälendes Buchstabieren“ erfolgte laut der Werbeschrift „Nachricht von der Beschaffenheit und Einrichtung meiner kleinen häuslichen Privat-Erziehungs-Anstalt“ von 1796 schon in seiner „Privat-Erziehungs-Anstalt“.

3. Oliviers Ortho-epo-graphisches Elementarwerk

Die Auflösung seiner „Privat-Erziehungs-Anstalt“ hatte sich für Ferdinand Olivier abgezeichnet, denn schon seit einiger Zeit musste er gegen ein Einnahmedefizit des Instituts angehen, das er durch Privatunterricht für Kinder mehrerer Familien in der Stadt zu decken versucht hatte.²⁵ Nach der Aufgabe seiner Anstalt beabsichtigte er, „den Schatz von Beobachtungen und Erfahrungen, den ich seit nun bald zwanzig Jahren durch eigenes Nachdenken in eigener Ausübung, sowohl über Erziehung überhaupt, als insbesondere über sehr wichtige und auch leicht möglicher Verbesserungen so mancher noch höchst mangelhafter Methode des Unterrichts, gesammelt, und zum Theil auch schon [...] niedergeschrieben habe, jetzt, bei besserer Muße und ruhigerer Lage, wieder durchzudenken, planmäßig zu bearbeiten, und in ein zusammenhängendes, mit praktischen Anweisungen begleitetes Ganze zu bringen“ und dann herauszugeben. Hierfür beabsichtigte er, seine Methode in mehreren wichtigen Städten Deutschlands praktisch zu erproben, und er bat den Fürsten um Freistellung von Zeit und Kraft raubenden Geschäften in Dessau für bis zu anderthalb Jahre.²⁶

Auch publizistisch machte Ferdinand Olivier seine neue Methode bekannt. 1801 erschien in Dessau seine Schrift „Die Kunst lesen und recht schreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrüglichen Grundprincip zurückgeführt. Eine glückliche, in jeder Sprache anwendbare Entdeckung und Erfindung“, die als erster Band eines „neuen Elementarwerks“ über seine Lehrmethode geplant war, aber doch nicht über eine Erklärung seiner Beweggründe und allgemeine Erläuterungen zu seiner Methode hinausging. Eine umfangreiche Widmung an Fürst Franz leitete den Band ein.²⁷ Im Text bekräftigte Olivier, dass er seine neue Lehrmethode und sein pädagogisches Wirken überhaupt auf die

²⁵ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 4 RS.

²⁶ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 5f.

²⁷ Dem er das Buch auch übersandte. LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 7r.

pädagogischen Grundprinzipien Johann Bernhard Basedow zurückführte und dass Basedows 1785 erschienene Schrift „Unerwartliche große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren, nebst einem Buchstabierbüchlein“²⁸ den Anstoß zur Entwicklung seiner eigenen Lehrmethode gegeben habe.²⁹ Deutlich nimmt Ferdinand Olivier mit dem Untertitel „neues Elementarwerk“ Bezug auf Basedows 1774 bei Crucius in Leipzig erschienenes großes Werk „Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken“ und drückt damit nicht zuletzt auch eigene Ansprüche aus.

Seine Schrift „Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren“ übersandte Olivier an den Fürsten Franz zusammen mit der Bitte, der Fürst möge ihm die nötige Zeit einräumen, seine neue Lehrmethode „an einigen der hierzu schicklichen Orte als Leipzig, Halle und Berlin“ vor den Augen kundiger Männer praktisch erproben und deren Erfolg öffentlich beweisen zu können.³⁰ Fürst Franz genehmigte den Urlaub am 9. November 1801 und verlängerte ihn auf erneute Bitte Oliviers Ende Oktober 1802 um weitere drei Monate, nachdem ihm der Professor eine Sammlung positiver Urteile verschiedener Pädagogen unter dem Titel „Nachtrag einiger wichtigen Zeugnisse und Urtheile über meine Neue Methode lesen und rechtschreiben zu lehren“, erschienen 1802 in Leipzig, übersandt hatte.³¹ Ebenfalls in Leipzig war 1802 auch Oliviers Buch „Ueber den Charakter und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden; ein Wort zu seiner Zeit gesprochen. Bei Gelegenheit einer öffentl. Prüfung einiger von ihm theils wirklich auf ganz neue, theils auf einfachere und zweckmäßigere Grundsätze zurückgeführten Lehrmethoden“ erschienen.³² Ferdinand Olivier führte seine Methode des ersten Kinderunterrichts in Leipzig, Halle, Potsdam und Berlin sowohl im Privatunterricht als auch im öffentlichen Schulunterricht vor. Überall erregte er Aufsehen,

²⁸ Johann Bernhard BASEDOW, Unerwartliche große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren, nebst einem Buchstabierbüchlein, Leipzig/Hamburg 1785.

²⁹ Ferdinand OLIVIER, Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprincip zurückgeführt. Eine glückliche, in jeder Sprache anwendbare Entdeckung und Erfindung, Dessau 1801, 46.

³⁰ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 9.

³¹ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 10.

³² Siehe hierzu HOSAUS, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 102.

aber nicht überall nahm man seine aus heutiger Sicht sehr komplizierte Methode positiv auf, die in der Publizistik kontrovers diskutiert wurde.³³ Einzelne Regierungen und Städte wie Bückeburg, Hannover, Dresden, Crossen, Küstrin und Halberstadt schickten ihm Schullehrer „zur Unterweisung.“³⁴ In einigen Schulen, zum Beispiel in der jüdischen Franzschule in Dessau, wurde Oliviers Methode für den Unterrichtsgebrauch eingeführt.³⁵

Im April 1803 nach Dessau zurückgekehrt, arbeitete Olivier weiter an seinem „Schul-Elementarwerk zur Verbesserung eines allgemeinen Fundamental-Schul-Unterrichts“, wie er am 15. Dezember 1803 an Fürst Franz schrieb, dessen ersten Teil er zur Ostermesse 1804 im Selbstverlag mit eigener Firma unter dem Namen „Dessauische Schulbuchhandlung“ in den Buchhandel bringen wollte.³⁶ Hierfür warb er in einer „Subskriptions- und Pränumerations-Anzeige“ um Subskribenten, die er mit dem Satz einleitete; „Der Wunsch den ich gehegt hatte, vor allen Dingen die vollkommene Gründlichkeit, Zweckmäßigkeit und allgemeine Anwendbarkeit meiner neuen Methode lesen und rechtschreiben zu lehren, öffentlich durch die vollständigsten praktischen Beweise an den Tag zu legen, ist nun endlich erfüllt.“³⁷ Der erste Teil des hier angekündigten Werkes erschien 1804 unter dem Titel „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk; oder: Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren“, und enthielt die Darstellung des ortho-epo-graphischen Systems.³⁸

Das Buch bietet eine umfangreiche und detaillierte theoretische Einführung in Oliviers ortho-epo-graphisches System und eine Fülle von Übungen und Beispielen, die es ermöglichen sollten, das System in der

³³ BUCHHEIM, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 13–18; Theodor FRITZSCH, Ernst Tillich. Zur 100. Wiederkehr seines Todestages (Friedrich Mann's pädagogisches Magazin 330), Langensalza 1908, 4.

³⁴ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 11 RS.

³⁵ BUCHHEIM, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 25.

³⁶ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 13, 19 VS.

³⁷ Subskriptions- und Pränumerations-Anzeige auf das Olivier'sche ortho-epo-graphische Elementarwerk, in: Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommenung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode 1 (1803).

³⁸ Ferdinand OLIVIER, Ortho-epo-graphisches Elementarwerk; oder: Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Erster theoretischer Theil: Die Darstellung des ortho-epo-graphischen Systems, Dessau 1804.

Praxis anzuwenden. Der zweite, praktische Teil des Werks, erschien 1806.³⁹ Es handelte sich um eine phonetische Herangehensweise zum Lehren von Rechtschreibung, Lesen und Schreiben, die in jeder Sprache anwendbar sein sollte.⁴⁰ Diese Lautmethode folgte dem Grundsatz: Das Bezeichnete (die Sprache) muss stets seinem Zeichen (der Schrift) vorangeschickt werden.⁴¹ Sie wirkte darauf hin, die „sonst so trockene und meistens so langwierige Buchstabenkenntnis durch die systematische Grundlage eines vollständigen Laut-Alphabets [...] auf die leichteste und schnellste [...] Weise erst hörbar und selbst mechanisch-fühlbar vorzubereiten und dann durch das Hinzukommen der Buchstaben anschaulich und sichtbar zu begründen.“⁴² Eine wichtige Basis zur Vermittlung und Veranschaulichung des Laut-Alphabets im Unterricht waren, ähnlich wie bei Basedows „Elementarwerk“, große Buchstabentafeln, die von der Hand Karl Wilhelm Kolbes stammten.⁴³ Anhand dieser Tafeln sollten die Kinder „selbst längere Sätze, deren einzelne Bestandtheile man ihnen an derselben zeige, sogleich zusammensetzen und richtig aussprechen“ können.⁴⁴ Auch der Dillinger Pädagogik-Professor Joseph Röckl hebt diese großen Kupfertafeln in seinem Bericht über eine 1805 unternommene „Pädagogische Reise durch Deutschland“ als wichtige Lehrmittel Ferdinand Oliviers hervor:

Als sichtbaren Apparat der Lehrmittel traf ich bey Olivier einige illuminierte große Kupfertafeln. Ferners, seine ziemlich reiche Buchstabentabulatur. Die Buchstabentabellen sollen dienlich seyn, einer wesentlichen Unvollkommenheit und Mangel zu steuern, der bisher durch unser gewöhnliches, aus 25 Buchstaben bestehendes Alphabet nicht gehoben wurde. Es sollen nemlich dadurch alle mögliche hörbare Lautelemente, nach ihren kleinsten Nüancen durch die mannigfaltigste Zusammensetzung der

³⁹ Ferdinand OLIVIER, *Ortho-epo-graphisches Elementarwerk; oder: Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren*. Theil 2: Praktischer Theil, Dessau 1806.

⁴⁰ Zu Oliviers Phonetik siehe: BUCHHEIM, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 45–49.

⁴¹ OLIVIER, *Ortho-epo-graphisches Elementarwerk*, Teil I (wie Anm. 38), 29.

⁴² Subskriptions- und Pränumerations-Anzeige (wie Anm. 37).

⁴³ Ein Beispiel hierfür in: ROCHER / KREIßLER (Hg.), *Oldschool oder Avantgarde?* (wie Anm. 4), 175, Kat.-Nr. 75.

⁴⁴ FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 7f.

Sprachzeichen hervorgebracht, anschaulich dargestellt werden.⁴⁵

In einem Schreiben vom 2. November 1804 eröffnete Ferdinand Olivier dem Fürsten die Absicht, seine ehemalige Erziehungs-Anstalt aufs Neue zu errichten und dort „die Güte und Nützlichkeit der so rühmlich bekannten Pestalozzischen Unterrichts-Methoden“ und natürlich seine eigene phonetische Methode praktisch anzuwenden.⁴⁶ Olivier konnte den Fürsten davon überzeugen, dass er zur Ausführung seines Plans die Hilfe eines geschickten, mit den Pestalozzischen Lehrarten vertrauten Mannes benötigte und schlug hierfür Ernst Tillich vor. Fürst Franz genehmigte das Vorhaben von Professor Olivier nicht nur, sondern lud Tillich als Mitarbeiter und Mitvorsteher der zu gründenden Erziehungs-Anstalt nach Dessau ein und verband den Ruf mit dem Professorentitel.⁴⁷ Die Berufung erfolgte am 11. November 1804.⁴⁸ Tillich nahm die Berufung am 19. November 1804⁴⁹ an.

4. Die Olivier-Tillichsche Erziehungs- und Lehranstalt

Ihre neue Erziehungs- und Lehranstalt zu Dessau, deren reformpädagogische Bestrebungen im Philanthropismus wurzelten, eröffneten Olivier und Tillich Ostern 1805 im Haus Wallstraße 10, einem im Besitz des Fürsten befindlichen Erdmannsdorff-Bau. Fürst Franz und Erbprinz Friedrich unterstützten das Institut, indem sie Mietkosten erließen und einen Zuschuss von 700 Talern leisteten.⁵⁰

Professor Olivier hatte den trotz seines jugendlichen Alters bereits sehr angesehenen Pädagogen Dr. Ernst Tillich (1780–1807) 1801 in Leipzig kennengelernt, als ihm einige Leipziger Kaufmannsfamilien ihre Kinder zur Anstellung eines öffentlichen Versuchs seiner neuer

⁴⁵ Joseph RÖCKL, *Pädagogische Reise durch Deutschland*. Veranlaßt auf höchsten Befehl der bayrischen Regierung. Im Jahr 1805, Dillingen 1808, 208.

⁴⁶ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 20. Der Brief ist abgedruckt in: Reinhold SPECHT, *Briefe Ferdinand Oliviers und Ernst Tillichs an den Herzog Leopold Friedrich Franz und den Erbprinzen Friedrich von Anhalt. 1804–1811*, in: *Anhaltische Geschichtsblätter* 4 (1928), Dessau 1929, 106–124, hier 107.

⁴⁷ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 21 VS.

⁴⁸ SPECHT, *Briefe Ferdinand Oliviers und Ernst Tillichs* (wie Anm. 46), 108, Anm. 5.

⁴⁹ SPECHT, *Briefe Ferdinand Oliviers und Ernst Tillichs* (wie Anm. 46), 109.

⁵⁰ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 54 RS. Siehe auch BUCHHEIM, *Ferdinand Olivier* (wie Anm. 8), 28.

Lehrmethode anvertrauten.⁵¹ Darunter waren auch die des Kaufmanns Johann Georg Benjamin Prenzel, für deren Erziehung er Ernst Tillich in sein Haus genommen hatte.⁵² Der junge Ernst Tillich trug bei der unmittelbaren praktischen Erprobung der Methode Oliviers in Leipzig (er und nicht Olivier gab fast alle Unterrichtsstunden), aber auch publizistisch, zum Beispiel mit seinem Bericht „Kurzer Beytrag zur Geschichte der Olivierschen Lesemethode“⁵³, sehr dazu bei, dass diese nicht durchfiel und eine breite Bekanntheit erlangte. In einem Brief an Olivier hat er dies später auch hervorgehoben

Den Sie den Erfolg Ihrer Methode, so weit er günstig war, verdanken – war ich! Der in Leipzig verhinderte, daß Sie nicht durchfielen, dadurch, daß er fast alle Stunden gab, ohne eine Remuneration anzunehmen, der für Sie schrieb und seine Person leider zu sehr vergaß, der Ihnen seine eignen Ideen unterlegte und die Ehre Ihrer Erfindung überließ, die Sie [...] annahmen, war ich! [...] Der mit Nichtachtung seiner eignen Person allein für Sie sprach, war ich!⁵⁴

Johannes Ernst Gotthelf Albrecht Tillich wurde am 17. Februar 1780 in Groß-Bresen bei Guben geboren.⁵⁵ Sein Vater war Landschullehrer. Als Student der Theologie wurde er am 22. April 1799 an der Universität Leipzig immatrikuliert. Sein Brot und die Kosten des Studiums verdiente er sich als Erzieher des Kaufmanns Prenzel. Nachdem er am 24. Februar 1803 die Magisterwürde erlangt hatte, gründete er in Leipzig ein kleines,

⁵¹ BUCHHEIM, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 14.

⁵² FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 4.

⁵³ Veröffentlicht im „Reichsanzeiger“ Nr. 341 vom 20. Dezember 1803, 4479–4484.

⁵⁴ Zitiert nach FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 4.

⁵⁵ Zu Tillich siehe FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33); Wilhelm HOSAUS, Tillich, Ernst Gotthelf Albrecht, in: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 38, Leipzig 1894, 303–309; HIRSCH, Der Aufbruch der „Neuen Erziehung“ (wie Anm. 5), 305–307; Dietmar RITTEL, „Er war eine Pestalozzi-Natur ...“. Ein Beitrag zum Leben und Wirken des Pädagogen Ernst Tillich in Dessau, in: Dessauer Kalender 34 (1989), 55–60; Andreas Gottfried SCHMIDT, Anhalt'sches Schriftsteller-Lexikon, oder historische-literarische Nachrichten über die Schriftsteller, welche in Anhalt geboren sind oder gewirkt haben, aus den letzten drei Jahrhunderten gesammelt und bis auf unsere Zeiten fortgeführt, Bernburg 1830, 426–427. Siehe auch: Gustav REINHARDT, Ausklänge des Philanthropins, in: Luginsland. Heimatkundliche Beiträge des Anhalter Anzeigers 13 (1935), 49–51.

schnell erfolgreiches Erziehungs-Institut, in dem er und bald auch zwei Gehilfen Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren in Rechnen, Lesen, Geometrie, Geografie und anderen Disziplinen unterrichteten.⁵⁶ Innerhalb und auch außerhalb Leipzigs wurde man schnell auf Tillich aufmerksam. Die „Neue allgemeine deutsche Bibliothek“ bezeichnete ihn bereits 1803 als „einen rühmlich bekannten Erzieher“⁵⁷, und der Jurist, Pädagoge und einflussreiche Pestalozzi-Anhänger Karl Christian Wilhelm von Türk (1774–1846) schrieb über Tillich und seine Leipziger Anstalt:

[...] es wird hier vieles geleistet, mehr, als in irgend einem Institute oder einer öffentlichen Schule Deutschlands; auch in diesem Institute zeichnen sich die Kinder durch Munterkeit und durch eine große Anhänglichkeit an ihren Lehrer aus.⁵⁸

Zudem begann Ernst Tillich in Leipzig mit einer umfangreichen, geradezu rastlosen publizistischen Tätigkeit, die er in Dessau fortsetzte.⁵⁹

Im Jahr 1804 legte der Leipziger Rat Dr. Tillich offensichtlich in irgendeiner Weise Hindernisse für die Weiterführung seiner Privat-Erziehungs-Anstalt in den Weg,⁶⁰ sodass er auf den Vorschlag von Professor Olivier einging, gemeinsame pädagogische Ideen in Dessau zu verwirklichen. Während Olivier dort die Vorbereitungen für das neue Institut traf, reiste Tillich im Sommer 1804 zu Pestalozzi in die Schweiz. In der Olivier-Tillichschen Erziehungs-Anstalt in Dessau wurden die pädagogischen Ideen Pestalozzis dann aber nur teilweise angewandt.

Wir wollen auf unsere Weise suchen das Unsere beizutragen zur Verbesserung des großen und ehrwürdigen Erziehungsgeschäftes. Begegnen wir unserm Schweitzer da, so grüßen wir ihn freundlich und ziehen mit ihm. Geht er einen andern Weg, so soll er von uns nicht unbemerkt bleiben,

⁵⁶ FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 5–10.

⁵⁷ Neue allgemeine deutsche Bibliothek 88 (1803), 241.

⁵⁸ Karl Christian Wilhelm von Türk, Beiträge zur Kenntnis einiger deutscher Elementarschulanstalten, namentlich der zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt am Main und Berlin, Leipzig 1806, 68. Zu Türk siehe Wolfgang ROCKSCH, Wilhelm von Türk (1774–1846). Ein führender deutscher Pestalozzianer, Schul- und Sozialreformer, Berlin 2002.

⁵⁹ Neben zahlreichen Beiträgen in Zeitungen und Zeitschriften erschien hier in Leipzig zuerst: „Erstes Lesebuch fuer Kinder“ (Leipzig 1803).

⁶⁰ Hierzu FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 9.

schrieb Tillich im 1. Band der „Beiträge zur Erziehungskunst“.⁶¹

Fürst Franz kam der der neuen Anstalt sehr entgegen. Er stellte Olivier und Tillich für das erste Jahr die Kosten „eines schicklichen Lokals zum Behufe Ihrer gemeinschaftlichen Anstalt“, des Hauses Wallstraße 10, zur Verfügung⁶² und verlängerte die Mietfreiheit auch für das Jahr 1806⁶³, er sorgte für Lieferung von Feuerholz durch das Forstamt⁶⁴, und er unterstützte das Institut auch durch eine Geldzahlung in Höhe von 700 Taler, als sie Ende 1806 infolge der Kriegereignisse und von Einquartierungen französischer Truppenverbände in finanzielle Schwierigkeiten zu geraten drohte⁶⁵. Ansonsten scheint die Olivier-Tillichsche Erziehungs-Anstalt aber solide gewirtschaftet zu haben. Es hat sich eine „Bilanz-Rechnung der Einnahme und Ausgabe unseres Instituts in den drey Viertel Jahr von Ostern bis Weihnachten 1805“ erhalten, die bei Einnahmen von 17 Zöglingen 1.990 Talern abzüglich der Ausgaben einen Überschuss in Höhe von 252 feststellte, von denen allerdings die vier Mitarbeiter der Anstalt noch besoldet werden mussten.⁶⁶

Tillich brachte „eine Anzahl“ Zöglinge seiner bestehenden Privat-Anstalt von Leipzig mit nach Dessau. Aber auch die höheren Kreise Dessaus schickten ihre Kinder in die neue Anstalt. Im Jahr 1806 hatte sie 18 Zöglinge und 22 Schüler. Bisweilen waren die Schüler in zwei, bisweilen in vier Klassen geteilt.⁶⁷ Der von Olivier verfasste Entwurf einer „Constitution für unser Institut“ nennt als die am Institut „förmlich“ angestellten Mitarbeiter: Professor Ludwig Ferdinand Olivier (Direktor), Professor Ernst Tillich (Mitarbeiter und Mitvorsteher), Herr Urbach und Herr Friedenreich (als Mitarbeiter) und Demoiselle Friedenreich

⁶¹ Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommenung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode, Leipzig 1803–1806, Bd. 1, 360f.

⁶² LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 21 VS.

⁶³ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 40 VS.

⁶⁴ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 35f.

⁶⁵ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 54 RS.

⁶⁶ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 41.

⁶⁷ Hierzu siehe vor allem das Kapitel „Neue Erziehungsanstalt in Dessau“ in: RÖCKL, Pädagogische Reise durch Deutschland (wie Anm. 45), 211–221. Siehe auch FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 19; HOSAUS: Ernst Tillich (wie Anm. 55); BRÜCKNER: Häuserbuch (wie Anm. 5), 639.

(Wirtschaftsführerin und Aufseherin der jüngeren Eleven).⁶⁸ Später trat Karl Samuel August Richter (1786–1867) ein. Olivier übernahm den Elementarunterricht, Tillich „die Durchführung der Methode durchs Gebiet der Wissenschaften“.

In der als „Plan zu der neuen Erziehungs- und Lehranstalt“ betitelten Ankündigung des Instituts wurde von den beiden Direktoren ein doppelter Zweck der dortigen Anstrengungen angegeben: die rein praktische Darstellung einer durchgreifenden und konsequenten Unterrichtsmethode und die Begründung einer planmäßigen intellektuellen und moralisch-religiösen Erziehung.⁶⁹ Das Institut sollte „durch eine stäts liberale, möglichst vernünftige, und durchaus planmäßige Leitung an Geist und Körper für die Zwecke der Menschheit und der bürgerlichen Gesellschaft“ bilden und auch in Erfahrung bringen, „was natur- und vernunftgemäße Methode leisten könne“.⁷⁰

Im Unterricht wurde unter anderem auf Oliviers Sprachlehrmethode zurückgegriffen, bei der ähnlich wie bei Basedows Elementarwerk Kupfertafeln zur Veranschaulichung herangezogen wurden, die Buchstabentafeln. Deklamationen, Wortanalyse und Lesen – die Oliviersche Methode – füllten die fünf Stunden des Elementarunterrichts aus. An den sprachanalytischen und deklamatorischen Übungen nahmen die Schüler als eine Klasse teil, bei den Leseübungen waren sie in zwei Klassen geteilt. Tillich hatte die Lehrgegenstände in zwei Hauptabteilungen geteilt: in historische und kombinierende, in extensiv und intensiv bildende, die aber immer gleichzeitig bearbeitet wurden. In wissenschaftlicher Hinsicht hatte er den Unterricht in einen mathematischen und einen historischen Kursus geteilt.⁷¹ Daneben sollten die Schüler mechanische Kunstfertigkeit üben: im Sommer Kalligraphie, im Winter Zeichnen. Als Erholungsstunden galten Singen und Musizieren sowie gymnastische

⁶⁸ LASA, DE, C 18b Nr. 48, fol. 109.

⁶⁹ Plan zu der neuen Erziehungs- und Lehranstalt, welche zu Ostern 1805 mit gnädigster Genehmigung und unter dem huldreichen Schutze Seiner Hochfürstlichen Durchlaucht des regierenden, allgemein verehrten Fürsten zu Deßau daselbst eröffnet werden soll von D. Ferd. Olivier, Stifter und Director, und D. Ernst Tillich, Professor u. Mitvorsteher deselben, Dessau 1805.

⁷⁰ RÖCKL, Pädagogische Reise durch Deutschland (wie Anm. 45), 214.

⁷¹ Hierzu FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 20–25; Karl Samuel August RICHTER: Bericht über die ganze innere und äußere Verfassung der Tillichschen Erziehungsanstalt zu Dessau, Dessau 1810.

Übungen (Tanzen, Fechten, Reiten). Auch in Korb- und Papparbeiten sowie Drechseln übten sich die Schüler. Statt eines Religionsunterrichts wurde täglich eine religiöse Versammlung abgehalten und sonntags eine allgemeine „Sittenmusterung“ damit verbunden.

Neben dem mathematischen Unterricht wurde dem Sprachunterricht die meiste Aufmerksamkeit gewidmet. „Die Zahl“, schrieb Tillich, „ist der Anfang des Denkens, so wie die Sprache der Anfang des Erkennens.“⁷² Auf Tillichs Reformen im mathematischen Unterricht kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. In dieser Beziehung wurde er vor allem durch seine Lehrbücher und den Tillichschen Rechenkasten bekannt.⁷³ Mit Blick auf den Fokus dieses Tagungsbandes soll hier besonders Tillichs Sicht auf den Wert der Sprache in den Blick genommen werden. Die Bedeutung der Sprache betonte Tillich schon in seiner 1803 erschienenen 61-seitigen Schrift „Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel“.⁷⁴ Hier postulierte er: „Die Sprache ist einzig mögliches Bildungsmittel. Ihr Entfalten hält mit der Entwicklung des Geistes gleichen Schritt. Der Unterricht hat diese notwendige Beziehung genau zu beachten.“⁷⁵ Der Sprachunterricht in der Olivier-Tillichschen Erziehungs- und Lehranstalt wurde in sechs Kursen mit steigenden Anforderungen gegeben. Der Kursus I begann mit der Organbildung: Die Kinder sollten vorerst richtig aussprechen lernen und nebenbei mit dem Schreiben anfangen, gewissermaßen als Vorkurs des Elementarunterrichts. Kursus II beinhaltete das Lesenlernen nach Oliviers Methode und das Schreiben von Buchstaben nach dem gerundeten lateinischen Alphabet. Kursus III galt der Entwicklung der Sprachfähigkeit in drei Stufen: 1. Wortschatzerweiterung, 2. Einfache Satzbildung, 3. Zusammenstellung der Sätze zu kleinen logischen Satzfolgen. Im Mittelpunkt von Kursus IV standen Vorlesen und Nacherzählen, Wiedergabe von Gedichten in Prosa und Briefeschreiben. In Kursus V übten die Schüler die Darstellung von Selbstgedachtem und Selbstgefundenem wie zum Beispiel Reisebeschreibungen. Der Kursus VI brachte schließlich eine Einführung in die

⁷² Beiträge zur Erziehungskunst (wie Anm. 61), Bd. 2, 71.

⁷³ Hierzu FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 38–45.

⁷⁴ Ernst TILlich, Der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel. Eine Nachschrift an Lehrer des ersten Unterrichts, Leipzig 1803.

⁷⁵ Zitiert nach FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 33.

Wissenschaftlichkeit: Untersuchungen historischen, psychologischen und moralischen Inhalts. Von den Fremdsprachen war zu Tillichs Lebzeiten nur Französisch Unterrichtsgegenstand, unter seinem Nachfolger Richter dann auch Englisch, Latein und Griechisch.⁷⁶

Es lag vor allem an Ernst Tillich, der unermüdlich für seine Zöglinge tätig war, dass die Erfolge des Instituts sehr beachtlich waren.⁷⁷ Sehr nachhaltig war auch die Wirkung, die von seinen Büchern und Aufsätzen ausging. Schon als 22-jähriger trat Tillich mit dem Elementarbuch „Der erste Unterricht“, erschienen 1803 in Leipzig, hervor. Mit ihm zugleich erschien „Der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel. Eine Nachschrift an die Lehrer des ersten Unterrichts“. Ebenfalls 1803 gab er zusammen mit dem Leipziger Professor für Philosophie Christian Weiß (1774–1853) den ersten Band der „Beiträge zur Erziehungskunst“ heraus. Es folgte eine Fülle von Publikationen, die erstaunen lässt.⁷⁸ Hier ist noch auf das „Lehrbuch der Geometrie, zum mathematischen Lehrzyklus gehörig“ (Leipzig 1807) und vor allem auf das ein Jahr zuvor, 1806, in Leipzig erschienene „Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik, oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann“ zu verweisen. In letzterem heißt es in der Vorrede: „Dieses Handbuch [...] hat sich zum Ziele gesetzt, denkend rechnen, und rechnend denken zu lehren“.

Trotz aller Erfolge und trotz des fürstlichen Protektorats stand die Olivier-Tillichsche Erziehungs- und Lehranstalt unter keinem günstigen Stern. Dies lag vor allem an den ganz unterschiedlichen Charakteren und daraus resultierenden Differenzen der beiden Institutsleiter.⁷⁹ „Tillich, karg an Worten und verschwenderisch in der That, belegte sein Werk durch den Erfolg. Olivier, unerschöpflich in Worten, leistete nichts“, urteilte der Kabinettsrat August Rode, dessen beide ältesten Söhne die Lehrstunden bei Professor Tillich besuchten.⁸⁰ Auf Oliviers Veranlassung

⁷⁶ FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 24f.

⁷⁷ FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 28–30; RITTEL, „Er war eine Pestalozzi-Natur ...“ (wie Anm. 55), 56f.

⁷⁸ Hierzu FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 32–37.

⁷⁹ LASA, Z 44, C 18b Nr. 49: „Die Untersuchung der zwischen den Professoren Olivier und Tillich in Dessau in Beziehung auf die von denselben gemeinschaftlich unternommene Erziehungsanstalt entstandenen Irrungen und die desfallsige Berichterstattung“ (Kommissionsakte), 1806–1807. Siehe auch SPECHT, Briefe Ferdinand Oliviers und Ernst Tillichs (wie Anm. 46), 115f.

⁸⁰ FRITZSCH, Ernst Tillich (wie Anm. 33), 30.

wurde vom Fürsten eine Kommission eingesetzt, die vergeblich versuchte, die „Irrung“ beizulegen.⁸¹ Obwohl die Kommission die Trennung nicht anerkannte, schied Professor Olivier aus und Tillich leitete die Anstalt ab Oktober 1806 allein. Er arbeitete unermüdlich. Die Anstrengungen und der dadurch verursachte Kräfteverfall waren offensichtlich zu groß. Professor Tillich starb am Morgen des 30. Oktober 1807.⁸² Seine letzte Ruhestätte fand er in einem Gewölbe an der Südseite des heutigen Historischen Friedhofs. Im Jahr 1811 wurde dort eine Sandsteinplatte angebracht, die vier seiner Verehrer, Oberhofmeister Berenhorst, Major von Knebel, Oberst von Chambaud und August von Rode, stifteten und deren von Rode verfasste Inschrift lautet:

Hier die heilige Gruft des weisen Erziehers der Jugend,
Tillichs, dem Jüngling und Greis Thränen der Dankbarkeit zollt.
Daß nicht zu hell sich der himmlische Funke im Menschen entwickle,
Riß ihn ein strenges Geschick früh aus dem wirkenden Kreis.⁸³

In der „Zeitung für die elegante Welt“ und in der „Nationalzeitung der Deutschen“ erschienen Nekrologe unmittelbar nach Tillichs Tod.⁸⁴ Die Tillichsche Erziehungs- und Lehranstalt genoss weiterhin einen guten Ruf. Tillichs Nachfolger Karl Samuel August Richter führte sie nach den Vorstellungen Tillichs und unter dessen Namen weiter, zunächst gemeinsam mit Ernst Gottlob Friedenreich, der das Institut aber nach heftigem Streit mit Karl Samuel August Richter im Sommer 1809 verließ⁸⁵, dann als alleiniger Leiter. Im Februar 1810 gab Richter eine Werbeschrift für das Institut unter dem Titel „Bericht über die ganze, äußere und innere

⁸¹ Hierzu ausführlich HOSÄUS, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 116–125.

⁸² LASA, Z 44, C 18b Nr. 48, fol. 56f. Siehe auch Ludwig ARNDT, Ein Brief des Oberhofmeisters Georg Heinrich von Berenhorst an August von Rode vom 27. September 1807, in: Anhaltische Geschichtsblätter 8/9 (1932/1933), 63–66, hier 64f.

⁸³ Ludwig WÜRDIG, Ein Gang über die beiden alten Dessauer Friedhöfe, Dessau 1886, 30; HOSÄUS, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 128.

⁸⁴ Zum Beispiel in der „Zeitung für die elegante Welt“ 181 (1807), 1439–1444, und in der „Nationalzeitung der Deutschen“ (1807), 1034f.

⁸⁵ Der Streit zwischen Richter und Friedenreich ist dokumentiert in der Akte LASA, Z 44, C 18b Nr. 50; siehe auch HOSÄUS, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 130f.

Verfassung der Tillichschen Erziehungsanstalt zu Dessau“ heraus.⁸⁶ Die Anstalt bestand noch bis Ostern 1818, dann musste sie Richter aufgeben, weil nun „die bei der fortdauernden Teuerung so bedeutenden Ausgaben [...] die nicht erhöhten Einnahmen“ beträchtlich überstiegen.⁸⁷

In dieser Zeit erlebten Tillichs Werke, vor allem sein „Erstes Lesebuch fuer Kinder“, mehrere Nachauflagen.⁸⁸

5. Zusammenfassung

Als das Basedowsche Philanthropinum zu Michaelis 1793 schloss, gingen zwei unmittelbare Nachfolgeinstitute aus ihm hervor. Geführt wurden diese von den vormaligen Philanthropin-Lehrern Christoph Friedrich Feder (bis 1807) und Heinrich Ludwig Ferdinand Olivier (bis 1800). Olivier wandte in seiner „häuslichen Privat-Erziehungs-Anstalt“, wie er das Nachfolgeinstitut nannte, eine von ihm selbst entwickelte neue phonetische Methode zum Lesenlernen an. Für diese Lautmethode erarbeitete er nach Schließung seines Instituts eine umfassende theoretische und praktische Grundlage, die er in einer umfangreichen publizistischen Tätigkeit und in Form praktischer Erprobungen in Halle, Leipzig, Potsdam und Berlin propagierte sowie schließlich in einem zweiteiligen, 1804 und 1806 erschienenen Ortho-epo-graphischen Elementarwerk zusammenfasste. Maßgeblichen Anteil an der Weiterentwicklung dieser Methode hatte der Leipziger Pädagoge Ernst Tillich. Olivier und Tillich gründeten Ostern 1805 mit Unterstützung des Fürsten Franz in Dessau eine Erziehungs- und Lehranstalt, in der diese Lautmethode angewendet wurde. Die Olivier-Tillichsche Erziehungs- und Lehranstalt gewann schnell einen hervorragenden Ruf. Dies lag vor allem am Wirken von Ernst Tillich. Zwar erinnerte man sich später vor allem an Tillich als Mathematiker, er hat jedoch nicht nur in der gelebten Unterrichtspraxis seiner Erziehungs- und Lehranstalt, sondern auch durch viele einflussreiche Schriften den grundlegenden Wert der Sprache für Unterricht und Bildung propagiert und die Sprache zugespitzt als „einzig mögliches Bildungsmittel“ bezeichnet. Damit erhob Ernst Tillich auch eine mächtige Stimme in den

⁸⁶ RICHTER, Bericht über die äußere und innere Verfassung (wie Anm. 71).

⁸⁷ HOSÄUS, Ferdinand Olivier (wie Anm. 8), 1302; BRÜCKNER, Häuserbuch (wie Anm. 5), 640.

⁸⁸ Nachauflagen erschienen 1809, 1811 und zuletzt 1821, alle in Leipzig.

pädagogischen Debatten um Sprache und Sprachunterricht um 1800. Tillichs Intentionen in dieser Hinsicht wurden von seinem Nachfolger Samuel August Richter bis 1818 noch am Leben gehalten. Erst dann, mit dem Ende der Tillichschen Erziehungs- und Lehranstalt, ging der philanthropische Traum in Dessau endgültig zu Ende.⁸⁹

Literatur

- Ludwig ARNDT, Ein Brief des Oberhofmeisters Georg Heinrich von Berenhorst an August von Rode vom 27. September 1807, in: Anhaltische Geschichtsblätter 8/9 (1932/1933), 63–66.
- Johann Bernhard BASEDOW, Unerwartliche große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren, nebst einem Buchstabierbüchlein, Leipzig/Hamburg 1785.
- Paul BECKUS, Ein tolles Institut. Lehrer- und Schülerschaft des Philanthropins, in: Michael Rocher / Frank Kreißler (Hg.), Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau-Roßlau 2024, 45–71.
- Paul BECKUS, Hof und Verwaltung des Fürsten Franz von Anhalt-Dessau (1758–1817). Struktur, Personal, Funktionalität (Quellen und Forschungen zur Geschichte Sachsen-Anhalts 9), Halle (Saale) 2015.
- Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommnung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode, Leipzig 1803–1806.
- Friedrich BRANDES, Spazier, Karl, in: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 35, Leipzig 1893, 74f.
- Franz BRÜCKNER, Häuserbuch der Stadt Dessau, Dessau 1975–2002.
- Max BUCHHEIM, Ferdinand Olivier, der erste Phonetiker im Leseunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des Philanthropismus, Leipzig 1911.
- Otto FRANKE, Beziehungen Kurlands und Livlands zum Philanthropin in Dessau, in: Baltische Monatsschrift 36 (1896), 111–137.
- Otto FRANKE, Geschichte der Herzoglichen Hauptschule zu Dessau. 1785–1856, Dessau 1885.
- Theodor FRITZSCH, Ernst Tillich. Zur 100. Wiederkehr seines Todestages (Friedrich Mann's pädagogisches Magazin 330), Langensalza 1908.

⁸⁹ Siehe hierzu REINHARDT, Ausklänge des Philanthropins (wie Anm. 55).

- Erhard HIRSCH, Der Aufbruch der „Neuen Erziehung“. Die „Pädagogische Kolonie“ Dessau, in: Peter Albrecht / Ernst Hinrichs (Hg.), Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland zur Zeit der Aufklärung. II: Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung 20), Tübingen 1995, 289–322.
- Wilhelm HOSÄUS, Ferdinand Olivier, Ernst Tillich und die Tillichsche Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt zu Dessau, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde 7 (1898), 101–133.
- Wilhelm HOSÄUS, Tillich, Ernst Gotthelf Albrecht, in: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 38, Leipzig 1894, 303–309.
- Wilhelm HOSÄUS, Helmine von Chézy über den Aufenthalt des Herzogs Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau und dessen Umgebung in Paris, 1807, in: Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde 5 (1890), 306–316.
- Wilhelm HOSÄUS, Kolbe, Karl Wilhelm, in: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), Bd. 16, Leipzig 1882, 462f.
- Frank KREIßLER, Den „Kranken und Armen im Fürstenthum Anhalt, Dessauischen Antheils“ – die Fürstliche Amalienstiftung in Dessau, in: Manfred Großkinsky / Norbert Michels (Hg.), Die verstoßene Prinzessin. Kunst, Karriere und Vermächtnis der Henriette Amalie von Anhalt-Dessau, Frankfurt am Main 2002, 132–144.
- Landesarchiv Sachsen-Anhalt (LASA).
- Norbert MICHELS (Hg.), Carl Wilhelm Kolbe d. Ä. Künstler, Philologe, Patriot (1759–1835), Petersberg 2009.
- Nachricht für die Freunde des Erziehungs-Instituts zu Dessau, in: Magazin zur Erfahrungsseelenkunde, hg. von Karl Philipp Moritz, Karl Friedrich Pockels und Salomon Maimon, Bd. 10, 3. Stück, 1793, 167f.
- [Ferdinand OLIVIER], Nachricht von der Beschaffenheit und Einrichtung meiner kleinen häuslichen Privat-Erziehungs-Anstalt, welche bereits seit einigen Jahren, durch die großmüthigste Unterstützung des Besten Fürsten, ihren glücklichen Fortgang hat, Dessau 1796.
- Ferdinand OLIVIER, Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprincip zurückgeführt. Eine glückliche, in jeder Sprache anwendbare Entdeckung und Erfindung, Dessau 1801.
- Ferdinand OLIVIER, Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren [...], Leipzig 1803.
- Ferdinand OLIVIER, Ortho-epo-graphisches Elementarwerk; oder: Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren.

- Erster theoretischer Theil: Die Darstellung des ortho-epo-graphischen Systems, Dessau 1804.
- Ferdinand OLIVIER, Ortho-epo-graphisches Elementarwerk; oder: Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Theil 2: Praktischer Theil, Dessau 1806.
 - Gustav REINHARDT, Ausklänge des Philanthropins, in: Luginsland. Heimatkundliche Beiträge des Anhalter Anzeigers 13 (1935), 49–51.
 - Dietmar RITTEL, „Er war eine Pestalozzi-Natur ...“. Ein Beitrag zum Leben und Wirken des Pädagogen Ernst Tillich in Dessau, in: Dessauer Kalender 34 (1989), 55–60.
 - Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten“. Das Pädagogium Regium Halle und das Philanthropin Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle (Saale) 2025.
 - Joseph RÖCKL, Pädagogische Reise durch Deutschland. Veranlaßt auf höchsten Befehl der bayrischen Regierung. Im Jahr 1805, Dillingen 1808.
 - Wolfgang ROCKSCH, Wilhelm von Türk (1774–1846). Ein führender deutscher Pestalozzianer, Schul- und Sozialreformer, Berlin 2002.
 - Michael ROHLEDER, Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (Reliquiae Philanthropini V, 1, 1–85), in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 249–305.
 - Margit SCHERMUCK-ZIESCHE, Die Sammlerin und Stifterin Henriette Amalie Prinzessin von Anhalt-Dessau. Eine Prinzessin aus Anhalt residiert in Frankfurt am Main, in: Thomas Weiss (Hg.), Frauen im 18. Jahrhundert. Entdeckungen zu Lebensbildern in Museen und Archiven in Sachsen-Anhalt, Halle (Saale) 2009, 266–286.
 - Andreas Gottfried SCHMIDT, Anhalt'sches Schriftsteller-Lexikon, oder historische-literarische Nachrichten über die Schriftsteller, welche in Anhalt geboren sind oder gewirkt haben, aus den letzten drei Jahrhunderten gesammelt und bis auf unsere Zeiten fortgeführt, Bernburg 1830.
 - Walther SCHMIDT, Prinzess Henriette Amalie von Anhalt-Dessau, die Begründerin der Fürstlichen Amalienstiftung in Dessau (1720–1793). Ein Lebensbild aus der Zeit des Rokoko, Dessau 1937.
 - Karl SPAZIER, Einige Bemerkungen über deutsche Schulen, besonders über das Erziehungs-Institut in Dessau, Leipzig 1786.

- Reinhold SPECHT, Briefe Ferdinand Oliviers und Ernst Tillichs an den Herzog Leopold Friedrich Franz und den Erbprinzen Friedrich von Anhalt. 1804–1811, in: Anhaltische Geschichtsblätter 4 (1928), Dessau 1929, 106–124.
- Günter J. VAUPEL (Hg.), Hermann Graf von Pückler, entre chien et loup. Briefe und Biographie, Bd. 1: 1785–1808, Dresden 2005.
- Karl VON RAUMER, Geschichte der Pädagogik, Bd. 4, Stuttgart 1854.
- Karl Christian Wilhelm VON TÜRK, Beiträge zur Kenntnis einiger deutscher Elementarschulanstalten, namentlich der zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt am Main und Berlin, Leipzig 1806.
- Ludwig WÜRDIG, Ein Gang über die beiden alten Dessauer Friedhöfe, Dessau 1886.

**Über das „Extemporiren“, die „Gewissensfreiheit“ und den „Muth“:
Johann Bernhard Basedow und die Rhetorik der freien Rede**

Der Erziehungsreformer Johann Bernhard Basedow, der am 11. September 1724 in Hamburg zur Welt kam und in den Weihnachtstagen des Jahres 1774 mit dem Dessauer Philanthropin *die* Musterschule des Zeitalters der Aufklärung gründete, war nicht nur ein berühmter Pädagoge, sondern auch ein begabter und sprachmächtiger Schriftsteller, der als solcher von einigen der größten Poeten seiner Zeit gewürdigt und mit Nachdruck gefördert wurde.¹ Als Literat geschätzt wurde er von seinem Hamburger Lehrer, dem Lyriker Michael Richey, und seinem Leipziger Universitätsdozenten, dem Fabeldichter und Dramatiker Christian Fürchtegott Gellert, genauso wie von seinem gleichaltrigen Kommilitonen und langjährigen Freund Friedrich Gottlieb Klopstock, dem Verfasser vieler berühmter Oden und Urheber des epochemachenden religiösen Heldengesangs „Der Messias“. Basedow genoss demnach schon im Verlauf seiner eigenen Lebenszeit als Autor und Wortkünstler die Anerkennung führender deutscher Literaten.

Dabei schöpfte Basedow beim Verfassen eigener Texte und auch im lebendigen Gespräch aus einer Fülle von Wendungen und Vokabeln, die er als begieriger Leser ganz unterschiedlicher Schriften der Antike wie auch der Neuzeit sowie als Meister des unterhaltsamen und auf Schlagfertigkeit setzenden Gesprächs in sich aufnahm und kreativ weiterverarbeitete. Johann Wolfgang von Goethe, der als junger Mann mit Basedow eine längere Reise unternommen hatte, während derer sie Tag und Nacht im für beide höchst unterhaltsamen Gespräch vereint gewesen waren, gab im fortgeschrittenen Alter in seinen literarischen Memoiren „Dichtung und Wahrheit“ zu verstehen, dass er in seinem ereignisreichen

¹ Über Basedows Leben und Wirken informieren jetzt ausführlich die beiden folgenden neuen Darstellungen: Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie, Göttingen 2020; Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education. Educational Reform in the German Enlightenment, London 2020.

Leben kaum jemanden gekannt habe, der so umfassend gebildet und „viel belesener“² gewesen sei als er selbst.

Der Weimarer Dichterfürst übertrieb hier wohl nicht, wie der erhaltene Katalog von Basedows erstaunlich umfangreicher Bibliothek deutlich unter Beweis stellt.³ Entsprechend hat Goethe dem Andenken an den um 25 Jahre älteren Reisegefährten in „Dichtung und Wahrheit“ eine umfangreiche Passage gewidmet, was umso mehr beeindruckt, als der Autor im Vorwort zum ersten Teil zu verstehen gibt, dass er von allen „bedeutenden Menschen“ seiner Epoche nur die im Detail schildern möchte, die auf ihn „den größten Einfluß gehabt“.⁴ Zu den in diesem Sinne besonders einflussreichen Männern gehörte ganz offenkundig Basedow, gerade auch als Literat und als ein vor Ideen nur so sprühender Diskutant.

Als Autor *und* als Rhetor überzeugte und beeindruckte Basedow die Zeitgenossen also.

Dabei war er auf kein literarisches Genre und keine Form der Rede festgelegt, er bewegte sich sicher zwischen allen damals gebräuchlichen Ausdrucksweisen und gegebenen Sprachstilen. Schon als Gymnasiast übte er sich im Verfassen von patriotisch-republikanischer Lyrik, in der er die Freiheit und die bürgerliche Regierung seiner Vaterstadt Hamburg besang; sein erster veröffentlichter Text war ein Loblied auf die Kunst der Geschichtsschreibung.⁵ Früh auch schulte er sich im Verfassen lateinischer Briefe im Stile eines Ciceros⁶; als Leipziger Student verdiente er sich mit Gelegenheitsgedichten, die er für Hochzeiten, Taufen und

² Johann Wolfgang von GOETHE, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (1811–1833), in: Ders., Werke. Hg. von Erich Trunz, Bd. 9–10, 12. durchges. Aufl., München 1994, Bd. 10, hier 26.

³ Hanno SCHMITT, Resultate der Philanthropismusforschung: Bildungshorizonte, Netzwerke, Internationalität, in: Ders. / Holger Böning / Werner Greiling / Reinhart Siebert (Hg.), Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung, Bremen 2011, 391–408, hier 401–405.

⁴ GOETHE, Dichtung und Wahrheit (wie Anm. 2), 9.

⁵ Johann Bernhard BASEDOW, Die Nothwendigkeit der Geschichts-Kunde, Hamburg 1746.

⁶ Vgl. dazu OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (wie Anm. 1), 28.

Beerdigungen entwarf, ein zusätzliches Einkommen, mit dem er sein von Hamburger Gönnern erhaltenes Stipendium deutlich aufbesserte.⁷ Sein erster wissenschaftlicher Text war ein Traktat in lateinischer Sprache, eine an der Universität Kiel eingereichte Dissertation, in der er die von ihm als Hauslehrer in Schleswig-Holstein angestellten Erziehungsexperimente beschrieb und die Pädagogik als empirische Wissenschaft darstellte.⁸ Als Professor der Ritterakademie zu Sorö auf der dänischen Ostseeinsel Seeland, wo er Moralphilosophie, Beredsamkeit, deutsche Sprache und lutherische Theologie lehrte, veröffentlichte er poetologische und philosophische Abhandlungen sowie systematisch-theologische Betrachtungen⁹, stellte jedoch auch seine Fähigkeiten als öffentlicher Rhetor zur Schau, von denen eine Sammlung von ihm gehaltener Reden zeugt.¹⁰

Nach seinem 1761 erfolgten Wechsel als Lehrer ans Gymnasium in Altona schrieb er auch Kirchenlieder, die er in mehreren Gesangbüchern herausgab.¹¹ Gellert und Klopstock, die führenden evangelischen Kirchenliederdichter des Aufklärungszeitalters, zollten Basedow großen

⁷ Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg (SUBH), Sup. Ep. 113, 124–125, Johann Bernhard Basedow an Matthäus Arnold Wilckens, 14. Mai 1746: „Ich habe hier zwar schon Gelegenheit gefunden, des Jahrs ein 80 Rthl mit eigenen Arbeiten zu erwerben. Allein auch dieses ist zu meinen bisherigen Stipendiis kein tüchtiger Zusatz“. Zu Basedows Studienzeit in Leipzig noch ausführlicher: Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*, Tübingen 2004, 48–71.

⁸ Johann Bernhard BASEDOW, *Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus*, Kiel 1752.

⁹ Über Basedows literarische Produktion in Sorö informiert zusammenfassend Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedows Frühschriften und die Anfänge der philanthropischen Pädagogik in Sorö (1753–1758), in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35), Tübingen 2008, 83–98.

¹⁰ Johann Bernhard BASEDOW, *Reden über die glückselige Regierung Friedrich des Fünften Königs in Dänemark und Norwegen. Nebst andern Reden theils gehalten, theils übersetzt von Johann Bernhard Basedow Professor, Kopenhagen/Leipzig 1761*.

¹¹ Vgl. dazu Konstanze-Mirjam GRUTSCHNIG-KIESER / Harro KIESER, Johann Bernhard Basedow als Gesangbuchherausgeber und Kirchenliedverfasser, in: Erich Donner (Hg.), *Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlhölter*, Weimar u. a. 2008, 187–199; Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedows „Amerikanisches Gesangbuch“. Ein philadelphischer Traum, in: Hanno Schmitt / Holger Böning (Hg.), *Dessau-Wörlitz und Reckahn. Treffpunkte für Aufklärung, Volksaufklärung und Philanthropismus*, Bremen 2014, 143–157. Vgl. in diesem Band den Beitrag von Esther P. WIPFLER.

Respekt, indem sie einige von Basedows Hymnen in ihre eigenen Sammlungen von Kirchenliedern aufnahmen. In Dessau verfasste Basedow dann bedeutende Schulbücher, wie vor allem das zur Ostermesse 1774 erschienene und vom Berliner Künstler Daniel Nikolaus Chodowiecki reich illustrierte „Elementarwerk“, das man mit Fug und Recht als das Ur-Schulbuch der aufgeklärten Moderne bezeichnen kann.¹² Zugleich wirkte er in dieser Zeit im Rahmen der von ihm geleiteten überkonfessionellen, zur religiösen Toleranz aufmunternden Andachtshandlungen als versierter Liturg, dessen kunstvolle Sprachmelodie den Fluss der auch mit Musik unterlegten religiösen Erbauungsstunden wohlmodulierend prägte.¹³

Um es noch einmal zu sagen und deutlich zu betonen: Als Autor und als Rhetor überzeugte und beeindruckte Basedow seine Zeitgenossen gleichermaßen, gerade weil er auf kein literarisches Genre und keine Form der Rede festzulegen war, gerade weil er sich sicher und gekonnt zwischen allen damals gebräuchlichen Ausdrucksweisen und gegebenen Sprachstilen hin und her bewegte. Gewiss war er – anders als Goethe, Klopstock und Gellert – keiner der führenden Dichter des 18. Jahrhunderts, doch sie alle respektierten seine immensen sprachlichen Fähigkeiten und billigten ihm zu, auf allen Feldern der Schriftstellerei und der Redekunst Beachtliches geleistet zu haben.

Auch wenn das Hauptaugenmerk derjenigen Bildungshistoriker und Aufklärungsforscher, die sich bislang mit Basedow und seinen reformerischen Leistungen beschäftigt haben, vor allem auf seine vielfältigen pädagogischen Wirkungen und zu einem zumindest nicht unerheblichen Teil daneben auch noch auf seine religiösen und theologischen Glaubenssätze gerichtet wurde, ist doch immerhin festzustellen, dass sein Wirken als Literat und Redner, als Meister des Wortes, in jüngster Zeit mehr als jemals zuvor von der einschlägigen Forschung in den Blick genommen wurde. In der im Jahr 2023 von Daniel Fulda und Christian Eger unter dem Titel „Poesie und Herrschaft. Literarische Repräsentation und Praxis in Dessau-Wörlitz und an anderen Höfen der Aufklärungszeit“

¹² Vgl. dazu jetzt Alexander KOSENINA / Jürgen OVERHOFF / Hanno SCHMITT / Silke SIEBRECHT-GRABIG (Hg.), *Die Bilderwelt der Aufklärung*. Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das Elementarwerk, Reckahn 2024.

¹³ Vgl. dazu Christian Gotthilf SALZMANN, *Gottesverehrungen*, gehalten im Betsale des Dessauischen Philanthropins, Dessau 1781.

organisierten Jahrestagung der Dessau-Wörlitz Kommission wurde auch der Frage nach Basedows literarisch-publizistischem Beitrag zur Begründung und zum Lob der Herrschaft des Fürsten Leopold III. Friedrich Franz von Anhalt-Dessau breiten Raum gewährt, mit Hinweisen insbesondere auf seine Rolle als Poet und Kirchenliederdichter.¹⁴ Wer nun im Zuge einer Untersuchung der Gründungsgeschichte des Dessauer Philanthropinums und im Rahmen einer Analyse der Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts nach dem Wert der Sprache fragt, ruft ebenfalls und einmal mehr zur eingehenden Untersuchung der schriftstellerischen und sprachlichen Qualität von Basedows pädagogischen Einlassungen auf. Doch was könnte hier noch Neues zum Thema gesagt werden?

Es gibt einen ganz wichtigen Aspekt von Basedows Sprachkunst und Sprechwirkung, der bislang weder in der Philanthropismusforschung im Speziellen noch in der Dixhuitiémistik im Allgemeinen eine besondere Aufmerksamkeit erfahren hat und deshalb auch noch gar nicht einer fundierten Betrachtung unterzogen worden ist: Basedows Rhetorik der freien Rede. Was ist damit genau gemeint? Zum einen ist die freie Rede eine gänzlich frei gehaltene, gedanklich in ihrem Argumentationsgang schon länger vorbereitete und auswendig vorgetragene oder auch ganz spontan extemporierte Rede vor einem kleineren oder größeren Publikum unter vollständigem Verzicht der Hinzuziehung eines zuvor niedergeschriebene Stichwortzettels. Die Kunst dieser Art der freien Rede wurde seit der Antike bis in die Neuzeit hoch gehandelt, war sie doch der überzeugende Ausweis eines mündigen und gedankenreichen Rhetors sowohl in der politischen Arena als auch im kirchlichen Kontext, ob bei Reden im Regensburger Reichstag oder bei Predigten und Traueransprachen auf dem Kirchhof.¹⁵ Ausgefeilte Mnemotechniken, die dabei helfen sollten, das gedanklich bereits Zurechtgelegte beim lebendigen Vortrag unaufgeregter und gelassen zu erinnern und kunstreich wiederzugeben, wurden von

¹⁴ Einschlägig zu Basedow jetzt im Tagungsband Jürgen OVERHOFF, Autor, Kosmopolit und Fürstendiener: Johann Bernhard Basedows Lebenswelten zwischen Hamburg, Kopenhagen, Dessau und Philadelphia, in: Daniel Fulda / Christian Eger (Hg.), Poesie & Herrschaft. Literarische Repräsentation und Praxis in Dessau-Wörlitz und an anderen Höfen der Aufklärungszeit, Halle/Saale 2025, 72–85.

¹⁵ Vgl. dazu Johan SCHLOEMANN, „I have a dream“. Die Kunst der freien Rede – von Cicero bis Barack Obama, München 2019.

Cicero¹⁶ bis zu Johann Heinrich Döbels zu Beginn des 18. Jahrhunderts veröffentlichten „Collegium Mnemonicum, Oder: Ganz neu eröffnete Geheimnisse Der Gedächtniß-Kunst“¹⁷ fortwährend publiziert und von Rednern, die häufig frei zu sprechen hatten, aufmerksam studiert.

Auch in der Aufklärungsepoche, in der sich doch viele progressive Pädagogen gegen das mechanische Auswendiglernen aussprachen, weil es angeblich das eigenständige Denken gravierend behindere, blieb die traditionsreiche Kunst des freien Vortrags gefragt und üblich. Sie blieb aber im 18. Jahrhundert – wie eh und je – auch ein Wagnis, denn Aufregung oder eine zu nachlässige Vorbereitung konnten dem freien Redner immer wieder einmal einen Strich durch die Rechnung machen. Die Sicherheit, die man durch gute Vorbereitung erlangt zu haben glaubte, konnte unter dem Eindruck von Emotionen und unvorhersehbaren Ereignissen beim Vortrag rasch verfliegen und ein peinlich-verschämtes Stammeln zur Folge haben. Einen der eindrucklichsten Berichte über das eigene Versagen beim Versuch der Wiedergabe des zuvor Memorierten verdanken wir Basedows Leipziger Universitätsdozenten Gellert.

Gellerts unangenehme Erinnerung bezieht sich auf eine Lebensphase, als er, „ungefähr i[m] 15. Jahr“, erst seit wenigen Monaten Schüler der renommierten sächsischen Fürstenschule St. Afra in Meißen war. Es war die Zeit des ersten Heimatbesuchs in seiner zwischen Chemnitz und Freiberg gelegenen erzgebirgischen Geburtsstadt Hainichen. Gellert wohnte wieder im elterlichen Pfarrhaus. Da erfuhr er, dass ein kleines Kind aus der Gemeinde verstorben war. Für Gellert war dieser traurige Moment zugleich ein Anlass, seine in Meißen frisch erworbenen literarischen und rhetorischen Fähigkeiten vor einer großen Zuhörerschaft unter Beweis zu stellen. So bat er seinen Vater inständig und schließlich auch mit Erfolg darum, den Leichenserman für das Kind halten zu dürfen. Gellert

¹⁶ Marcus Tullius CICERO, *De oratore* – Über den Redner. Lateinisch / Deutsch. Hg. und übersetzt von Theodor Nüßlein, Düsseldorf 2007, Buch 2, 350–360.

¹⁷ Johann Heinrich DÖBEL, *Collegium Mnemonicum, oder: Gantz neu eröffnete Geheimnisse Der Gedächtniß-Kunst*, Hamburg 1707.

erblickte darin die große Möglichkeit zur ersten „Probe meiner Beredsamkeit“. ¹⁸

Bei der Vorbereitung ging der junge Rhetor nun mit Feuereifer, doch auch mit großer Überheblichkeit ans Werk. Er war sich seiner Talente so sicher, dass er glaubte, den mit viel Pathos formulierten Text, auf dessen geschickte Komposition er sehr stolz war, ohne große Mühen auswendig lernen zu können. Als er dann jedoch während seines freien Vortrags in der Kirche ins Stocken geriet, merkte er, dass er den Sermon viel zu flüchtig memoriert hatte. Seine ganze Beredsamkeit verflog und verwandelte sich in eine einzige Betäubung. Er erstarrte und musste beschämt auf das Redemanuskript zurückgreifen, das er in einem Hut versteckt bei sich trug. Zwar glaubte die Kirchengemeinde, das Gedächtnis habe den jungen Rhetor zwischenzeitlich aus Betrübniß über das verstorbene Kind im Stich gelassen, was manchen Trauergast sogar zusätzlich anrührte. Doch er selbst wusste nur zu gut, dass er eigentlich „ziemlich unverschämt“ ¹⁹ agiert hatte, weshalb er sich über seine mangelhafte Vorbereitung auf die doch Pietät verlangende Beerdigung maßlos ärgerte. Immerhin lernte er aus diesem Beispiel, dass man mit all seiner vorgeblichen Weisheit niemals so fahrlässig verfahren darf, wie er es als jugendlicher Redner in unrühmlicher Manier getan hatte. Für alle Zukunft riet er sich: „Sey klüger!“ ²⁰

Gellerts Leipziger Student Basedow war während seines Studiums und dann sein Leben lang ebenfalls ein sehr gefragter Trauerredner. Allerdings ist heute nicht mehr zu ermitteln, ob er seine Trauerreden jemals frei hielt oder sie von Anfang an von einem Redemanuskript ablas. Die Reden, die ihm selbst am wichtigsten schienen, ließ er jedenfalls in seiner 1761 in Leipzig und Kopenhagen erschienenen Sammlung „Reden über die glückselige Regierung Friedrich des Fünften Königs in Dänemark und Norwegen. Nebst andern Reden theils gehalten, theils übersetzt“ in Druck gehen. ²¹ Insbesondere seine darin vorzufindende „Rede, über den

¹⁸ Christian Fürchtegott GELLERT, Einige Nachrichten von meinem Leben, in: Ders., Die Fahrt auf der Landkutsche. Dichtungen, Schriften, Lebenszeugnisse. Hg. und mit einem Nachwort von Karl Wolfgang Becker, Berlin 1985, 261.

¹⁹ GELLERT, Einige Nachrichten von meinem Leben (wie Anm. 18), 261.

²⁰ GELLERT, Einige Nachrichten von meinem Leben (wie Anm. 18), ebd.

²¹ BASEDOW, Reden (wie Anm. 10).

frühzeitigen Tod des Freyherrn von Rosenkranz“²², einen seiner Schüler an der Ritterakademie zu Sorö, ist ein beredtes Zeugnis einer warmherzigen und in sehr lebendigem Duktus vorgetragenen Trostrede, die aus einer tiefen Religiosität heraus den trauernden Eltern und Mitschülern Kraft und Zuversicht zuspricht. Sie wirkt wie eine Rede, die auch frei gehalten worden sein kann, doch wissen wir das nicht verbürgt.

Klar ist allerdings, dass Basedow sich in seinem 1756 veröffentlichten „Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit“, einem von Moses Mendelssohn im Folgejahr in der „Bibliothek der schönen Wissenschaften und freyen Künste“ lobend besprochenen Grundlagenwerk des damaligen Studiums der deutschen Sprache und Stilkunst, in welchem der Autor sich gerade auch „zu academischen Vorlesungen“ und ihrer gründlichen konzeptionellen Vorbereitung und praktischen Durchführung äußert, auch ausführlich und ganz grundsätzlich Gedanken über die freie Rede gemacht hat – und zwar in den Abschnitten „Vom Extemporiren“, „Vom Auswendiglernen“ und „Von dem Hersagen einer memorirten Rede“.²³ Mendelssohn befand in seiner Rezension, dass man dieses von Basedow mit „viel Geschmack“ komponierte Lehrbuch der Wohlredenheit „weder ohne Nutzen noch ohne Vergnügen“ lesen werde.²⁴

Basedow bringt nun in seinem hochgelobten neuen Standardwerk für Studenten der deutschen Sprache zum Ausdruck, dass die freie Rede vor allem immer dann ihre Bedeutung hat, wenn man „keine Zeit“²⁵ zur Vorbereitung einer Ansprache hatte und eine Rede dennoch gehalten werden muss. In einem solchen Fall rät er dazu, „Muth“ unter Beweis zu stellen, „nicht gar zu weitläufig und zu lang“ zu sprechen, dabei auch „aus dem Eindrücke, den die Rede vor unseren Augen auf die Zuhörer macht“, neue Impulse zu neuen Gedanken zu gewinnen, um hernach mit noch

²² Johann Bernhard BASEDOW, Rede, über den frühzeitigen Tod des Freyherrn von Rosenkranz, in: Ders., Reden (wie Anm. 10), 130–155.

²³ Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit in verschiedenen Schreibarten und Werken zu academischen Vorlesungen eingerichtet, Kopenhagen 1756.

²⁴ Moses MENDELSSOHN, Rezension von Basedows Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit, in: Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste, Bd. 2, Stück 1, Leipzig 1757, 60.

²⁵ BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit (wie Anm. 23), 456.

„größrer Freyheit“ in der Rede fortzufahren.²⁶ Es kann in Basedows Augen also durchaus mit Vorteilen verbunden sein, hin und wieder völlig frei zu reden oder in eine schriftlich vorbereitete und abgelesene Rede zwischendurch immer wieder einmal – nach Blickkontakt mit den Zuhörern und im aufmerksamen Erspüren ihrer Interessen – auch einen extemporierten Exkurs einzuschieben.

Diese Art der freien Rede erfordert allerdings Übung, wie sie ein Prediger oder ein Staatsmann mehr als andere aufzubringen imstande sind. Wer frei spricht, rät Basedow noch, sollte niemals schnell reden. Und: „Hole nicht mitten in einem Satze Odem“.²⁷ Schließlich rät Basedow demjenigen, der zuvor auswendig gelernte Sätze frei vorträgt, immer ruhig zu bleiben, auch wenn man einmal aus dem Konzept kommt und den Faden verliert:

Kommt man aus dem Concepte? Was ists? Mache nur keine ungewöhnliche Bewegungen; sey ruhig; wiederhole mit andern Worten, was du gesagt hast; unterdessen denke, wie weit du in der Disposition gekommen seyst; extemporire eine Zeit lang; laß weg, was dir nicht beyfällt, wo es nicht unentbehrlich ist; und was wäre es endlich, wenn du ohne Verwirrung dein Concept zu Rathe zögest?²⁸

Basedow weiß also, was zu beachten ist, wenn man frei vorträgt – und er selbst hat seine eigenen Vorlesungen als Lehrer und Professor in Sorö, Altona oder Dessau sowohl auf der Grundlage eines Konzeptes, aber davon abweichend auch immer frei vorgetragen. Wie das geklungen haben mag, davon haben wir heute leider kein Zeugnis, denn anders als im Falle von Kant, der Basedow sehr verehrte und in seinen eigenen Vorlesungen über Pädagogik immer auch auf den Dessauer Schulmann verwies,²⁹ haben wir von Basedows Schülern und Studenten keine auf uns gekommenen Vorlesungsmitschriften. Allerdings geht aus den in Sorö und Altona

²⁶ BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit (wie Anm. 23), 457.

²⁷ BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit (wie Anm. 23), 460.

²⁸ BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit (wie Anm. 23), ebd.

²⁹ Vgl. z. B. Immanuel KANT, Über Pädagogik, in: Ders., Über Pädagogik. Anleitung zur Freiheit. Hg. von Jürgen Overhoff. Mit einem Vorwort von Manfred Geier, Stuttgart 2024, 248.

erhaltenen Schularchivalien³⁰ klar hervor, dass ihm, wo er auch lehrte und Vorträge hielt, seine jugendlichen Zuhörer, die Schüler und Studenten, stets zuströmten, weil sie ihm und seinen Vorlesungen mit den offenkundig ebenfalls frei gehaltenen Abschnitten gerne lauschten, denn sie fanden Basedows Ausführungen so instruktiv wie unterhaltsam. So wird gesagt, dass in Sorö, anders als in den Vorlesungen seiner Kollegen, bei Basedow „fast niemals einer aus der Zahl der Herren Akademisten und Hofmeister fehlte“.³¹ Und ein Altonaer Kollege notierte, dass sich Basedow „durch das Bitten einiger Studirender“ dazu „habe bewegen lassen“, mehr Lehrangebote auszuweisen und häufiger „zu lesen“³², als es seinem Lehrdeputat entsprach. Es steht also außer Frage, dass seine Schüler Basedow gerne zuhörten.

Basedow konnte allerdings bei seinen frei vorgetragenen Reden auch entschiedenen Widerspruch und hörbares Murren ernten. Das war wohl nicht vor seinen Studenten der Fall, sondern vor allem dann, wenn er bei seinen Werbereden für das Dessauer Philanthropinum vor einem hochmögenden Publikum finanzielle Unterstützung für seine neue Muster- schule oder Subskribenten für das „Elementarwerk“ gewinnen wollte. Er konnte es dann bei seinen extemporierten Abschweifungen oftmals nicht unterlassen, auf Gegenstände zu sprechen zu kommen, die seiner Sache nicht immer dienlich waren. Er provozierte – auch um die Effekte dieser Provokationen wissend –, ohne deshalb auf diese Sticheleien verzichten zu wollen oder zu können.

Die interessanteste Beschreibung der Wirkungen von Basedows freien Reden verdanken wir Goethe, der sich darüber recht ausführlich in „Dichtung und Wahrheit“ ausgelassen hat. Zunächst sei noch einmal wiederholt, dass Goethe Basedow außerordentlich schätzte, er mochte gerade auch dessen neckende Ader, das kecke Auftreten und den forschenden Ton des Pädagogen. Der Dichter hielt Basedow mit seinen kohlschwarzen Augen, die „unter struppigen Augenbrauen“³³ hervorblinkten, nicht nur für

³⁰ Eine akribische Auswertung der Soröer Archivalien findet sich in OVERHOFF, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (wie Anm. 7), 120–123.

³¹ Johann Bernhard BASEDOW, Haupt-Probe der Zeiten in Ansehung der Religion, Wahrheitsliebe und Toleranz, Berlin/Altona 1767, 115f.

³² Schularchiv Christianeum Altona (AC), R 37, Schulakten 1764–66, 6. Oktober 1766.

³³ GOETHE, Dichtung und Wahrheit (wie Anm. 2), 24.

blitzgescheit, sondern auch für höchst unterhaltsam. Sein raues und heftiges „Lachen“³⁴, mit dem Basedow seine oftmals schnelle Rede würzte – er sprach also frei offensichtlich selbst sehr viel schneller als er es in seinem eigenen Lehrbuch den extempore vortragenden Rednern empfohlen hatte – und sein Gewitzel wirkten jedenfalls auf Goethe ansteckend. Sie erschütterten auch sein Zwerchfell ein ums andere Mal. Basedow verfüge, so Goethe, über einen „guten Humor“.³⁵

Aber Goethe bemängelte eben auch, dass Basedow seiner Meinung nach die ihm Zuhörenden zu häufig in unnötiger Weise vor den Kopf stieß. So erläuterte Basedow in Goethes Beisein in einem freien Vortrag einer Frankfurter Zuhörerschaft, die aus honorigen Bürgern der alten Kaiser- und Reichsstadt sowie aus Adligen aus dem hessischen Umland bestand, im Sommer 1774 seine ausgereiften Erziehungspläne. Für seine Dessauer Lehranstalt wollte er neuartige Schulbücher mit vielen schönen Kupferstichen ankaufen, außerdem auch noch leistungsstarke Mikroskope für den Gebrauch im Naturkundeunterricht sowie detailreiche Landkarten, mit denen im Fach Geographie gearbeitet werden sollte. Zur Verwirklichung dieser schönen Absichten brauchte er finanzkräftige Spender. Goethe befand nun, dass der Pädagoge sich und seinen grundsätzlich lobenswürdigen Absichten selbst immer wieder im Wege stand, weil er seinen Redefluss da, wo es auch einmal geboten gewesen wäre, nicht zu zügeln wusste:

Er hatte bei dieser Reise [nach Frankfurt am Main] die Absicht, das Publikum durch seine Persönlichkeit für sein philanthropisches Unternehmen zu gewinnen, und zwar nicht etwa die Gemüter, sondern geradezu die [Geldb]eutel aufzuschließen. Er wußte von seinem Vorhaben groß und überzeugend zu sprechen, und jedermann gab ihm gern zu, was er behauptete. Aber auf die unbegreiflichste Weise verletzte er die Gemüter der Menschen, denen er eine Beisteuer abgewinnen wollte, ja er beleidigte sie ohne Not, indem er seine Meinungen und Grillen über religiöse Gegenstände nicht zurückhalten konnte.³⁶

³⁴ GOETHE, *Dichtung und Wahrheit* (wie Anm. 2), ebd.

³⁵ GOETHE, *Dichtung und Wahrheit* (wie Anm. 2), 27.

³⁶ GOETHE, *Dichtung und Wahrheit* (wie Anm. 2), 25.

In Goethes Augen ging Basedow in seiner frei gehaltenen Rede, in der er spontan auf religiöse Gegenstände zu sprechen kam, strategisch ungeschickt vor. Er war in unnötiger Weise undiplomatisch. Eine überflüssige Vermengung von pädagogischen Forderungen, unternehmerischen Aktivitäten und theologischen Ansichten, die viele Menschen verprellten, machte er ihm zum Vorwurf. Doch Basedow ließ sich von Goethes Einwänden nicht beirren, denn er erblickte – neben dem sinnlich-spielerischen Anschauungsunterricht – in der verbesserten Religionserziehung den Kern aller freiheitlichen und menschenfreundlichen Aufklärungspädagogik.

Außergewöhnlich war Basedows Werben für ein völlig gleichberechtigtes Wirken aller Weltreligionen, auch wenn sie im späten 18. Jahrhundert noch kaum mit eigenen Gemeinden in Deutschland vertreten waren. So konnte er sich gut ein freies und offenes Religionsgespräch vorstellen, in welchem Muslime, Buddhisten oder auch Hindus mit den Christen und Juden über ihren jeweiligen Glauben disputierten, um sich gegenseitig dabei zu helfen, den besten Weg zur frömmsten und gerechtesten Lebensführung zu finden. Die Deutschen dürften sich „nicht weigern“, so Basedow, „braminische, chinesische, mahomedanische und andre“ in „unserem Lande zu dulden“, solange diese „keine friedensstörerische Mittel“ anwendeten – auch dürfe man eine solche wünschenswerte Vielfalt von Andersgläubigen „weder verfolgen, noch von bürgerlichen Vorrechten ausschließen“. ³⁷ Dass Basedow mit derartigen Forderungen seiner Zeit weit voraus war, wusste er selbst nur zu gut. So stellte er mit Blick auf sein Einfordern einer radikalen Toleranz illusionslos fest: „Man erstaunt und wird noch lange erstaunen über diese Wahrheit.“ ³⁸

Basedow kalkulierte im Verlauf seiner frei gehaltenen Vorträge immer auch bewusst Streit ein, denn er war davon überzeugt, dass eine Gesellschaft nur durch öffentlich auftretende und unbequeme Vordenker zu einer wirklich freien Lebensweise bewogen und ermuntert werden konnte. Ihm schien es als Rhetor eine durch Anstand und Gewissen gebotene Pflicht zu sein, bei allen seinen öffentlichen Vorträgen für religiöse

³⁷ Johann Bernhard BASEDOW, Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit und die im Staate und in der Kirche nothwendige Toleranz, Altona 1766, 90.

³⁸ BASEDOW, Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit (wie Anm. 37), ebd.

Toleranz einzutreten – die auch in den Schulen schon im frühesten Kindesalter gelehrt werden müsse –, selbst wenn man dafür im Ergebnis von einem Teil der Bevölkerung als unorthodoxer Ketzler gescholten werde. Schließlich habe sich in der Geschichte der Menschheit doch einzig und allein das beherzte Auftreten von fortschrittlichen Geistern als Mittel erwiesen, „wodurch starke Irrtühmer, welche autorisiert sind und sich durch obrigkeitliche Gewalt schützen, wenigstens nach und nach geschwächt und endlich abgeschafft werden können“. ³⁹ Einer wie er musste einfach den Anfang machen.

Auch wenn der junge Goethe den älteren Basedow wegen seines provokanten Auftretens für undiplomatisch hielt, inhaltlich bewegte er sich doch ganz auf seiner Linie. Nur wenige Monate vor seiner inspirierenden Begegnung mit Basedow hatte der Frankfurter Dichter – allerdings unter strikter Wahrung seiner Anonymität – einen fingierten Brief eines fiktiven Pastors veröffentlicht, den er als Plädoyer für die öffentliche Duldung der unterschiedlichsten religiösen Meinungen verstanden wissen wollte. In dieser kleinen Schrift setzte sich Goethe für die Beachtung einer umfassenden Toleranz ein, die er eindringlich als die wichtigste „Losung“ seiner nach Aufklärung dürstenden Epoche kennzeichnete, als eine *Maxime* zumal, die sich unter den „besseren Köpfen und Geistern“ zwar schon einigermaßen Geltung verschafft hatte, die nun aber auch in der ganzen Gesellschaft dringend mehrheitsfähig werden musste. ⁴⁰ Nur eben: Goethe äußerte diese Ansicht nicht unter seinem Klarnamen, er hielt sich bedeckt.

Auch viele andere prominente Freunde und Bekannte Basedows pflichteten dem Dessauer Reformator insgeheim bei, äußerten ihre Meinung jedoch nicht öffentlich. Klopstock oder auch der Dichter und Journalist Matthias Claudius gaben Basedow hinter vorgehaltener Hand zwar ihre Anerkennung zu verstehen, hielten sich aber vor großem Publikum

³⁹ Rigsarkivet Kopenhagen (RK), Privatarxiv 5129, Bernstorff-Wotersen, Breve til J.H.E. Bernstorff fra Johann Bernhard Basedow (1763–1770), Promemoria Johann Bernhard Basedows an Johann Hartwig Ernst Bernstorff, 23. Juli 1764.

⁴⁰ GOETHE, Dichtung und Wahrheit (wie Anm. 2), Bd. 9, 512. Der vollständige Titel der im Jahr 1773 anonym veröffentlichten Schrift lautet: Brief des Pastors zu *** an den neuen Pastor zu ***. Aus dem Französischen. Das Büchlein ließ Goethe auf eigene Kosten in der Eichenbergischen Buchhandlung in Frankfurt am Main drucken.

mit diesen Aussagen sehr zurück.⁴¹ Basedows ehemaliger Gymnasiallehrer Hermann Samuel Reimarus traute sich auch nicht, seine mit radikaler Religionskritik aufwartende Schrift „Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes“ an die Öffentlichkeit zu geben, weil er Angst vor drohender Verfolgung oder vor Benachteiligung bei der Berufsausbildung hatte. Er schrieb:

[I]ch bin nachher nimmer auf den Vorsatz gerathen, die Welt durch meine bekanntgemachte Einsichten irre zu machen, oder zu Unruhen Anlaß zu geben. Die Schrift mag im Verborgenen zum Gebrauch verständiger Freunde liegen bleiben; mit meinem Willen soll sie nicht durch den Druck gemein gemacht werden, bevor sich die Zeiten mehr aufklären.⁴²

Auch Lessing, der mit den Kindern des Reimarus befreundet war und nach dem Tod ihres Vaters mit deren Zustimmung ab 1774 Teile dieser vom Verfasser verborgen gehaltenen Schrift veröffentlichte, tat dies nur deshalb, weil er behauptete, nicht zu wissen, wer der Autor sei. Auch das trug Lessing schon genug Scherereien ein. Sprich keine unbequemen Wahrheiten aus, publiziere keine anstößigen Texte, bis sich die Zeiten mehr aufklären! – dieses Motto des Reimarus entsprach der Überzeugung nahezu aller deutschen Aufklärer, ob Klopstock, Claudius oder, zumindest für lange Zeit, auch Lessing. Doch: Wie klären sich die Zeiten auf, wenn niemand offen das auszusprechen wagt, was als Wahrheit doch in allgemeiner Geltung stehen sollte? Noch einmal: Einer musste den Anfang machen.

Und einer, der den Anfang machte, das war Basedow. Er traute sich zu, in dieser Hinsicht frei zu reden. Und das ist die zweite Bedeutung, die in Basedows Augen der freien Rede zukam: Die freie Rede besteht nicht nur in der Kunst, auswendig, ohne Manuskript, frei zu sprechen, also zu extemporieren, sondern auch frei und ungeschützt das zu sagen, was nottut, gerne auch abgelesen vom Manuskript. Für beide Formen der

⁴¹ Ausführlicher zu den Freunden Basedows, die ihn insgeheim unterstützten, jedoch öffentlich nicht für ihn Partei zu ergreifen wagten: OVERHOFF, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (wie Anm. 7), 180f.

⁴² Hermann Samuel REIMARUS, Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes. Hg. von Gerhard Alexander, 2 Bde., Frankfurt am Main 1972, Bd. 1, 41.

freien Rede brauchte man jene Tugend, die Basedow in seinem „Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit“ als entscheidende Grundlage für jegliche Art des freien Sprechens herausgestellt hatte: „Muth“. ⁴³ Und Basedow besaß in dieser Hinsicht deutlich mehr Mut als die meisten seiner den Idealen der Aufklärung verpflichteten Zeitgenossen. Er machte mit der Rhetorik der freien Rede ernst – wie kaum jemand sonst.

Sein Vorbild in dieser Hinsicht war Martin Luther. Lebendiges Luthertum hieß für Basedow, auch vertraute, geläufige, ältere, inzwischen als orthodox geltende Vorstellungen immer wieder zu hinterfragen, falls neues Wissen veraltete Lehrsätze als mittlerweile obsolet gewordene Ansichten auswies. Lebendiges Luthertum hieß für Basedow „Gewissensfreiheit“, oder auch „für die Wahrheit nach meiner Erkenntnis zu zeugen“ ⁴⁴, also auch Dinge beim Namen zu nennen, die andere aus Vorsicht lieber verschwiegen. „Ich weiß“, behauptete Basedow, „dass meine alten Freunde“ mehrheitlich „ebenso denken [wie ich]“. ⁴⁵ Doch die Furcht, „Elend um der Ausbreitung der Wahrheit Willen zu leiden“ ⁴⁶, halte sie davon ab, sich gleichfalls in der Öffentlichkeit zu positionieren. Zwar sei eine solche Furcht schon oft als „allgemein und menschlich“ ⁴⁷ beschrieben worden, doch dürfe man sie deswegen noch lange nicht zu einer Tugend stilisieren.

Aus diesem Grunde hoffe er auch inständig, „Gott werde in Gnaden das Versehen derer sonst rechtschaffener Männer vergeben, die es sich für erlaubt halten, für die Wahrheit gegen erkannte Kirchen-Irrthümer weniger zu thun und zu leiden.“ ⁴⁸ Ihm selbst jedenfalls sei es, wie er mit großer Entschiedenheit versicherte, eine Pflicht, Wahrheit zu bekennen und, besonders dann, „wenn man ein Schriftsteller geworden ist, auch ferner zu vertheidigen, noch immer eine solche Regel, davon man vermöge der Christlichen Einfalt keine Ausnahme machen darf“, selbst wenn man deswegen mit seiner „Person und Famielie“ dem „Unglück“

⁴³ BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit (wie Anm. 23), 457.

⁴⁴ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

⁴⁵ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

⁴⁶ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

⁴⁷ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

⁴⁸ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

ausgesetzt sei.⁴⁹ Schließlich habe sich doch in der Geschichte der Menschheit einzig und allein „die fortgesetzte Erfüllung dieser Regel unter dem Leiden oder unter der Gefahr“ als probates Mittel erwiesen, der Wahrheit sukzessive die Bahn zu bereiten und schließlich zum Sieg zu verhelfen.⁵⁰

Freie Rede erfordert Mut. Es ist dies der Mut, der von Immanuel Kant, einem der größten Bewunderer Basedows, im Jahr 1784 als Grundvoraussetzung aller Aufklärung bezeichnet wurde, wenn er in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ jedem seiner Leser den Imperativ entgegenrief: „Habe Muth“⁵¹ – oder lateinisch „aude“⁵², „wage!“, was man in etwas freier Übertragung auch mit der Wendung „sei wagemutig“ übersetzen könnte. Basedows Zeitgenossen erkannten seine Befähigung zur freien Rede, seinen Mut, in dieser Hinsicht auch vorbehaltlos an. So bekannte der jüdische Philosoph Mendelssohn, der sich über Basedows mutiges Eintreten für die vorbehaltlose bürgerliche Gleichstellung der Juden und der ihnen zu bezeugenden umfassenden religiösen Toleranz sehr freute, in seinem ersten Brief an den Aufklärungspädagogen: „Ich habe sie lange im Herzen verehrt, lange den Muth bewundert, mit welchem Sie die Rechte der Menschheit und Gewissensfreiheit vertheidigen“.⁵³

Basedows Mut, von dem Mendelssohn hier spricht, ist laut der Ende des 18. Jahrhunderts veröffentlichten Definition aus Adelungs Wörterbuch ein „Gemüthszustand“, aus welchem heraus man „den vorher gesehenen Hindernissen und Gefahren mit zuversichtlicher Hoffnung eines guten Ausganges entgegen gehet“.⁵⁴ Er ist somit das genaue Gegenteil von mangelndem Vertrauen, Verzagtheit, Schwermut oder Wankelmuth. Bekannte Arten dieses von Vertrauen und Zuversicht genährten Mutes

⁴⁹ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

⁵⁰ RK, Promemoria Basedows an Bernstorff (wie Anm. 39).

⁵¹ Immanuel KANT, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift 12 (1784), 481–494, hier 481.

⁵² KANT, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (wie Anm. 51), 481.

⁵³ Moses Mendelssohn an Johann Bernhard Basedow, April 1768, in: Moses MENDELSSOHN, Gesammelte Schriften. Jubiläumsausgabe, Bd. 12/1, Stuttgart-Bad Cannstadt 1976, 159.

⁵⁴ Johann Christoph ADELUNG, Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, Bd. 3, M–Scr, Wien 1811, 336.

sind „Heldenmuth und Löwenmuth“. ⁵⁵ Verfügte Basedow über solchen Heldenmut oder gar Löwenmut? Er war ein Mensch und kein Übermensch – jedoch ein Mensch, der auch als Aufklärer über einen besonderen Mut verfügte, einen kein Blatt vor den Mund nehmenden Freimut, weshalb er sich auch als schriftstellerisches Pseudonym immer wieder einmal den Namen „Ernst Freimuth“ gab. ⁵⁶

Das Eintreten für Toleranz und für Freiheit erfordert Mut. Auch die Rhetorik der freien Rede wird ohne Mut nicht auskommen. Der Wert der Sprache bemisst sich demnach auch daran, welches Maß an Mut der Sprecher, der Schriftsteller, der Autor oder der Redner in der Öffentlichkeit oder vor großem Publikum aufbringt. Sprache ist eine besonders wertvolle Gabe, die das Menschsein in besonderer Weise ausmacht, weil derjenige, der sich äußert, der seine Gedanken Hörern und Lesern in wahrhaftiger Weise mitteilt und offenlegt, sich dadurch angreifbar macht. Wir sollten einer offenen, freien, wahrhaftigen und mutigen Rede Respekt und Wertschätzung entgegenbringen, wo wir sie auch vorfinden, ob im Hier und Heute oder beim Lesen der besten Texte der Aufklärer oder in der Auseinandersetzung mit ihrer Biographie und ihren wichtigsten schriftstellerischen Taten. Basedow hat – mit diesem Bekenntnis möchte der Biograph dieses bemerkenswerten Aufklärers schließen – Respekt und hohe Wertschätzung verdient, denn der Wert seiner Sprache, der Wert seiner Rhetorik der freien Rede, ist nicht zu überschätzen und noch heute vorbildlich.

Literatur

- Johann Christoph ADELUNG, Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, Bd. 3, M–Scr, Wien 1811.
- Johann Bernhard BASEDOW, Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit und die im Staate und in der Kirche nothwendige Toleranz, Altona 1766.
- Johann Bernhard BASEDOW, Die Nothwendigkeit der Geschichts-Kunde, Hamburg 1746.

⁵⁵ ADELUNG, Grammatisch-kritisches Wörterbuch (wie Anm. 54), 336

⁵⁶ Vgl. z. B. Ernst FREIMUTHS [d. i. Johann Bernhard BASEDOWS] Exemplarischer Gebrauch des höchstunbedachtsamen Hamburgischen Ministerialzeugnisses wider die Reformierten, Berlin 1766.

- Johann Bernhard BASEDOW, Haupt-Probe der Zeiten in Ansehung der Religion, Wahrheitsliebe und Toleranz, Berlin/Altona 1767.
- Johann Bernhard BASEDOW, *Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus*, Kiel 1752.
- Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit in verschiedenen Schreibarten und Werken zu academischen Vorlesungen eingerichtet, Kopenhagen 1756.
- Johann Bernhard BASEDOW, Rede, über den frühzeitigen Tod des Freyherm von Rosenkranz, in: Ders., Reden über die glückselige Regierung Friedrich des Fünften Königs in Dänemark und Norwegen. Nebst andern Reden theils gehalten, theils übersetzt von Johann Bernhard Basedow Professor, Kopenhagen/Leipzig 1761, 130–155.
- Johann Bernhard BASEDOW, Reden über die glückselige Regierung Friedrich des Fünften Königs in Dänemark und Norwegen. Nebst andern Reden theils gehalten, theils übersetzt von Johann Bernhard Basedow Professor, Kopenhagen/Leipzig 1761.
- Marcus Tullius CICERO, *De oratore* – Über den Redner. Lateinisch / Deutsch. Hg. und übersetzt von Theodor Nüßlein, Düsseldorf 2007.
- Johann Heinrich DÖBEL, *Collegium Mnemonicum, oder: Gantz neu eröffnete Geheimnisse Der Gedächtniß-Kunst*, Hamburg 1707.
- Ernst FREIMUTHS [d. i. Johann Bernhard BASEDOWS] Exemplarischer Gebrauch des höchstunbedachtsamen Hamburgischen Ministerialzeugnisses wider die Reformierten, Berlin 1766.
- Christian Fürchtegott GELLERT, Einige Nachrichten von meinem Leben, in: Ders., *Die Fahrt auf der Landkutsche. Dichtungen, Schriften, Lebenszeugnisse*. Hg. und mit einem Nachwort von Karl Wolfgang Becker, Berlin 1985.
- Johann Wolfgang VON GOETHE, *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* (1811–1833), in: Ders., *Werke*. Hg. von Erich Trunz, Bd. 9–10, 12. durchges. Aufl., München 1994.
- Konstanze-Mirjam GRUTSCHNIG-KIESER / Harro KIESER, Johann Bernhard Basedow als Gesangbuchherausgeber und Kirchenliedverfasser, in: Erich Donner (Hg.), *Europa in der Frühen Neuzeit. Festschrift für Günter Mühlhpfordt*, Weimar u. a. 2008, 187–199.
- Immanuel KANT, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: *Berlinische Monatsschrift* 12 (1784), 481–494.
- Immanuel KANT, Über Pädagogik, in: Ders., *Über Pädagogik. Anleitung zur Freiheit*. Hg. von Jürgen Overhoff. Mit einem Vorwort von Manfred Geier, Stuttgart 2024, 248.

- Alexander KOSENINA / Jürgen OVERHOFF / Hanno SCHMITT / Silke SIEBRECHT-GRABIG (Hg.), *Die Bilderwelt der Aufklärung. Johann Bernhard Basedow, Daniel Nikolaus Chodowiecki und das Elementarwerk*, Reckahn 2024.
- Robert B. LOUDEN, *Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education. Educational Reform in the German Enlightenment*, London 2020.
- Moses Mendelssohn an Johann Bernhard Basedow, April 1768, in: Moses MENDELSSOHN, *Gesammelte Schriften. Jubiläumsausgabe*, Bd. 12/1, Stuttgart-Bad Cannstatt 1976, 159.
- Moses MENDELSSOHN, Rezension von Basedows Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlfredenheit, in: *Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste*, Bd. 2, Stück 1, Leipzig 1757, 60.
- Jürgen OVERHOFF, Autor, Kosmopolit und Fürstendiener: Johann Bernhard Basedows Lebenswelten zwischen Hamburg, Kopenhagen, Dessau und Philadelphia, in: Daniel Fulda / Christian Eger (Hg.), *Poesie & Herrschaft. Literarische Repräsentation und Praxis in Dessau-Wörlitz und an anderen Höfen der Aufklärungszeit*, Halle/Saale 2025, 72–85.
- Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*, Tübingen 2004.
- Jürgen OVERHOFF, *Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biografie*, Göttingen 2020.
- Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedows Frühschriften und die Anfänge der philanthropischen Pädagogik in Sorö (1753–1758), in: Jörn Garber (Hg.), *„Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 35)*, Tübingen 2008, 83–98.
- Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedows „Amerikanisches Gesangbuch“: Ein philadelphischer Traum, in: Hanno Schmitt / Holger Böning (Hg.), *Dessau-Wörlitz und Reckahn. Treffpunkte für Aufklärung, Volksaufklärung und Philanthropismus*, Bremen 2014, 143–157.
- Hermann Samuel REIMARUS, *Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes*. Hg. von Gerhard Alexander, 2 Bde., Frankfurt am Main 1972.
- Christian Gotthilf SALZMANN, *Gottesverehrungen, gehalten im Betsale des Dessauischen Philanthropins*, Dessau 1781.
- Johan SCHLOEMANN, *„I have a dream“. Die Kunst der freien Rede – von Cicero bis Barack Obama*, München 2019.

- Hanno SCHMITT, Resultate der Philanthropismusforschung: Bildungshorizonte, Netzwerke, Internationalität, in: Ders. / Holger Böning / Werner Greiling / Reinhart Siegert (Hg.), Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung, Bremen 2011, 391–408.

Basedow und die Mädchenerziehung: Ein (un)auflösbarer Widerspruch?

Ein und dasselbe Attribut kann nicht gleichzeitig zu ein und demselben Subjekt in ein und derselben Hinsicht gehören und nicht gehören [...]. Dies [...] ist der sicherste aller Prinzipien. (Aristoteles, „Metaphysik“ IV.3)

1. Die nicht immer fortschrittliche Aufklärung
2. Emilie das Wunderkind
3. Das Catharineum
4. Frau Kaliskys Mädchenschule
5. Einige Mutmaßungen über Emilie, das Catharineum und Frau Kaliskys Schule

1. Die nicht immer fortschrittliche Aufklärung

Die Liberalen bewundern die Aufklärung für ihre fortschrittlichen Wertvorstellungen. So lautete zumindest die offizielle Darstellung, bis eine umfassende, von Postmodernisten initiierte Demaskierungskampagne ernsthafte Zweifel an den progressiven Werten der Aufklärung aufkommen ließ. Aber – unabhängig davon, wie man den Wahrheitsgehalt dieser Kampagne bewertet – es gibt ein Thema, bei dem keine Demaskierung nötig ist, und das sind die aufklärerischen Ansichten über die Frauen. Kant, Rousseau, Locke, Hume: Die einflussreichsten Philosophen dieser Zeit sind sich einig in ihrer Überzeugung, dass die Frauen den Männern moralisch und intellektuell unterlegen seien. Man muss aus dem inneren Pantheon der großen Denker der Aufklärung heraustreten – zu Autoren wie Mary Wollstonecraft (1759–1797), Amalia Holst (1758–1829), Olympe de Gouges (1748–1793), Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796), Benito Jerónimo Feijóo (1676–1764) und vielleicht Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743–1794)¹ – um Ansichten über Frauen zu finden, die den heutigen liberalen Haltungen auch nur nahekommen.

¹ Condorcet plädiert in „Über die Zulassung der Frauen zum Bürgerrecht“ (1790) für die Gleichberechtigung der Frauen: „Die Rechte des Mannes ergeben sich einfach aus der Tatsache, dass er ein empfindungsfähiges Wesen ist, das fähig ist, sich moralische Ideen anzueignen und über diese Ideen nachzudenken. Frauen, die dieselben Eigenschaften besitzen, müssen notwendigerweise die gleichen Rechte haben“ (Marquis de CONDORCET, *Selected Writings*, bearb. von Keith Michael Baker, Indianapolis 1976, 97–104, hier 98). In demselben Aufsatz verteidigt er jedoch auch eine Version der

Auf den ersten Blick scheint Johann Bernhard Basedow ein weiteres Beispiel für einen aufklärerischen Autor zu sein, der dogmatisch eine wenig aufgeklärte Position zu den intellektuellen Fähigkeiten von Mädchen² verteidigt. In Kapitel VIII seines „Methodenbuchs für Väter und Mütter der Familien und Völker“ verkündet er im ersten Abschnitt selbstbewusst, dass

[d]as *männliche Geschlecht* [...] von Natur und durch unsre Sitten geschickter [ist], viel zu arbeiten, Erfahrungen aus der Ferne einzuziehen, Handwerke, Künste, Commerzien oder Wissenschaften zu erlernen; folglich die Bedürfnisse zu erwerben, Aemter zu verwalten, und vermöge seiner vorzüglichen Stärke die Familie zu schützen. [...] Hingegen ist eine *Person des andern Geschlechts* am geschicktesten, durch ihre Annehmlichkeit dem Manne zu gefallen, durch die Sorgfalt für viele kleine Bedürfnisse und Vergnügungen [...]. Sie ist unter der Herrschaft; folglich muß sie dieselbe zu ertragen wissen [...]. Daraus folgt, daß die Erziehung einer Tochter die Ausübung aller dieser Pflichten, welche ihr bevorstehn, erleichtern müsse. Sie muß angewöhnt werden, ihre Person und ihren Umgang angenehm zu machen und zu erhalten; [und] das männliche Geschlecht als das zum Vorzuge der Herrschaft bestimmte von Jugend auf anzusehn [...].³

Ein Großteil von Kapitel VIII ist ein langwieriges und ermüdendes Argument von Autorität. Denn die Abschnitte 2–8, die in Basedows deutschem Text 29 Seiten füllen, bestehen fast ausschließlich aus langen Zitaten und Paraphrasen aus Rousseaus *Émile*. Und nach Ansicht von Rousseau, der

berichtigten These von der „Differenz der Frauen“, die vielen Lesern den Eindruck vermittelt, dass Frauen letztlich schlechter gestellt seien als Männer: „Die Frauen sind den Männern in den sanften und häuslichen Tugenden überlegen. [...] Frauen werden zwar nicht von der Vernunft der Männer regiert. Aber sie werden von ihrer eigenen Vernunft regiert“ (99f.).

² Als Bildungstheoretiker, der davon überzeugt ist, dass es sinnlos ist, die Universitäten zu reformieren, solange die unteren Schulen nicht reformiert sind, schreibt Basedow in erster Linie über Mädchen und nicht über Frauen: „Denn der Strom erhält sein Wesen von den Bächen, aus deren Zusammenflusse er entsteht“ (Johann B. BASEDOW, Zur elementarischen Bibliothek. Das Methodenbuch für Mütter und Väter der Familien und Völker, 3. Aufl., Dessau 1773, 5). Dementsprechend werde auch ich mich im Folgenden in erster Linie auf Mädchen und nicht auf Frauen konzentrieren.

³ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 251f.; die kursiv gesetzten Wörter auch in den folgenden Zitaten wie im Original.

nach dem Urteil von Basedow „mit ausserordentlichem Scharfsinne“ denkt und „mit einem unnachahmlichen Reize“, ⁴ schreibt, müsse

[d]ie ganze Erziehung der Töchter [...] ihre *Absicht auf das männliche Geschlecht* haben. Den Männern gefallen und nützen, sich ihre Liebe und Hochachtung erhalten, sie verpflegen, ihnen rathen, sie trösten, ihnen das Leben annehmlich und süß machen; daß sind zu allen Zeiten die Pflichten des weiblichen Geschlechts, diese muß man dasselbe von Jugend auf lehren. ⁵

Zugegeben, das ist nicht das, was man von einem Autor zu hören hofft, der glaubt, dass „[d]ie Erziehung [...] im ganzen Leben das Wichtigste“ ⁶ sei, und der eine Schule gegründet hat, die Kant als „das größte Phaenomenon, was in diesem Jahrhundert zur Verbeßerung der Vollkommenheit der Menschheit erschienen ist“ bezeichnete, denn „dadurch werden alle Schulen in der Welt eine andere Form bekommen“ ⁷. Und es waren genau solche Äußerungen, die Amalia Holst kurze Zeit später veranlassen, folgende Forderung an Basedow und andere „aufgeklärte“ männliche Pädagogen zu richten:

[I]m Namen unsers ganzen Geschlechts fordere ich die Männer auf, uns die Rechte zu beweisen, deren sie sich anmassen, die eine ganze Hälfte des Menschengeschlechts zurückzusetzen, ihnen die Quelle der Wissenschaften zu versagen, nur höchstens von ihrer Oberfläche abzuschöpfen erlauben zu wollen. ⁸

⁴ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 254.

⁵ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 255f. Vgl. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile, or: On Education*, bearb. von Allan Bloom, New York 1979, 365.

⁶ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 41.

⁷ [Immanuel] KANT, Vorlesungen Wintersemester 1775/1776, in: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Kant. Gesammelte Schriften*, Bd. 25, Berlin 1997, 465–728, hier 722f.

⁸ Amalia HOLST, Ueber die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung, Berlin 1802, 3. Weitere Informationen zu Holst in Robert B. LOUDEN, *A Mere Skeleton of the Sciences? Amalia Holst's Critique of Basedow and Campe*, in: Corey W. Dyck (Hg.), *Women and Philosophy in Eighteenth-Century Germany*, Oxford 2021, 72–91 und Andrew COOPER, *Amalia Holst (Cambridge Elements on Women in the History of Philosophy)*, Cambridge 2024.

Es gibt jedoch drei wichtige Ereignisse in Basedows Leben, die seine Haltung zur Bildung von Mädchen differenzierter erscheinen lassen. Wir wollen uns ihnen jetzt zuwenden.

2. Emilie das Wunderkind⁹

Als Basedows Philanthropinum am 27. Dezember 1774 offiziell eröffnet wurde (zeitgleich mit dem Geburtstag des Sohnes seines wichtigsten Gönners, Leopold III Friedrich Franz), waren offiziell nur drei Studenten eingeschrieben, darunter zwei von Basedows eigenen Kindern: seine 1769 in Altona geborene Tochter Emilie,¹⁰ ihr 1771 in Altona geborener jüngerer Bruder Friedrich (Fritz)¹¹ und Abel Anton Schwarz, Sohn des Magdeburger Bürgermeisters. Bei der öffentlichen Prüfung der Schule am 13. Mai 1776, an der inzwischen neunzehn Schüler eingeschrieben waren, wurde Emilie häufig als Beweis für die Überlegenheit der neuen Lehrmethoden ihres Vaters angeführt und den Besuchern als Vorzeigestück des Philanthropinums vorgeführt:

Wir haben ein Mädchen, Basedows Tochter, von 7 Jahren, das am Johannis 1772 das erste französische, und um Michaelis 1773 das erste lateinische Wort gehört hat. Sie hat mehr Sachkenntnisse, um davon von Schriften und Redende zu verstehn, und selbst zu reden, als sonst wohlunterrichtete weit ältere Kinder. Sie versteht aber, redet und liest davon mit Verstand so viel lateinisch, als teutsch, und nur etwas mehr beydes, als französisch. Sie übersetzt das Verstandne von einer Sprache in die andre, nämlich mündlich. Wir können ihr jede wahre oder erdichtete Geschichte, die man uns aufgiebt,

⁹ Zu diesem und den weiteren Kapiteln dieses Beitrags vgl. auch Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education. Educational Reform in the German Enlightenment, London/New York 2021.

¹⁰ Emilie wurde nach Basedows erster Frau, Emilie Basedow (geborene Dumas), benannt und nicht, wie von einigen vermutet, nach Rousseaus „Émile“. Basedows Frau Emilie starb 1753 bei der Geburt eines Kindes.

¹¹ Fritz starb 1777 im Alter von sechs Jahren in Diesdorf. Basedow schreibt in einem Brief an Klopstock aus dem Jahr 1774, Fritz habe „nur [...] die halbe Fähigkeit“ seiner Schwester Emilie, siehe Hugo GÖRING (Hg.), Basedow's ausgewählte Schriften. Mit Basedow's Biographie, Einleitungen und Anmerkungen, Langensalza 1880, 503.

lateinisch erzählen, und sie wird verstehn und lateinisch Rechenschaft geben, daß sie sie verstanden habe.¹²

Christian Heinrich Wolke, Basedows erste Hilfskraft und Emilies Hauptlehrer, rühmt sich ihrer intellektuellen Fortschritte durch die Unterrichtsmethoden ihres Vaters wie folgt:

Da sie nur ein und ein halb Jahr alt war, sprach sie nicht nur viel deutlicher und richtiger, als andre Kinder von solchem Alter pflegen, sondern konnte auch (vermöge unsrer besondern Art, das Buchstabiren von der Kenntniß der Buchstaben zu lehren) schon Sätze verstehen, von denen man ihr bloß die Buchstaben nach einander vorsagte.¹³

Nach meiner Ansicht war es nicht Basedows Ziel, Emilie, wie Jürgen Overhoff bemerkt, „einem staunenden Publikum als den lebendigen Beweis dafür vor[zustellen], dass auch Mädchen im Unterricht mit den Jungen durchaus konkurrieren konnten“.¹⁴ Denn in seinem „Methodenbuch“ betont Basedow, dass er „ihnen keine *Sprache* für nothwendig [halte] als die landübliche und die französische [...] [s]o darf man sie nur durch blosse Uebung ohne Hülfe der Grammatik [...] zur regelmäßigen Richtigkeit des Ausdrucks und zur Rechtschreibung gewöhnen“¹⁵. Um den Mädchen bei der Erfüllung ihrer zukünftigen häuslichen Pflichten zu helfen, müsse man „[e]inige Uebung *im Rechnen und im buchhalterischen Anschreiben* [...] zu] veranlassen“¹⁶, aber sicher keine mühsame Arithmetik oder höhere Mathematik. Immerhin, „Töchter [...] zu der Möglichkeit

¹² Johann B. BASEDOW, Erstes Stück des philanthropischen Archivs, Mitgetheilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormunder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen, Dessau 1776, 54f.

¹³ Johann B. BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche: ein Fidei-Kommiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks. Den Erforschern und Thätern des Guten unter Fürsten, menschenfreundlichen Gesellschaften und Privatpersonen, empfohlen von Johann Bernhard Basedow, Leipzig 1774, 45.

¹⁴ Jürgen OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (1724–1790): Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biographie, Göttingen 2020, 125.

¹⁵ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 300.

¹⁶ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 301.

einer jeden glücklichen Heyrath erziehn“¹⁷ – dies sei, so Basedow, das primäre Ziel von Mädchenerziehung. Die Ausbildung, die Emilie am Philanthropinum erhalten hat, steht jedoch in krassem Gegensatz zu den Ansichten über die Bildung von Mädchen, die ihr Vater in seinem „Methodenbuch“ darlegt. Als es um seine eigene Tochter Emilie ging, hielt sich Basedow nicht an seinen eigenen Rat bezüglich der Mädchenerziehung.

3. Das Catharineum

Artikel 5 von Basedows „Zweitem Stück des philanthropischen Archivs“ trägt den Titel „Von einem Catharineum, oder weiblichen Institute, in Verbindung und Trennung mit dem Philanthropin“¹⁸. Benannt zu Ehren Katharinas der Großen, der großzügigsten von hunderten Spendern von Basedows früherem „Elementarwerk“-Projekt (im „Zweiten Stück“ sagt Basedow, dass „ohne [diese Hilfe] auch kein Philanthropinum hätte erfolgen können“¹⁹) – sollte die geplante Schule „in einem getrenntem Gebäude“

¹⁷ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 304. Basedow erkennt zwar an, dass nicht alle Töchter heiraten werden, und da er nicht alle Mädchen als ausschließlich dazu bestimmt ansieht, Ehefrauen, Mütter und Hausfrauen zu werden, stellt seine Position einen leichten Fortschritt gegenüber der von Rousseau dar. Allerdings ist die Art der Erziehung, die er für diese Mädchen empfiehlt, immer noch sehr begrenzt. In der Tat sollten sie ausschließlich zu Grundschullehrerinnen ausgebildet werden: „da das Schicksal der Familie veränderlich ist, müssen alle Eltern ihre Töchter, auch auf den Fall, daß sie nicht zur Ehe gesucht werden, so viel an ihnen ist, zur Zufriedenheit und weisen Aufführung erziehn. Dazu aber weiß ich kein besseres Mittel, als daß man sie geschickt und biegsam mache, in diesem Nothfalle gefällige *Gesellschafterinnen* glücklicher und rechtschaffner Damen, und Gehülffinnen an der Erziehung ihrer Kinder, oder an der Aufsicht über ihr Hauswesen zu werden. [...] Eine Tochter muß man daher so ausbilden, daß sie fähig werde, fremde Kinder zu erziehn [...]“ (BASEDOW, Das Methodenbuch [wie Anm. 2], 288).

¹⁸ Johann B. BASEDOW, Zweytes Stück des philanthropischen Archivs (mit einem Auszuge des ersten) Mitgetheilt von verbrüdernten Jugendfreunden an Vormunder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen, Dessau 1776, 47.

¹⁹ Im Abschnitt „Beförderer des Elementarwerks“ der ersten Ausgabe des „Methodenbuchs“ ist Katharina als Spenderin von 1000 Reichsthalern angeführt (Johann BASEDOW, Zur Elementarischen Bibliothek. Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, Altona und Bremen 1770, keine Paginierung). Aber Katharina war nicht nur eine Spenderin für Basedows „Elementarwerk“: sie wurde fast seine

untergebracht werden, in dem die Schülerinnen „Unterhalt und Unterricht im Teutschen, Französischen, allen Damenstudien, auch Singen, Musik, Tanzen, und Handarbeiten“²⁰ erhalten sollen. Basedow stellt aber auch fest, dass „[d]ie Stunden, den gegen keine der Kirchen streitenden, Gewissensübungen, und einige wenige Lehrstunden [...] beyden Stiftungen gemeinschaftlich“²¹ seien.

Die Position zur Mädchenbildung, die im „Zweiten Stück“ vertreten wird, klingt ganz anders als das, was wir im „Methodenbuch“ vorfinden. In letzterem schließt Basedow, wie wir oben gesehen haben, mit der Behauptung, dass man „Töchter [...] zu der Möglichkeit einer jeden glücklichen Heyrath erziehn“²² müsse. Andere Rousseauische Behauptungen über Mädchen, die Basedow zustimmend zitiert, sind die folgenden: „Werke eines erfindsamen Geistes sind, nach der Beschaffenheit der Meisten zu reden, über ihre Fähigkeit“, und „[i]hr Geist ist nicht durch vieles Lesen gebildet; sondern vornehmlich durch Unterredungen mit ihren Eltern [...]“.²³ Aber im „Zweiten Stück“ werden wir plötzlich mit etwas konfrontiert, das sich wie ein egalitäres und geschlechtsneutrales Erziehungskonzept anhört: „Das weibliche Geschlecht ist so wichtig, als das männliche. Und ohne wohl regierten Umgang beyder mit einander, auch in der Jugend, ist keine vollkommne Erziehung möglich“²⁴. „[M]it Gottes Hilfe,“ verkündet Basedow im „Zweiten Stück“, „wird [...] ein Catharinum [...] am 11. Juni 1777 eingeweiht“²⁵. Leider wurde die Schule nie eröffnet.

Arbeitgeberin. Overhoff schreibt: Basedow erreichte „zu Beginn des Jahres 1770 überraschend ein Ruf nach Russland [...]. Dort sollte er am Hof der aus Anhalt-Zerbst stammenden Zarin Katharina II. das russische Schulwesen beaufsichtigen. Basedow war geneigt, sich auf die schmeichelhafte Offerte einzulassen. Vorsorglich ließ er seine Schüler und Kollegen durch einen Eintrag ins lateinische Vorlesungsverzeichnis des Christianeums schon einmal wissen, dass er ‘si deo ita visum fuerit [so Gott will], im Folgejahr auf Einladung der russischen Zarin als Schulinspektor nach St. Petersburg gehen werde. Doch auch dieses vorschnell und mit einem gewissen Stolz verkündete Projekt eines Umzugs nach Russland gelangte nicht zur Ausführung. Denn 1771 erhielt Basedow einen aus seiner Sicht noch viel attraktiveren Auftrag aus Dessau [...]“ (OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow [wie Anm. 14], 111f.).

²⁰ BASEDOW, Zweytes Stück (wie Anm. 18), 48.

²¹ BASEDOW, Zweytes Stück (wie Anm. 18), ebd.

²² BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 304.

²³ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 267, 273.

²⁴ BASEDOW, Zweytes Stück (wie Anm. 18), 47.

²⁵ BASEDOW, Zweytes Stück (wie Anm. 18), 48.

4. Frau Kaliskys Mädchenschule

Das dritte Ereignis, das eine Beurteilung von Basedows Position zur Mädchenerziehung verkompliziert, trug sich in der letzten Phase seines Lebens zu, als er gesundheitlich angeschlagen war und schließlich alle Verbindungen zum Philanthropin in Dessau abgebrochen hatte. Am Ende seines Lebens kehrte er nicht nur überraschend in den Schuldienst zurück, sondern entschied sich auch dafür, an einer Mädchenschule zu unterrichten, von denen es zu dieser Zeit nur sehr wenige gab.²⁶ In seinem letzten Buch „Neues Werkzeug zum Lesenlernen“ (1787), das drei Jahre vor seinem Tod im Jahr 1790 erschien, beschreibt Basedow die Hintergründe dieser Entscheidung wie folgt:

[Ich reiste], etwa vor 20 Monaten, durch Magdeburg, und unterredete mich mit dem Herrn Consistorialrath Funke,²⁷ mit meinem dreyßigjährigen Erz-Freunde, der mich in allen Lagen meines Lebens genau hat kennen lernen. Unsre nützlichen Gespräche fielen auch auf das Lesenlernen, wovon ich mich bey ihm, ohne schamroth zu werden, rühmte, daß ich eine unglaublich große Verbesserung der Methode einführen könnte; wenn ich nur eine oder ein Paar rathliebende Lehrerinnen hätte [...]. Ich redete von Lehrerinnen, weil ich aus überlegten Ursachen den ersten Unterricht in allen Dingen für ein den Weibern, nicht den Männern, angemessenes Geschäft halte [...]. Er nannte eine Wittwe, die *Frau Inspektorin Kalisky* [...]. Er nannte ferner ihre unverheiratete Stieftochter gleichen Namens, welche schon bey ihres seligen Vaters Lebzeiten eine Schule errichtet hatte, um ihren Eltern das Leben zu erleichtern²⁸.

Basedow fügt später hinzu, die Schulen der Kaliskys „gehörten unter den gewöhnlichen zu den besten“ und dass er „täglich vier bis fünf Stunden

²⁶ Vgl. Christine MAYER, Erziehung und Schulbildung für Mädchen, in: Notker Hammerstein / Ulrich Hermann (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2 (18. Jahrhundert), München 2005, 188–211.

²⁷ Gottfried Benedikt Funk (1734–1814), deutscher Pädagoge und Consistorialrat. Funk war Subrektor und später Rektor an der Domschule Magdeburg und 1804 wurde ihm von der Universität Halle der Titel eines Dr. theol. verliehen, vgl. Wolfgang MAYRHOFER, Funk, Gottfried Benedict, in: Magdeburger Biographisches Lexikon 19. und 20. Jahrhundert, Magdeburg 2002, 200f. <https://mbl.ub.ovgu.de/Biografien/1106.htm>.

²⁸ Johann B. BASEDOW, Neues Werkzeug zum Lesenlehren, besonders der Theil für Eltern und Lehrer, von Joh. Bernhard Basedow und einer für die Aufklärung arbeitenden Gesellschaft, 2. Aufl., Leipzig 1787, VI.

in der Schule“²⁹ war. Die Kernfakten der Episode werden in dem Bericht seines Freundes und Biographen Heinrich Rathmann bestätigt:

[er kam] im Herbst 1785 nach Magdeburg [... und] wählte sich auch eine unter den dasigen vorzüglichen niedern Schulen, um darin selbst Anleitung zur rechten Anwendung seiner Methode zu geben. Dies war die Schule der Frau Inspektorin *Kalisky* in Magdeburg [...]. Er arbeitete von 1785 an mehrere Jahre, und zwar jedes Jahr einige Monate, täglich 3 bis 4 Stunden in gedachter Schule [...].³⁰

Das ist im Wesentliche alles, was wir über Basedows Arbeit mit „Frau Inspektorin Kalisky“ und die von ihr und ihrer Stieftochter betriebene Mädchenschule in Magdeburg wissen.³¹ Aber die Aufgabe, die uns jetzt beschäftigt, ist, wie, wenn überhaupt, diese drei bedeutenden Ereignisse, die mit Mädchenerziehung zu tun haben, mit Basedows konservativen und dogmatischen Äußerungen im „Methodenbuch“ in Einklang zu bringen sind, dass, „das männliche Geschlecht [...] von Natur und durch unsre Sitten geschickter“ sei als das weibliche Geschlecht, dass letzteres „unter der Herrschaft“ des ersten ist, dass die „Werke eines erfindsamen Geistes [...] über ihre Fähigkeit“ seien, und dass folglich „die ganze Erziehung der Töchter [...] ihre *Absicht auf das männliche Geschlecht* haben“³² müsse. Sollten wir optimistisch zu dem Schluss kommen, dass Basedow

zu den ersten Pädagogen [gehörte], die dem weiblichen Geschlecht eine deutlich größere Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit attestierten, als sie den Frauen in den

²⁹ BASEDOW, Neues Werkzeug (wie Anm. 28), VIIf.

³⁰ Heinrich RATHMANN, Beiträge zur Lebensgeschichte Joh. Bernhard Basedows: aus seinen Schriften und andern ächten Quellen gesammelt, Magdeburg 1791, 152f.; siehe auch OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (wie Anm. 14), 150, und Auguste PINLOCHE, Geschichte des Philanthropinismus, übersetzt von J. Rauschenfels und A. Pinloche, Leipzig 1896, 151.

³¹ Dankenswerterweise hat mir der Direktor des Stadtarchivs Magdeburg, PD Dr. Christoph Volkmar, noch folgende Ergänzungen zukommen lassen: Die Schule wurde 1779 (nach einer Akte im Stadtarchiv Rep. A I, S 571 Bd. 12) gegründet, richtete sich an höhere Töchter und lag im Weißgerberstieg 3, einem Handwerkerviertel in der Nähe der Strombrücke. Die Schule florierte, stellte aber 1829 ihren Betrieb ein, als durch den Schulreformer Carl Christoph Gottlieb Zerrenner 1819ff. eine kommunale Höhere Töchterschule gegründet wurde.

³² BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 251f., 267, 355f.

vorausgegangenem Jahrhunderten von den Männern in der Regel zugestanden worden waren“³³,

oder ist die Geschichte komplizierter? Soweit ich weiß, gibt es keine eindeutigen Fakten, die diese Frage für uns beantworten könnten. Daher werde ich im Folgenden von dem Vorrecht des Philosophen Gebrauch machen, Mutmaßungen anzustellen. (Oder wie Kant in seinem Aufsatz „Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte“ bemerkt, wage ich hier „eine bloße Lustreise“, d. h. einen „Zug, den ich auf den Flügeln der Einbildungskraft [thue], obgleich nicht ohne einen durch Vernunft an Erfahrung geknüpften Leitfaden.“)³⁴

5. Einige Mutmaßungen über Emilie, das Catharineum, und Frau Kalkys Schule

Zunächst also ein paar kurze Mutmaßungen über Emilie: Eltern wollen das Beste für ihre Kinder, und einer der wichtigsten Ausdrucksformen dieses Wunsches ist das Ziel, ihnen die bestmögliche Bildung zukommen zu lassen. Vielleicht haben Basedows väterlicher Stolz und sein Wunsch, ihr die beste Erziehung zukommen zu lassen, ihn dazu verleitet, seine von Rousseau geprägte Haltung gegenüber einer extrem geschlechtsspezifischen Erziehungsauffassung (vorübergehend?) außer Acht zu lassen. Außerdem hatte das Philanthropinum sehr wenige Schüler, als es 1774 eröffnet wurde. Es wurden Leute gebraucht, um die Plätze zu füllen. Als Mitglied von Basedows Familie war Emilie bereits in Dessau und konnte problemlos einen Platz im Klassenzimmer einnehmen, auch wenn sie nicht dem ‚richtigen‘ Geschlecht angehörte. Im „Methodenbuch“ gibt es einen Satz am Ende des Kapitels mit der Überschrift „Von unterschiedener Erziehung der Söhne und Töchter“, der vielleicht etwas Licht in die Angelegenheit bringt. Basedow schreibt, es gebe

³³ OVERHOFF, Johann Bernhard Basedow (wie Anm. 14), 145.

³⁴ Immanuel KANT, Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Kant's gesammelte Schriften, Bd. 8, Berlin 1900ff., 107–23, hier 109f.

einige weibliche Seelen [...], die sich wegen ihres ausserordentlichen Genies und besondern Triebes in die Gränzen der gewöhnlichen Gemeinnützigkeit nicht einschränken lassen. Diese mögen hernach in die Kunstfertigkeiten und Wissenschaften weiter hineindringen [...]³⁵.

Basedow räumt hier (im Gegensatz zu seiner Behauptung im gleichen Buch, dem „Methodenbuch“, rund 30 Seiten vorher)³⁶ ein, dass einige weibliche Seelen die Fähigkeit zu hervorragenden Leistungen in den Künsten und Wissenschaften haben, und es ist offensichtlich, dass er seine Tochter tatsächlich für eine dieser begabten weiblichen Seelen hielt. Allerdings beendet Basedow sein Zugeständnis an begabte weibliche Seelen mit dem folgenden Vorbehalt: „aber eine Pflicht ist es nicht, ihnen in diesen nur selten rathsamen Bemühungen zu helfen“³⁷. Selbst wenn Basedow also glaubte, dass seine Tochter Emilie in den Künsten und Wissenschaften besonders begabt war, hielt er es nicht für seine Pflicht, sie bei der Entwicklung ihres Potenzials zu unterstützen. Aber im Grunde spricht die Tatsache, dass Emilie die *einzig*e weibliche Schülerin am Philanthropinum war, sehr stark dagegen, ihre Anwesenheit dort als Indiz dafür zu verwenden, dass Basedow glaubte, dass Mädchen eine größere Bildungsfähigkeit hätten.

Nun einige Mutmaßungen über das Catharineum: Wie bereits erwähnt war Katharina die großzügigste der vielen Unterstützer von Basedows „Elementarwerk“, und sie hatte ihn auch nach St. Petersburg eingeladen, um dort als Schulinspektor zu arbeiten – eine Einladung, die Basedow ablehnte, nachdem er ein in seinen Augen attraktiveres Angebot von Fürst Franz zur Gründung einer neuen Schule in Dessau erhalten hatte. Er musste also einen Weg finden, Katharina für ihre Großzügigkeit und Unterstützung zu danken, und eine neue Schule nach ihr zu benennen, war sicherlich ein naheliegender Weg, dies zu tun. Und da sie selbst eine Frau war, lag es ebenso nahe, eine Schule für Mädchen zu wählen. Es ist aber auch anzumerken, dass der Lehrplan für das Catharineum nicht

³⁵ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 299f.

³⁶ „Die Auffsuchung abstracter und speculativischer Wahrheiten, der entfernten Ursachen, und der Gründe der Wissenschaften; Alles, was abzielt, die Begriffe sehr allgemein zu machen, ist nicht für das weibliche Geschlecht“ (BASEDOW, Das Methodenbuch [wie Anm. 2], 266f.).

³⁷ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 300.

grundsätzlich im Widerspruch zu den Ratschlägen zur Erziehung von Töchtern steht, die Basedow in seinem „Methodenbuch“ gibt. In diesem erklärt er nämlich ausdrücklich: Ich halte ihnen „keine *Sprache* für nothwendig als die landübliche und die französische“, neben der Betonung des Unterrichts in „Musik, Singen, Tanzen und Zeichnen“ für Mädchen,³⁸ und in seinem „Zweyten Stück des philanthropischen Archivs“ betont er den „Unterricht im Teutschen, Französischen, allen Damenstudien, auch Singen, Musik, Tanzen und Handarbeiten“³⁹. In keinem der beiden Texte plädiert er für eine strenge geisteswissenschaftliche Ausbildung für Mädchen⁴⁰.

Und schließlich, in welcher Hinsicht (wenn überhaupt) deutet Basedows Verbindung mit Frau Kaliskys Schule am Ende seines Lebens auf eine starke Befürwortung der Mädchenbildung hin und steht im Widerspruch zu der von Rousseau inspirierten Verteidigung einer viel konservativeren und stark geschlechtsspezifischen Vision von Bildung, die im „Methodenbuch“ vorgestellt wird? Ein wichtiger Satz aus dem „Neuen Werkzeug“ ist es wert, genauer betrachtet zu werden, nämlich als Basedow seinem Freund Funk gegenüber zum ersten Mal von *Lehrerinnen* (statt von *Lehrern*) spricht: „Ich redete von Lehrerinnen, weil ich aus überlegten Ursachen den ersten Unterricht in allen Dingen für ein den Weibern, nicht den Männern, angemessenes Geschäft halte.“⁴¹ Basedow hält nur die erste Unterweisung als eine sinnvolle Aufgabe für die „Weiber“ – nicht aber die spätere Unterweisung oder höhere Bildung, wo man schließlich ‚abstracte und speculativische Wahrheiten‘, ‚die entfernten Ursachen‘ und ‚die Gründe der Wissenschaften‘ in Angriff nehmen muss, weil letzteres einfach „nicht für das weibliche Geschlecht“ ist⁴². Mit anderen Worten: Es war nicht der Wunsch, Mädchenerziehung an sich zu fördern, der Basedow zu Frau Inspektorin Kalisky führte, sondern vielmehr der Wunsch, gute *Lehrerinnen* (die „selbst sehr gut lesen müßten“⁴³) – zu finden. Denn Lehrerinnen sind seiner Ansicht nach die

³⁸ BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 300, 303.

³⁹ BASEDOW, Zweytes Stück (wie Anm. 18), 48.

⁴⁰ S. Anm. 36.

⁴¹ BASEDOW, Neues Werkzeug (wie Anm. 28), VI.

⁴² BASEDOW, Das Methodenbuch (wie Anm. 2), 266f.

⁴³ BASEDOW, Neues Werkzeug (wie Anm. 27), VI.

besten Pädagogen für den *Anfangs*unterricht, und seine neue Lesemethode bildete ein Kernstück dieses Anfangsunterrichts.

Könnte eine Kombination der oben genannten Mutmaßungen den Widerspruch zwischen Basedows Verteidigung einer extrem konservativen und stark geschlechtsspezifischen Auffassung von Bildung im „Methodenbuch“ und seinem späteren offensichtlichen Interesse an einer positiveren Form der Mädchenerziehung auflösen? Vielleicht, aber es gibt wiederum keine eindeutigen Fakten, die uns diese Frage beantworten könnten. Daher schließe ich mit einer weiteren Mutmaßung: Wenn es um Konsistenz geht, ist Basedow näher an Ralph Waldo Emerson als an Aristoteles. Das heißt, er betrachtet das Gesetz des Widerspruchs nicht als „das sicherste aller Prinzipien,“ sondern als „den Kobold der kleinen Geister“⁴⁴.

Literatur

- Johann B. BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche: ein Fidei-Kommiß des Publicums zur Vervollkommenung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks. Den Erforschen und Thätern des Guten unter Fürsten, menschenfreundlichen Gesellschaften und Privatpersonen, empfohlen von Johann Bernhard Basedow, Leipzig 1774.
- Johann B. BASEDOW, Erstes Stück des philanthropischen Archivs, Mitgetheilt von verbrüdernten Jugendfreunden an Vormunder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen, Dessau 1776.
- Johann B. BASEDOW, Neues Werkzeug zum Lesenlehren, besonders der Theil für Eltern und Lehrer, von Joh. Bernhard Basedow und einer für die Aufklärung arbeitenden Gesellschaft, 2. Auf., Leipzig 1787.
- Johann B. BASEDOW, Zur elementarischen Bibliothek. Das Methodenbuch für Mütter und Väter der Familien und Völker, 3. Aufl., Dessau 1773.
- Johann B. BASEDOW, Zweytes Stück des philanthropischen Archivs (mit einem Auszuge des ersten) Mitgetheilt von verbrüdernten Jugendfreunden an Vormunder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch

⁴⁴ Ich möchte Jessica Ammer für ihre Hilfe bei der Erstellung der deutschen Version dieses Essays danken.

- an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen, Dessau 1776.
- Marquis de CONDORCET, *Selected Writings*, bearb. von Keith Michael Baker, Indianapolis 1976, 97–104.
 - Andrew COOPER, *Amalia Holst (Cambridge Elements on Women in the History of Philosophy)*, Cambridge 2024.
 - Hugo GÖRING (Hg.), *Basedow's ausgewählte Schriften. Mit Basedow's Biographie, Einleitungen und Anmerkungen*, Langensalza 1880.
 - Amalia HOLST, *Ueber die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung*, Berlin 1802.
 - [Immanuel] KANT, *Vorlesungen Wintersemester 1775/1776 Friedländer*, in: *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Kant. Gesammelte Schriften*, Bd. 25, Berlin 1997.
 - Immanuel KANT, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, in: *Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Kant's gesammelte Schriften*, Bd. 8, Berlin 1900ff., 107–123.
 - Robert B. LOUDEN, *A Mere Skeleton of the Sciences? Amalia Holst's Critique of Basedow and Campe*, in: Corey W. Dyck (Hg.), *Women and Philosophy in Eighteenth-Century Germany*, Oxford 2021, 72–91.
 - Robert B. LOUDEN, *Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education. Educational Reform in the German Enlightenment*, London/New York 2021.
 - Christine MAYER, *Erziehung und Schulbildung für Mädchen*, in: Notker Hammerstein / Ulrich Hermann (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2 (18. Jahrhundert), München 2005, 188–211.
 - Wolfgang MAYRHOFER, Funk, *Gottfried* Benedict, in: *Magdeburger Biographisches Lexikon 19. und 20. Jahrhundert*, Magdeburg 2002, 200f. <https://mbl.ub.ovgu.de/Biografien/1106.htm>.
 - Jürgen OVERHOFF, *Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Aufklärer, Pädagoge, Menschenfreund. Eine Biographie*, Göttingen 2020.
 - Heinrich RATHMANN, *Beyträge zur Lebensgeschichte Joh. Bernh. Basedows aus seinen Schriften und andern ächten Quellen gesammelt*, Magdeburg 1791.
 - Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile, or: On Education*, bearb. von Allan Bloom, New York 1979.

HELMUT GLÜCK

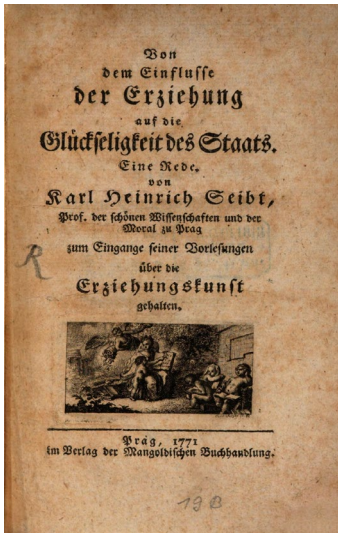
Die Ausstrahlung des Philanthropiums auf Russland

1. Die Ausgangslage: Russlands und Deutschlands Schulen im 18. Jahrhundert
2. Die russischen Schulreformen des 18. Jahrhunderts
3. Johann Ignatz von Felbigers *Normalmethode* in Russland
4. Johann Bernhard Basedow und der philanthropische Sprachunterricht
5. Christian Heinrich Wolke
6. Weitere Philanthropen in Russland
7. Ergebnisse

In seiner „Deutschen Gesellschaftsgeschichte 1700–1815“ zählt Hans-Ulrich Wehler die Zarin Katharina II. (1729–1796, reg. 1762–1796), Kaiser Joseph II. (1741–1790, reg. 1765 bzw. 1780–1790) und König Friedrich II. von Preußen (1712–1786, reg. 1740–1786) zu jenen aufgeklärten Herrschern, die in Ausübung ihrer absoluten Gewalt „mit dem selbstgewissen und staatspädagogischen Ziel, ihre Untertanen zu beglücken, eher noch weiter als ihre Vorgänger gingen“. ¹ Schon in der Aufklärungszeit war es also ein Staatsziel, die Bürger nicht nur zu besteuern und zu verwalten, sondern auch zu beglücken. Dazu gehörte die Einrichtung eines staatlichen Schulwesens. Das wurde von einigen der Untertanen dieser aufgeklärten Herrscher dankbar aufgenommen und mit Beifall bedacht.

Ein Beispiel dafür ist die Schrift „Von dem Einfluss der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats“ des prominenten österreichischen Bildungspolitikers Carl Heinrich von Seibt (1735–1806):

¹ Hans-Ulrich WEHLER, Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815, München 1987, 230. Zu den philosophischen und politischen Hintergründen der Schulkonzepte der Aufklärungszeit vgl. Daniel SCHMIDT, Der pädagogische Staat: die Geburt der staatlichen Schule aus dem Geist der Aufklärung, Baden-Baden 2000.



Karl Heinrich SEIBT, „Von dem Einflusse der Erziehungskunst auf die Glückseligkeit des Staats“, Prag 1771.

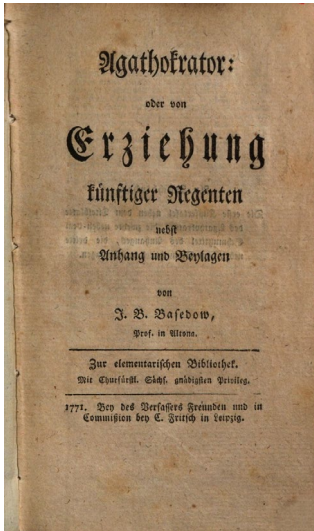
In dieser Schrift geht es um die Erziehungskunst als das wesentliche Mittel, dem Staat zu kenntnisreichen und nützlichen, aber auch frommen Untertanen zu verhelfen. Und für dieses aufklärerisches Programm war Johann Bernhard Basedow dem Österreicher ein leuchtendes Vorbild:

Mit Hochachtung und Dankbarkeit erfüllt mich hier der Name eines Basedow, dessen Andenken eine dankbare Nachwelt seegen und feyern wird. Und ihr Grossen! Die ihr sein menschenfreundliches Vorhaben rühmlichst unterstützt, eure Namen werden, unter dem prächtigsten Ehrentitel der Beförderer der menschlichen Glückseligkeit, in dem Tempel des Nachruhms unsterblich glänzen!²

Womit wir beim Thema wären: der staatlich gelenkten Erziehung der Kinder als Mittel, die Glückseligkeit seiner Bürger zu erwirken. Ohne die Mitwirkung der „Grossen“ war das natürlich nicht denkbar. Und ganz in

² Carl Heinrich SEIBT, Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats. Eine Rede [...] zum Eingange seiner Vorlesungen über die Erziehungskunst gehalten, Prag 1771, 28f.

diesem Sinne widmete Basedow seinen „Agathocrator“ (Leipzig 1771), in dem es um die Prinzenenerziehung geht, zweien dieser „Grossen“, nämlich Joseph II. und Katharina II.



Johann Bernhard BASEDOW, „Agathocrator: oder von Erziehung künftiger Regenten“, Leipzig 1771.

Von beiden erhielt er zeitweise Unterstützung für seine Projekte.³ Ihm war allerdings klar, dass das zwar nützlich, aber nicht ausreichend war, um das philanthropische Programm umzusetzen: „Mit Verordnungen und Statuten ist Wenig gethan, wenn man sie auch mit den grossen Namen Theresens und Josephs, Catharinens oder Friedrichs besiegelt.“⁴

³ Erhard HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen“. Zum 275. Geburtstag Basedows und zum 225. Gründungstag des Dessauer Philanthropins, in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793, Tübingen 2008, 23–82, hier 33; Kristine KOCH, Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen, Berlin/New York 2002, 298.

⁴ Johann Bernhard BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum, Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, Leipzig 1774, XV.

Sogar die Geschlechtersymmetrie in der Erziehungskunst hatte Basedow im Auge: Das geplante Philanthropin für Mädchen sollte *Catharineum* heißen. Dass er dabei Katharina II. als Namenspatronin im Auge hatte, ist offensichtlich. Doch zur Einrichtung dieses *Catharineums* kam es in Dessau dann doch nicht.⁵ Katharina hatte ihre Vorstellungen von Mädchenbildung schon 1764 in die Praxis umgesetzt. Sie gründete das Smolnyj-Institut, in dem adelige Fräulein Umgangsformen und Fremdsprachen lernen sollten, und dabei spielten philanthropische Ideen durchaus eine Rolle. Das Smolnyj-Institut war die erste staatliche Mädchenschule Russlands. Basedows Ideen stießen allerdings nicht nur auf Zustimmung. Christoph Martin Wieland schrieb (im Januar 1799 an Sophie von La Roche), er hoffe, dass es bald so weit sei, dass

der schändliche Philanthropinische Erziehungsteufel und alle übrigen Schwindelgeister, die der Fluch der itzigen Zeit sind, wieder verschwunden sein werden, so sollen aus unsern igt geborenen ganz wackere Leute werden [...],⁶

und Johann Gottfried Herder tat kund, dass er Basedow keine Kälber, geschweige denn Kinder anvertrauen würde.⁷ Der Vorkämpfer des neuhumanistischen Gymnasiums, Friedrich Emmanuel Niethammer, widmete dem Philanthropinum eine ganze, überaus kritische Abhandlung.⁸ Aber das tat Basedows Ruhm wenig Abbruch. In St. Petersburg, Wien und Prag hatte sein Name in den Jahren um 1770 jedenfalls einen guten Klang.

⁵ HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht [...]“ (wie Anm. 3), 33. Philanthropine für Mädchen wurden in Straßburg und Neuwied eingerichtet, vgl. Frank KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau. (Nach-)Wirkungen, in: Frank Kreißler (Hg.), Katalog zur Ausstellung ‚Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt.‘ (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau 2024, 145–169, hier 151. Basedows Konzepte der Mädchenbildung hat Robert LOUDEN in diesem Band dargestellt.

⁶ Zit. nach Herbert RISSEL, ‚Ende einer Affaire‘. Sophie von La Roche und Chr. Martin Wieland in den Neuwieder Akademieplänen 1771–1775, St. Katharinen 2008, 85.

⁷ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 302.

⁸ Friedrich Emmanuel NIETHAMMER, Der Streit des Philanthropinums und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit, Jena 1808.

1. Die Ausgangslage: Russlands und Deutschlands Schulen im 18. Jahrhundert

In Russland sah es im 18. Jahrhundert mit einem Erziehungswesen, das Wege zur Glückseligkeit des Staates hätte weisen können, noch sehr bescheiden aus. Staatliche Schulen waren erst am Anfang des 18. Jahrhunderts eingerichtet worden, und sie entwickelten sich sehr langsam.⁹ Zuvor war das Bildungswesen ganz in der Hand der Kirche gewesen. In ihren Klosterschulen konnten einige Priester und Mönche religiöse Bildung erwerben. Das Volk war bis in den Hochadel hinein weitgehend analphabetisch und ungebildet. Über das Schulwesen in den baltischen Provinzen, die 1721 von Schweden an Russland fielen, wäre allerdings gesondert zu sprechen.¹⁰

Und wie sah es im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation aus, das eines der Vorbilder des „Reformzaren“ Peter I. (1672–1725, reg. 1682–1725) in Schuldungen war? Auch hier war das Bildungswesen vor allem Sache der Kirchen, aber auch die der Städte. Dort gab es seit dem Spätmittelalter neben den Lateinschulen auch die „deutschen Schulen“, in denen Stadtkinder das Lesen, Schreiben, Rechnen und den Katechismus lernen konnten. Schon 1619 war in Sachsen-Weimar die allgemeine Schulpflicht verkündet worden, 1642 wurde das Schulwesen in Sachsen-Gotha als „weltliche Materie außerhalb der Kirchenordnung“¹¹ organisiert, Braunschweig folgte 1651 diesem Vorbild. Württemberg dekretierte 1649 die allgemeine Schulpflicht, Preußen folgte 1717 auf dem Papier und etwas entschlossener im Generallandschulreglement von 1763.¹² Was „Schulpflicht“ und „Staatsschule“ genau bedeuteten, ist vielfach erörtert worden: Der Schulbesuch war nur in den Wintermonaten einigermaßen regelmäßig, fehlende oder ungeeignete Schulräume machten Lehren und Lernen schwierig, die Lehrer waren oft ohne jede Ausbildung, und die

⁹ Jan KUSBER, *Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden 2004; Michael SCHIPPAN, *Die Aufklärung in Russland im 18. Jahrhundert*, Wiesbaden 2012; KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3).

¹⁰ Helmut GLÜCK / Ineta POLANSKA, Johann Ernst Glück (1654–1705). Pastor, Philologe, Volksaufklärer im Baltikum und in Rußland (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 1), Wiesbaden 2005, 38–41, 49–51, 90–109.

¹¹ WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte* (wie Anm. 1), Bd. I, 285.

¹² WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte* (wie Anm. 1), Bd. I, ebd.

Lehrmittel waren meist wenig geeignet oder gar nicht vorhanden. Dazu kam, dass auch absolutistische Herrscher der geistlichen Schulaufsicht nur ungern ins Gehege kamen. Eines der Mittel, mit dem seit dem späten 17. Jahrhundert diesen Mängeln entgegengewirkt werden sollte, war die Ausbildung von Lehrern. August Hermann Francke hat in Halle eines der ersten Lehrerseminare eingerichtet, und „der Aufbau solcher Seminare gehörte zum Bildungsprogramm der Philanthropen und Aufklärer.“¹³ Auch die Produktion von altersgerechten Schulbüchern ist eine Errungenschaft des „pädagogischen Jahrhunderts“. In den deutschen Städten konnten um 1700 viele Menschen lesen, rechnen und ein bisschen schreiben, und ihre Zahl nahm zu. Aus russischer Sicht war das Reich im 18. Jahrhundert ein Hort der Volksbildung, wenn auch noch nicht der Glückseligkeit.

2. Die russischen Schulreformen des 18. Jahrhunderts

Peter I. ergriff die ersten Maßnahmen, um in Russland ein staatlich gelenktes Schulwesen zu schaffen. Dabei war er völlig auf Expertise aus Westeuropa angewiesen. Bis in die 1730er Jahre spielten dabei Hermann August Francke und die Universität Halle als Berater und als Lieferanten von Lehrern und Lehrmitteln eine wichtige Rolle.¹⁴ Zu den Schulen, die Peter und seine Nachfolgerinnen Katharina I., Anna und Elisabeth einrichteten, gehörten das Landkadettenkorps (gegr. 1731),¹⁵ das Seekadettenkorps (gegr. 1752) und das Pagenkorps (gegr. 1759). Sie alle hatten obligatorischen und intensiven Fremdsprachenunterricht.¹⁶

Im höheren Adel führten Peters Reformen dazu, dass man die Kinder nicht nur das Lesen, Schreiben, Rechnen und die Religion lernen ließ, sondern auch Fremdsprachen, vor allem Deutsch und im Adel seit etwa 1760 auch Französisch. Das geschah aber keineswegs in den neuen Schulen. Vielmehr holte man sich Sprachmeister ins Haus, die den Kindern Fremdsprachen (und anderes) beibringen sollten, fast immer

¹³ WEHLER, Deutsche Gesellschaftsgeschichte (wie Anm. 1), Bd. I, 288.

¹⁴ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 173–178.

¹⁵ Suchoputnyj sljachetskij kadetskij korpus. Näheres zu dieser Schule bei KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 187–193.

¹⁶ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 109.

Muttersprachler des Deutschen oder Französischen, die meist keine weiteren Qualifikationen besaßen.¹⁷ Der Adel holte sich auf diese Weise die Schule ins Haus und schickte seine Kinder nicht auf eine staatliche Schule. Die „Parliermethode“ dieser Sprachmeister hatte allerdings ihre Grenzen. Christian Heinrich Wolke – von ihm wird noch zu sprechen sein – wandte sich scharf gegen diese „handwerksmäßigen“ Vertreter des Lehrgewerbes, die weder etwas von Grammatik verstünden noch auf „naturgemäße“ Weise unterrichten könnten.¹⁸ Doch fand diese „direkte Methode“ in den 1770er Jahren auch Eingang in die russischen Schulen, wenn auch unter ganz anderen didaktischen Vorzeichen, nämlich als philanthropisches Unterrichtsprinzip.¹⁹

Zarin Katharina II. nahm in den 1760er Jahren den Aufbau eines staatlichen Schulwesens in Angriff, das das ganze Land umspannen sollte. Am Ende ihrer Regierungszeit reichte es allerdings kaum über die beiden Hauptstädte St. Petersburg und Moskau hinaus. Katharina war geboren als Prinzessin Sophie Auguste Friederike von Anhalt-Zerbst. Mit den politischen und schulischen Verhältnissen in den Anhalter Fürstentümern war sie vertraut. In ihren bildungspolitischen Überlegungen spielten Basedows pädagogische Konzepte eine gewisse Rolle. Seit 1770 soll sie mit ihm in Briefkontakt gestanden haben²⁰, und sie soll sogar erwogen haben, ihn zum Präsidenten der Petersburger Akademie der Wissenschaften zu berufen.²¹ In dieser Akademie waren Basedows Konzepte seit dem Herbst 1775 Gegenstand von Beratungen.²² Die Ideen der Philanthropen waren in Russland an hoher und höchster Stelle durchaus bekannt.

¹⁷ Mark HÄBERLEIN / Christian KUHN (Hg.), *Fremde Sprachen in frühneuzeitlichen Städten. Lernende, Lehrende und Lehrwerke* (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 7), Wiesbaden 2010.

¹⁸ Helmut GLÜCK, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa* (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 12), Wiesbaden 2013, 298.

¹⁹ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 285–292.

²⁰ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 298.

²¹ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 114.

²² Georg OPITZ, *Die wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen Anhalt und Rußland in der Zeit von 1760 bis 1871*. Phil. Diss. Halle (Saale) 1968; Georg OPITZ, *Die Wechselbeziehungen zwischen Anhalt-Dessau und Rußland auf dem Gebiet der Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts – ein Beitrag zum 200. Gründungstag des Philanthropins in Dessau*, in: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 14 (1974), 131–156, hier 147f.

In den 1770er Jahren wurde eine Reihe staatlicher Schulen gegründet, deren Schülerzahl allerdings von denen privater Schulen weit übertroffen wurde.²³ 1780 beschloss Katharina II., sich am österreichischen Konzept der sechsjährigen Elementarschulen und der darauf aufbauenden Hauptvolksschulen zu orientieren. Dieses Konzept beruht auf Ideen des schlesischen Geistlichen Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788).²⁴

3. Johann Ignatz von Felbigers Normalmethode in Russland

Johann Ignaz von Felbiger, Abt des Klosters Sagan in Schlesien, entwickelte dort die ‚Saganische Lehrart‘, die wiederum den pädagogischen Konzepten der Heckerschen Realschule in Berlin (gegr. 1747)²⁵ einiges verdankte.



Johann Ignaz VON FELBIGER, „Die wahre Saganische Lehrart in den niedrigen Schulen“, Wien 1774.

²³ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 115.

²⁴ Näheres dazu im Beitrag von Karsten RINAS in diesem Band.

²⁵ Zu Heckers Schule vgl. Ulrich KRÖMER, Johann Ignatz von Felbiger. Leben und Werk (Untersuchungen zur Theologie der Seelsorge 22), Freiburg/Basel/Wien 1966, 29–34; Heinrich BOSSE, Bildungsrevolution 1770–1830, Heidelberg 2012, 60, 65.

Es geht in Felbigers Konzepte um die pädagogischen Grundlagen des Elementarunterrichts, darunter das Zusammenunterrichten (den Klassenunterricht) und das geordnete Zusammenlesen (1. Abt., 2. und 3. Hauptstück), um „nützliche physikalische Wahrheiten“ (2. Abt. 10. Hauptstück), die „Landwirthschaft“ (2. Abt. 11. Hauptstück), die Erdbeschreibung (2. Abt. 12. Hauptstück), die „Meß-, Bau- und Bewegungskunst (2. Abt. 15. Hauptstück) und schließlich auch, ganz am Ende, um den Lateinunterricht (2. Abt. 16. Hauptstück). Natürlich nahm auch der Katechismusunterricht breiten Raum ein, doch ist der Nützlichkeitsgedanke das Leitmotiv. Felbiger erwarb sich so einen Ruf als Fachmann für die Elementarschulen. Er wurde 1774 von Maria Theresia nach Österreich berufen und führte dort grundlegende Reformen des Schulwesens durch, die mit der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“ (1774) eingeleitet wurden.

Felbigers „Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den Kaiserlich-Königlichen Erbländern“ (Wien 1776) wurde von Theodor Jankovič de Mirievo (1741–1814) ins Russische übersetzt und erschien 1783 (oder 1785).²⁶ Katharina holte sich also Fachleute aus Österreich ins Land, die bei der Anpassung und Umsetzung dieses Konzepts tatkräftig mitwirkten, insbesondere besagter Jankovič de Mirievo, ein Serbe, der zuvor k. k. Schuldirektor in Temesvár (im heutigen Rumänien) gewesen war.²⁷

Jankovič brachte aus Österreich die sog. Normalmethode mit, wie sie in Felbigers „Allgemeiner Schulordnung“ entwickelt worden war. Sie besagt (u. a.), dass alle Schulen nach demselben Muster zu betreiben waren und dieselben Lehrmittel zu verwenden hatten, und auch die Lehrerbildung, die Schulaufsicht und der Schulhausbau sollten einheitlich erfolgen.²⁸ Jankovič plante und verwaltete in Russland aber nicht nur,

²⁶ Theodor JANKOVIČ DE MIRIEVO, *Rukovodstvo učiteljam pervago i vtorago klassa narodnych učilišč Rossijskoj imperii*. Sanktpeterburg 1783 (1785?). Bibl. Angabe nach KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 309.

²⁷ Constantin VON WURZBACH, Jankovič von Mirievo, Theodor, in: *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich*. 10. Theil, Wien 1863, 78f.

²⁸ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 118; GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 223–225.

sondern verfasste auch eine Fibel und eine Anleitung zum Schönschreiben für Volksschulen.²⁹

Die Felbigersche Normalmethode wurde ab 1783 an den russischen Schulen umgesetzt.³⁰ Mit philanthropischen Ideen hatte sie gemein, dass Körperstrafen verboten wurden³¹, dass den Lehrern Liebe zu ihren Schülern nahegelegt wurde und dass Anschaulichkeit und Nützlichkeit Leitmotiv für alle Unterrichtsfächer waren.³² Im Zusammenhang mit dieser Reform wurde das erste Lehrerseminar Russlands 1779 bzw. 1782 von Johann Georg Schwarz, einem Professor für deutsche Sprache an der Moskauer Universität, in Moskau eingerichtet.³³ 1783 folgte das erste staatliche Lehrerseminar in St. Petersburg, dessen Direktor Jankovič wurde.³⁴ Ende des Jahrhunderts gab es in Russland etwa 550 staatliche Schulen mit rund 62.000 Schülern³⁵, d. h.: es wurde nur ein Bruchteil der Kinder beschult, und zwar in den großen Städten. Schulen auf dem Lande gab es fast nur in den 1721 annektierten baltischen Provinzen.

Es lohnt sich, einen kurzen Blick auf eine dieser Schulen zu werfen, nämlich das Landkadettenkorps in St. Petersburg. Diese russische Variante der Ritterakademien in West- und Mitteleuropa war eine Pflanzstätte für künftige Offiziere und höhere Staatsbeamte. Es hatte zwei hier erwähnenswerte Direktoren: erstens den Grafen Friedrich von Anhalt-Des-sau (1732–1794)³⁶, Generaladjutant der Zarin und Direktor des Korps von

²⁹ Helmut GLÜCK / Yvonne PÖRZGEN, *Deutschlernen in Russland und in den baltischen Ländern vom 17. Jahrhundert bis 1941. Eine teilkommentierte Bibliographie* (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 6), Wiesbaden 2009, RUS 69, 70; GLÜCK, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung* (wie Anm. 18), 295.

³⁰ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 307f.

³¹ Das waren sie in Dessau allerdings nicht ganz: „Der Gehorsam wird, wenn er durch menschlichere Mittel nicht mehr möglich scheint, auch durch Leibesstrafen erzwingen“ (BASEDOW, *Das in Dessau errichtete Philanthropinum* [wie Anm. 4], 16).

³² KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 308–312.

³³ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 119, 197, 308f.

³⁴ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 172f.

³⁵ KOCH, *Deutsch als Fremdsprache* (wie Anm. 3), 119.

³⁶ Johann Samuel ERSCH (Hg.), *Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste [...]. Dritter Teil*. F. A. Brockhaus, 1819, 134. Friedrich von Anhalt-Dessau stammte aus einem Zweig der Fürstenfamilie, der auf einer „morganatische Ehe“ seines Vaters Wilhelm Gustav von Anhalt-Dessau (1699–1737) beruhte.

1786 bis 1794, und zweitens Friedrich Maximilian Klinger (1752–1832)³⁷, der sich als Sturm-und-Drang-Dichter, später als spätaufklärerischer Bildungspolitiker einen Namen machte. Er war von 1801 bis 1814 Direktor des Korps.³⁸ Graf Friedrich hat sich besonders für den Deutschunterricht am Korps engagiert³⁹, und die Schulgründung in Dessau kannte er selbstredend. Er war allerdings kein Anhänger der Philanthropie, sondern hing preußischen Drillmethoden an.⁴⁰ Klinger kam 1785 als Kadettenoffizier ins Landkadettencorps, stieg später in andere hohe Ämter auf und wurde 1802 auch Chef des Pagenkorps. Mit Dessau hat sich sein Lebensweg nicht gekreuzt, aber den philanthropischen Ideen stand er nahe.

4. Johann Bernhard Basedow und der philanthropische Sprachunterricht

Basedow selbst war nie in Russland. Einer Einladung (im Jahr 1770) des Fürsten Aleskej Grigorevič Orlov (1737–1808) folgte er nicht.⁴¹ Basedow hat in Leipzig studiert (1746–1748), unter anderem bei Johann Christoph Gottsched, der bis in die 1780er Jahre die weitgehend unangefochtene Autorität in Sachen „deutsche Sprache“ war. Basedow besaß also den aktuellen sprachtheoretischen Hintergrund seiner Zeit für seine sprachdidaktischen und sprachpraktischen Konzepte. Er wurde 1753 an die dänische Ritterakademie Sorø berufen, wo er (u. a.) ein Lehrbuch des Deutschen für dänische Kadetten verfasste, nämlich die „Neue Lehrart und Übung in der Regelmäßigkeit der Teutschen Sprache“ (1759), gewidmet seinem Lehrer, dem „hochedelgebohrnen Herrn Professor Gellert“ in Leipzig.

³⁷ Adalbert ELSCHENBROICH, Klinger, Friedrich Maximilian, in: Neue Deutsche Biographie (NDB) 12, Berlin 1980, 83–89.

³⁸ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 190f.

³⁹ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 247; L. B. MICHAJLOVA, Fridrich fon Angal't – direktor Suchoputnogo sljachetskogo kadetskogo korpusa, in: G. I. SMAGINA, Nemcy i razvitie obrazovanija v Rossii. Sanktpeterburg 1998, 47–61.

⁴⁰ OPITZ, Die Wechselbeziehungen (wie Anm. 22), 141f.

⁴¹ Joachim SPECHT, Ich, Johann Bernhard Basedow, Dessau 1999, 27.



Johann Bernhard BASEDOW, „Neue Lehrart und Uebung in der Regelmäßigkeit der Teutschen Sprache“, Kopenhagen 1759.

Dieses Werk steht ganz in der grammatischen Tradition Gottscheds.⁴² Es zeichnet sich aber, wie Herbert Brekle festgestellt hat, durch eine „für diese Zeit unübliche Schwerpunktsetzung auf die Syntax“⁴³ aus. Weiterhin hat Basedow die Lautlehre weit in den Hintergrund gerückt, was keiner Tradition entsprach. Er war zudem der Meinung, dass eine akzentfreie Aussprache kein sinnvolles Ziel des Sprachunterrichts sei.⁴⁴ Und seine „Neue Lehrart“ enthält, auch das ist einigermaßen neu, „Vermischte Grammaticalische Aufgaben“, die die Schüler zum Üben und selbstständigen Arbeiten anleiten sollten.⁴⁵ Darin enthalten sind Übungstexte „voller Barbarismen und Fehler“ (unpaginierte Vorrede), mit deren Hilfe die Schüler ihr Sprachniveau selbst testen konnten und erhöhen sollten. Dieses Buch ist ein beachtlicher Versuch, philanthropische Lehrkonzepte in die Praxis zu überführen.

⁴² GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 452–456.

⁴³ Herbert BREKLE (Hg.), Bio-bibliographisches Handbuch zur Sprachwissenschaft des 18. Jahrhunderts. Die Grammatiker, Lexikographen und Sprachtheoretiker des deutschsprachigen Raums mit Beschreibungen ihrer Werke. 8 Bde., Tübingen 1992–2005, Bd. I, 153.

⁴⁴ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 301.

⁴⁵ GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 455f.

Basedows „Elementarbuch für die Jugend und ihre Freunde in den gesitteten Ständen“ wurde bereits 1772 am Akademischen Gymnasium in St. Petersburg als Lehrbuch eingeführt; mit seiner Übersetzung ins Russische wurde Michajl Ivanovič Agentov (um 1740 – nach 1780) beauftragt, doch ist unklar, wie weit er damit gediehen ist.⁴⁶

Die Schule in Dessau hatte auch „viele Zöglinge aus dem deutsch-livländischen und einige aus dem russischen Landadel.“⁴⁷ Dessau wirkte also auch über seine Schüler und vor allem deren Eltern auf die russischen Diskussionen ein. Es gab eine ganze Reihe von weiteren Schulgründungen in philanthropischem Geiste, von denen die von Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) in Schnepfenthal bei Gotha die bekannteste, die in Frankfurt am Main wohl die größte und die in Neuwied⁴⁸ vielleicht die ambitionierteste war. Erhard Hirsch schreibt dazu: „Zur Blütezeit der *Dessauer pädagogischen Kolonie* hatten sich laut einem Handbuch um 1790 nicht weniger als 63 Anstalten mit mehr oder weniger

⁴⁶ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 267, 330.

⁴⁷ Erich BUTZMANN, Vom Einfluß des livländischen Adels auf die Umgestaltung des Dessauer Erziehungsinstituts 1783, in: Schriften des Dessauer Philanthropinums 3 (1957), 7–11; Michael ROHLEDER, Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (Reliquiae Philanthropini V, 1, 1–85), in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793, Tübingen 2008, 249–316; HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht [...]“ (wie Anm. 3), 53; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 297; OPITZ, Die Wechselbeziehungen (wie Anm. 22), 149–154.

⁴⁸ Basedow war im Sommer 1774 zusammen mit Lavater und Goethe Gast bei Sophie von La Roche in Ehrenbreitstein bei Neuwied und führte dort Gespräche mit dem Grafen Friedrich Alexander von Wied über die Einrichtung einer Schule in Neuwied nach seinen Konzepten (RISSEL, ‚Ende einer Affaire‘ [wie Anm. 6], 51–55; SPECHT, Ich, Johann Bernhard Basedow [wie Anm. 41], 29–39). Im Dezember 1774 eröffnete der Fürst ein Philanthropinum in Neuwied. Die Leitung der Anstalt wurde Chr. Martin Wieland angetragen, der jedoch ablehnte und Prinzenerzieher in Weimar blieb. Immerhin gelang es dem Grafen, in einem zweiten Anlauf 1783 die Wiedsche Lateinschule als Philanthropinum neu zu etablieren und als Leiter Johann Friedrich Simon (1751–1829) zu gewinnen, der in Dessau 1776 zum Professor ernannt worden war. Die Schule in Neuwied bestand bis 1791/92 (RISSEL, ‚Ende einer Affaire‘ [wie Anm. 6], 100f.). Henriette Karoline von und zum Stein (1750–1783), die Mutter des großen preußischen Reformers, berichtete Mitte September 1775 an Lavater nach Zürich: „In Neuwied wird auf das neue an einem Philanthropinum gearbeitet: Wieland, Leuchsenring, alle Jacobi, Merck aus Darmstadt, Basedow und Wolke werden alle daran arbeiten. Der Graf soll großmüthigste Anerbietungen gethan haben [...]“ (zit. nach RISSEL, ‚Ende einer Affaire‘ [wie Anm. 6], 61). Wie realistisch dieses *name dropping* war, sei dahingestellt. Es bezeugt jedenfalls den Anspruch, Spitzenleute für das Projekt gewinnen zu wollen.

Berechtigung den Namen *Philanthropin* zugelegt.“⁴⁹ Auch in der Schweiz wurden mehrere solche Schulen gegründet⁵⁰, in Paris (1780) und in London (1788) entstanden Philanthropische Gesellschaften. Die Philanthropen waren also nicht nur ihren Ideen nach, sondern auch durch praktische Schularbeit in halb Europa bekannt.⁵¹ Über die Niederlande informiert in diesem Band der Beitrag von Hendrik Holzmüller, über Böhmen der Beitrag von Karsten Rinas. Und wie war das in Russland?

5. Christian Heinrich Wolke

Für die Verbreitung der philanthropischen Ideen in Russland war Christian Heinrich (Hinrich) Wolke von besonderer Bedeutung (*1741 in Jever, das damals zu Anhalt-Zerbst gehörte⁵²; †1825 in Berlin). Seit 1770 arbeitete Wolke in Hamburg an Basedows „Elementarwerk“ mit. Er wurde Erzieher der Basedowschen Kinder und zog 1771 mit ihm nach Dessau. 1773 wurde er an das vor der Gründung stehende Dessauer Philanthropin gerufen, 1776 wurde er dort zum Professor ernannt.⁵³ Von 1776 bis 1784 leitete er das Philanthropinum. 1781 geriet er in einen wüsten Streit mit Basedow, gegen den er einen Prozess wegen Verleumdung anstrebte

⁴⁹ HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht [...]“ (wie Anm. 3), 27; KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau (wie Anm. 5), 150–155.

⁵⁰ KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau (wie Anm. 5), 152f.

⁵¹ Vgl. dazu Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education: Educational Reform in the German Enlightenment, Bloomsbury 2020. Die Schulgeschichte des Dessauer Philanthropins ist dargestellt in Michael ROCHER, «Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten.» Das Pädagogium Regium in Halle und das Philanthropin in Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle 2025, 11–18, 49–85, 91–94.

⁵² Seit 1667 gehörte Jever zum Fürstentum Anhalt-Zerbst. Weil dort die männliche Erbfolge galt, wurde Jever 1797 in einem komplizierten Erbgang aufgeteilt. Das Jeverland fiel an die russische Krone, die – unterbrochen durch die Zeit der französischen Besetzung – bis 1818 dort Landesherrin blieb.

⁵³ J. P. HASSELBACH, Lebensgeschichte des Kaiserlich Russischen Hofrathes und Professors Christian Hinrich Wolke [...], Aachen 1826, 9f; Franz NIETZOLD, Wolke am Philanthropin zu Dessau, Grimma 1890; Ursula WOLF, Christian Heinrich Wolke: Ein Pädagoge der Aufklärungszeit, Dessau 2004. Wolke erfand 1777 „eine sog. Lesemaschine, die viel Beifall erwarb“ (SANDER, Wolke, Christian Heinrich, in: Allgemeine Deutsche Biographie [ADB] 44 (1898), 134–136).

(Basedow hatte ihn bezichtigt, 300 Taler unterschlagen zu haben), der erst nach einer Intervention des Fürsten Franz beendet wurde.⁵⁴



Porträt Wolke von Andreas Caspar Hüne, gestochen von Johann Friedrich Bause (1738–1814). Herzog Anton Ulrich-Museum Braunschweig.⁵⁵

1784 beendete Wolke seine Dessauer Tätigkeit und begleitete als Hofmeister und Erzieher zwei Zöglinge, die jungen Grafen von Manteuffel, die aus Livland stammten, über Schweden, Dänemark und Kur- und Livland nach Russland. Dort blieb er bis 1801. In St. Petersburg wurde er sogleich „als berühmter, um die Sache der Aufklärung verdienster Landsmann [der Zarin, Vf.] ehrenvoll aufgenommen“. ⁵⁶ In der Petersburger Gesellschaft war er umschwärmt, und die hochadligen Familien Orlov, Stroganov und Kutusov engagierten ihn als hochbezahlten Privatlehrer für ihre Kinder.⁵⁷

Ihm wurde eine Stelle am Landkadettenkorps angeboten, die er jedoch nicht annahm. Dass er dabei mit dessen Kommandanten (seit 1787) Friedrich von Anhalt in Kontakt stand, ist klar. Er nahm allerdings (bis 1786) eine Art Lehrauftrag am Korps an, und er brachte zwölf Kadetten in

⁵⁴ Der Streit ist dokumentiert in der Schrift „Basedows und Wolkens gemeinschaftliche Erklärung“. Vgl. dazu ROCHER, „Mit neuem Eifer ...“ (wie Anm. 51), 82f.

⁵⁵ <http://www.virtuelles-kupferstichkabinett.de/de/detail-view>. Herzog Anton Ulrich-Museum; JF Bause WB 3.34; Christian Heinrich Wolke.

⁵⁶ SANDER, ADB (wie Anm. 53).

⁵⁷ HASSELBACH, Lebensgeschichte (wie Anm. 53), 28–30; Russianhalhistory: Das Philanthropinum Dessau und sein Einfluss auf Russland. <https://russianhalhistory.wordpress.com/tag/johann-eberhard-friedrich-schall/>.

vier Wochen so viel Deutsch bei, dass sie Fragen zu „einigen [...] Gemälde[n] [...] nicht nur ohne Übersetzung verstanden, sondern in passenden deutschen Ausdrücken“ beantworten konnten.⁵⁸ Wolke konnte damals noch wenig Russisch. Er arbeitete also allein mit „Anschauung“ nach der später so genannten „direkten Methode“, unterrichtete also auf Deutsch. In einem öffentlichen Examen stellten er bzw. seine Schüler ihre Lehr- bzw. Lernerfolge zwei Stunden lang bravourös unter Beweis. Das Interesse an diesem pädagogischen Kunststück war gewaltig und festigte seinen Ruhm als Leuchtturm des Philanthropismus.⁵⁹

1785 eröffnete er in St. Petersburg eine Privatschule mit Pension für anfangs 30, später 60 Schüler, in der er täglich acht Stunden unterrichtete.⁶⁰ Für diese Schule ließ er eine Werbeschrift drucken: „Avis sur une maison d'éducation et d'instruction établie à St. Pétersbourg“ ‚Anzeige eines in St. Petersburg eingerichteten Hauses der Erziehung und des Unterrichts‘ (1785). In den 1790er Jahren befasste er sich allerdings von allem mit der Fernsprechkunst und weniger mit der Pädagogik, blieb aber bis 1801 Prinzipal dieser Schule.⁶¹ In diesem Jahr kehrte er nach Deutschland zurück.

Seine telegraphischen Experimente trugen ihm weiteren Ruhm ein: „Ich nannte [...] mein, 1789 zu Petersburg entdecktes, Mittel, auf ein Mal ganze Wörter und Redensarten einer jeden dazu bearbeiteten Sprache durch eine große Weite zu schicken, Fern-sprechkunst oder Telephrasie [...] oder auch] Allsprechkunst oder Pasiphrasie“.⁶² Wolke knüpfte dabei an die „von Leibniz gewünschte allgemeine Schriftsprache“⁶³ an. Seine Fernsprechkunst stellte er im März 1795 öffentlich vor, und sie wurde von

⁵⁸ HASSELBACH, Lebensgeschichte (wie Anm. 53), 24f; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 299.

⁵⁹ Christian Hinrich WOLKE, Wolkes Autobiographie, in: Allgemeine Schulzeitung 2 (1825) 885–887, hier 886; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 191, 299.

⁶⁰ SANDER, ADB (wie Anm. 53); KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 191.

⁶¹ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 192.

⁶² Christian Heinrich WOLKE, Erklärung wie die wechselseitige Gedanken-Mittheilung aller cultivierten Völker des Erdkreises oder die Pasiphrasie möglich und ausüblich sei, ohne Erlernung irgend einer neuen besondern oder einer allgemeinen Wort-Schrift oder Zeichen-Sprache von C. H. Wolke, Dessau, im Januar 1797. In Commission bei S. L. Crusius, in Leipzig 1797, 7.

⁶³ WOLKE, Erklärung wie die wechselseitige Gedanken-Mittheilung (wie Anm. 61), ebd.

„Seiner Russisch-Kaiserlichen Majestät Paul I. [...] mit Höchstdero Beifall beehrt.“⁶⁴ Es handelt sich um ein kompliziertes (eher: wirres) Kodebuch aus Logogrammen und Kombinationen von Ziffern und Buchstaben, die eine Vielzahl von Sprachen miteinander verbinden wollten, was aber viel Zeit beim Nachschlagen der einzelnen Codes in Anspruch genommen hätte.

Auf Wolke geht die Versinnlichungsmethode zurück, die in allen Fächern, auch im Sprachunterricht, mit direkter Anschauung des Lehrstoffs oder doch wenigstens mit Kupfern davon im Lehrbuch arbeitete. Die Kinder sollten dabei „die Sachen und zugleich die Sprachen“⁶⁵ lernen. Das entspricht zwei Grundprinzipien der Philanthropen: Nützlichkeit und Natürlichkeit.

Natürlichkeit hatte schon Comenius gefordert: die Verbindung des Sprachenlernens mit dem Sachlernen. „Natur! Schule! Leben! Ist Freundschaft unter diesen dreien; so wird der Mensch, was er werden soll [...]“, schreibt Basedow dazu.⁶⁶ Man soll nach diesem Konzept den Sprachunterricht mit Stoffen bestreiten, die den Kindern noch neu sind, die sie erst lernen sollen, denn genauso verlaufe ja auch der Erwerb der Muttersprache.⁶⁷ Das war seinerzeit *communis opinio*. Und der Fachunterricht in Fremdsprachen, nämlich auf Deutsch und auf Französisch, war in Russlands Schulen bis um 1780 Alltag, denn Fachunterricht auf Russisch war davor noch gar nicht möglich. Kristine Koch schreibt dazu:

daß die russischen Methoden der Fremdsprachenvermittlung für ihre Zeit mitunter sehr progressiv waren, auch wenn dies nicht selten ungewollt geschah und eine Folge

⁶⁴ WOLKE, Erklärung wie die wechselseitige Gedanken-Mittheilung (wie Anm. 61), 9; OPITZ, Die Wechselbeziehungen (wie Anm. 22), 142–144.

⁶⁵ Brief des „Wunderkinds“ Emilie Basedow an ihren ehemaligen Lehrer Wolke, in: WOLKE, Beschreibung der zum Elementarwerk gehörigen [...] Kupfertafeln, XIV (zit. nach Hanno SCHMITT, Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn 2007, 236). Vgl. zu Emilies Wunderkind-Eigenschaften Wolkes Bericht in BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum (wie Anm. 4), 44–53.

⁶⁶ BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum (wie Anm. 4), XIII.

⁶⁷ „Alle Sprachen aber werden anfangs als Muttersprachen in dem Umgange und dem Realunterricht bey uns gelernet. Wenn die Fertigkeit im Verstehn, Reden und Schreiben erworben ist, alsdann erst wird für die genaue grammatikalische Richtigkeit gesorgt werden.“ (BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum [wie Anm. 4], 10).

praktischer Zwänge (beispielsweise des chronischen Defizits an russischsprachigen Lehrern) war.⁶⁸

Und auch all das, was heute als Schülerorientierung bezeichnet wird, spielte in den philanthropischen Sprachlehrkonzepten eine Rolle.

Die Nützlichkeit von Fremdsprachen sollte sich danach bemessen, was die Kinder in ihrem späteren Berufsleben mit ihnen anfangen können. Ernst Christian Trapp (1745–1818) hat sich dazu umfangreich geäußert. Er war 1777 nach Dessau gekommen und wurde 1779 zum ersten Universitätsprofessor für Pädagogik und Philosophie ernannt, und zwar in Halle.⁶⁹ Allerdings blieb er nicht lange dort – die Theologen, die in der Lehrerausbildung das Sagen hatten, machten dem akademischen Parvenü das Leben so zur Hölle, dass er 1783 über Trittau bei Hamburg nach Braunschweig (1786) zog. Trapp hat ein ganzes Buch über Notwendigkeit und Nützlichkeit des schulischen Fremdsprachenunterrichts⁷⁰ verfasst; ich habe es als „Beispiel für die utilitaristische Beschränktheit der Pädagogik der Spätaufklärung“ eingestuft.⁷¹ Nützliche Fremdsprachenkenntnisse sind demnach solche, die sinnvolle Gespräche über „Haushaltssachen, Ackerbau, Kaufmannschaft [...], Könige und Fürsten, Krieg und Frieden, kurz über alle menschliche Angelegenheiten, Stände, Geschäfte“⁷² möglich machen. Grammatik soll erst am Ende des Sprachunterrichts explizit gelehrt werden, aber auch nur dann, wenn das berufsrelevant war (z. B. für künftige Lehrer oder für ein Universitätsstudium).

⁶⁸ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 319.

⁶⁹ SCHMITT, Vernunft und Menschlichkeit (wie Anm. 64), 103–115.

⁷⁰ Ernst Christian TRAPP, Ueber den Unterricht in Sprachen, in: Joachim Heinrich CAMPE, Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. 11. Aus dem Revisionswerke abgedruckt und herausgegeben von J. H. Campe. Braunschweig 1788. Zu Trapps Wirken in Dessau vgl. ROCHER, „Mit neuem Eifer ...“ (wie Anm. 51), 64, 75, 78f.

⁷¹ GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 453; vgl. dazu auch KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau (wie Anm. 5), 151f.

⁷² TRAPP, Über den Unterricht in Sprachen (wie Anm. 69), 383.

Nützlichkeit und Natürlichkeit wollte Wolke in einem Denklehrzimmer (1805) beispielhaft umsetzen.⁷³



Das Denklehrzimmer von Christian Hinrich Wolke. Kupferstich von W. Irmisch und G. G. Endner, in: Bildungsblätter, Zeitung für die Jugend 41 (25.11.1806). <https://reckahner-museen.byseum.de/de/museumsshop/-nachdruck-des-kupferstiches-das-denklehrzimmer>.

Dabei handelt es sich um einen hohen Raum im Haus einer wohlhabenden Familie. Der Hausvater heißt *Wahrlieb*, die Mutter *Amalie*, die Kinder *Guthold*, *Denking* und *Lerning*.⁷⁴ Im Denklehrzimmer befinden sich allerlei natürliche Gegenstände, Artefakte und Messinstrumente auf dem Boden, auf Tischen und an den Wänden, dort auch in durchnummerierten Schubladen, sowie ein Hund, der Männchen macht. In diesem Zimmer soll die gesamte Familie nützliche Kenntnisse im Messen, Wiegen, Rechnen, Schreiben und vielleicht auch in der Hundedressur erwerben, und zwar auf natürliche Weise, nämlich durch Anschauung, und zudem

⁷³ Christian Heinrich WOLKE, Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens, Leipzig 1805.

⁷⁴ SCHMITT, Vernunft und Menschlichkeit (wie Anm. 64), 240f.

altersmäßig differenziert. Hanno Schmitt spricht von diesem Denklehrzimmer als einem „biedermeierlichen Familienphilanthropin“. ⁷⁵

Wolkes Sprachlehr-Methode der „Versinnlichung“ war aus Dessau importiert und galt in Russland als neu, auch wenn dort seit den Zeiten Peters I. Comeniana im Sprachunterricht verwendet wurden und bebilderte Lehrbücher durchaus bekannt waren. ⁷⁶ Das von Comenius vertretene Prinzip der Anschaulichkeit war allerdings in Vergessenheit geraten; es wurde durch Wolkes Unterrichtsverfahren wieder in Erinnerung gerufen. Er nahm seine Schüler mit nach draußen, in die Küche, in den Garten, auf die Straße, wo er ihnen die Gegenstände zeigen und die Abläufe vormachen konnte, deren Bezeichnungen sie lernen sollten. ⁷⁷ Die Muttersprache Russisch wurde im Unterricht vermieden, das Übersetzen war verpönt. Wolke konnte allerdings nach eigener Angabe inzwischen Russisch ⁷⁸, und in seinen Bilderbögen ist das Russische vertreten.

⁷⁵ SCHMITT, Vernunft und Menschlichkeit (wie Anm. 64), 240.

⁷⁶ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 219–214, 282–285.

⁷⁷ Vladislav RJEOUTSKI, La Méthode directe d'enseignement des langues. Utilisait-on la méthode directe dans l'enseignement des langues en Russie au XVIIIe siècle?, in: Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde 64–65 (2020), 4.

⁷⁸ WOLKE, Erklärung wie die wechselseitige Gedanken-Mittheilung (wie Anm. 61), 13 Anm.1; RJEOUTSKI, La Méthode directe (wie Anm. 76), 7. Wolke hatte in seiner Göttinger Studentenzeit zwei Russen im Deutschen unterrichtet; womöglich lernte er dabei schon etwas Russisch.



Table II du manuel Wolke, „Hundert und sechzig in Kupfer gestochne Bilder mit Beschreibung derselben zum Vergnügen und Nutzen der Jugend, die gerne Bilder sieht und gerne das liest, was ihr verständlich ist. Zu leichteter Erlernung der russischen und deutschen Sprache mit der russischen Uebersetzung übereinstimmend gemacht“, St. Petersburg : gedruckt bey J. R. Schnorr [Aus: RJÉOUTSKI, La Méthode directe (wie Anm. 76), 6].

Wolke war ein überaus fleißiger Publizist auf vielen Gebieten. Ich zähle nur einige seiner pädagogischen Arbeiten auf. Er war vor und während seiner Dessauer Zeit beteiligt am Basedow'schen „Elementarwerk“ und an der Zeitschrift „Pädagogische Unterhaltungen für Eltern und Kinderfreunde“ (Dessau 1777—1784). In dieser Zeit verfasste er (nach eigener Zählung) sechzehn philanthropische Lehr- und Lesebücher, darunter: das „Buch zum Lesen und Denken“, den „Petit livre pour apprendre à lire“ „Kleines Buch zum Lesenlernen“⁷⁹ und die „Beschreibung der zum Elementarwerk gehörigen und von Daniel Chodowiecki (bis auf 18) gezeichneten hundert Kupfertafeln, enthaltend die Methoden durch welche die Jugend auf eine leichte und angenehme Weise Kenntnisse der Sachen und Sprachen zugleich mitgeteilt werden.“ (1782) sowie „Erste Kentnisse für Kinder von der Buchstabenkenntnis bis zur Weltkunde“ (1783), eine

⁷⁹ Zit. in: Christian Hinrich WOLKE, Wolkes Autobiographie (wie Anm. 58), 886.

Fibel nach der Buchstabiermethode mit belehrenden moralischen und sachkundlichen Texten.

In Russland publizierte er den schon erwähnten „Avis sur une maison d'éducation et d'instruction établie à St. Pétersbourg“ (1785). Sein „Buch für Anfänger im Lesen und Denken“ (1785) erschien auch in russischer, französischer und lateinischer Sprache. Es war ein großer Erfolg; das Landkadettenkorps und das Moskauer Erziehungsinstitut kauften jeweils 300 Exemplare.⁸⁰ Teil 3 bietet Grundwissen für Kadetten, nämlich die Tages- und Jahreszeiten, vieles über die Natur, einiges zur Geographie Russlands und Grundwissen über die fünf Erdteile, schließlich wichtige Daten zur Romanovdynastie und religiöses Grundwissen in russischer Sprache. Ähnlich angelegt ist der „Livre pour apprendre à lire et à penser: Ouvrage consacré à la jeunesse“ ‚Buch zum Lesen- und Denkenlernen: ein der Jugend gewidmetes Werk‘ (1787).

Dann brachte er mehrere Lehrbücher heraus, die Kupferstiche von Daniel Chodowiecki (1729–1801) mit seinen Kommentaren verbanden: „Hundert und sechzig in Kupfer gestochne Bilder mit Beschreibung derselben zum Vergnügen und Nutzen der Jugend, die gerne Bilder sieht und gerne das lieset, was ihr verständlich ist. Zu leichterem Erlernung der russischen und deutschen Sprache mit der russischen Uebersetzung übereinstimmend gemacht“ (1785). Dieses Werk erschien im selben Jahr mit russischen Bildbeschriftungen.⁸¹

Dreisprachig angelegt sind die „Premières connaissances pour la jeunesse, ou Description de cent et soixante Figures gravées en taille-douce à l'usage des jeunes gens, qui veulent apprendre l'allemand, le russe et le français“ (1787) ‚Grundwissen für die Jugend, oder Beschreibung von 160 Kupferstich-Graphiken zum Gebrauch der jungen Leute, die Deutsch, Russisch und Französisch lernen wollen‘, wiederum ein mit Stichen von Chodowiecki illustriertes Schulbuch. Es enthält Gegenstände „qui auront dequoi intéresser particulièrement les Russes“ ‚die vor allem für die Russen interessant sein dürften‘ (VII). Es teilt die Zahl der Einwohner Russlands mit und stellt den Schülern die Frage: „de quelle grandeur est la

⁸⁰ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 254f; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 72.

⁸¹ GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 74.

Russie“ ‚Wie groß ist Russland?‘ (Tab II, 29). Andere Fragen zum russischen Vaterland sind: ‚Qu’a fait le feu Empereur Pierre premier pour la Russie?‘ ‚Was hat der selige Kaiser Peter I. für Russland getan?‘ (Tab. VIII, 33) und ‚Jusqu’où s’étend l’Empire de Russie?‘ ‚Bis wohin erstreckt sich das Russische Reich?‘ (Tab IV, 37).

Ganz ähnlich konzipiert sind die „Hundert Kupferstiche von dem berühmten Künstler Daniel Chodowiecki zu Berlin gezeichnet, zur leichten und angenehmen Erwerbung der Sprachen- und Sachenkenntnisse mit einer französischen, deutschen und lateinischen Beschreibung (1789)⁸², die auch auf Russisch zum Druck kamen. Sie waren „eine Art Bilderbuch mit kommentierten Darstellungen zu den verschiedensten Themen und Situationen des alltäglichen Lebens, das Sprechanlässe für Lehrer-Schüler-Dialoge bot.“⁸³ Über die Bilder wurde der Wortschatz eingeführt und eingeübt, und der neue Wortschatz wurde sogleich in Gespräche eingebaut.

Sein „Modèle du vocabulaire qui doit servir à la comparision de toutes les langues“ (1785)⁸⁴ ‚Entwurf eines Wörterbuches, das der Vergleichung aller Sprachen dienlich ist‘ ist ein schlichter Nomenklator mit dem Russischen als Leitsprache, danach kommen das Deutsche, das Lateinische und das Französische. Das Büchlein ist konzipiert als Hilfe beim Vokabellernen.

Weitere Schriften Wolkes befassen sich Lehrmethoden für Taubstumme⁸⁵, erneut mit dem Erstleseunterricht⁸⁶ und der Erziehungslehre (in einer rabiat reformierten Rechtschreibung).⁸⁷ Noch aus seiner

⁸² GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 86.

⁸³ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 305.

⁸⁴ GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 73.

⁸⁵ Christian Heinrich WOLKE, Nachricht von den zu Jever durch die Galwani-Voltaische Gehör-Gebe-Kunst beglückten Taubstummen [...], Oldenburg 1802; Christian Heinrich WOLKE, Anweisung, wie Kinder und Stumme one Zeitverlust und auf naturgemäße Weise zum Verstehen und Sprechen zum Lesen und Schreiben oder zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind, mit Hilfsmitteln für Taubstumme, Schwerhörige und Blinde nebst einigen Sprach-Aufsätzen [...], Leipzig 1804.

⁸⁶ Christian Heinrich WOLKE, Kinderbibliothek, bestehend in 7 Schriften (Fibel, 4 Lesebücher, Rechen- und Zahlendenkunst, Anleitbuch für Mütter, Lehrer etc.), Berlin 1822. WOLKES Anweisung für Mütter und Kinderlehrer (wie Anm. 72) enthält den Kupferstich mit dem „Denklehrzimmer“.

⁸⁷ Christian Heinrich WOLKE, Kurtse Erziehunglere oder Anweisung zur körperlichen, verstandlichen und sittlichen Erziehung, Leipzig 1805.

Dessauer Zeit stammen die „Philanthropistenlieder“ (Dessau 1779) und die „210 Lieder frölicher Gesellschaft und einsamer Frölichkeit“ (Leipzig 1782). Später engagierte er sich für das Niederdeutsche, so in „Düdsge ör Sassisge Singedigte, Gravsgriften, Leder, Vertelsels un wunderbare Eventüre, süst nömt Romansen un Balladen“ (Leipzig 1804).⁸⁸

Gewichtig war schließlich sein „Anleit zur deutschen Gesamtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung einiger (zu wenigst 20)tausend Sprachfehler in der hochdeutschen Mundart; nebst dem Mittel, die zahllosen – in jedem Jahr den Deutschschreibenden 10 000 Jahre Arbeit oder die Unkosten von 5 000 000 [Talern, Vf.] verursachenden Schreibfehler zu vermeiden und zu ersparen. Den Deutschen und den Freunden ihrer Sprache gewidmet“ (1812).

Es handelt sich um eine scharf formulierte sprachkritische Schrift, die auf einiges Echo stieß. So wünschte sich Jean Paul in einem Brief an Christian Otto, „[daß du], was Wolke gegen die Worterfuserer grundlich offich geschöpfert, ohne Lacheln läsest.“⁸⁹ Ausweislich des Subskribentenverzeichnisses orderten der „durchlauchtigste regierende Fürstherzog von Anhalt-Dessau Leopold Friedrich Franz“ und seine Prinzen je elf Exemplare.

Wolke war in St. Petersburg ein angesehener Mann und durchaus prominent als Repräsentant einer neuzeitlichen westlichen Pädagogik, die man mehr oder weniger mit dem Philanthropismus gleichsetzte. Doch er war auch in Dessau nicht vergessen worden, wie die fürstlichen Subskriptionen zeigen.

⁸⁸ Es enthält „Eigenes und überarbeitetes Fremdes mit beachtenswerthem Vorworte“ (SANDER, ADB, [wie Anm. 53]).

⁸⁹ Jean PAUL an Christian Otto, Bayreuth, 22. Juli 1810, in: Ders., *Sämtliche Briefe digital*. Digitale Neuausgabe der Briefe von Jean Paul in der Fassung der von Eduard Berend herausgegebenen 3. Abteilung der Historisch-kritischen Ausgabe (1952–1964). https://www.jeanpaul-edition.de/brief.html?num=VI_310.

6. Weitere Philanthropen in Russland

Weitere Lehrer des Dessauer Philanthropins, die am Landkadettenkorps tätig wurden, sind Johann Eberhard Friedrich Schall (1742–1790)⁹⁰, der 1785 in Dessau kurz als Lehrer, dann als Basedows Sekretär tätig war, und der aus Kiel stammende F. W. L. Negelein, der seit 1788 am Landkadettenkorps das Deutsche unterrichtete.⁹¹ Er brachte 1797 ein „Lese-Buch, zum Gebrauch einiger Klassen des Kayserlichen Land-Kadetten-Corps, gedruckt bey demselben Corps“ heraus.⁹²

Auch Schall hatte sich (1777) in Dessau gründlich mit Basedow zerstritten.⁹³ Er bezeichnete sich selbst dennoch als „wärmsten Vertheidiger“ der philanthropischen Ideen.⁹⁴ Schall verfasste eine deutsche Grammatik für den Unterricht im Landkadettenkorps (1786, 1789)⁹⁵, die im Wesentlichen bereits an Johann Christoph Adelungs grammatischen Konzepten orientiert war.⁹⁶ Von den in Dessau gepflegten Methoden im Fremdsprachenunterricht nahm er allerdings deutlich Abstand, weil

ohne einen überlegten Gebrauch der Grammatik aller Sprach-Unterricht keinen andern Nutzen [schafft], als dass er nach einem großen Zeitverluste eine armselige Sach[!]-kenntniß gewähret, die weder in der großen Welt noch für die Geschäfte taugt.⁹⁷

⁹⁰ ROCHER, „Mit neuem Eifer ...“ (wie Anm. 51), 63; Das Philanthropinum Dessau und sein Einfluss auf Russland. <https://russianhalhistory.wordpress.com/tag/johann-eberhard-friedrich-schall/>.

⁹¹ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 192f. In der Übersicht über die Lehrerschaft am Dessauer Philanthropin fehlt Negelein allerdings; ROCHER, „Mit neuem Eifer ...“ (wie Anm. 51), 61–64.

⁹² KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 404; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 111.

⁹³ SPECHT, Ich, Johann Bernhard Basedow (wie Anm. 41), 60.

⁹⁴ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 249.

⁹⁵ Johann Eberhardt Friedrich SCHALL, *Novoj nemeckoj grammatiki otdelennaja i predvaritel'naja čast' dlja upotreblenija Imp. Suchoputnogo šljachetskago kadetskago korpusa*. Sanktpeterburg 1786; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 75; Johann Eberhardt Friedrich SCHALL, *Novaja nemeckaja grammatika v pol'zu obučajuščagosja junoshestva v Imp. šljachetnom suchoputnom kadetskom korpuse*. Sanktpeterburg 1789; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 84; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 407.

⁹⁶ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 333f.

⁹⁷ SCHALL, *Novoj nemeckoj grammatiki otdelennaja i predvaritel'naja čast*, IV (wie Anm. 94), zit. nach KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 249.

August Friedrich Witzmann (1740–1820) gründete 1776 in St. Petersburg eine Privatpension „einigermassen nach dem Muster des vor kurzem von dem berühmten Herrn Basedow in Dessau angelegten Philanthropinum“⁹⁸ mit angeschlossener Buchhandlung und Leihbibliothek. Witzmann trat auch als Verfasser von Lehrbüchern zu nützlichen Kenntnissen wie dem richtigen Verhalten bei Blitzschlag und zur standesgemäßen Behandlung von Diensthofen hervor, war aber mit Deutsch- und Russischlehrwerken recht erfolgreich.⁹⁹

Joachim Heinrich Campe (1746–1818), der das Philanthropinum 1776 für kurze Zeit leitete, war selbst nie in Russland. Seine pädagogischen und sprachkundlichen Schriften wurden dort aber aufmerksam wahrgenommen. Campes „Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen“ erlebte zwei Auflagen in deutscher Sprache¹⁰⁰ und eine Übersetzung ins Russische¹⁰¹, und es wurde im Deutschunterricht in St. Petersburg breit eingesetzt. „Noch wesentlich berühmter“ war Kristine Koch zufolge die „Kinderbibliothek, auf Deutsch herausgegeben von Herrn Campe“.¹⁰² Sein „Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder“ (1779/1780) wurde im Deutschunterricht ebenfalls als Lehrbuch verwendet.¹⁰³

Wahrscheinlich noch tiefer als Wolke hat Franz Hölterhof (1711–1805) den Sprachunterricht in Russland im philanthropischen Sinne beeinflusst. Hölterhof hatte in Halle studiert, mit Dessau hatte er direkt nichts zu tun. Seine „Nemeckaja grammatika“ ‚Deutsche Grammatik‘ erschien

⁹⁸ Zit. nach KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 298.

⁹⁹ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 137, 248f., 410f; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 110, 113, 114.

¹⁰⁰ Joachim Heinrich CAMPE, Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen. Zum Gebrauch des Gymnasiums bey der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, St. Petersburg 1779, 2. Aufl. 1828; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 54.

¹⁰¹ Joachim Heinrich CAMPE, *Navoučenie dlja maloletnyh detej*. Sanktpeterburg 1793.

¹⁰² Joachim Heinrich CAMPE, *Detskaja biblioteka izdannaja na nemeckom jazyke gospodinom Campe [...]*, 2 Bde., Sanktpeterburg 1783/1785; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 254.

¹⁰³ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 268. Zu Campes „Robinson“ s. den Beitrag von Tilman SPRECKELSEN in diesem Band.

1770 in Moskau.¹⁰⁴ Darin hat Basedows „Neue Lehrart“ deutliche Spuren hinterlassen, namentlich in der Betonung der Syntax.¹⁰⁵ Sämtliche grammatischen Erläuterungen gibt Hölterhof auf Russisch. Philanthropisch geprägt ist auch sein didaktisches Konzept, demzufolge es eine „quälende Lehrart [sei], das Gedächtnis der armen Jugend mit Auswendiglernen ganzer Grammatiken [...] auf eine unverantwortliche Weise [zu martern].“¹⁰⁶ Hölterhofs Buch ist die erste deutsche Lehrgrammatik für Russen, die einen separaten Übungsteil enthielt, z. B. Fehlertexte und Übersetzungsübungen, so wie Basedows „Neue Lehrart“.¹⁰⁷ Zudem enthielt das Werk Anweisungen für die Lehrer, wie sie einzelne Gegenstände am besten vermitteln könnten.¹⁰⁸ Sie erlebte bis 1829 zehn Auflagen, und sie war die mit Abstand einflussreichste Grammatik des Deutschen in Russland bis ins 19. Jahrhundert hinein. Basedows grammatische und didaktische Ansätze haben vor allem durch Hölterhofs Vermittlung die Produktion von Lehrwerken für das Deutsche in Russland jahrzehntelang geprägt.

Hölterhof hat auch mehrere Wörterbücher verfasst.¹⁰⁹ Im Vorwort zu seinem viersprachigen (dt.-lat.-frz.-russ.) „Wörterbüchlein“ (1776) bekennt er sich zu den philanthropischen Prinzipien des Unterrichts und teilt mit, dass man den Kindern mit diesem Buch innerhalb eines halben Jahres fast 2000 Vokabeln „gleichsam spielend beybringen“ könne.¹¹⁰

Die 1782 erschienene „Kurze Deutsche Grammatik in Fragen und Antworten zum Gebrauch der Kaiserlichen Gymnasien zu Moskau“ von

¹⁰⁴ Franz HÖLTERHOF, Nemeckaja grammatika, v kotoroj ne tokto vse časti reči ili proizvedenie slov, no i sintaksis ili sočinenie slov, oba nadležaščimi primerami i ob’jasneny, v pol’zu rossijskago junešestva izdana učitelem nemeckago jazyka v Moskovskom Imp. universitete. Moskva 1770; BREKLE, Bio-bibliographisches Handbuch (wie Anm. 43), Bd. IV, 339–342; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 39.

¹⁰⁵ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 331f.

¹⁰⁶ Zit. nach KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 380.

¹⁰⁷ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 378, 383; GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 307; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 39.

¹⁰⁸ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 381.

¹⁰⁹ GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 35, 40.

¹¹⁰ GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 314; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 47; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 401.

Hölterhofs Schüler Matvej Gavrilovič Gavrilov (1759–1829)¹¹¹ enthält ebenfalls deutliche Spuren der philanthropischen Lehren. Sie ist in Dialogen aufgebaut, simuliert also Lehrer-Schüler-Gespräche. Dieses Verfahren stammt aus dem Lateinunterricht der Humanisten des 15. und 16. Jahrhunderts. Es war von den Philanthropen neu belebt worden: die Kinder sollten sich den Lehrstoff durch Unterredung, durch den Austausch mit dem Lehrer aneignen.¹¹² Weiterhin sollte der Unterricht der Fremdsprache auf der Kenntnis der Muttersprache aufbauen, ein Grundsatz Basedows, den in Russland allein Gavrilov beherzigt und umgesetzt hat.¹¹³ Zarin Katharina II. soll selbst ein Gesprächsbüchlein für den Schulunterricht, das dieser Idee verpflichtet war, verfasst oder wenigstens daran mitgearbeitet haben, nämlich das „Kniga na četyrech jazykach“ („Buch in vier Sprachen“, russ.-dt.-frz.-engl.), das 1796 anonym erschien (2. Aufl. 1799).¹¹⁴

Hölterhof war, schreibt Kristine Koch, „sehr wahrscheinlich von Basedow inspiriert“ – das ist offensichtlich. Seine Grammatik, so schreibt sie weiter, war „in ihrer methodischen Konzeption [...] den Fremdsprachengrammatiken aus Deutschland um vieles voraus.“ Hölterhof könne deshalb „als Neuerer der Fremdsprachendidaktik im 18. Jahrhundert überhaupt“ bezeichnet werden.¹¹⁵ Auch wenn Franz Hölterhof nie in Dessau tätig war, war er neben und wohl noch vor Wolke der wichtigste Vermittler philanthropischer Konzepte für den Sprachunterricht nach Russland.

¹¹¹ Matvej Gavrilovič GAVRILOV, Kurze Deutsche Grammatik in Fragen und Antworten zum Gebrauch der Kaiserlichen Gymnasien zu Moskau. *Kratkaja nemeckaja gramatika s voprosami i otvetami dlja upotreblenija pri Imp. moskovskich gimnasijach*. Izvedeniem N. Novikova i Kompanii. Moskau 1782; KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 399; GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 307; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 62. Eine weitere Lehrgrammatik von Gavrilov erschien 1790 (GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland [wie Anm. 29], RUS 87).

¹¹² 1782 erschien eine Bearbeitung eines Gesprächsbuches von Matthias Kramer „zum Nutzen der russischen Jugend“ (GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland [wie Anm. 29], RUS 63).

¹¹³ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 267f.

¹¹⁴ *Kniga na četyrech jazykach*. Das Buch in vier Sprachen. Livre en quatre langues. The book of four languages. Sanktpeterburg 1796. Vgl. dazu GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung (wie Anm. 18), 309; GLÜCK / PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland (wie Anm. 29), RUS 109.

¹¹⁵ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 394.

7. Ergebnisse

Kristine Koch kommt in ihrem maßgeblichen Werk zur Geschichte der Fremdsprache Deutsch in Russland im 18. Jahrhundert zu der Einschätzung, dass, obwohl der Einfluss der Philanthropen in Deutschland auf den Sprachunterricht in den Schulen eher gering war,

in Rußland [...] philanthropische bzw. philanthropisch beeinflusste Methoden des Fremdsprachenunterrichts durchaus Verbreitung gefunden haben. Nachweisen läßt sich der Einfluß der Philanthropen in Rußland [...] auch durch die Lehrbücher, die für den russischen Fremdsprachenunterricht verfaßt und erkennbar von philanthropischen Ideen inspiriert waren.¹¹⁶

Dieser Einschätzung schließe ich mich an. Philanthropische Ideen spielten in Russland zwischen 1770 und 1800 eine Rolle nicht nur in der Bildungspolitik und in didaktischen Konzepten, sondern auch sehr konkret im Schulunterricht, in Lehrbüchern und in der Ausbildung der Lehrer. Sie begleiteten den Übergang vom fremdsprachenbasierten Schulunterricht, der um 1770 noch unvermeidbar war, weil es weder russische Lehrwerke noch russische Lehrer in nennenswertem Umfang gab, zum Schulunterricht auf der Basis der russischen Muttersprache der Schüler. Das war um 1800 erreicht. Die Reformen Katharinas II. waren zwar von philanthropischen Gedanken durchaus berührt, aber in die Praxis umgesetzt wurde das österreichische Konzept der Normalschulen.

Die Ausstrahlung der in Dessau entwickelten und verwirklichten sprachpädagogischen Konzepte auf das Reich Katharinas der Großen, der Prinzessin aus Anhalt-Zerbst, war vielfältig, und Wolke und Hölterhof waren dabei die wichtigsten Vermittler. Ob und in welchem Umfang die Philanthropen zur Glückseligkeit des russischen Staats beigetragen haben, darf offenbleiben.

Quellen

- Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit in verschiedenen Schreibarten und Werken zu academischen Vorlesungen [...], Kopenhagen 1756. <https://www.digitalesammlungen.de/de/view/bsb11250736?page=3>.

¹¹⁶ KOCH, Deutsch als Fremdsprache (wie Anm. 3), 304f.

- Johann Bernhard BASEDOW, Neue Lehrart und Uebung in der Regelmäßigkeit der Deutschen Sprache von J. B. Basedow, Professor der Moral und schönen Wissenschaften auf der Königl. Dänischen Ritterakademie Soroe, Kopenhagen 1759. <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/28424/1>.
- Johann Bernhard BASEDOW, Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfart. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis. Hamburg. Mit Einleitung und Anmerkungen. Hg. von Theodor Fritzsche, Leipzig 1768. <https://archive.org/details/BasedowMenschenfr1768/page/n1/mode/2up>.
- Johann Bernhard BASEDOW, Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, Altona/Bremen 1770.
<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10762192?page=5>.
- Johann Bernhard BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum, Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, Leipzig 1774.
https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/basedow_philanthropinum_1774?p=5.
- Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken, 3 Bde., Leipzig 1774. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11301377?page=6,7>.
- Johann Bernhard BASEDOW, Das Nöthigste der Grammatik und von der Wohlredenheit. Des Elementarwerks Vierter Band. Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniß [...], Buch X, Dessau 1774.
- Johann Bernhard BASEDOW, Die durch Wahl des Nützlichsten elementarische Teutsche Grammatik der Philanthropinischen Seminare in Anhalt=Dessau und zu Marschlinz in Bündten und andrer, die ihnen gleichförmig werden wollen. Zureichend für alle Schulen nach Grundsätzen J. B. Basedows, Leipzig 1775.
- BASEDOWS und WOLKENS gemeinschaftliche Erklärung ihrer durch Entdeckung vieler Umstände gänzlich auf immer geendigten Streitigkeiten, Leipzig 1783.
- Joachim Heinrich CAMPE, Sittenbüchlein für Kinder aus gesitteten Ständen. Zum Gebrauch des Gymnasiums bey der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, St. Petersburg 1779, 2. Aufl. 1828.
- Joachim Heinrich CAMPE, Nравовѹчение дѹла малолетнихъ детеѹ, Sanktpeterburg 1793.
- Joachim Heinrich CAMPE, Detskaja biblioteka izdannaja na nemeckomъ jazyke gospodinomъ Kampe [...], 2 Bde., Sanktpeterburg 1783/1785.

- Johann Samuel ERSCH (Hg.), Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste [...]. Dritter Teil, F. A. Brockhaus 1819.
- Johann Ignatz VON FELBIGER, Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen, darin ausführlich gewiesen wird, wie die in der Schulordnung bestimmte Lehrart nicht allein überhaupt, sondern auch ins besondere, bey jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen, soll beschaffen seyn. Frankfurt/Leipzig 1777.
- Johann Ignatz VON FELBIGER, Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen [...] / Kniha methodnj pro Včitelé českých Sskol w cýsařských královských Zemjch [...], Praha 1777.
- Johann Ignatz VON FELBIGER, Anleitung für die Lehrer der ersten und zweiten Klasse in den Volksschulen des russischen Reichs, herausgegeben auf den allerhöchsten Befehl der regierenden Kaiserinn Katherinen der Zweiten, Sankt Petersburg 1785.
- Matvej Gavrilovič GAVRILOV, Kurze Deutsche Grammatik in Fragen und Antworten zum Gebrauch der Kaiserlichen Gymnasien zu Moskau. Kratkaja nemeckaja gramatika s voprosami i otvetami dlja upotreblenija pri Imp. moskovskich gimnasijach. Izvedeniem N. Novikova i Kompanii, Moskau 1782.
- J. P. HASSELBACH, Lebensgeschichte des Kaiserlich Russischen Hofrathes und Professors Christian Hinrich Wolke [...], Aachen 1826. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10068072?page=4,5>.
- Franz HÖLTERHOF, Nemeckaja grammatika, v kotoroj ne tokto vse časti reči ili proizvedenie slov, no i sintaksis ili sočinenie slov, oba nadlešaščimi primerami i ob’’jasneny, v pol’zu rossijskago junešestva izdana učitelem nemeckago jazyka v Moskovskom Imp. universitete, Moskva 1770, 10. Aufl. 1826.
- Theodor JANKOVIČ DE MIRIEVO, Rukovodstvo učiteljam pervago i vtorago klassa narodnych učilišč Rossijskoj imperii, Sanktpeterburg 1783 (1785?).
- Kniga na četyrech jazykach. Das Buch in vier Sprachen. Livre en quatre langues. The book of four languages, Sanktpeterburg 1796.
- Friedrich Emmanuel NIETHAMMER, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit, Jena 1808. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10724488?page=6,7>.
- Jean PAUL, Sämtliche Briefe digital. Digitale Neuausgabe der Briefe von Jean Paul in der Fassung der von Eduard Berend herausgegebenen 3. Abteilung der Historisch-kritischen Ausgabe (1952–1964). https://www.jeanpaul-edition.de/brief.html?num=VI_310.

- Ferdinand SANDER, Wolke, Christian Heinrich, in: Allgemeine Deutsche Biographie 44 (1898), 134–136. <https://www.deutsche-biographie.de/pnd17432792.html#adbcontent>.
- Johann Eberhardt Friedrich SCHALL, Novoj nemeckoj grammatiki otdelennaja i predvaritel'naja čast' dlja upotreblenija Imp. Suchoputnogo šljachetskago kadetskago korpusa, Sanktpeterburg 1786.
- Johann Eberhardt Friedrich SCHALL, Novaja nemeckaja grammatika v pol'zu obučajuščagosja junošestva v Imp. šljachetnom suchoputnom kadetskom korpuse, Sanktpeterburg 1789.
- Carl Heinrich SEIBT, Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats eine Rede [...] zum Eingange seiner Erziehungskunst gehalten, Prag 1771. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10764316?page=4,5>.
- Ernst Christian TRAPP, Ueber den Unterricht in Sprachen, in: Joachim Heinrich Campe, Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Bd. 11. Aus dem Revisionswerke abgedruckt und herausgegeben von J. H. Campe, Braunschweig 1788. http://digital.bib-bvb.de/view/bvb_mets/viewer.0.6.5.jsp?folder_id=0&dvs=1738701649313-241&pid=10949992&locale=de&usePid1=true&usePid2=true.
- Christian Heinrich WOLKE, Buch zum Lesen und Denken, St. Petersburg 1785. <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN725563311?ify={%22pages%22:}>.
- Christian Heinrich WOLKE, Petit livre pour apprendre à lire. Zit. in WOLKE, Autobiographie, 886.
- Christian Heinrich WOLKE, Beschreibung der zum Elementarwerk gehörigen und von Daniel Chodowiecki (bis auf 18) gezeichneten hundert Kupfertafeln, enthaltend die Methoden durch welche die Jugend auf eine leichte und angenehme Weise Kenntnisse der Sachen und Sprachen zugleich mitgeteilt werden, 2 Bde., Leipzig 1782. Französische Ausgabe: Methode naturelle d'instruction. [...] Explication des planches du Livre élémentaire [...], Leipzig 1782. 2 tomes. Lateinische Ausgabe: Christiani Henrici Wolkii commentarius in tabulas centum elementares aeri incisas, a Daniele Chodoviecco, exceptis XIIX, 2 Bde., Leipzig 1784/1789.
- Christian Heinrich WOLKE, Erste Kenntnisse für Kinder von der Buchstabenkenntnis an bis zur Weltkunde, Leipzig 1783. https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN80530293X?origin=/collection/vd18.digital?filter%255B0%255D%255Bfacet_publisher%255D%3DCrusius&collection=vd18.digital.

- Christian Heinrich WOLKE, Das Buch für Anfänger im Lesen und Denken [auch in russischer, französischer und lateinischer Sprache erschienen], St. Petersburg 1785. <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN725563311>.
- Christian Heinrich WOLKE, Avis sur une maison d'éducation et d'instruction établie à St. Pétersbourg, St. Pétersbourg 1785.
- Christian Heinrich WOLKE, Hundert und sechzig in Kupfer gestochne Bilder mit Beschreibung derselben zum Vergnügen und Nutzen der Jugend, die gerne Bilder sieht und gerne das liest, was ihr verständlich ist. Zu leichter Erlernung der russischen und deutschen Sprache mit der russischen Uebersetzung übereinstimmend gemacht. Von C. H. Wolke, St. Petersburg 1785. Russische Ausgabe: Što šestdesjat éstampov s opisaniem onych k udovol'stviju i k pol'ze junošestva, ochotno smotrjaščago na izobraženija i ochotno citajuščago to, što ponimat' ne trudno. St. Pétersbourg 1785.
- Christian Heinrich WOLKE, Modèle du vocabulaire qui doit servir à la comparision de toutes les langues, Sankt Petersburg 1785. <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN600483541>.
- Christian Heinrich WOLKE, Kniga dlja čtenija i razmyšlenija soglasnaja s Nemeckom podlinnikom i s Francuzskim perevodom sočinennaja Ch. G. Wolkem, St. Pétersbourg 1786, Teil 3.
- Christian Heinrich WOLKE, Premières connaissances pour la jeunesse, ou Description de cent et soixante Figures gravées en taille-douce à l'usage des jeunes gens, qui veulent apprendre l'allemand, le russe et le français, par C. H. Wolke. Traduit de l'allemand, St. Petersburg 1787, Nachdruck Paris 2022.
- Christian Heinrich WOLKE, Livre pour apprendre a lire et a penser. Ouvrage consacré à la jeunesse, Leipzig 1787.
- Christian Heinrich WOLKE, Hundert Kupferstiche von dem berühmten Künstler Daniel Chodowiecki zu Berlin gezeichnet, zur leichten und angenehmen Erwerbung der Sprachen- und Sachenkenntnisse mit einer französischen, deutschen und lateinischen Beschreibung [...], Sankt Petersburg 1789[auch russ. ebd.].
- Christian Heinrich WOLKE, Erklärung wie die wechselseitige Gedanken-Mittheilung aller cultivierten Völker des Erdkreises oder die Pasiphrasie möglich und ausüblich sei, ohne Erlernung irgend einer neuen besondern oder einer allgemeinen Wort-Schrift oder Zeichen-Sprache von C. H. Wolke, Dessau, im Januar 1797. In Commission bei S. L. Crusius, Leipzig 1797.
- Christian Heinrich WOLKE, Nachricht von den zu Jever durch die Galvani-Voltaische Gehör-Gebe-Kunst beglückten Taubstummen [...], Oldenburg 1802. <https://digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10289220?page=,1>.

- Christian Heinrich WOLKE, Anweisung, wie Kinder und Stumme one [sic] Zeitverlust und auf naturgemäße Weise zum Verstehen und Sprechen zum Lesen und Schreiben oder zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind, mit Hilfsmitteln für Taubstumme, Schwerhörige und Blinde nebst einigen Sprach-Aufsätzen [...], Leipzig 1804.
- Christian Heinrich WOLKE, Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens, Leipzig 1805. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb11301319?page=8>.
- Christian Heinrich WOLKE, Kurtse Erziehunglere oder Anweisung zur körperlichen, verstandlichen und sittlichen Erziehung, Leipzig 1805.
- Christian Hinrich WOLKE, Anleit zur deutschen Gesamtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung einiger (zu wenigst 20) tausend Sprachfehler in der hochdeutschen Mundart; nebst dem Mittel, die zahllosen – in jedem Jahr den Deutschschreibenden 10 000 Jahre Arbeit oder die Unkosten von 5 000 000 [Talern] verursachenden Schreibfehler zu vermeiden und zu ersparen. Den Deutschen und den Freunden ihrer Sprache gewidmet, Leipzig 1812, 2. Aufl. Leipzig/Berlin 1816. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10584618?page=.1>. Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek Dresden [Handschriftenabteilung]; Nachlass Wolke, Christian Heinrich (1741–1825)
- Christian Heinrich WOLKE, Kinderbibliothek, bestehend in 7 Schriften (Fibel, 4 Lesebücher, Rechen- und Zahlendenkunst, Anleitbuch für Mütter, Lehrer etc.), Berlin 1822.
- Christian Hinrich WOLKE, Wolkes Autobiographie, in: Allgemeine Schulzeitung 2 (1825), 885–887.
- Constantin VON WURZBACH, Janković von Miryevo, Theodor, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich. 10. Theil, Wien 1863, 78f.

Literatur

- O. N. BLESKINA: Ch. G. Vol'ke v Peterburge, in: G. I. Smagina, Nemcy i razvitie obrazovaniya v Rossii, Sanktpeterburg 1998, 28–35.
- Heinrich BOSSE, Bildungsrevolution 1770–1830, Heidelberg 2012.
- Herbert BREKLE (Hg.), Bio-bibliographisches Handbuch zur Sprachwissenschaft des 18. Jahrhunderts. Die Grammatiker, Lexikographen und Sprachtheoretiker des

deutschsprachigen Raums mit Beschreibungen ihrer Werke, 8 Bde., Tübingen 1992–2005.

- Erich BUTZMANN, Vom Einfluß des livländischen Adels auf die Umgestaltung des Dessauer Erziehungsinstituts 1783, in: Schriften des Dessauer Philanthropinums 3 (1957), 7–11.
- Adalbert ELSCHENBROICH, Klinger, Friedrich Maximilian, in: Neue Deutsche Biographie (NDB) 12, Berlin 1980, 83–89.
- Wiltraut FINZEL-NIEDERSTADT, Lernen und Lehren bei Herder und Basedow, Frankfurt a. M./Bern/New York 1986.
- Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 12), Wiesbaden 2013.
- Helmut GLÜCK / Ineta POLANSKA, Johann Ernst Glück (1654–1705). Pastor, Philologe, Volksaufklärer im Baltikum und in Rußland (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 1), Wiesbaden 2005.
- Helmut GLÜCK / Yvonne PÖRZGEN, Deutschlernen in Russland und in den baltischen Ländern vom 17. Jahrhundert bis 1941. Eine teilkommentierte Bibliographie (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 6), Wiesbaden 2009.
- Erhard HIRSCH, „Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen“. Zum 275. Geburtstag Basedows und zum 225. Gründungstag des Dessauer Philanthropins, in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793, Tübingen 2008, 23–82.
- Kristine KOCH, Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen, Berlin/New York 2002.
- Frank KREIßLER, Das Philanthropin und Dessau. (Nach-)Wirkungen, in: Ders. (Hg.), Katalog zur Ausstellung ‚Oldschool oder Avantgarde? 250 Jahre Philanthropin Dessau. Alte Schule neu erzählt.‘ (Veröffentlichungen des Stadtarchivs Dessau-Roßlau 35), Dessau 2024, 145–169.
<https://owncloud.dessau.de/index.php/s/F5sSkpLKHjP223C>.
- Ulrich KRÖMER, Johann Ignatz von Felbiger. Leben und Werk (Untersuchungen zur Theologie der Seelsorge 22), Freiburg/Basel/Wien 1966.
- Jan KUSBER, Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Wiesbaden 2004.

- Robert B. LOUDEN, Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education: Educational Reform in the German Enlightenment, Bloomsbury 2020.
- L. B. MICHAJLOVA, Fridrich fon Angal't – direktor Suchoputnogo sljachetnogo kadetskogo korpusa, in: G. I. Smagina, Nemcy i razvitie obrazovanija v Rossii, Sanktpeterburg 1998, 47–61.
- Michael NIEDERMEIER, Philanthrop und Patriot: Kolbe als politischer (Sprach-)Lehrer, in: Norbert Michels (Hg.), Carl Wilhelm Kolbe. Künstler, Philologe, Patriot. Katalog zur Ausstellung, Dessau/Zürich/Paderborn 2009, 31–47.
- Franz NIETZOLD, Wolke am Philanthropin zu Dessau, Grimma 1890.
- Georg OPITZ, Die wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen Anhalt und Rußland in der Zeit von 1760 bis 1871, Phil. Diss. Halle (Saale) 1968.
- Georg OPITZ, Die Wechselbeziehungen zwischen Anhalt-Dessau und Rußland auf dem Gebiet der Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts – ein Beitrag zum 200. Gründungstag des Philanthropins in Dessau, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 14 (1974), 131–156.
- Herbert RISSEL, ‚Ende einer Affaire‘. Sophie von La Roche und Chr. Martin Wieland in den Neuwieder Akademieplänen 1771–1775, St. Katharinen 2008.
- Vladislav RJEOUTSKI, La Méthode directe d'enseignement des langues. Utilisait-on la méthode directe dans l'enseignement des langues en Russie au XVIIIe siècle?, in: Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde 64–65 (2020), 219–238.
- Michael ROCHER, „Mit neuem Eifer an der Bildung junger Leute zu arbeiten.“ Das Pädagogium Regium in Halle und das Philanthropin in Dessau im bildungsräumlichen Vergleich (Hallesche Forschungen 69), Halle 2025.
- Michael ROHLEDER, Die Briefe des Rigaer Kaufmanns Heinrich Schilder (Reliquiae Philanthropini V, 1, 1–85), in: Jörn Garber (Hg.), „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793, Tübingen 2008, 249–316.
- Russianhalhistory, Das Philanthropinum Dessau und sein Einfluss auf Russland, Dessau 2016. <https://russianhalhistory.wordpress.com/tag/johann-eberhard-friedrich-schall/>.
- Michael SCHIPPAN, Die Aufklärung in Russland im 18. Jahrhundert, Wiesbaden 2012.
- Daniel SCHMIDT, Der pädagogische Staat: die Geburt der staatlichen Schule aus dem Geist der Aufklärung, Baden-Baden 2000.

- Hanno SCHMITT, Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 2007.
- Joachim SPECHT, Ich, Johann Bernhard Basedow, Dessau 1999.
- Hans-Ulrich WEHLER, Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Erster Band. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815, München 1987.
- Ursula WOLF, Christian Heinrich Wolke. Ein Pädagoge der Aufklärungszeit, Dessau 2004.

Die Rezeption des Philanthropismus im Habsburgerreich (unter besonderer Berücksichtigung der Böhmischen Länder)

1. Einleitung
2. Zum historischen Kontext
 - 2.1 Sprachstilistischer Wandel in der Aufklärungszeit
 - 2.2 Philanthropismus und bürgerliche Tugenden
 - 2.3 Zur Lage im Habsburgerreich
 - 2.3.1 Aufgeklärter Absolutismus und Schulwesen
 - 2.3.2 Deutsch und Tschechisch in den Böhmischen Ländern
3. Nachdrucke und Plagiate im Habsburgerreich
4. Zur Reflexion des Philanthropismus in den Böhmischen Ländern
 - 4.1 Institutionelle Aspekte
 - 4.2 Texte
 - 4.3 Rezeptionsbedingungen
5. Fazit: Auswirkungen der philanthropischen Bewegung

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll dargelegt werden, wie die philanthropische Bewegung im Habsburgerreich rezipiert wurde. Hierbei werden vorrangig die mit Dessau unmittelbar verbundenen Vertreter (Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann) berücksichtigt, aber auch andere, die zu den Dessauern Kontakte unterhielten (z. B. Friedrich Eberhard von Rochow). Des Weiteren soll demonstriert werden, wie philanthropische Beiträge in die tschechische Sprachkultur transferiert wurden und dort eine nachhaltige Wirkung entfalteten. Bei diesen Rezeptions- und Transferprozessen müssen die spezifischen Bedingungen des Habsburgerreichs reflektiert werden, insbesondere der ausgeprägte Zentralismus sowie der Einfluss der Zensur.

Zunächst sollen einige für dieses Thema relevante sprach-, kultur- und sozialhistorische Hintergründe skizziert werden.

2. Zum historischen Kontext

2.1 Sprachstilistischer Wandel in der Aufklärungszeit

Die uns hier interessierenden Prozesse fallen ins Zeitalter der Aufklärung, also in eine Epoche, in der sich grundlegende Wandlungen im Denk- und Kommunikationsverhalten durchsetzten. Sehr ausgeprägt waren Bemühungen um einfachere, natürlichere Ausdrucksweisen. Traditionell hatte bis in die Barockzeit eine Schreibweise dominiert, mit der man anstrebte, Denkergebnisse in einer normierten und repräsentativen Weise darzulegen, nämlich in Form syntaktisch komplexer rhetorischer Perioden.¹ In der Aufklärungszeit hingegen bemühte man sich darum, das Nachdenken im Text als Prozess widerzuspiegeln. Es wurde quasi das Denken selbst sichtbar gemacht, was dem Grundanliegen der Aufklärung entsprach, kritische, eigenständige Reflexionen zu propagieren. Entsprechend wurden die Texte dynamischer, variabler und alltagsnäher; zugleich wurde dem Inhalt mehr Aufmerksamkeit gewidmet als einer repräsentativen Form. Dies forcierte auch den Übergang von der rhetorischen Periode zum alltagsnäheren Satz.² Wichtige Protagonisten dieses Wandels im deutschen Sprachraum waren die in Leipzig wirkenden Akademiker und Schriftsteller Johann Christoph Gottsched (1700–1766) und Christian Fürchtegott Gellert (1715–1769). Wiederholt kritisierte Gottsched die traditionelle Praxis, Sätze durch veraltete und ‚geschaubte‘ Konjunktionen zu unnötig komplizierten Perioden zu verknüpfen³, und Gellert reflektierte und beförderte diesen Stilwandel in seiner einflussreichen Abhandlung über den Briefstil.⁴ Besonders deutlich zeigt sich dies in Gellerts Auseinandersetzung mit einem traditionelleren Briefsteller von Christian

¹ Vgl. hierzu Karsten RINAS, Gesellschaftsordnung, Mentalität und Schriftsprache im Barock, in: *Studia Germanistica* (Ostrava) 32 (2023), 21–50.

² Eine Rekonstruktion dieses Vorgangs wird skizziert in: Karsten RINAS, Vom genormten Satzbau zur genormten Interpunktion, in: Paul Rössler / Peter Besl / Anna Saller (Hg.), *Vergleichende Interpunktion*, Berlin/Boston 2021, 109–134.

³ Vgl. Eric A. BLACKALL, *Die Entwicklung des Deutschen zur Literatursprache 1700–1775*, Stuttgart 1966, 129, 134f.

⁴ Christian Fürchtegott GELLERT, *Briefe, nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen*, Leipzig 1751. Vgl. hierzu etwa auch Reinhard M.G. NICKISCH, *Brief*, Stuttgart 1991, 81f.

Juncker.⁵ Juncker entfaltet eine formalistische Brieflehre, deren Ausgangspunkt diverse logische und rhetorische Schemata (z. B. Syllogismen) sind. In diesem Sinne wird in einer sehr analytischen und detaillierten Weise ein Einladungsschreiben an einen Freund konzipiert, das schließlich in die folgende Elaboration mündet:⁶

Monsieur

mon cher Ami,

Sie sind es nun von langer Zeit her überzeugt, daß ich kein Vergnügen genießen kan, wenn Sie durch Ihre werthe Gesellschaft solches nicht gleichsam erst angenehm machen wollen. Da nun heute überaus schön Wetter ist, welches mich anreizet eine Spazier-Reise nach Taucha zu thun; So bitte mir die Ehre Dero Gesellschaft aus. Ich erwarte Sie in einer Stunde auf meiner Stube; und Sie werden so dann den Wagen bereit vor der Haus-Thüre finden. Ich bin mit aller Aufrichtigkeit

Monsieur

mon cher Ami,

Dero ergebenster Diener, N.N.

In seiner Abhandlung diskutiert Gellert dieses Beispiel und kritisiert hieran „das Gezwungene in der Verbindung und in den Perioden, das Matte, das Fremde in den Worten und Redensarten“.⁷ Er entwirft ein alternatives Schreiben, wobei ihn die Überlegung leitet, wie man im direkten kultivierten Gespräch einen Freund einladen würde. Hier das Ergebnis:⁸

Liebster Freund!

Fahren Sie doch heute mit mir spazieren. Es ist so schön Wetter. Untersuchen Sie nicht, wie viel Sie Vergnügen auf dieser Reise haben werden, denken Sie lieber daran, daß ich ohne Ihre Gesellschaft keins haben werde. Wenn Sie mir dieses sagten, so käme ich gewiß. Der Wagen ist schon bestellt. Wollen Sie kommen? Ja.

Im Vergleich mit Junckers Brief zeigen sich deutliche Unterschiede in der syntaktischen Gestaltung: Juncker folgt der typischen Zweigliederung

⁵ Christian JUNCKER, Der wohl=informirte Briefsteller [...] Sechste Auflage, Leipzig 1728.

⁶ JUNCKER, Der wohl=informirte Briefsteller (wie Anm. 5), 84f.

⁷ GELLERT, Briefe (wie Anm. 4), 65.

⁸ GELLERT, Briefe (wie Anm. 4), 60.

periodischen Schreibens (*Da nun [...] So bitte mir [...] / Ich erwarte [...] und Sie werden [...]*). Hingegen ist die Schreibweise bei Gellert viel variabler: Hypotaktische Konstruktionen wechseln sich mit sehr kurzen einfachen Sätzen ab. Gerade hierin manifestiert sich der Übergang von der kunstvoll gestalteten Periode zum schlichteren, alltagsnäheren ‚Satz‘.

Die hier skizzierten sprachlichen Vereinfachungen standen fraglos im Zusammenhang mit der Erschließung neuer Leser-Zielgruppen. So ist es kein Zufall, dass sich Gottsched zunächst als Herausgeber von Zeitschriften einen Namen machte, die sich vorwiegend an ein weibliches Publikum wandten.⁹ Da die ‚Frauenzimmer‘ damals in der Regel keine höhere Bildung erwerben konnten, waren sie auch nicht mit dem traditionellen komplexen Schreibstil vertraut, sodass die für diese Zielgruppe schreibenden Autoren einfachere Ausdrucksweisen praktizierten – und zugleich rechtfertigten bzw. propagierten. In analoger Weise verfuhr man in der Aufklärungszeit im Hinblick auf eine weitere Gruppe: Kinder und Jugendliche. Die Anpassungen an diese beiden Zielgruppen erfolgten nicht unabhängig voneinander, sondern basierten auf derselben aufklärerischen Grundhaltung sowie auf wechselseitigen Einflüssen der beteiligten Autoren. Beispielsweise stand Friedrich Eberhard von Rochow in Kontakt zu Christian Fürchtegott Gellert und wurde durch ihn zu seinen volksaufklärerisch-pädagogischen Bemühungen angeregt.¹⁰

Wie sich dieser sprachstilistische Wandel auch in der Jugendliteratur auswirkte, möge ein weiteres Beispiel illustrieren. Die erste (anonyme) Übersetzung von Defoes „Robinson Crusoe“ ist noch ganz dem barocken Sprachduktus verhaftet:

Ich wurde gebohren Anno 1632, in der Stadt YORK, von guter Familie, die zwar nicht aus diesem Lande war: massen mein Vater ein Fremder, aus Bremen gebürtig, der sich erstlich in HULL niedergelassen. Nachdem der durch die Kauffmannschaft ein

⁹ Vgl. hierzu Gabriele BALL, *Moralische Küsse. Gottsched als Zeitschriftenherausgeber und literarischer Vermittler*, Göttingen 2000.

¹⁰ Vgl. hierzu Jürgen OVERHOFF, *Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz. Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow*, in: Hanno Schmitt und Frank Tosch (Hg.), *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*, Berlin 2001, 129–137. Vgl. auch Hanno SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 2007, 34f.

ziemliches Capital erworben, gab er die Handlung auf, und zog nach obgemeldetem York, als der Geburts-Stadt meiner Mutter, deren Freundschaft lauter wackre vornehme Leute gewesen und den Namen ROBINSON geführet, wovon ich denn Robinson Kreutzner genannt wurde.¹¹

Einen ganz anderen Eindruck vermittelt die explizit für Kinder bestimmte Robinson-Adaption von Joachim Heinrich Campe. Diese ist als Gespräch eines Vaters mit seinen Kindern gestaltet, sodass sie schon deshalb eine stärkere Affinität zur Alltagssprache aufweist. Aber auch die erzählenden Passagen sind sprachlich deutlich schlichter:

Es war einmal ein Mann in der Stadt Hamburg, der hieß Robinson. Dieser hatte drey Söhne. Der älteste davon hatte Lust zum Soldatenstande, ließ sich anwerben, und wurde erschossen in einer Schlacht mit den Franzosen. Der zweyte, der ein Gelehrter werden wollte, hatte einmal einen Trunk gethan, da er eben erhitzt war; kriegte die Schwindsucht, und starb. Nun war also nur noch der Kleinste übrig, den man Krusoe nannte [...].¹²

Dieser stilistische Wandel hatte weitreichende Auswirkungen bis hinein in die Sprachtheorie. Deutlich ist dieser Übergang von der Periode zum Satz beispielsweise in der Interpunktionslehre reflektiert: Während man die Interpunktionszeichen seit der Antike bis in die Barockzeit durchgehend mit Einheiten der rhetorischen Periode korrelierte, wurden diese Zeichen seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als ‚Satzzeichen‘ konzipiert.¹³ Aber auch in anderen Bereichen der Sprachtheorie setzte sich die Satzkonzeption allmählich durch. Ein frühes Beispiel einer konsequent ausgearbeiteten Satzlehre verdanken wir Basedow.¹⁴ Schon in einem Rhetorikwerk von 1756 hat er den Satz als zentrale Kategorie der Sprache gewürdigt: „Alles, was geredet und geschrieben wird, besteht aus

¹¹ [Daniel DEFOE], Das Leben und die ganz ungemeine Begebenheiten des Robinson Crusoe [...] Der erste Theil, Frankfurt/Leipzig 1720, 1.

¹² Johann Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Frankfurt/Leipzig 1781, 2.

¹³ Vgl. RINAS, Vom genormten Satzbau (wie Anm. 2). Eine ausführlichere Darstellung bietet Karsten RINAS, Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre, Heidelberg 2017.

¹⁴ Vgl. hierzu bereits Max Hermann JELLINEK, Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung. Erster Halbband, Heidelberg 1913, 257.

Sätzen. Wir hätten gar keine Ursache, bloße Begriffe ohne Verbindung, wie in einem Wörterbuche nach einander hinzuzusetzen“.¹⁵ – Einem heutigen Leser mögen diese Darlegungen banal erscheinen; im Kontext der damaligen Sprachtheorie war diese Fokussierung auf die logisch-syntaktisch definierte Einheit des Satzes jedoch ungewöhnlich und zugleich progressiv.¹⁶

2.2 Philanthropismus und bürgerliche Tugenden

Die in Abschnitt 2.1 erwähnte Hinwendung zu Kindern und Jugendlichen als einer Leser-Zielgruppe stand im engsten Zusammenhang mit dem Phänomen der „Entdeckung des Kindes“, welches oft gerade dem 18. Jahrhundert zugeschrieben wird.¹⁷ Allerdings wurde in der Forschung mit einiger Berechtigung angemerkt, dass sich dieses Phänomen primär als Entdeckung des zukünftigen, noch zu erziehenden Bürgers verstehen lässt.¹⁸ Entsprechend verfolgte die Kinder- und Jugendliteratur dieser Zeit das Ziel, bürgerliche Tugenden auf kindgerechte, anschauliche und exemplarisierte Weise zu vermitteln, also etwa Tugenden wie Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit, Hilfsbereitschaft, Vorsicht usw. Gerade auch philanthropische Autoren wie Basedow, Campe, Salzmann und Rochow wirkten in diesem Sinne.¹⁹ Dabei verfolgten sie zugleich aufklärerische Absichten, aber in durchaus gemäßigter Weise, sodass sie als weitere Tugenden auch Gottesfurcht sowie Respekt vor der Obrigkeit propagierten. Eben deshalb sollten sich ihre Werke auch als anschlussfähig für das katholische absolutistische Habsburgerreich erweisen.

Charakteristisch für die philanthropische Jugendliteratur war die Vermittlung einer Sittenlehre durch Beispielgeschichten. Hierbei lassen sich

¹⁵ Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit [...], Kopenhagen 1756, 157f.

¹⁶ Vgl. auch RINAS, Theorie der Punkte und Striche (wie Anm. 13), 138f.

¹⁷ Vgl. etwa Larry WOLFF, *Childhood and the Enlightenment*, in: Paula S. Fass (Hg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London/New York 2013, 78–99.

¹⁸ Vgl. Angelika LINKE, *Sprachkultur und Bürgertum*, Stuttgart/Weimar 1996, 320.

¹⁹ Zahlreiche Belege hierfür bietet die Anthologie: Paul MÜNCH (Hg.), *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit*, München 1984.

drei Typen unterscheiden:²⁰ i) Vorbildgeschichten, in denen eine Tugend oder ein positives Verhalten propagiert wird, das in der Geschichte regelmäßig belohnt wird; ii) Abschreckgeschichten, in denen vor einem Laster bzw. falschen Verhalten gewarnt wird, wobei dieses regelmäßig bestraft wird oder negative Folgen zeitigt; iii) Kontrastgeschichten, in denen ein Vorbild und ein abschreckendes Beispiel kombiniert sind. Derlei Beispielgeschichten finden sich z. B. in Rochows „Kinderfreund“ (1776), Campes „Sittenbüchlein“ (1777), Salzmanns „Krebsbüchlein“ (1780) und Basedows „Elementarwerk“ (1785).

2.3 Zur Lage im Habsburgerreich

2.3.1 Aufgeklärter Absolutismus und Schulwesen

Auch im Habsburgerreich konnten aufklärerische Gedanken Fuß fassen, allerdings im Kontext eines katholisch geprägten Absolutismus.²¹ Wichtige Voraussetzungen für die hier interessierende Entwicklung schuf bereits Maria Theresia durch die Stärkung des Zentralismus und vor allem durch die „Allgemeine Schulordnung“ (1774), durch welche die Schulpflicht für Kinder vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr eingeführt wurde. Ferner wurde die staatliche Schulaufsicht begründet und der Unterricht strikt vereinheitlicht. Als Organisator dieser Schulreform wurde 1774 Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788) eingesetzt, der zuvor ähnliche Aufgaben in Schlesien verrichtet hatte. Unter Felbigers Aufsicht wurden in schneller Folge Lehrwerke und Anweisungen für Lehrer erarbeitet, zunächst in deutscher Sprache, doch erfolgten auch bald Übersetzungen ins Tschechische (und andere Sprachen des Habsburgerreiches).²² Die Bemühungen um ein zentralisiertes Schulwesen wurden unter Maria Theresias Sohn Joseph II. fortgeführt.

Es gab allerdings auch konservative Gegenströmungen. Illustrieren lässt sich dies am Beispiel des Pädagogen Karl Heinrich Seibt (1735–1806). Seibt war ein Schüler Gottscheds und Gellerts. Auf Veranlassung

²⁰ Vgl. Theodor BRÜGGEMANN / Hans-Heino EWERS, Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 3: Von 1750 bis 1800, Stuttgart 1982, 837–839.

²¹ Vgl. hierzu etwa Karl VOCELKA, Österreichische Geschichte, 5. Aufl., München 2019, 60–70.

²² Zu Felbigers Leben und Wirken vgl. Ulrich KRÖMER, Johann Ignaz von Felbiger, Freiburg/Basel/Wien 1966.

Maria Theresias wurde er 1763 zum Professor der Schönen Wissenschaften in Prag ernannt, und zwar mit der ausdrücklichen Vorgabe, die progressive Sprachkultur im Habsburgerreich zu verbreiten. Hierbei war er erfolgreich, doch stieß sein Wirken auch auf Kritik; er wurde des Verbreitens gefährlicher Ideen beschuldigt und musste sich diverser Angriffe und Intrigen erwehren.²³

2.3.2 Deutsch und Tschechisch in den Böhmisches Ländern

An dieser Stelle muss wenigstens in knapper Form die Lage der tschechischen Sprachkultur und ihr Verhältnis zum Deutschen skizziert werden.²⁴ Schon im 15. Jahrhundert kam es in den Böhmisches Ländern zu protestantischen Bewegungen. Die hiermit verbundenen Bemühungen um das Studium der Bibel in der Muttersprache führten zu einer reichen Sprachkultur, als deren Vertreter exemplarisch der Schriftsteller und Historiker Daniel Adam z Veleslavína (1546–1599) und der Pädagoge Johann Amos Comenius (1592–1670) genannt seien. Der Dreißigjährige Krieg markierte für diese Kultur einen schweren Rückschlag. In den Böhmisches Ländern setzte die Gegenreformation bzw. Rekatholisierung ein, und die vorwiegend protestantische Elite wurde vertrieben. Dies hatte auch langfristige negative Auswirkungen auf die tschechische Sprachkultur. Darüber hinaus gab es in den Böhmisches Ländern um die Mitte des 18. Jahrhunderts Bestrebungen, das Deutsche als dominierende Sprache in der Verwaltung und im Schulwesen zu etablieren (was weniger nationalistische als vielmehr praktische Gründe hatte). Das Tschechische wurde lediglich im elementaren Schulunterricht verwendet, sodass man eine höhere Schulbildung nur in deutscher Sprache erlangen konnte. Die Tschechen fühlten sich somit bedrängt, da ihre begabten Kinder regelmäßig für die deutsche Sprachkultur ‚abgeworben‘ wurden. Dies führte am Ende des 18. Jahrhunderts zu verstärkten Bemühungen um die Wiederbelebung der tschechischen Sprachkultur. Diese Bewegung wird als

²³ Zu Seibt und seinem Wirken vgl. Karsten RINAS, Aufgeklärter Stilwandel in Prag. Karl Heinrich Seibts Abhandlung über die Unterschiede der ‚Schreibarten‘ (1768), in: *Studia Germanistica* (Ostrava) 30 (2022), 25–51. Vgl. dazu auch den Beitrag von Helmut GLÜCK in diesem Band.

²⁴ Zum Folgenden vgl. etwa auch Josef VINTR, *Das Tschechische*, München 2001, 155–181.

‚Tschechische Nationale Wiedergeburt‘ bezeichnet; sie dauerte von ca. 1780 bis 1850. Ihr Ziel war die (Wieder-)Etablierung des Tschechischen im Schulwesen sowie in Literatur und Wissenschaft. Das Verhältnis zur deutschen Sprachkultur war hierbei ambivalent: Einerseits bemühte man sich um eine Emanzipation vom Deutschen, was sich später teils zu einer Ablehnung steigerte; andererseits waren viele tschechische Werke weiterhin deutschen Vorbildern verpflichtet.²⁵ Generell war die Anbindung an das Deutsche und die deutsche Sprachkultur sehr präsent.²⁶ Als Beispiel hierfür kann Josef Dobrovskýs „Ausführliches Lehrgebäude der Böhmisches Sprache“ (1809) dienen, ein sehr einflussreiches Werk, das als Meilenstein in der Erforschung des Tschechischen gewürdigt wurde – aber bezeichnenderweise auf Deutsch verfasst ist. Ebenso charakteristisch ist der Umstand, dass auch eine Pionierleistung der tschechischen Lexikographie, das von 1835 bis 1839 publizierte Wörterbuch von Josef Jungmann, ein tschechisch-deutsches Wörterbuch darstellt.

Zu Beginn der Nationalen Wiedergeburt, also um 1780, wurde die tschechische Schriftsprache vorwiegend in zwei Bereichen verwendet: i) im religiösen Kontext (Bibel, Erbauungsbücher, Gebetbücher, Lieder); ii) teilweise in Recht und Verwaltung. Diese Schriftsprache war konservativ und am Sprachstand des 16./17. Jahrhunderts orientiert, und zwar sowohl im Wortschatz als auch in der Grammatik. Aber auch in der deutschen Sprache des Habsburgerreiches wurde partiell ein konservativer, ‚barocker‘ Sprachgebrauch tradiert, insbesondere im Bereich der Syntax.²⁷ Dies lässt sich abermals am Beispiel des schon in Abschnitt 2.3.1 erwähnten Hochschullehrers Karl Heinrich Seibt illustrieren. Dieser

²⁵ Vgl. auch Karsten RINAS, Übersetzung und Abhängigkeit – über ein prekäres Verhältnis, unter besonderer Berücksichtigung der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt, in: *Brücken* 31/2 (2024), 51–72.

²⁶ Vgl. auch Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik, Wiesbaden 2013, 235–255. Auch für den Schulgebrauch vorgesehene tschechische Schreib- und Aufsatzlehren basierten oft auf deutschen Vorbildern; vgl. hierzu etwa Karsten RINAS, Tschechisch-Unterricht in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Jan Urbans Lehrbücher und ihre deutschen Vorlagen, in: *Germanoslavica* 1 (2024), 23–53.

²⁷ Vgl. etwa Peter WIESINGER, Zur Entwicklung der deutschen Schriftsprache in Österreich unter dem Einfluß Gottscheds in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, in: Dieter Nerius (Hg.), *Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache seit dem 18. Jahrhundert*, Berlin 1983, 227–248. Vgl. auch RINAS, *Aufgeklärter Stilwandel in Prag* (wie Anm. 23), 43f.

sollte in Prag einen schlichteren, moderneren Stil im Sinne Gottscheds und Gellerts propagieren (vgl. 2.3.1), was er auch tat, etwa in seiner stiltheoretischen Schrift „Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls“. ²⁸ Darin verteidigte er jedoch zugleich den traditionellen komplexeren Stil beim Umgang mit hochgestellten Personen bzw. bei der Behandlung besonders wichtiger Angelegenheiten. Die hier von ihm propagierte Schreibweise war deutlich traditioneller und komplexer als die seiner Lehrer – was sicher den sprachlichen Bedingungen im Habsburgerreich geschuldet war. ²⁹ Ein weiteres Beispiel für diese Haltung ist ein in Prag veröffentlichter deutscher Briefsteller von Joseph J. Rödigh. ³⁰ Auch hier wird im Sinne Seibts für einen flexiblen Gebrauch sowohl schlichterer als auch komplexerer Schreibweisen plädiert. Rödighs Briefsteller wurde auch ins Tschechische übersetzt. ³¹ Hierbei wurden die komplexen Perioden-Konstruktionen in präziser Weise übertragen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Da nun sein Gewerb wirklich viel minder, als er angegeben worden, betrieben wird, er also einer Verminderung geeignet ist. So bittet er auch wiederholt um diese ihm zugesagte Verminderung mit Bedachtnehmung seiner wahrhaften Beweggründe. ³²	Když se tedy geho žiwnost skutečně o moc skrowněgc, nežli on vdán byl, wynachází, on tedy vlewenj danj zasluhuce. Tak tedy on opáčeně prosý, aby se na geho prawdiwý důwody ohled wzal, a toto gemu přisljbené vlewenj powolilo. ³³
---	--

Das deutsche Beispiel ist in traditioneller Weise mit einem typischen paarigen Konnektor (*da* – *so*) konstruiert: Der mit *da* eingeleitete Nebensatz

²⁸ Karl Heinrich SEIBT, Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls, Prag 1768.

²⁹ Vgl. hierzu ausführlich RINAS, Aufgeklärter Stilwandel in Prag (wie Anm. 23).

³⁰ Joseph J. RÖDIGH, Der vollständige Landadvokat [...] Neue Auflage, Prag/Wien 1793.

³¹ Josef Jakub TANDLER, Dokonalý Gednatel, aneb Zemský Adwokát [...], Praha 1794; zu Tandlers Übersetzung und ihrer Beziehung zum deutschen Original vgl. Karsten RINAS, *Dokonalý Jednatel* (1794) a jeho německá předloha, in: *Listy filologické* 146/3–4 (2023), 361–398.

³² RÖDIGH, Der vollständige Landadvokat (wie Anm. 30), 17.

³³ TANDLER, Dokonalý Gednatel (wie Anm. 31), 17.

bildet den ersten Teil (= die protasis) der Periode, der mit *so* eingeleitete Satz den zweiten Teil (= die apodosis). Auffällig ist allerdings, dass diese beiden Teile jeweils einen Absatz bilden, sodass also durch die Periode hindurch eine Absatzgrenze verläuft. Gerade im Habsburgerreich scheint diese Gliederungspraxis aber nicht unüblich gewesen zu sein.³⁴ Bezeichnend ist nun, dass die tschechische Übersetzung dieses konservative Muster perfekt nachbildet, sowohl durch den Gebrauch paariger Konnektoren als auch durch die Absatzgliederung.

Es lässt sich somit konstatieren, dass traditionelle komplexe Schreibweisen im Habsburgerreich sowohl in der deutschen als auch in der tschechischen Sprache gängig waren (wobei allerdings der Konservatismus in der tschechischen Schriftsprache noch ausgeprägter war). Die aufklärerischen Schriften, gerade auch die Beiträge aus dem Umfeld der philanthropischen Bewegung, sollten hier jedoch bald Impulse zur Modernisierung geben.

3. Nachdrucke und Plagiate im Habsburgerreich

Wir wollen nun auf die Frage eingehen, wie die philanthropischen Gedanken im Habsburgerreich Verbreitung fanden. Dies wurde insbesondere dadurch ermöglicht, dass Werke aus dem Umfeld dieser Bewegung nachgedruckt wurden. Tatsächlich wurden solche Nachdrucke oder Raubdrucke gezielt und mit Billigung Maria Theresias für die Verbreitung neuer Ideen im Habsburgerreich eingesetzt.³⁵ Betrachten wir einige Beispiele aus dem Umfeld der philanthropischen Literatur:

1780 wurde in Hamburg Joachim Heinrich Campes „Seelenlehre für Kinder“ veröffentlicht; 1788 erschien ein Nachdruck dieses Werks in Wien.

1792 erschien in Erfurt Christian Gotthilf Salzmann „Krebsbüchlein“, eine satirische Anleitung zur unvernünftigen Kindererziehung mit vielen Warngeschichten. Bereits 1794 erschien ein Nachdruck im mährischen Brünn.

³⁴ Vgl. hierzu Karsten RINAS, Periode und Absatz: Anmerkungen zur Gliederung barocker Texte, in: Milan Horňáček / Sabine Voda Eschgfäller (Hg.), Olmützer Beiträge zur Barockforschung, Dresden 2024, 11–29.

³⁵ Vgl. etwa Reinhard WITTMANN, Geschichte des deutschen Buchhandels, München 991, 120f.

Erheblichen Einfluss auf die Entwicklung im Habsburgerreich hatte auch der mit dem Philanthropismus assoziierte Pädagoge Peter Villaume.³⁶ 1781 erschien in Dessau sein „Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen“. Es wurde auch im Habsburgerreich mindestens zweimal nachgedruckt, und zwar 1787 sowohl in Wien als auch in Brunn.

Neben solchen Nachdrucken gab es mitunter auch Plagiate. Ein interessantes Beispiel hierfür steht im Zusammenhang mit dem schon mehrfach erwähnten preußischen Adligen Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805). Dieser vertrat progressive pädagogische Ideen und gründete auf seinen eigenen Besitzungen eine Dorfschule.³⁷ Zudem verfasste er die Werke „Versuch eines Schulbuches“ (1772) und „Der Kinderfreund“ (1776), welche gemeinhin als die ersten echten deutschen Lesebücher angesehen werden.³⁸ Beide enthalten vorwiegend kurze moralisch-belehrende Geschichten wie die folgende:³⁹

Klaus und Fritze

Klaus war leichtsinnig und unachtsam; Fritze aber dachte nach, und gab auf alles Acht. Einst ging Klaus aus der Stadt nach Hause; und eine Weile darauf kam Fritze denselben Weg. Da fand Fritze einen schönen Ring. Vor dem Dorfe lag Klaus unter einen Baum und schlief. Fritze weckte ihn auf, und erzählte ihm sein Glück. Da rieb sich Klaus die Augen, gähnte und sprach: ‚Den hätte ich auch finden können; denn gewiß hat ihn der Herr verlohren, der mir vor der Stadt begegnete‘. ‚Warum hast du ihn denn nicht gefunden?‘, antwortete Fritze. ‚O!‘ sagte Klaus, ‚wer kann auf alles Acht geben!‘ Fritze machte darauf bekannt, daß er den Ring gefunden habe, und erhielt von demjenigen, welchem er zugehörte, zehn Thaler zum Geschenk.

³⁶ Zu Villaume vgl. etwa Ulrich HERRMANN, Die Pädagogik der Philanthropen, in: Hans Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1, 2. Aufl., München 1991, 135–158, hier 150.

³⁷ Vgl. die Beiträge im Sammelband von SCHMITT/TOSCH (Hg.), *Vernunft fürs Volk* (wie Anm. 10). Vgl. auch Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte der Philanthropismus (1715–1771)*, Tübingen 2004, 214.

³⁸ Vgl. BRÜGGEMANN / EWERS, *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur* (wie Anm. 20), 835–850.

³⁹ Friedrich Eberhard von ROCHOW, *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*, Frankfurt 1776, 11f.

Eine typische Kontrastgeschichte: Der Aufmerksame wird belohnt, während der Unachtsame leer ausgeht. Auffällig und charakteristisch für dieses Werk ist auch der schlichte, kindgerechte Duktus. Rochows Lesebücher sollten auch Felbiger zur Inspiration dienen. Noch während Felbiger in Schlesien wirkte, schickte er Rochow einen Brief, in dem er dessen „Versuch eines Schulbuches“ lobte:

Entzückt über den Inhalt des Schulbuches für Kinder der Landleute, wage ich es Ihnen nicht sowohl meinen Beifall schriftlich zu melden, als mir über ein und anderes Erläuterungen auszubitten. [...] Endlich aber erlauben Sie mir von Dero Arbeit meinen Umständen nach Gebrauch zu machen. Ich muß aber deshalb bald im voraus sagen, daß ich dabei die Quelle nicht wohl nennen könne, aus der ich geschöpft, denn dadurch geriete ich bei meinen Glaubensgenossen in Gefahr, dem Gebrauch desselben Hindernisse zu machen. In Betracht dessen hoffe ich, Sie werden mich darüber nicht etwa eines plagii zu beschuldigen geneigt sein.⁴⁰

Als Felbiger das Schulwesen im Habsburgerreich organisierte, griff er erneut auf Rochows Vorlagen zurück: 1777 erschien in Wien (anonym) das Schulbuch „Zweyter Theil des Lesebuches für die Landschulen“.⁴¹ Dieses enthält fast ausnahmslos Geschichten, die den beiden Lesebüchern von Rochow entnommen wurden, vor allem dem „Kinderfreund“. Die Texte wurden hierbei nur geringfügig modifiziert bzw. an Gegebenheiten des Habsburgerreiches angepasst. Dies gilt auch für die oben zitierte Geschichte. In Felbigers Lesebuch sind aus den preußischen Protagonisten Klaus und Fritze die Österreicher Paul und Franz geworden, und der aufmerksame Held wird nicht mit zehn Talern, sondern mit zehn Gulden belohnt.⁴² Ansonsten ist der Text mit Rochows Fassung identisch, und dies gilt auch für zahlreiche weitere Texte dieses Lesebuches. Diese

⁴⁰ Aus einem Brief Felbigers an Rochow (10.11.1772); zitiert nach Fritz JONAS (Hg.), Literarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden, Berlin 1885, 16f.

⁴¹ Wir stützen uns hier auf die Ausgabe: [Johann Ignaz von FELBIGER], Zweyter Theil des Lesebuches für die Landschulen ohne Fragen, zum Gebrauche der Schüler, Prag 1779.

⁴² [FELBIGER], Zweyter Theil des Lesebuches (wie Anm. 41), 9.

plagierende Vorgehensweise stieß im Übrigen bereits auf zeitgenössische Kritik.⁴³

4. Zur Reflexion des Philanthropismus in den Böhmisches Ländern

Wir wollen uns nun speziell der Rezeption philanthropischer Beiträge und Ansätze in den Böhmisches Ländern zuwenden. Hierbei sollen zunächst institutionelle Aspekte angesprochen werden; anschließend wenden wir uns der Textrezeption zu.

4.1 Institutionelle Aspekte

Ein frühes Beispiel für die Rezeption der philanthropischen Bewegung im akademischen Umfeld bietet der schon mehrfach erwähnte Prager Professor Karl Heinrich Seibt. Bereits in einer in Prag veröffentlichten Schrift von 1771 würdigt er Basedow als einen herausragenden Pädagogen:

Mit Hochachtung und Dankbegierde erfüllt mich hier der Name eines Basedow, dessen Andenken eine dankbare Nachwelt segnen und feyern wird.⁴⁴

Es darf mit Sicherheit angenommen werden, dass Seibt seine Studenten über Basedows progressive Ansätze informierte. Unter diesen befanden sich auch wichtige nachmalige Vertreter der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt, etwa Josef Dobrovský, Václav Thám und František Jan Tomsa, und Seibt hat auf sie zweifellos einen beträchtlichen Einfluss ausgeübt.⁴⁵

Ein weiteres interessantes Beispiel für eine institutionelle Verankerung philanthropischer Ideen verdanken wir Gräfin Maria Walburga von

⁴³ Vgl. ANONYMUS, Rezension zu: Zweyter Theil des Lesebuchs für die Landschulen (1777), in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 37–52, Anhang: Die Anzeigen der neuen Bücher von 1778 bis 1781, Berlin/Stettin 1785, 197–200.

⁴⁴ Karl Heinrich SEIBT, Von dem Einfluss der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats, Prag 1771, 28.

⁴⁵ Vgl. hierzu Walter SCHAMSCHULA, Die Anfänge der tschechischen Erneuerung und das deutsche Geistesleben (1740–1800), München 1973.

Truchsess-Waldburg-Zeil (1762–1828).⁴⁶ Sie gründete 1792 auf ihrem mährischen Schloss Kunewald ein ‚Philanthropinum‘ nach dem Vorbild von Salzmanns Anstalt in Schnepfenthal. Dieses bestand bis 1814. Sein berühmtester Schüler war František Palacký (1798–1876), ein Historiker, der ebenfalls zu den führenden Vertretern der Nationalen Wiedergeburt gerechnet wird.

4.2 Texte

Wir wollen uns nun der Verbreitung philanthropischer Texte in den Böhmisches Ländern zuwenden. Wie bereits in Abschnitt 3 dargelegt, wurden dort auch Texte in deutscher Sprache nachgedruckt, vor allem in Städten mit einem großen deutschen Bevölkerungsanteil wie Prag oder Brünn. In diesem Abschnitt sollen nun einige Übersetzungen ins Tschechische behandelt werden.

Es wurde schon erwähnt, dass Peter Villaumes „Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen“ im Jahre 1787 sowohl in Wien als auch in Brünn nachgedruckt wurde. Bereits 1790 erschien in Prag eine tschechische Übersetzung („Praktycká kniha Ručnj“), die von dem sowohl auf Deutsch als auch auf Tschechisch publizierenden Geistlichen und Pädagogen Alexius Vincenz Parizek (Aleš Vincenc Pařízek) erarbeitet wurde.

Der größte Anteil der übersetzten Literatur aus dem Umfeld des Philanthropismus lässt sich allerdings der Belletristik zuordnen, insbesondere der Kinder- und Jugendliteratur. Hier zeigt sich ein gewisser Kontrast zur Entwicklung in Deutschland: In der deutschsprachigen Aufklärung erfuhren zunächst die ‚Frauenzimmer‘ eine besondere Aufmerksamkeit als Zielgruppe, erst danach auch Kinder und Jugendliche; in der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt hingegen gab es zwar auch einige Publikationen, die sich gezielt an Frauen wandten, doch springt hier die besonders hohe Anzahl an Veröffentlichungen für Kinder und Jugendliche ins Auge.⁴⁷ Dass gerade diese Gruppe so viel Aufmerksamkeit erfuhr, dürfte mit der Situation der tschechischen Sprachkultur zu erklären sein:

⁴⁶ Vgl. Constantin von WURZBACH, Truchseß-Waldburg-Zeil, Maria Walburga Gräfin, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich. 47. Theil, Wien 1883, 258–260. Vgl. auch Jaroslav ZEZULČÍK, Znamenitá paní hraběnka, in: Poodří 2 (2004), 13–26.

⁴⁷ Ausführlicher gewürdigt wurde diese Literatur in der Studie von František TENČÍK, Četba mládeže v počátcích obrození, Praha 1962.

Wie schon in Abschnitt 2.3.2 skizziert, wurden begabte tschechische Kinder im ausgehenden 18. Jahrhundert gezielt für die deutsche Sprache ‚abgeworben‘. Durch die Veröffentlichung von Jugendliteratur in tschechischer Sprache sollte offenbar eine Art Gegengewicht geschaffen werden, ein Fundus attraktiver Texte, um tschechische Kinder auch für ihre Muttersprache zu interessieren.

Abermals zeigte sich das bereits angesprochene ambivalente Verhältnis zur deutschen Sprachkultur: Durch die intensive Publikation tschechischer belletristischer Werke sollte die tschechische Schriftsprache gefördert, etabliert und auch emanzipiert werden; zahlreiche dieser Werke stellten indessen Übersetzungen deutscher Vorlagen dar. Das Ausmaß dieser Übersetzungen ist gut dokumentiert in einer reichhaltigen Bibliographie, die Peter Drews erarbeitet hat.⁴⁸ Darin sind auch Übersetzungen philanthropisch geprägter Werke verzeichnet. Insbesondere Campe und Salzmann sind stark vertreten, Campe etwa mit seinen Werken „Sittenbüchlein für Kinder“ (1777), „Robinson der Jüngere“ (1779–1780), „Kleine Seelenlehre für Kinder“ (1780), „Die Entdeckung von Amerika“ (1781) sowie „Neues Abeze- und Lesebuch“ (1807),⁴⁹ Salzmann u. a. mit den Werken „Krebsbüchlein“ (1780), „Moralisches Elementarbuch“ (1782/83), „Conrad Kiefer“ (1796), „Erster Unterricht in der Sittenlehre“ (1803), „Heinrich Gottschalk in seiner Familie“ (1804) und „Joseph Schwarzmantel“ (1810).⁵⁰ Manche dieser Werke wurden mehrfach übersetzt, Salzmanns „Krebsbüchlein“ etwa 1824 und 1875, Campes „Robinson“ 1795–97, 1808, 1827, 1838, 1884 und 1887, und Übertragungen einiger Geschichten aus Campes „Abeze- und Lesebuch“ wurden noch 1880 in einer Anthologie aufgeführt. Somit lässt sich konstatieren, dass einige philanthropisch geprägte Werke in der tschechischen Sprachkultur bis zum Ende des 19. Jahrhunderts rezipiert wurden. Man könnte durchaus argumentieren, dass der Philanthropismus dort sogar länger wirkte als in Deutschland.

⁴⁸ Peter DREWS, *Tschechische Übersetzungen deutscher Belletristik 1771–1900*, Dresden 2007.

⁴⁹ Vgl. DREWS, *Tschechische Übersetzungen* (wie Anm. 48), 111–113.

⁵⁰ Vgl. DREWS, *Tschechische Übersetzungen* (wie Anm. 48), 239f.

Auch im schulischen Bereich gab es direkte Einflüsse. Dies lässt sich am Beispiel von Rochows Lesebüchern illustrieren. In Abschnitt 3 wurde ausgeführt, dass Geschichten aus diesen Büchern in leicht modifizierter Form ins Schulbuch „Zweyter Theil des Lesebuches für die Landschulen“ (1777) übernommen wurden. Dieses Wiener Lesebuch erschien nun 1780 in Prag im offiziellen Schulbuchverlag in tschechischer Übersetzung.⁵¹ Sämtliche Geschichten der Wiener Vorlage sind hier präzise übersetzt. So wurden etwa aus den beiden österreichischen Protagonisten Paul und Franz der in Abschnitt 3 behandelten Kontrastgeschichte die beiden Tschechen Pawel und Frantisek.⁵² Wie präzise diese Übersetzung ist, möge ein weiteres Beispiel illustrieren: Die Texte im Wiener Lesebuch sind in unterschiedlichen Schriftarten wiedergegeben, und zwar in gebrochener und in lateinischer Schrift, die beide zudem als Druck- und Schreibschrift auftreten. Alle diese Schriftarten sind auch in der tschechischen Fassung realisiert. Hier ein Beispiel für gebrochene Schreibschrift (Kurrentschrift):

36



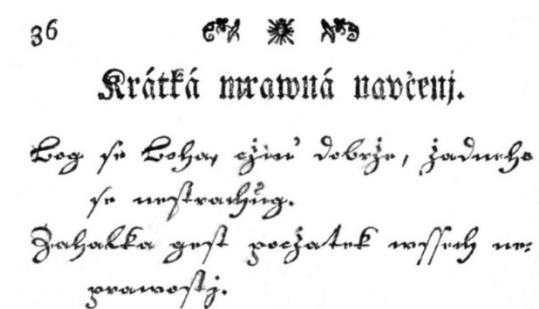
Kurze Sittenlehren.

*fürcht' Gott, thut recht, ehre
niemanden.
Nüßfiggung ist aller Lusten An-
fang.*

[Abb. 1 nach [Johann Ignaz von FELBIGER], Zweyter Theil des Lesebuches für die Landschulen ohne Fragen, zum Gebrauche der Schüler. Prag 1779, 36.]

⁵¹ [František Jan TOMSA], D]l druhý knihy ke Čtenj pro sedlské Sskoly [...], Praha 1780.

⁵² [František Jan TOMSA], D]l druhý knihy ke Čtenj (wie Anm. 51), 9.



[Abb. 2 nach [František Jan Tomsa], *Díl druhý knihy ke Čztenj pro sedlské Sskoly...* Praha 1780, 36.]

Und hier die Transkription der beiden Auszüge:

Kurze Sittenlehren.	Krátká mravná navčej.
Fürchte Gott, thu recht, scheu niemanden.	Bog se Boha, čiň dobrze, žádného se nestrachug.
Müssiggang ist aller Laster Anfang.	Zahalka gest počatek wssech neprawostj.

Wie aus dem Beispiel ersichtlich ist, wurden nicht nur die verschiedenen Schrifttypen in der tschechischen Fassung getreu bewahrt, sondern das gesamte Layout und sogar die Paginierung. Tatsächlich handelt es sich bei der tschechischen Übersetzung um einen perfekten Paralleldruck zur deutschsprachigen Wiener Fassung. Dieses Bemühen um gleichartige Gestaltung kann als Ausdruck der zentralistischen Tendenzen im Habsburger Unterrichtswesen gedeutet werden: Der Unterricht sollte in extremer Form reglementiert und vereinheitlicht werden – auch über Sprachgrenzen hinweg.

Der Übersetzer dieses tschechischen Lesebuches ist nicht genannt, doch lässt er sich aufgrund anderer Quellen identifizieren:⁵³ Es handelte sich um František Jan Tomsa (1753–1814), der zu den wichtigsten

⁵³ Vgl. Alena FIDLEROVÁ, *Jak mluvil (a psal) český venkovan na přelomu 18. a 19. století?*, in: *Historie – otázky – problémy* 1 (2017), 48–65, hier 60.

Akteuren der ersten Generation der Nationalen Wiedergeburt gehörte.⁵⁴ Tomsa arbeitete beim Prager k.k. Schulbuchverlag, wo er auch als Übersetzer wirkte. Er war darüber hinaus ein äußerst produktiver Übersetzer von Kinder- und Jugendliteratur.⁵⁵ Zudem leistete Tomsa wichtige Beiträge zur Grammatikographie und Lexikographie, u. a. durch seine „Böhmische Sprachlehre“⁵⁶ und ein Wörterbuch.⁵⁷ Des Weiteren veröffentlichte er Lehrbücher wie das „Elementarwerk der böhmisch-deutsch- und lateinischen Sprache“.⁵⁸ Diese Aktivitäten waren bei Tomsa eng aufeinander bezogen. Selbst seine „Böhmische Sprachlehre“ (1782) enthält einen Anhang, in dem Übersetzungsprobleme diskutiert werden. Die Anbindung an die philanthropische Literatur zeigt sich auch in seinem „Elementarwerk“, in dem er als Beispiele Auszüge aus Kinderbüchern verwendete, u. a. von Salzmann.⁵⁹

Ein charakteristisches Merkmal diverser philanthropischer Werke war der innovative Einsatz von Illustrationen, die einerseits dynamisiert, andererseits eng auf den Text bezogen waren.⁶⁰ Als Vorbild kann hier Basedows „Elementarwerk“ angesehen werden.⁶¹ Dieser Umgang mit Illustrationen wurde auch in die tschechische Schriftkultur vermittelt, was sich am Beispiel der „Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend“ demonstrieren lässt, die 1788 von dem bayerischen Autor und Verleger Johann Baptist Strobl veröffentlicht wurden.⁶² Die Geschichten sind mit Kupferstichen von Johann Michael Mettenleiter versehen. Der

⁵⁴ Zu einer Würdigung von Tomsas Beitrag vgl. auch Alena FIDLEROVÁ, *Teaching Czech in a Plurilingual Community in the Age of Enlightenment: The case of František Jan Tomsa*, in: Nicola McLelland / Richard Smith (Hg.), *The History of Language Learning and Teaching I*, Oxford 2018, 110–128.

⁵⁵ Vgl. die Belege bei DREWS, *Tschechische Übersetzungen* (wie Anm. 48), 94, 101f., 108, 177, 179, 196, 235, 239, 267, 277.

⁵⁶ Franz Johann TOMSA, *Böhmische Sprachlehre*, Prag 1782.

⁵⁷ Franz Johann TOMSA, *Vollständiges Wörterbuch der böhmisch- deutsch- und lateinischen Sprache*, Prag 1791.

⁵⁸ Franz Johann TOMSA, *Elementarwerk der böhmisch-deutsch- und lateinischen Sprache*, Prag 1784.

⁵⁹ Vgl. TOMSA, *Elementarwerk* (wie Anm. 58), 41–46.

⁶⁰ Eine grundlegende Studie hierzu bietet Silvy CHAKKALAKAL, *Die Welt in Bildern*, Göttingen 2014.

⁶¹ Johann Bernhard BASEDOW, *Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, 3 Bde., Leipzig 1774.

⁶² Johann Baptist STROBL, *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend*, in rührenden Beyspielen, erläuternden Kupfern und Vignetten, München 1788.

Einsatz dieser Illustrationen folgt einer klaren Konzeption, wie aus den einleitenden Bemerkungen Strobls hervorgeht:⁶³ Das Buch soll durch Warnungen einen Beitrag zur Erhaltung der körperlichen Unversehrtheit von Kindern leisten. Vor allem „Kinder aus den vornehmen Ständen“ benötigten derlei Warnungen, da sie anders als „Gassenkinder“ mit gefährlichen Situationen nicht hinreichend vertraut seien. Diese Warnungen werden nun in Form von Erzählungen mit „zweckmäßiger Auslegung“ präsentiert. Allerdings würde eine Erzählung allein bei Kindern nicht den gewünschten Effekt erzielen, „aber eine bildliche Darstellung muß wirken, weil sie sogleich den mächtigen Trieb der Selbsterhaltung in Bewegung setzt, und dadurch das ganze am Sinnlichen hangende Seelenvermögen beschäftigt. Man siehet daraus, daß die Kupferstiche wesentlich und hauptsächlich in den Plan dieses Werks gehörten.“ – Im Sinne dieser Konzeption werden im Buch drastische Szenen in Wort und Bild geboten. Ein Beispiel:⁶⁴

Gewehre können gefährlich werden. Spielet also nicht damit, und braucht sie behutsam.

Mit Schießgewehren, meine Lieben! sollet ihr behutsam umgehen, und sie besonders nicht zum Spiele brauchen, denn sie sind gefährlich. [...] Die Kupfertabelle zeigt euch schon eine sehr traurige Geschichte, und ihr werdet sie errathen haben, ehe ich sie euch erzähle. Etliche Knaben waren allein in einem Zimmer beisammen, wo der Vater von zween, nämlich desjenigen, welcher losdrückt, und dessen, welcher eine Pistole von der Wand herablangt (die übrigen waren fremde Kinder) seine Gewehre hangen hatte. Nachdem sie eine Weile auf dem Steckenpferde herumgeritten, und mit der Kutsche hin und wieder gefahren waren, sagte der Einte; „laßt uns Soldaten spielen,“ und schon rückte er einen Stul herbei, um mit Hilfe desselben nach den Pistolen langen zu können. Sein Bruder umgürtete sich mit dem Degen, und stieg auf den Stul, um auch die übrigen mit Gewehren zu bedienen: allein, während er damit beschäftigt war, hatte der erstere schon seine Pistole, die er ungeladen glaubte, losgedrückt, und einen von den fremden Gespielen, der sich unbekümmert auf seinem Steckenpferde vor ihm hintrollte, eine Kugel in den Leib gejaget. Da hatte das vermeintliche Spiel nun ein abschauliches Ende genommen. Der Getroffene war nun freilich nicht gleich todt: denn

⁶³ STROBL, Unglücksgeschichten (wie Anm. 62), unpaginierte Einleitung.

⁶⁴ STROBL, Unglücksgeschichten (wie Anm. 62), 1–3.

die Kugel war ihm in den Unterleib gefahren: allein desto schlimmer war es für ihn! denn nach vielen und rasenden Schmerzen, und nach den grausamsten angewandten Mitteln, ihn zu retten, und ihm die Kugel aus dem Leibe zu schneiden, mußte er doch den nämlichen Tag noch seinen Geist aufgeben.

Der Kupferstich, auf den hier verwiesen wird, bildet die Szene entsprechend deutlich und dynamisch ab:



Abb. 3 nach Johann Baptist Strobl, Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend, in rührenden Beyspielen, erläuternden Kupfern und Vignetten. München 1788.

Strobls Werk war erfolgreich, und es wurde bald imitiert und nachgedruckt. Bereits 1790 erschien ein deutscher Nachdruck in Prag, und 1794 wurde ebenfalls in Prag eine Übersetzung ins Tschechische veröffentlicht, die von Tomsa stammte (wobei Strobl nicht als Autor genannt ist).⁶⁵ Bemerkenswerterweise enthalten diese beiden Prager Ausgaben ebenfalls Mettenleiters Kupferstiche.

⁶⁵ [Johann Baptist STROBL], *Nesťastné přjehody k výstražné nezkusené mládeži v pronikavých příkladech, a obrázcích, kteří ge vysvětlují*. Übers. v. F.J. Tomsa, Praha 1794.

Neben solchen transferierten Texten deutscher Philanthropen erschienen im Habsburgerreich auch autochthone Werke, deren Konzeption einen philanthropischen Einfluss erkennen lässt. So veröffentlichte der im nordböhmischen Schluckenau/Šluknov wirkende Lehrer Peter Franz Miller (1745–1823) im Jahre 1801 das Buch „Warnungen für die unerfahrene Jugend“. Schon der Titel lässt eine inhaltliche Verwandtschaft zu Strobls Werk erkennen, und tatsächlich werden auch hier Geschichten mit ähnlichen Intentionen verfasst, wenn auch in wesentlich knapperer Form. Das Buch erschien im Prager Verlag Buchler, und dort wurde auch bereits 1802 die Übersetzung ins Tschechische veröffentlicht. Schon 1804 erschien die erweiterte deutsche Ausgabe, die 1810 ebenfalls ins Tschechische übersetzt wurde (unter Beteiligung von Tomsa).⁶⁶ Diese zweite Auflage bietet 257 kurze „Unglücksgeschichten“. Hier eine davon:⁶⁷

Nro. 29.

Treib mit Kühen keine Possen;

Denn sie möchten dich nur stossen.

Bartl gieng einmal einer ganzen Heerde Kühe, welche auf die Weide giengen, entgegen; Er wich nicht aus, sondern gieng mitten durch die Heerde. – Er schlug mit einem Stöckchen auf eine Kuhe, die sich auf der Stelle so erboßte, daß sie ihn auf die Hörner nahm, auf die Erde warf, und wieder mit den Hörnern in den Unterleib fuhr, so, daß die Därmer heraus hiengen, und der ausgelassene Bartl seinen Geist in den größten Schmerzen aufgeben mußte.

Auf heutige Leser dürfte die lakonische Erzählweise im Kontrast zum brutalen Inhalt und im Verbund mit den holprigen vorangestellten Merkversen wohl befremdlich, wenn nicht gar unfreiwillig komisch wirken. Immerhin war Millers Werk zu seiner Zeit jedoch so erfolgreich, dass 1811 noch eine dritte (unveränderte) deutsche Auflage erschien.

⁶⁶ Nach dieser zweiten Ausgabe zitieren wir hier: Peter Franz MILLER, Warnungen für die unerfahrene Jugend, oder Sammlung von 257. Unglücksgeschichten aus dem Buche der Erfahrung, Prag 1804. / Výstrahy pro neskussenau mládež, aneb Shromážděnj 257 nesstátných příběhu z knihy skussenosti [...] Übers. v. Jan Rulík und F.J. Tomsa, Prag 1810.

⁶⁷ MILLER, Warnungen (wie Anm. 66), 27.

4.3 Rezeptionsbedingungen

Bei den bisher beschriebenen Beispielen für historischen Texttransfer aus dem deutschen in den tschechischen Sprachraum ist ein Muster erkennbar: In vielen Fällen erschien der Text zunächst im Habsburgerreich als deutscher Nachdruck und wurde dann anschließend ins Tschechische übersetzt. Dies war z. B. der Fall bei Campes „Sittenbüchlein“ und „Seelenlehre“, bei Salzmanns „Krebsbüchlein“, bei Villaumes „Handbuch“ und bei Stobls „Unglücksgeschichten“. Auch gab es autochthone Werke aus dem Habsburgerreich wie Millers „Warnungen“, die anschließend übersetzt wurden. Eine Konstellation, wo ein außerhalb des Habsburgerreichs erschienenes deutschsprachiges Werk unmittelbar, ohne den ‚Umweg‘ über einen Nachdruck, ins Tschechische übersetzt wurde, war hingegen offenbar eine Ausnahme.

Wie lässt sich dieser Umstand erklären? – Wahrscheinlich spielte hierbei die Zensur im Habsburgerreich eine Rolle. Generell war diese Zensur streng⁶⁸, sodass für Verleger das Risiko bestand, dass ein geplantes Werk nicht veröffentlicht werden konnte. Im Falle von Übersetzungen ins Tschechische konnte dieses Risiko dadurch verringert werden, dass man auf Vorlagen zurückgriff, die bereits im Habsburgerreich veröffentlicht waren, die also schon einmal die Zensur erfolgreich durchlaufen hatten.

Der Rekurs auf die Zensur hilft auch zu verstehen, warum einige Werke im Habsburgerreich nicht veröffentlicht wurden. Beispielsweise wurde selbst ein internationaler Bestseller wie Goethes „Werther“ (1774) dort nicht publiziert, da dieses skandalumwitterte, von einem Selbstmörder handelnde Werk auf erhebliche Vorbehalte stieß.⁶⁹ Dies galt natürlich auch für die Böhmisches Länder und führte entsprechend zu einer beträchtlichen Verzögerung: Die erste Übersetzung dieses Werks ins Tschechische erschien erst 1901. Auch im Bereich der Jugendliteratur wirkte sich dies aus. Interessante Beispiele hierfür sind die Geschichten von Heinrich Hoffmann, etwa der „Struwwelpeter“ (1844), sowie die Geschichten von Wilhelm Busch, etwa „Max und Moritz“ (1865). Auch in diesen geht es darum, dass ein problematisches Verhalten negative Konsequenzen zeitigt, sodass man sie durchaus den Warngeschichten

⁶⁸ Vgl. hierzu Norbert BACHLEITNER, Die literarische Zensur in Österreich von 1751 bis 1848, Wien/Köln/Weimar 2017.

⁶⁹ Vgl. BACHLEITNER (wie Anm. 68), 287–296.

zuordnen könnte. Insofern ist eine gewisse Verwandtschaft mit philanthropischen Erzählungen erkennbar. Allerdings gibt es auch deutliche Unterschiede, denn Hoffmanns und Buschs Geschichten lassen insbesondere aufgrund ihrer humoristischen Bebilderung den Ernst der Philanthropen vermissen. Gerade diese Doppelbödigkeit wurde schon früh von Pädagogen kritisiert,⁷⁰ und im Habsburgerreich wurden diese Werke erst gar nicht veröffentlicht, sodass auch hier eine Rezeption in der tschechischen Sprachkultur für lange Zeit unterbunden wurde. Stattdessen hielt man sich weiterhin an Autoren wie Campe oder Salzmann, deren Werke auch noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgelegt wurden.

5. Fazit: Auswirkungen der philanthropischen Bewegung

Die philanthropisch geprägte Literatur partizipierte an einem sprachstilistischen Trend der Aufklärungszeit, indem sie dazu beitrug, die ständeorientiert-repräsentative Schreibweise der Barockzeit zu überwinden. Sie half somit bei der Etablierung eines alltagsnäheren Sprachgebrauchs, insbesondere bei der Abkehr von der komplexen rhetorischen Periode hin zum schlichter gestalteten Satz. Innovativ war diese Literatur auch beim Einsatz von Illustrationen zum Zwecke der Veranschaulichung und Dynamisierung der Darstellungen. Diese Bemühungen lassen sich generell als Durchsetzung eines bürgerlichen Kommunikationsverhaltens deuten, bei dem die Effektivität der Kommunikation als wichtiger angesehen wurde als die Betonung des eigenen Status und der sozialen Distanz. Es passt zu dieser Denkweise, dass die philanthropische Literatur auch typische Elemente einer bürgerlichen Ideologie propagierte, etwa die Hervorhebung der bürgerlichen Familie als einer wichtigen sozialen Instanz, aber auch die Vermittlung typisch bürgerlicher Tugenden wie Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit, Gottesfurcht usw.

Diese bürgerlichen Konzepte wurden auch im Habsburgerreich verbreitet, gerade auch durch philanthropisch geprägte belletristische Werke. Häufig handelte es sich hierbei um Nachdrucke von Werken aus Deutschland. Solche Werke wurden auch oft ins Tschechische übersetzt, wobei

⁷⁰ Vgl. Walter PAPE, ‚Eins von den äußerst gefährlichen Giften‘. Die Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts und Wilhelm Buschs ‚Max und Moritz‘, in: Wilhelm-Busch-Jahrbuch 1990, 7–19.

diesen zumeist ein deutscher Nachdruck im Habsburgerreich vorausging, ein Umstand, der vor allem der Zensur im Habsburgerreich geschuldet sein dürfte.

Im Kontext der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt wurden in auffällig großer Zahl Werke für Kinder und Jugendliche publiziert. Dass die tschechischen Patrioten sich vor allem um diese Zielgruppe bemühten, kann durch die damalige prekäre sprach- und schulpolitische Situation erklärt werden: Es war essentiell für die Zukunft des Tschechischen, den Nachwuchs für die tschechische Sprachkultur zu begeistern.

Ulrich Herrmann hat die These vertreten, dass die philanthropische Idee, durch Erziehung und Bildung einen aufgeklärten, gemeinschaftsdienlichen Bürger zu schaffen, in Deutschland mehr Anhänger fand als in anderen europäischen Ländern.⁷¹ Hier wäre allerdings zu ergänzen, dass diese Auffassung auch im Habsburgerreich rezipiert wurde – und vor allem: dass sie auf diesem Weg auch in die tschechische Kultur gelangte. Abermals zeigt sich hier ein gewisses Paradox: Obwohl die tschechische Nationalbewegung eine Abgrenzung von der deutschen Kultur anstrebte, absorbierte sie in beträchtlichem Ausmaße die Konzeption von Bürgerlichkeit in ihrer deutschen Ausprägung.

Unlängst ist ein umfangreicher literaturhistorischer Beitrag erschienen, in dem die Reflexion bürgerlicher Denkweisen in der tschechischen Literatur rekonstruiert wird, und zwar unter Einbeziehung europäischer Transferprozesse.⁷² Leider wurde die Kinder- und Jugendliteratur hierbei nicht berücksichtigt. Dies ist umso bedauerlicher, als das maßgebliche Standardwerk zur Kinder- und Jugendliteratur der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt bereits über 60 Jahre alt ist und diese Aspekte kaum reflektiert.⁷³ Insgesamt muss leider konstatiert werden, dass die Rolle der philanthropischen Bewegung beim Transfer bürgerlicher Leitvorstellungen in die tschechische Kultur bislang noch nicht ausführlicher gewürdigt wurde. Es bleibt zu hoffen, dass die zukünftige Forschung diese Lücke schließt.

⁷¹ HERRMANN, Die Pädagogik der Philanthropen (wie Anm. 36), 135. Vgl. auch CHAKKALAKAL, Die Welt in Bildern (wie Anm. 60), 123.

⁷² Václav SMYČKA / Václav PETRBOK (Hg.), Tvoření literaturou. Společné dějiny česky a německy psané literatury českých zemí (1760–1920), Praha 2024.

⁷³ TENČÍK, Četba mládeže v počátcích obrození (wie Anm. 47).

Literatur

- ANONYMUS, Rezension zu: Zweyter Theil des Lesebuchs für die Landschulen (1777), in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 37–52, Anhang: Die Anzeigen der neuen Bücher von 1778 bis 1781, Berlin/Stettin 1785, 197–200.
- Norbert BACHLEITNER, Die literarische Zensur in Österreich von 1751 bis 1848, Wien/Köln/Weimar 2017.
- Gabriele BALL, Moralische Küsse. Gottsched als Zeitschriftenherausgeber und literarischer Vermittler, Göttingen 2000.
- Johann Bernhard BASEDOW, Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit [...], Kopenhagen 1756.
- Johann Bernhard BASEDOW, Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken, 3 Bde., Leipzig 1774.
- Eric A. BLACKALL, Die Entwicklung des Deutschen zur Literatursprache 1700–1775, Stuttgart 1966.
- Theodor BRÜGGEMANN / Hans-Heino EWERS, Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 3: Von 1750 bis 1800, Stuttgart 1982.
- Johann Heinrich CAMPE, Robinson der jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Frankfurt/Leipzig 1781.
- Silvy CHAKKALAKAL, Die Welt in Bildern, Göttingen 2014.
- [Daniel DEFOE], Das Leben und die ganz ungemeine Begebenheiten des Robinson Crusoe [...] Der erste Theil, Frankfurt/Leipzig 1720.
- Peter DREWS, Tschechische Übersetzungen deutscher Belletristik 1771–1900, Dresden 2007.
- [Johann Ignaz von FELBIGER], Zweyter Theil des Lesebuches für die Landschulen ohne Fragen, zum Gebrauche der Schüler, Prag 1779.
- Alena FIDLEROVÁ, Jak mluvil (a psal) český venkovan na přelomu 18. a 19. století?, in: Historie – otázky – problémy 1 (2017), 48–65.
- Alena FIDLEROVÁ, Teaching Czech in a Plurilingual Community in the Age of Enlightenment: The case of František Jan Tomsa, in: Nicola McLelland / Richard Smith (Hg.), The History of Language Learning and Teaching I, Oxford 2018, 110–128.
- Christian Fürchtegott GELLERT, Briefe, nebst einer Praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen, Leipzig 1751.
- Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik, Wiesbaden 2013.

- Ulrich HERRMANN, Die Pädagogik der Philanthropen, in: Hans Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1, 2. Aufl., München 1991, 135–158.
- Max Hermann JELLINEK, *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung*. Erster Halbband, Heidelberg 1913.
- Fritz JONAS (Hg.), *Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden*, Berlin 1885.
- Christian JUNCKER, *Der wohl=informirte Brieffsteller [...]* Sechste Auflage, Leipzig 1728.
- Ulrich KRÖMER, *Johann Ignaz von Felbiger*, Freiburg/Basel/Wien 1966.
- Angelika LINKE, *Sprachkultur und Bürgertum*, Stuttgart/Weimar 1996.
- Peter Franz MILLER, *Warnungen für die unerfahrene Jugend, oder Sammlung von 257. Unglücksgeschichten aus dem Buche der Erfahrung*, Prag 1804.
- Peter Franz MILLER, *Wýstrahy pro neskussenau mládež, aneb Shromážděnj 257 nesstaštných příběhu z knihy skussenosti [...]* Übers. v. Jan Rulík und F.J. Tomsa, Prag 1810.
- Paul MÜNCH (Hg.), *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit*, München 1984.
- Reinhard M.G. NICKISCH, *Brief*, Stuttgart 1991.
- Jürgen OVERHOFF, *Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz. Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow*, in: Hanno Schmitt / Frank Tosch (Hg.), *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*, Berlin 2001, 129–137.
- Jürgen OVERHOFF, *Die Frühgeschichte der Philanthropismus (1715–1771)*, Tübingen 2004.
- Walter PAPE, ‚Eins von den äußerst gefährlichen Giften‘. Die Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts und Wilhelm Buschs ‚Max und Moritz‘, in: *Wilhelm-Busch-Jahrbuch* 1990, 7–19.
- Karsten RINAS, *Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre*, Heidelberg 2017.
- Karsten RINAS, *Vom genormten Satzbau zur genormten Interpunktion*, in: Paul Rössler / Peter Besl (Hg.), *Vergleichende Interpunktion*, Berlin/Boston 2021, 109–134.
- Karsten RINAS, *Aufgeklärter Stilwandel in Prag. Karl Heinrich Seibts Abhandlung über die Unterschiede der ‚Schreibarten‘ (1768)*, in: *Studia Germanistica (Ostrava)* 30 (2022), 25–51.
- Karsten RINAS, *Dokonalý Jednatel (1794) a jeho německá předloha*, in: *Listy filologické* 146/3–4 (2023), 361–398.
- Karsten RINAS, *Gesellschaftsordnung, Mentalität und Schriftsprache im Barock*, in: *Studia Germanistica (Ostrava)* 32 (2023), 21–50.

- Karsten RINAS, Tschechisch-Unterricht in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Jan Urbans Lehrbücher und ihre deutschen Vorlagen, in: *Germanoslavica* 1 (2024), 23–53.
- Karsten RINAS, Periode und Absatz. Anmerkungen zur Gliederung barocker Texte, in: Milan Horňáček / Sabine Voda Eschgfäller (Hg.), *Olmützer Beiträge zur Barockforschung*, Dresden 2024, 11–29.
- Karsten RINAS, Übersetzung und Abhängigkeit – über ein prekäres Verhältnis, unter besonderer Berücksichtigung der Tschechischen Nationalen Wiedergeburt, in: *Brücken* 31.2 (2024), 51–72.
- Friedrich Eberhard von ROCHOW, *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*, Frankfurt 1776.
- Joseph J. RÖDIGH, *Der vollständige Landadvokat [...]* Neue Auflage, Prag/Wien 1793.
- Walter SCHAMSCHULA, *Die Anfänge der tschechischen Erneuerung und das deutsche Geistesleben (1740–1800)*, München 1973.
- Hanno SCHMITT / Frank TOSCH (Hg.), *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*, Berlin 2001.
- Hanno SCHMITT, *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 2007.
- Karl Heinrich SEIBT, *Von dem Unterschiede des zierlichen, des Hof- und Curialstyls*, Prag 1768.
- Karl Heinrich SEIBT, *Von dem Einfluss der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*, Prag 1771.
- Václav SMYČKA / Václav PETRBOK (Hg.), *Tvoření literaturou. Společné dějiny česky a německy psané literatury českých zemí (1760–1920)*, Praha 2024.
- Johann Baptist STROBL, *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend, in rührenden Beyspielen, erläuternden Kupfern und Vignetten*, München 1788.
- [Johann Baptist STROBL], *Unglücksgeschichten zur Warnung für die unerfahrene Jugend [...]*, Prag 1790.
- [Johann Baptist STROBL], *Nesšťastné přjehody k výstraže nezkussené mládeži w pronikawých přjkladech, a obrázcých, kteřj ge wyswětluji. Übers. v. F.J. Tomsa*, Praha 1794.
- Josef Jakub TANDLER, *Dokonalý Gednatel, aneb Zemský Adwokát [...]*, Praha 1794.
- František TENCÍK, *Četba mládeže v počátcích obrození*, Praha 1962.
- [František Jan TOMSA], *Díl druhý knihy ke Čžtenj pro sedlské Sskoly [...]*, Praha 1780.
- Franz Johann TOMSA, *Böhmische Sprachlehre*, Prag 1782.

- Franz Johann TOMSA, Elementarwerk der böhmisch-deutsch- und lateinischen Sprache, Prag 1784.
- Franz Johann TOMSA, Vollständiges Wörterbuch der böhmisch- deutsch- und lateinischen Sprache, Prag 1791.
- Josef VINTR, Das Tschechische, München 2001.
- Karl VOCELKA, Österreichische Geschichte, 5. Aufl., München 2019.
- Peter WIESINGER, Zur Entwicklung der deutschen Schriftsprache in Österreich unter dem Einfluß Gottscheds in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, in: Dieter Nerijs (Hg.), Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache seit dem 18. Jahrhundert, Berlin 1983, 227–248.
- Reinhard WITTMANN, Geschichte des deutschen Buchhandels, München 1991.
- Larry WOLFF, Childhood and the Enlightenment, in: Paula S. Fass (Hg.), The Routledge History of Childhood in the Western World, London/New York 2013, 78–99.
- Constantin von WURZBACH, Truchseß-Waldburg-Zeil, Maria Walburga Gräfin, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich. 47. Theil, Wien 1883, 258–260.
- Jaroslav ZEŽULČÍK, Znamenitá paní hraběnka, in: Poodří 2 (2004), 13–26.

HENDRIK HOLZMÜLLER

Ein niederländischer Junge liest in Basedows „Elementarwerk“ Beobachtungen zur Rezeption philanthropischer Literatur in den Nieder- landen

1. Der philanthropische Blick auf die Niederlande: Händler, Abenteurer, Ignoranten
 - 1.1 Campes Niederländer: Ein Volk von Seefahrern und Abenteurern
 - 1.2 Bahrds Niederländer: Ignoranten, ohne Sinn für aufgeklärtes Erziehungsdenken
2. Das niederländische Interesse am deutschen Philanthropismus
 - 2.1 Campe-Rezeption in den Niederlanden
 - 2.2 Philanthropische Einflüsse auf die Erziehungspraxis in den Niederlanden
3. Fazit: Das philanthropische Niederlandebild und das Bild der Philanthropen in den Niederlanden

In diesem Beitrag werden zunächst einige Stimmen der philanthropischen Bewegung gesammelt, um einen Eindruck vom zeitgenössischen Niederlandebild zu geben, wie es in dieser Strömung der deutschen Aufklärung vorzufinden ist. Daraufhin wird die Blickrichtung umgekehrt: Welche Impulse der philanthropischen Pädagogik wurden in den Niederlanden wahrgenommen und welchen konkreten Widerhall fand dieses pädagogische Denken in den Niederlanden? Neben Übersetzungen der Werke Campes steht vor allem das Tagebuch des Jungen Otto van Eck im Mittelpunkt der Betrachtung. Dieses außergewöhnliche Ego-Dokument zeigt den unmittelbaren Einfluss, den das philanthropische Schrifttum auf konkretes Erziehungshandeln entfalten konnte, und gibt gewichtige Einblicke in Lektürepraktiken im Zusammenhang mit Basedows „Elementarwerk“.

1. Der philanthropische Blick auf die Niederlande: Händler, Abenteurer, Ignoranten

Einen fast undurchdringlichen Wald von Masten und Segeln zeigt Daniel Chodowiecki auf einem Kupferstich, der zu Basedows „Elementarwerk“ gehört. Erst auf den zweiten Blick erhebt sich im Hintergrund die Silhouette einer stolzen Stadt mit zahlreichen Kirchtürmen und angedeuteten holländischen Bürgerhäusern, deren Giebel sich aneinanderreihen. Das

weltumspannende Handelstreiben seiner Bürgerinnen und Bürger steht damit klar im Vordergrund und ist vor allen Bauwerken das bedeutendste Kennzeichen der Stadt, auf die Chodowiecki über das Wasser des „Ij“ blickt: Amsterdam. Er zeigt, was Basedow ihm für den Kupferstich aufgetragen hat, nämlich den Inbegriff einer Handelsmetropole anschaulich darzustellen: „Die 66ste Tafel stellet vor den Schiffhafen in Amsterdam, einer der wichtigsten Handelsstädte in Europa.“¹



Abb. 1. Kupferstich von Daniel Chodowiecki²

Die philanthropischen Schriftsteller zeigten sich auf unterschiedliche Weise an den Niederlanden interessiert. Zunächst auf der Ebene des

¹ Johann Bernhard BASEDOW, Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken, 3 Bde., 2., sehr verbesserte Aufl., Leipzig 1785, Bd. II, 456.

² In: Johann Bernhard BASEDOW, Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde, Berlin/Dessau 1774, Tab. LXVI.

Sachwissens, wenn etwa für Basedow feststeht, dass elementare Allgemeinbildung über Ökonomie und europäische Handelsgeflechte auch beinhaltet, dass Amsterdam als herausragender Handelsplatz in Europa hervorgehoben und sogar verbildlicht wird. Daneben ist es vor allem Joachim Heinrich Campe, der sich für Geschichten interessierte, die im Zusammenhang der niederländischen Seefahrt entstanden sind. Er hält sie für geeignet, um sie mit pädagogischen Absichten für ein junges Publikum zu didaktisieren und in seine Reihe von belehrenden und unterhaltenden Schriften für junge Leserinnen und Leser aufzunehmen. Carl Friedrich Bahrdt bereiste sogar die Niederlande, um die dort ansässigen Menschen von den philanthropischen Erziehungskonzepten zu überzeugen und Schüler für sein Philanthropinum zu gewinnen.

1.1 Campes Niederländer: Ein Volk von Seefahrern und Abenteurern

Joachim Heinrich Campe zählt neben Basedow zu den am stärksten rezipierten Autoren der deutschen Aufklärungspädagogik. Neben der schulpraktischen Erziehungstätigkeit ist es vor allem sein Wirken als Schriftsteller und Herausgeber, das den philanthropischen Erziehungsdiskurs maßgeblich mitgeprägt hat.³ Neben programmatischen Abhandlungen flossen viele Aspekte seines Erziehungsdenkens auch in niedrigschwellige und besonders zugängliche Vermittlungsformen für Kinder und Jugendliche, also in Literatur ein, die sich darum bemühte, ein junges Publikum direkt und altersangemessen zu adressieren. Campes Texterarbeitung war dabei oft weniger durch das grundständige Verfassen von neuen Geschichten geprägt als durch das Sammeln von Vorlagen, die er dann in seinem Sinne umarbeitete, an seine pädagogischen Intentionen anpasste und die Texte dafür didaktisch weiterentwickelte. Das bekannteste Beispiel für dieses literarische Verfahren ist sein Roman „Robinson der

³ Hans-Jürgen PERREY, Joachim Heinrich Campe (1746–1818). Menschenfreund – Aufklärer – Publizist (Philanthropismus und populäre Aufklärung. Studien und Dokumente 2; Presse und Geschichte – Neue Beiträge 56), Bremen 2010; Christa KERSTING, Joachim Heinrich Campe. Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, in: Winfried Böhm u. a. (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn u. a. 2009, 67–70; Hanno SCHMITT (Hg.), Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818), Wiesbaden 1996.

Jüngere“, für den er die Vorlage „Robinson Crusoe“ von Daniel Defoe inhaltlich und formal drastisch umarbeitete.⁴

Deutliche Niederlandebezüge finden sich aber vor allem in den insgesamt 12 Bänden seiner „Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend“,⁵ aus denen im Folgenden nur auf den Anfang der Erzählung über die Fahrten von Willem Ysbrandszoon Bontekoe eingegangen wird, der 1618–1625 im Dienst der niederländischen Ostindien-Kompanie (VOC) zur See fuhr und darüber in seinem selbst veröffentlichten „Journael“ berichtete, das 1646 im Druck erschien und zwei Jahre später ins Deutsche übersetzt wurde.⁶ Campe schreibt in produktiver Aneignung des Textes:⁷

Bonteku – oder, wie die Holländer seinen Namen schreiben, Bontekoe – war ein holländischer Schiffskapitain. Er kommandirte das Schiff Neuhorn von 550 Lasten *) und 200 Mann. Dieses ward im Jahr 1618 nach Ostindien beordert.

Nachdem die Ausrüstung vollendet war, ging Bonteku den 28sten December aus dem Texel oder Tessel – meine jungen Leser wissen doch, was und wo der Texel ist? **) – unter Segel. Die Abfahrt geschah bei gutem Winde und Wetter; aber kaum war man der

⁴ Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. Nach dem Erstdruck herausgegeben von Alwin Binder und Heinrich Richartz, Stuttgart 1981, bibliographisch ergänzte Ausgabe 2000, Nachdruck Ditzingen 2012. S. auch die Beiträge von Christian EGER und Tilman SPRECKELSEN in diesem Band.

⁵ Joachim Heinrich CAMPE, Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend. 12 Teile, Braunschweig/Wolfenbüttel 1785–1793; Bärbel PANZER, Die Reisebeschreibung als Gattung der philanthropischen Jugendliteratur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, Frankfurt a. M. 1983; Richard B. APGAR, Taming Travel and Disciplining Reason. Enlightenment and Pedagogy in the Work of Joachim Heinrich Campe, Diss. Chapel Hill (NC) 2008.

⁶ Willem Ysbrandtsz. BONTEKOE, Journael ofte Gedenckwaerdige Beschrijvinghe van de Oost-Indische Reyse van Willem Ysbrandtsz Bontekoe van Hoorn, Amsterdam 1646; Chistophel LE BLON, Die Vier und Zwanzigste Schiffahrt/ In Welcher mit wahren Umständen beschrieben wird/ Erstlich die denckwürdige Reyse nach Ostindien/ S. Wilhelm Isbrands Bontekuhe von Horn: Vorgenommen den 28. Decemb. 1618. und vollbracht den 16. Novemb. 1625 [...] Beneben darzu nothwendigen Kupfferstücken, Frankfurt a. M. 1648, 1–65.

⁷ Joachim Heinrich CAMPE, Wilhelm Isbrand Bonteku's merkwürdige Abentheuer auf einer Reise aus Holland nach Ostindien, in: Ders., Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend. Fünfter Theil, Reutlingen 1788, 7–58, hier 12f.

letzten westlichen Spitze der englischen Küste (*the Lands End*) gegenüber gekommen: als man schon von den gräßlichen Widerwärtigkeiten und Gefahren, denen man unwissend entgegen lief, einen herben Vorschmack bekam.

*) Eine Last ist so viel als 2 Tonnen, und die Tonne so viel als 20 Centner oder 2000 Pfund. Folglich ist ein Schiff von 550 Lasten ein solches, welches 22,000 Centner oder 2,200,000 Pfund tragen kann.

***) Nämlich eine Insel und Rhede an der Provinz Holland, zwischen dem deutschen Meer und der Südersee, von wo aus die großen holländischen Schiffe in See zu gehen pflegen.

Am Beispiel wird deutlich, dass Campe den selbstgesetzten Anlass, die abenteuerliche Geschichte eines niederländischen Seefahrers zu erzählen, dafür nutzt, um seinem deutschsprachigen Publikum en passant allerhand wissenswerte Informationen über die niederländische Sprache und deren Graphie, die Seefahrt, Geographie und Maßeinheiten einzustreuen. In Campes „Reisebeschreibungen für die Jugend“ kommen Niederländer dann vor, wenn ihre Geschichte aufregend genug erscheint, um spannungsvoll zu unterhalten. Sie wird dann in freier Abweichung von der Vorlage mit Sachinformationen angereichert.

Auffällig ist an dieser Stelle, dass das Schiff ohne weitere Erläuterung „nach Ostindien beordert“ wird: Während also Maßeinheiten umgerechnet und Schreibweisen erklärt werden, erscheint die niederländische Handelskompanie, die auch bei Basedow im Zusammenhang mit Amsterdam als Handelsmetropole nicht näher behandelt wird, als mysteriöse Selbstverständlichkeit, die Befehle geben kann, über deren Zwecke aber geschwiegen wird. Heute werden das Handelsnetzwerk der VOC und ihre wirtschaftlichen Praktiken in Asien im engen Zusammenhang mit dem Sklavenhandel gesehen.⁸ Auch Bontekoe, der 1617 auf dem Weg nach Sevilla selbst in die Sklaverei geraten war, aber freigekauft werden konnte, war ausweislich seines Reiseberichts während seiner Zeit für die VOC an der Versklavung von Menschen aus China beteiligt.⁹ Campe übernimmt

⁸ Pepijn BRANDON u. a. (Hg.), *De slavernij in Oost en West*. Het Amsterdam onderzoek, Houten 2020.

⁹ BONTEKOE, *Journael* (wie Anm. 6), 45f.

diese Episode für seine didaktisierte Reisebeschreibung allerdings nicht, obwohl er in „Robinson der Jüngere“ die Sklaverei scharf verurteilte.¹⁰

1.2 Bahrds Niederländer: Ignoranten, ohne Sinn für aufgeklärtes Erziehungsdenken

Neben diesen Perspektiven, die von außen auf die Niederlande blicken, reiste mindestens eine Person, die der philanthropischen Bewegung nahestand, selbst in die Niederlande, um das neue Erziehungsdenken dort persönlich zu bewerben: Carl Friedrich Bahrdt. Quelle für diese Niederlandereise ist sein eigener Reisebericht, den er als Teil seiner ausführlichen Lebensbeschreibung veröffentlichte. Bahrdt war schon zu Lebzeiten eine höchst streitbare Persönlichkeit, und auch seine Autobiographie zeugt davon, dass er vielfach aneckte. Laut der „Neuen Deutschen Biographie“ liegt mit „Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben“¹¹ eine „oft wahrheitswidrige Selbstbiographie“ in vier Teilen vor, die aber „um ihres reichen kulturgeschichtlichen und psychologischen Gehalts willen noch heute lesenswert“ sei.¹²

Bahrdt bereiste im Jahr 1777 die Niederlande, berichtete darüber aber der Öffentlichkeit erst 14 Jahre später in der genannten Autobiographie. Hintergrund seiner Reise war das Bemühen um weitere Schüler für das von ihm verantwortete Philanthropin in Heidesheim bei Worms. Seine durchaus ambitionierten Pläne für die Anstalt stellte er in einer Programmschrift dar,¹³ musste diese aber rasch wieder aufgeben: Neben den Problemen, zahlungskräftige Eltern für die Unterstützung der Schule zu gewinnen, dürften die Gründe dafür vor allem in seinen andauernden Auseinandersetzungen mit den landesherrlichen und kirchlichen

¹⁰ Jürgen OVERHOFF / Sebastian LANGE, Sklaverei und Sklavenhandel in den Bilderbüchern der Aufklärung. Ein kommentierter Quellenband, Hannover 2024, 56f., 122.

¹¹ Carl Friedrich BAHRDT, Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. Dritter Theil, Berlin 1791.

¹² Bruno SAUER, Art. Bahrdt, Carl Friedrich, in: Neue Deutsche Biographie 1 (1953), 542f.

¹³ Carl Friedrich BAHRDT, Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlin, Frankfurt a. M. 1776.

Autoritäten zu finden sein.¹⁴ Bahrtdt, der als lutherisch ausgebildeter Theologe zunächst in Leipzig wirkte, wandte sich bald der Neologie zu und immer weiter von einer hergebrachten christlichen Offenbarungstheologie ab, was ihm den Vorwurf der Heterodoxie einbrachte. Seine theologischen Richtungsstreitigkeiten trug er in zahlreichen Veröffentlichungen aus.¹⁵

Es ist unverkennbar, dass Bahrtdt seine „Meinungen“, die auch seiner Autobiographie den Titel gaben, über die Menschen, denen er begegnete, in seinen Schriften kaum zurückhielt. Ganz in diesem Stil lassen auch seine Schilderungen von seiner Niederlandereise ein hohes Maß an Frust spüren, der in Verachtung gegenüber denjenigen Menschen umschlägt, die sich ihm gegenüber nicht im gewünschten Sinne verhalten hätten:

Indessen war mein Hauptanstoß, den ich in Holland fand, der Ruf meiner Irrglaubigkeit. Alle rechtgläubigen Anhänger der Dortrechter Synode oder der Augspurgischen Konfession scheuten sich vor mir. Und die wenigen halbaufgeklärten Menschen, bei denen das Vernunftlicht in der Dämmerung stund, musten besorgen, von ihren Beichtvätern zur Rede gestellt und für Indifferentisten erklärt zu werden, wenn sie sich Achtung und Vertrauen gegen mich zu deutlich merken ließen. Kurz die Furcht, daß ich die Kinder zur Atheisterei und Gottlosigkeit verführte, verschloss jedes ächtholländische Auge vor meinem Erziehungsplane.¹⁶

Bahrtdt sieht sich also vor allem von Lutheranern und Reformierten mit religiös motivierten Vorbehalten gegen sein Erziehungsvorhaben in Heidesheim konfrontiert. Während er selbst zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines Reiseberichts die Konfessionstreue längst hinter sich gelassen hat und seine Religionsauffassung als ‚aufgeklärt‘ bezeichnet, halten andere ihn für ‚indifferent‘. Es ist durchaus möglich, dass Bahrtdt mit

¹⁴ Bahrtdt zog schon vorher den Zorn der Orthodoxie auf sich. So wandte sich etwa Lessings Gegner im Fragmentenstreit, Johann Melchior GOEZE, in einer Schrift gegen Bahrtdt: Beweis, daß die Bahrtdtsche Verdeutschung des Neuen Testaments keine Uebersetzung, sondern eine vorsätzliche Verfälschung und frevelhafte Schändung der Worte des lebendigen Gottes sey, aus dem Augenscheine geführt von Johan Melchior Goeze, Hamburg 1773.

¹⁵ Marschlin und Heidesheim (1775–1779), Diss. Heidelberg 1997; Gerhard SAUDER (Hg.), Carl Friedrich Bahrtdt (1740–1792), St. Ingbert 1992.

¹⁶ BAHRDT, Geschichte seines Lebens (wie Anm. 11), Bd. III, 269f.

falschen Vorstellungen über den Status von Toleranz und Religionsfreiheit in die Niederlande reiste.¹⁷ Viele Reisende hatten allerdings die überragende Dominanz der reformierten Kirche vor dem deutschsprachigen Lesepublikum bereits beschrieben. So meinte etwa Georg Forster, der 1790 mit Alexander von Humboldt in den Niederlanden war, in seinen „Ansichten vom Niederrhein“, „daß wir auf dem Boden der wahren, nicht der eingebildeten Freiheit [...] angekommen wären“.¹⁸ Dennoch kommt er nicht umhin zu urteilen: „In Holland herrscht noch die intolerante Synode von Dordrecht“,¹⁹ also die reformierte Kirche.

Bei Bahrdt bewirkte die Konfrontation mit den starken konfessionellen Bindungen jedoch einen Umschlag seiner Erwartungen in Verachtung gegenüber den Niederländern: „Im Grunde ist freilich des Holländers Religion – Geld. [...] Unter keinem protestantischen Himmelsstrich habe ich einen so eigentlichen dummen Religionseifer gefunden.“²⁰ Schlussendlich findet Bahrdt lediglich einen einzigen deutschen Kaufmann, der einen Sohn in sein Philanthropinum geben möchte: „Aus einem altholländischen Hause war kein Zögling für mich zu erwarten.“²¹

Dabei klingt die Bezeichnung ‚altholländisch‘ durchaus nach einem Schmuck, den Bahrdt für seine Anstalt gern erworben hätte. Die Niederlande haben auf ihn offenbar eine große Faszination ausgeübt, vorgefunden hat er nach seinem Empfinden aber ein religiös borniertes Volk, das sich der Aufklärung und ihrer Erziehung radikal verschlossen habe.

2. Das niederländische Interesse am deutschen Philanthropismus

Ein Blick in die Niederlande zeigt schnell, dass Bahrds drastische Formulierungen wohl eher seine persönliche Erbostheit über das geringe Interesse an seinem Philanthropin und über seinen Misserfolg bei der Schülerwerbung widerspiegelt, als dass hier eine realistische Einschätzung

¹⁷ Anja CHALES DE BEAULIEU, Deutsche Reisende in den Niederlanden. Das Bild eines Nachbarn zwischen 1648 und 1795, Frankfurt a. M. u. a. 2000, 147–165; Julia BIENTJES, Holland und der Holländer im Urteil deutscher Reisender. 1400–1800, Groningen 1967, 88–112.

¹⁸ Georg FORSTER, Ansichten vom Niederrhein (Georg Forster Werke 9), Berlin 1958, 279.

¹⁹ FORSTER, Ansichten vom Niederrhein (wie Anm. 18), 317.

²⁰ BAHRDT, Geschichte seines Lebens (wie Anm. 11), Bd. III, 270, 286.

über das niederländische Interesse am Philanthropismus getroffen worden wäre.

Bereits im Jahr seiner Niederlandereise erschien in niederländischer Sprache eine Übersetzung von Bahrds eigenem Programm für das Heidesheimer Philanthropin.²² Diese Übersetzung besorgte der lutherische Theologe Augustus Sterk, der in Halle und Leipzig studiert hatte und zu dieser Zeit in Leeuwarden tätig war. Er ergänzte eine Vorrede, in der er sich sehr lobend über „de Kweekschool te Dessau“, in der nach „Philanthropynsche grondregeln“ unterrichtet und erzogen werde, äußert. Bei seiner Übersetzung habe er den Begriff *Philanthropin* bewusst beibehalten, weil derartige Schulen, „unter diesem Namen überall in Deutschland und auch bereits bei vielen unserer Niederländer bekannt sind.“²³ Er schreibt weiter:

Ich wünsche mir von Herzen, dass dieses Werk etwas beitragen möge, meine Landsleute an alles denken zu lassen, das zur Verbesserung der Erziehung erforderlich ist. Ich erwarte nicht, dass eine Unternehmung dieser Art leicht bei uns nachgeahmt würde; aber vielleicht gibt diese Abhandlung wohl Gelegenheit, um in dieser oder jener Weise die Erziehung in unseren gewöhnlichen Schulen zu verbessern und vielleicht werden einige, solange diese Verbesserung noch nicht geschehen ist, dazu bewogen, ihren Kindern eine philanthropische Erziehung in Heidesheim angedeihen zu lassen.²⁴

²² [Carl Friedrich BAHRDT] / Augustus STERK, Plan van philanthropijnsche opvoeding of volledig bericht van het eerste philanthropinum te Marschlins. Mitsgaders een tweevouwig aanhangsel betreffende het philanthropinum te Heidesheim, bij Worms. Volgens den tweeden druk uit het Hoogduitsch vertaald, en met eene Voorrede verrijkt door Augustus Sterk, Leraar der Gemeente, toegedaan de onveranderde Augsburgsche Geloofsbelijdenisse te Leeuwarden, Leeuwarden / Franeker 1777.

²³ [BAHRDT] / STERK, Voorrede (wie Anm. 22), XIII: „[...] onder dien naam overal in Duitschland, en ook reeds by veelen onzer Nederlanderen, bekend zyn [...]“. [Übers. Verf.].

²⁴ [BAHRDT] / STERK, Voorrede (wie Anm. 22), XIV: „Hartleijk wensch ik, dat de vertaaling van dit werk iets mooge toebrengen, om mijne Landgenooten, aan het geen tot verbetering der opvoedinge vereischt wordt, ernstig te doen denken. Ik verwacht niet, dat eene onderneeming van dien aart ligtlijk onder ons zal nagevolgd worden; maar misschien geeft deeze verhandeling wel gelegenheid, om ‘er in deeze of geene bijzonderheden, de opvoeding in onze gewoone scholen door te verbeteren, en misschien worden sommigen, zoo lang dit niet geschied is, ‘er wel door bewoogen, om hunne Kinderen het voorrecht van eene Philanthropijnsche opvoeding te Heidesheim te laten genieten [...]“. [Übers. Verf.].

Das Vorwort von Sterk widerspricht also bereits Bahrds Auffassung in mindestens zwei Hinsichten: Wie seine Übersetzung zeigt, geht Sterk von einem großen Interesse in der niederländischen Bevölkerung am philanthropischen Erziehungsdenken aus, und er berichtet davon, dass bereits viele Niederländer mit dem Konzept und dem Begriff des Philanthropins vertraut seien. Er geht zwar nicht davon aus, dass es eine vergleichbare Einrichtung in absehbarer Zeit in den Niederlanden geben könnte, doch ist er sich sicher, dass das philanthropische Erziehungsdenken bei den pädagogisch Handelnden seiner Zeit durchaus Anklang finden dürfte. Sterk meint also, dass einzelne Elemente philanthropischer Erziehung in das Erziehungshandeln seiner Zeit stillschweigend einsickern, was er ausdrücklich begrüßt.

Dass sich der Rezeptionsprozess des philanthropischen Erziehungsstils in den Niederlanden eher schleichend als stürmisch, eher stillschweigend aneignend als ausdrücklich übernehmend zeigte, legt auch ein Blick in die Forschungsliteratur nahe, in der sich nur ein einziger Beleg für eine Bildungseinrichtung findet, die sich als regelrechtes Philanthropinum in den Niederlanden bezeichnen ließe. Hierbei handelt es sich um einen kurzen Aufsatz der Amsterdamer Stadtarchivarin Isabella Henriette van Eeghen aus dem Jahr 1961. Sie beruft sich auf eine Quelle aus dem Jahr 1781, die heute allerdings unauffindbar ist.²⁵ Ein Alexandre François Stanislaas Des-Londes soll in einer privaten Schule im Haus mit der Adresse Keizersgracht 598 in Amsterdam drei Gruppen von insgesamt 24 Schülern, von denen einige Internatsschüler waren, unterrichtet haben und zwar „volgens het systeem van Basedow“. Mit den Kupferstichen aus dem „Elementarwerk“ soll hier Französisch und Niederländisch unterrichtet worden sein, außerdem Erdkunde, Naturgeschichte, Geschichte, Schreiben, Zeichnen und Rechnen. Ein Soldat soll jeden Tag Übungen zur Leibesertüchtigung angeleitet haben. Es ergeben sich für

²⁵ Isabella Henriette VAN EEGHEN, Een moderne Basedowse school in Amsterdam, in: *Amstelodum* 48 (1961), 129–132. Nach van Eeghen soll die Schrift Teil des Familienarchivs der Familie Hooft van Woudenberg sein. Dieses Archiv existiert nach Findbuch und Auskunft des Stadtarchivs Amsterdam allerdings nicht. Auch das ambitionierte Digitalisierungsprojekt „Alle Amsterdamse Akten“, das darauf abzielt, alle Personennennungen in den Akten des Archivs in einem durchsuchbaren Index zu versammeln, konnte bisher keine Erkenntnisse über einen möglichen Verbleib der Quelle zu Tage fördern.

van Eeghens Hinweise darauf, dass der Leiter der Anstalt römisch-katholischer Konfession war und reformierte Schüler unterrichtete. Demnach soll es sich um eine „moderne Basedowse school in Amsterdam“ gehandelt haben, in der philanthropische Ansätze geistiger und körperlicher Erziehung und Idealvorstellungen der Religionstoleranz realisiert wurden.

2.1 Campe-Rezeption in den Niederlanden

Sicherer lässt sich die Rezeption von Schriften ermitteln, die aus dem Zusammenhang der philanthropischen Bewegung stammen.²⁶ Hierbei kann etwa anhand der ins Niederländische übersetzten Schriften Joachim Heinrich Campes gezeigt werden, dass unverkennbar ein großes Interesse an der Literatur aus dem Umfeld des Philanthropismus bestand, das sich oben bereits durch die Übersetzung von Bahrds Programm des Heidesheimer Philanthropins durch Augustus Sterk andeutete. Die intensive Campe-Rezeption in den Niederlanden zeigt sich nicht zuletzt an der Vielzahl seiner Bücher, die ins Niederländische übersetzt wurden,²⁷ was auch ein Schlaglicht auf die komplexen literarischen Wechselwirkungen zwischen den Niederlanden und den deutschsprachigen Territorien in der Aufklärungszeit wirft.²⁸

Campes bekannteste Schrift, sein Kinderbuch „Robinson der Jüngere“, war auch auf Niederländisch ein Longseller, der 1780, also nur ein Jahr nach der deutschen Fassung, zuerst erschien und noch 1922 neu

²⁶ Wenn auch unvollständig, bleibt die Bibliographie von Toin DUIJX unerlässlich: *Bibliografie van in Nederland aanwezige boeken van J.B. Basedow, J.H. Campe en Chr. G. Salzmann, Amsterdam/Leiden 1985*. Siehe für die neuere Forschung exemplarisch: Feike DIETZ, *Lettering Young Readers in the Dutch Enlightenment. Literacy, Agency and Progress in Eighteenth-Century Children's Books* (Palgrave Studies in the History of Childhood), Cham 2021; Inger LEEMANS / Gert-Jan JOHANNES, *Worm en Donder. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1700–1800. De Republiek. 2. Aufl.*, Amsterdam 2017, 508–510; Jeroen SALMAN, *A German Standard in Dutch Children's Literature (1750–1840)?*, in: Jan Konst u. a. (Hg.), *Niederländisch-Deutsche Kulturbeziehungen 1600–1830* (Berliner Mittelalter und Frühneuezeitforschung 7), Göttingen 2009, 327–342.

²⁷ DUIJX, *Bibliografie* (wie Anm. 26), ohne Paginierung, Kap. „Joachim Heinrich Campe (1746–1818)“.

²⁸ Jan KONST u. a. (Hg.), *Niederländisch-Deutsche Kulturbeziehungen 1600–1830* (Berliner Mittelalter und Frühneuezeitforschung 7), Göttingen 2009.

aufgelegt wurde.²⁹ Campe nimmt für seine Robinsonade eine Anregung Rousseaus auf, aus dessen „Emile“ er zitiert, um sein literarisches Projekt zu begründen. Für Rousseau ist die Geschichte des Schiffbrüchigen Robinson, der seine Fähigkeiten einsetzen muss, um aus seiner neuen, erzwungenen Umwelt heraus seine verlorene Herkunftskultur zurückzuerobern, „die glücklichste Abhandlung von einer natürlichen Erziehung“,³⁰ wobei daran zu erinnern ist, dass Rousseau das Ideal einer ‚natürlichen Erziehung‘ vertrat.³¹ Daher werde auch Defoes „Robinson Crusoe“

der Text sein, welchem alle unsere Unterredungen von den natürlichen Wissenschaften nur zur Auslegung und Erläuterung dienen werden. Es wird bei unserm Fortgange zu dem Stande unserer Urtheilskraft zum Beweise dienen, und so lange unser Geschmack nicht wird verderbt sein, wird uns das Lesen desselben allezeit gefallen.³²

Campe nimmt allerdings einige Modifikationen vor, um Rousseaus Auffassung von einer ‚natürlichen Erziehung‘ der Robinson-Figur noch näher zu kommen. Im Wesentlichen kann sein Robinson keine Hilfsmittel von seinem zerstörten Schiff retten, sodass die Zeit auf der Insel noch drastischer und existenzieller geschildert werden kann. Außerdem ist sein Robinson ausgesprochen fromm und vertraut sich in jeder kleinen Regung von Hoffnung und Verzweiflung dem Lenker seines Schicksals an. Stilistisch arrangiert Campe seinen Roman um eine Vaterfigur, die allabendlich den Kindern seiner Familie die Geschichte von Robinson erzählt. Die berichteten Begebenheiten sind stets Anlass für eifrige Nachfragen der Kinder, die gebannt der Geschichte lauschen und auf diesem Wege z. B. religiöse, moralische, technische, geographische und naturgeschichtliche Fragen in die Erzählung einbringen. Diese Erzählweise, bei der vorbildliche Kinder zu partizipativen Erzählenden und Kommen-

²⁹ [Joachim Heinrich CAMPE], *Handleiding tot de natuurlyke opvoeding of Robinson Crusoe, geschikt ten dienste der jeugd*. Uit het Hoogduitsch vertaald, Amsterdam 1780; M. K. de Jong, *Robinson Crusoe. Een leesboek voor de lagere school*. Naar den vijftienden druk van Campe, Zutphen 1922.

³⁰ CAMPE, *Robinson der Jüngere* (wie Anm. 4), 8.

³¹ Tim ZUMHOF, *Der pädagogische Rousseau*, in: Ursula Reitemeyer / Tim Zumhof (Hg.), *Rousseau zur Einführung* (Studienbücher zur Lehrerbildung 2), Münster 2014, 23–59, hier 33–36.

³² CAMPE, *Robinson der Jüngere* (wie Anm. 4), 9.

tierenden der Geschichte werden, wurde auch in den Niederlanden vielfach nachgeahmt.³³

Campes „Robinson der Jüngere“ erscheint in den Niederlanden unter dem Titel „Handreichung zur natürlichen Erziehung oder Robinson Crusoe, geeignet zum Dienste der Jugend“. ³⁴ Schon diese Titelei, die den Titel des Originalwerks hinter die erzieherischen Absichten an die zweite Stelle setzt, macht deutlich, dass Campe als der ideale Interpret von Rousseaus Auffassungen vom pädagogischen Wert von Defoes „Robinson Crusoe“ und auch als der legitime Interpret von Rousseaus Auffassung von ‚natürlicher Erziehung‘ akzeptiert wurde. Wie eine Ironie der Geschichte kann daher wirken, dass die erste niederländische Übersetzung von Rousseaus „Emile“ überhaupt erst durch Campes Vermittlung möglich wurde, obwohl sogar schon die französische Originalfassung des „Emile“ 1762 mit dem Druckort „La Haye“ erschien. ³⁵ Eine niederländische Fassung erschien mitsamt der umfangreichen Kommentierung durch Campe und andere philanthropische Erziehungsschriftsteller erst als niederländische Übertragung der deutschen Übersetzung, die in Campes „Allgemeiner Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ veröffentlicht wurde. ³⁶

Campe wurde durch die Art der literarischen Gestaltung seiner Robinsonade auch als Erfinder einer neuen Vermittlungsmethode in der Kinder- und Jugendliteratur wahrgenommen. Eine 1804 erschienene Bearbeitung von Buffons „Naturgeschichte“ wird auf dem Titelblatt als „Lesebuch für die Jugend“ bezeichnet. Dort wird außerdem damit geworben, dass das Ausgangswerk „nach dem Geschmack von Campes Lehrweise“

³³ DIETZ, Lettering young readers (wie Anm. 26), 101–141.

³⁴ [CAMPE], Handleiding (wie Anm. 29).

³⁵ Das war wohl nur eine Finte gegenüber der Zensur. Tatsächlich wurde der „Emile“ in Paris gedruckt: Tim ZUMHOF, Nachwort: „Es ist ein ziemlich philosophisches Buch“. Entstehung und Deutungsaspekte von Jean-Jacques Rousseaus Emile oder Über die Erziehung, in: Jean Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung. Aus dem Französischen übersetzt von Eleonore Sckommodau und Martin Rang. Herausgegeben und kommentiert von Tim Zumhof, Stuttgart 2019, 897–923, hier 898f.

³⁶ Jean Jacques ROUSSEAU, Emile, of verhandelning over de opvoeding. Uit het Fransch, met aantekeningen van Resewitz, Ehlers, Villaume, Trapp, Campe, Stuve en Heusingen uit het Hoogduitsch vertaald, 2 Teile, Campen 1790/1793.

bearbeitet worden sei.³⁷ In der Einleitung wird präzisiert, dass damit gemeint sei, dass der Herausgeber eine Gesprächsform arrangiert habe, wie man sie aus „Robinson der Jüngere“ kenne. Dabei wird der didaktische Wert dieser Darbietungsweise für Buffons „Naturgeschichte“ hervorgehoben, auch wenn man den Umfang des Werkes „sehr verkürzt“ habe: „Schließlich scheint die Gesprächsform für Schriften, die für junge Menschen bestimmt sind, am besten geeignet zu sein, da man durch sie lernen kann, ohne dass der Stil genau wie der eines Lehrbuchs aussieht.“³⁸

2.2 Philanthropische Einflüsse auf die Erziehungspraxis in den Niederlanden

Ein besonders eindrücklicher Beleg für die intensive Rezeption philanthropischen Erziehungsdenkens und philanthropischer Literatur in den Niederlanden stellt das Tagebuch des Jungen Otto von Eck dar, das 1998 von Ariane Baggerman und Rudolf Dekker ediert³⁹ und umfangreich kommentiert und historisch eingeordnet wurde.⁴⁰ Otto wurde 1780 geboren und starb bereits 1798. Zwischen 1791 und 1797 führte er sein Tagebuch, in dem er Erlebnisse und Aktivitäten aus dem Familienleben der wohlhabenden Haager Bürgerfamilie notizenhaft festhielt, in der er aufwuchs. Seine Aufzeichnungen sind in ihrer Art und ihrem Umfang ein einzigartiges Zeugnis, das mit kindlicher Stimme vom Aufwachsen in der bürgerlichen Kultur des ausgehenden 18. Jahrhunderts berichtet.⁴¹ Es dokumentiert seinen Alltag in einer republikanisch gesinnten, kultur- und

³⁷ [Georges-Louis Leclerc DE BUFFON], *Natuurlijke geschiedenis van verscheidene, meest nuttige of aanmerklijke viervoetige dieren, volgens de beschrijving van den heere de Buffon, tot een leerzaam leesboek voor de jeugd in smaak van Campe's leerwijze bearbeid*, Haarlem 1804.

³⁸ [BUFFON], *Natuurlijke geschiedenis* (wie Anm. 37), III: „[...] immers de vorm van Samenspraaken schijnt voor Geschriften welken ten dienste der Jeugd vervaardigd worden, wel de geschiktste te zijn, wijl men, door middel daarvan, leeren kan, zonder dat de stijl 'er juist als die van een Leerboek uitzie.“ [Übers. Verf.]

³⁹ Otto VAN ECK, *Het dagboek van Otto van Eck (1791–1797)*. Uitgegeven door Ariane Baggerman en Rudolf Dekker met medewerking van Jeroen Blaak, Hilversum 1998.

⁴⁰ Ariane BAGGERMAN / Rudolf DEKKER, *Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe Reflected in a Boyhood Diary*. Translated by Diane Webb (Egodocuments and History Series 1), Leiden/Boston 2009.

⁴¹ Derrick ARMSTRONG, *Historical voices: philosophical idealism and the methodology of 'voice' in the history of education*, in: *History of Education* 32 (2003), 201–217.

bildungsbeflissenen Familie. Ihm wird eine Alltagsstruktur vorgegeben, in der er lesen, lernen und Aufgaben erfüllen muss, die seiner Bildung dienen sollen. Das Tagebuch archiviert Gottesdienst- und Frömmigkeitspraktiken und musische Ausdrucksformen, und es zeigt die Suche nach kindlicher Orientierung im Welt- und Familiengefüge zwischen der autonomen Entfaltung eigener Spiel- und Vergnügungsinteressen und den klar artikulierten Erwartungen seiner familiären Umwelt, sich äußerlich gesetzten Verhaltensnormen anzupassen, die im Tagebuch moralisch verarbeitet werden.

Zu den zahlreichen Büchern, die Otto van Eck in seinem Tagebuch erwähnt, zählt auch Basedows „Elementarwerk“, von dem er an ca. 80 Tagen notierte, dass er darin gelesen habe. Vor allem in den späteren Aufzeichnungen notiert er zwar nur ganz flüchtig, dass er überhaupt im „Elementarwerk“ gelesen habe und verbindet diese Information mit einem lakonischen Kurzbericht seiner sonstigen Aktivitäten. Trotz der Knappheit seiner Notizen lassen sich aus den Aufzeichnungen aber belastbare Rückschlüsse auf die Lektürepraxis von Otto ziehen. Am 31. Juli 1794 heißt es etwa:

Nach dem Mittag, beim Dessert im *Elementarwerk* gelesen, bin ich bis 7 Uhr Fischen gegangen mit dem Senknetz, was, da ich neue Sachen dafür habe, sehr gut ging. Ich habe einen ziemlich guten Fang gehabt. Dann bin ich meine Sachen machen gegangen und Tagebuch schreiben und nun mache ich mit Papa und Doortje [einer jüngeren Schwester Ottos] die übliche Abendlektion.⁴²

Am zitierten Beispiel zeigt sich die enge Einbindung seiner Lektüren in einen straff organisierten Tagesablauf, der durch eine Vielzahl von religiösen Routinen, Mahlzeiten und vor allem Lektionen durch Lehrer und Eltern und selbstständige Arbeits-, Lern- und Lektürephasen strukturiert wurde. Die Mahlzeiten waren dabei eng mit der Lektüre verbunden: Beim Frühstück wurde zusammen mit dem Vater Erbauungsliteratur oder eine Geschichte aus der Bibel gelesen; das Mittagessen wurde nicht nur von

⁴² VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 197 (31. Juli 1794): „Na 's middags op 't dessert in 't M[anue]l gelezen te hebben, ben ik gaen vissen tot 7 uur met 't kruisnet, 'twelk nu ik nieuwe spullen daertoe heb, zeer goed ging. Ik heb nogal een goede vangst gehad. Toen ben ik mijn zaeken gaen doen en journael maeken en nu gae ik met P[apa] en Doortje de gewone avondles doen.“ [Übers. Verf.]

einem Dessert beendet, sondern oft vom Lesen im „Elementarwerk“: „In the Van Eck family, food for thought and food for the body appeared to be closely connected.“⁴³ Am Abend las Otto oft in Geschichtsbüchern wie der „Histoire Romaine“ von Rollin oder der „Vaderlandsche Historie“ von Wagenaar.⁴⁴ Zwar wird insbesondere das mittägliche Lesen im „Elementarwerk“ als „Gewohnheit“ beschrieben,⁴⁵ doch ergab sich durchaus eine Vielzahl von Ausnahmen von dieser täglichen Praxis. Diese konnten sich auch aus dem kindlichen Alltagsleben ergeben, wenn etwa an einem Tag nach dem Essen Freunde zu Besuch kamen, um gemeinsam zu spielen.⁴⁶

Was das „Elementarwerk“ angeht, lässt sich kaum davon ausgehen, dass Otto gerne darin las. Es wurde sogar behauptet, er habe die Bände nur mit „lively reluctance“⁴⁷ angefasst, wobei außerdem unklar ist, ob die Familie lediglich über die drei Textbände oder auch über den reich bebilderten Tafelband verfügte.⁴⁸ Es wird aus vielen Aufzeichnungen ersichtlich, dass ihm die Lektüre von den Eltern ausdrücklich aufgetragen und oft sogar von den Eltern kontrolliert wurde, indem er ihnen vorlesen musste. So vermerkt er an einer Stelle ausdrücklich, dass er „für“ seine Mutter im „Elementarwerk“ liest, bevor er dann spielen gehen durfte.⁴⁹

⁴³ BAGGERMAN / DEKKER, *Child of the Enlightenment* (wie Anm. 40), 149.

⁴⁴ Vgl. zu den Lesegewohnheiten insgesamt: BAGGERMAN / DEKKER, *Child of the Enlightenment* (wie Anm. 40), 148–155.

⁴⁵ VAN ECK, *Dagboek* (wie Anm. 39), 189 (23. Juni 1794): „Op ‘t dessert na gewoonte in ‘t M[anue]l gelezen.“

⁴⁶ VAN ECK, *Dagboek* (wie Anm. 39), 189 (21. Juni 1794): „Na den eeten in het M[anue]l willende gaen leezen, kwamen de v[rieden] bij mij, waerdoor ik hierin verhindert wierd.“ (21. Juni 1794)

⁴⁷ Arianne BAGGERMAN, *The Cultural Universe of a Dutch Child: Otto van Eck and His Literature*, in: *Eighteenth-Century Studies* 31 (1997), 129–134, hier 130f.

⁴⁸ BAGGERMAN, *Cultural Universe* (wie Anm. 47) diskutiert zwar einzelne Kupferstiche aus dem „Elementarwerk“, allerdings erwähnt Otto an keiner Stelle in seinem Tagebuch den Tafelband oder einzelne Tafeln ausdrücklich.

⁴⁹ VAN ECK, *Dagboek* (wie Anm. 39), 99 (25. Mai 1793): „Wieder nach Hause gekommen, sind wir zum Essen gegangen. Dann habe ich für Mama etwas im *Elementarwerk* gelesen und bin danach bis 7 Uhr spielen gegangen, also eine halbe Stunde mehr als erlaubt. Ich hoffe aber, Mama hierdurch keinen Grund gegeben zu haben, um unzufrieden mit mir zu sein, indem ich meine Sachen rasch und gut und vor allem ohne zu schlafen verrichtet habe. Mama sagt mir zu meiner Schande, dass ich diesen Tag wieder nicht ohne Zanken mit Coos [eine Schwester] zu Ende gebracht habe.“ [Übers. Verf.]. („Weder thuis gekomen zijnde, zijn wij gaen eten. Toen heb ik voor Mama wat

Dabei ist bezeichnend, dass die Eltern das eifrige Lesen und begierige Lernen mit einem tadellosen kindlichen Verhalten identifizierten, das sie deutlich einforderten und davon abweichendes Verhalten moralisch durchaus drastisch tadelten:

[...] Mama geht es so viel besser, dass ich fürs Erste wieder bei ihr gelesen habe im Rollin und La Pluche. Auch habe ich mit Papa das *Elementarwerk* wieder einmal zur Hand genommen, sodass ich heute alles erledigt habe und vergnügt zu Bett gehen konnte, da ich mir diesmal nicht vorwerfen lassen musste, Papa Mühe durch meine Nachlässigkeit und Schlämpigkeit in Latein gemacht zu haben.⁵⁰

Aus dem Tagebuch wird außerdem ersichtlich, dass Otto das Lesen im „Elementarwerk“ nicht unbedingt wegen der inhaltlichen Qualität aufgetragen wurde, sondern in erster Linie, um seine Fertigkeiten im Französischen auszubauen, denn gelesen wurde in der französischen Übersetzung, dem „Manuel élémentaire“ – oft abgekürzt als *‘t Ml* (= „[he]’t M[anue]l“).⁵¹ Diese Übersetzung erschien bereits mit der deutschen Fassung des „Elementarwerks“ und wurde von Basedow ausdrücklich für den Fremdsprachenunterricht konzipiert.⁵² Von Otto wurde dabei erwartet, dass er auch seine jüngere Schwester im Französischlesen anleitete, indem sie gemeinsam im „Elementarwerk“ oder einem anderen Text lesen sollten, solange dieser „nützlich“ sei. Diese Anforderung an den Jungen wurde wiederum mit erheblichem Erziehungsdruck des Vaters untermauert:

gelezen in ‘t Manuel Elementaire en ben vervolgens gaen spelen tot 7 uren, dus een half uur over mijn tijd. Ik hoop egter Mama hierdoor geen rede te geeven om over mij te onvreden te zijn door mijne zaken gauw en goed en vooral zonder slapen te verrigten. Mama zegd mij tot mijne schande dat ik deeze dag weder niet zonder krakelen met Coos heb ten einde gebragt.“

⁵⁰ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 138 (12. Dezember 1793): „[...] maer Mama is zoo veel beter, dat ik voor ‘t eerst weder bij haer gelezen heb in Rollin en la Pluche. Ook heb ik met Papa het Manuel weder eens bij de hand gevat, zodat ik vandaeg alles afgedaen heb en dus vergenoegd na bed konde gaen, als ik mij maer niet behoefde te verwijten Papa moeilijk te hebben gemaekt door mijn onoplettend- en lomphheid in Latijn.“ [Übers. Verf.].

⁵¹ Bspw. am 24. Juli 1794: VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 195.

⁵² BASEDOW, Elementarwerk (wie Anm. 1), Bd. I, I.

Gestern durch eigenes Versäumnis kein Tagebuch geschrieben. Außerdem ist seitdem nichts Besonderes vorgefallen. Papa ging es viel besser und heute ist es, Gott sei Dank, wieder ganz in Ordnung. Heute Abend den beginnenden Tag mit meiner ältesten Schwester Doortje verbracht, die heute in ihr dreizehntes Lebensjahr eingetreten ist, um zu feiern. Bei dieser Gelegenheit sagte Papa, dass das beste Geschenk, das ich ihr geben kann sei, jeden Tag mit ihr Französischlesen zu üben, sei es im Elementarwerk oder in einem anderen nützlichen Buch.⁵³

Viele Passagen, in denen sich Otto durchaus unangenehmen moralischen Vorwürfen stellen muss, wenn seine Eltern ihm gesagt haben, welche Übertretungen er sich geleistet habe, lassen die Frage zu, inwiefern die Eltern auch das Tagebuchschreiben als Erziehungspraxis von Otto einforderten und den Inhalt der Texte gegebenenfalls sogar diktieren. Es scheint zum Beispiel fraglich, ob ein dreizehnjähriger Junge von selbst darauf gekommen wäre, sich am Ende eines Tages darüber zu freuen, dass er und seine Schwestern nicht herumkrakeelt hätten.⁵⁴ Auch die folgende Episode – aus der auch hervorgeht, dass Otto das Hochdeutsche unter anderem mit Schriften des philanthropischen Erziehungsreformers Salzmann übte, die er im Original las, wirft mit ihren peinlichen Details und unterwürfigen Lösungsstrategien diese Fragen über das kindliche Tagebuchschreiben im Hause Eck auf:

Heute Morgen, während Papa und Mama in Delft in der Kirche gewesen sind, habe ich mit meinen Schwestern meine Aufgaben gemacht und nach dem Essen mit Mama einige Psalmen gesungen und auf dem Klavier gespielt und etwas in Salzmanns „Gottesverehrungen“ gelesen, sodass Papa und Mama daraufhin nichts über mein Betragen sagten, aber danach, als Wim Beerestein und noch viele andere Menschen bei uns waren, habe ich es wieder (wie gewohnt) verbockt; zuerst bin ich gegenüber den

⁵³ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 174 (26. April 1794): „Gisteren door verzuim geen journael gemaekt. Ook is er toen niets bijzonders voorgevallen. Papa was veel beter en nu is het goddank weder geheel over. Vanogtend een begin van den dag gemaekt met mijn oudste zusje Doortje, welke vandaeg in haer dertiende jaer getreden is, te feliciteren. Bij deze gelegenheid zeide P[apa], dat het beste present dat ik haer nu geven kon, was om mij elken dag met haer wat te oeffenen in het Fransch leezen, ‘tzij in het Manuel of in eenig ander nuttige boekje.“

⁵⁴ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 105 (25. Juli 1793).

Menschen, sagt Papa, wieder wild und unordentlich gewesen und zweitens (, was auch das Schlimmste ist und was ich auch am meisten bedauere,) habe ich Papa wegen des Wegnehmens eines Kekses schändlich belogen, worüber Papa sehr böse war und sagte, dass er das niemals von mir gedacht hat, befürchtend, dass ich mit der Zeit vom Bösen zu noch Schlimmeren verfallen würde, wenn ich nicht unter seinen Augen zu Hause bliebe. Er befahl mir, heute (und auch fortan an allen Abenden) um halb zehn ins Bett zu gehen, wie meine Schwestern. Mama sagte, dass sie sehr wohl noch Hoffnung hat, dass ich mich verbessern würde, da ich Papa und Mama doch sehr selten belüge. Ich trachte danach, diese Hoffnung zu erfüllen, um in der Folge die Achtung, die ich nun größtenteils verloren habe, zurückzugewinnen.⁵⁵

Auch die Reflexion über die Lektüren im „Elementarwerk“ lässt bisweilen den Schluss zu, dass die Inhalte besprochen und erläutert wurden, also im Familienzusammenhang diskursiv eingeordnet wurden. So finden sich manchmal Erläuterungen, zum „Elementarwerk“, die sich dort in der dargestellten Form aber gar nicht nachlesen lassen:

Im *Elementarwerk* habe ich gelesen [...] über die Rechtschaffenheit des römischen Bürgermeisters Brutus, der seine zwei der Gesetzesübertretung schuldigen Söhne zu Tode

⁵⁵ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 104 (21. Juli 1793): „Vanmorgen, terwijl Papa en Mama te Delft te kerk geweest zijn, heb ik met mijn zusjes mijne lessen gedaen en na den eten met Mama eenige psalmen gezongen en op 't clavier gespeeld en wat gelezen in Saltzman Gottesverehrungen, zodat Papa en Mama toen niets van mijn gedrag zeiden maer daerna, toen Wim Beerestein en nog veel andere menschen er waaren, heb ik het weder (na gewoonte) verbruid; voorerst heb ik bij de menschen, zegd Papa, weder wild en woest en onordentelijk geweest, en ten tweeden ('tgeen het ergste is en mij ook 't meeste spijt) heb ik Papa omtrend het wegneemen van een koekje schandelijk misleid, waarover Papa zeer boos was en zeide hij dit nooit van mij gedagd had, vreezende dat ik met de tijd van kwaad tot erger zoude vervallen zo ik niet onder zijn oog en thuis bleev, mij voorts beveelende terstond (en ook voortaan alle avonden) ten half tien na bed te gaen zoals mijn zusjes. Mama zeide dat zij evenwel nog wel hoop had dat ik verberteren zoude, daer ik Papa of Mama tog zeer zelden misleide, aen welke hoop ik van gantscher zal trachten te voldoen, om in 't vervolg de agting die ik nu grotendeels verloren heb, terug te winnen.“ Siehe zum Deutschlernen auch VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 139 (19. Dezember 1793): „Ich lese zur Zeit morgens statt Hesz Ewald (Über die Landschulen) und zwar im Hochdeutschen, um die Sprache besser zu lernen, in der Lou [ein Hauslehrer] mir noch jede Woche Unterrichtsstunden erteilt.“ [Übers. Verf.]. („Ik leeze tegenswoordig 's morgens in plaets van Hesz, Ewald (Über die Landschulen) omtrend hetzelfde in het Hoogduits om het leeren van die tael, waerin Lou mij nog alle week lesse kooft geven, te bevorderen.“).

brachte, mit einer unglaublichen Standhaftigkeit. Papa hat mich diese Geschichte einmal bei Rollin lesen lassen, wo sie viel ausführlicher dargestellt wird.⁵⁶

Zwar berichtet Basedow ganz allgemein vom legendären älteren Brutus als dem Begründer der römischen Republik, dem es gelungen sei, „das königliche Haus zu verjagen und ein republikanisches Regiment unter zwey jährlich erwählten Bürgermeistern einzuführen“,⁵⁷ doch findet sich die Geschichte um den Befehl zur Hinrichtung seiner eigenen Söhne, die sich gegen die junge Republik verschworen haben sollen, gar nicht in Basedows Text. Trotzdem berichtet Otto gleich zweimal ausführlicher darüber, als es bei Basedow steht. In der oben zitierten Stelle gibt er an, die Geschichte auch von Rollin zu kennen. Auffällig ist aber generell, dass seine Berichte über die Brutusgeschichte viel ausführlicher ausfallen, als viele andere Lektürenotizen, die er über das „Elementarwerk“ hinterlässt. In der Regel notiert er nämlich nur ganz knapp, was er gelesen hat, und referiert damit wiederum auf nur wenige Zeilen im „Elementarwerk“. ⁵⁸ Bei der Brutuserzählung fällt aber nicht nur die größere Ausführlichkeit auf, sondern auch die moralische Bewertung von dessen Handlung. Die Bewertung entspricht dabei einem strengen republikanischen Tugendverständnis, das die Loyalität gegenüber der *res publica* über alle anderen Verpflichtungen und sogar über die nächste Blutsverwandtschaft stellt. Schon zwei Jahre vorher vermerkte Otto an anderer Stelle zwar, dass er „Mitleid“ mit den Söhnen des Brutus habe, doch „bewundere“ er die

⁵⁶ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 129 (5. November 1793): „In het M[anue]l heb ik gelezen [...] over de regtvaardigheid van den Romeinsche burgemeester Brutus, welke zijn twee zoons schuldig aen overtreading der wetten ter dood deed brengen met een ongelooftelijke standvastigheid. Papa heeft mij deeze historie eens in Rollin doen lezen, alwaer dezelve veel omstandiger voorgehouden word.“ [Übers. Verf.]

⁵⁷ BASEDOW, Elementarwerk (wie Anm. 1), Bd. III, 165.

⁵⁸ Ein illustratives Beispiel findet sich in VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 132 (15. November 1793): Weil Besuch da war, „habe ich vor dem Essen nicht gelesen, wohl aber nach dem Essen im *Manuel* über die Grausamkeiten von Kaiser Nero.“ [Übers. Verf.] („[...] heb ik voor den eten niet gelezen, maer wel na den eten in het M[anue]l over de wreedheden van keizer Nero. Ook les ik alle dagen in het boek van oom Paulus over de gelijkheid der menschen.“) Dahingegen steht in BASEDOW, Elementarwerk (wie Anm. 1), Bd. III, 175 kaum ausführlicher: „[...] Nero [...] war ein Schüler des weisen Seneca, ward aber der schlimmste Tyrann. Er befahl die erste grosse Verfolgung der Christen, deren 10 auf einander in 3 Jahrhunderten gefolgt seyn sollen.“

„schöne Unparteilichkeit“ des Brutus.⁵⁹ Diese Deutung von der politischen Unbeirrbarkeit des älteren Brutus dürfte in Ottos republikanisch gesinnter Familie viel Zustimmung gefunden haben und spiegelt möglicherweise Gespräche über das Thema mit seinen Eltern unmittelbar wider. Dazu passt, dass die klassische Antike einen wesentlichen legitimatorischen Bezugspunkt für den niederländischen Republikanismus darstellte.⁶⁰

Die Notiz vom 15. November 1793 zeigt eindrucklich, dass der Republikanismus als Denkform fest im Lektürealltag verankert war und damit auch tief in die Erziehungsgestaltung der Eltern gegenüber Otto reichte:

[...] Weil Besuch da war, Anm. Ho., habe ich vor dem Essen nicht gelesen, wohl aber nach dem Essen im Manuel über die Grausamkeiten von Kaiser Nero. Außerdem lese ich jeden Tag im Buch von Onkel Paulus über die Gleichheit der Menschen.⁶¹

Pieter Paulus, von dem hier die Rede ist, und dessen Ansichten in Kontrast zum despotischen Nero gestellt werden, war einer der wichtigsten Wortführer der radikaldemokratisch orientierten *patriotten*-Bewegung, die in den 1780er Jahren immer stärkeren Einfluss in den Niederlanden gewann und sich vor allem gegen die Erblichkeit des Statthalteramtes wandte. 1787 verhinderte eine preußische Militärintervention, dass die politische Situation dem mit der Hohenzollernprinzessin Wilhelmine von Preußen verheirateten Statthalter Wilhelm V. von Oranien gefährlich werden konnte. In der Folge flohen tausende *patriotten* nach Frankreich, wo sie begeistert die Revolution unterstützten.⁶² Nachdem die

⁵⁹ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39), 51 (20. Oktober 1791): „[...] de fraaie onpartijdigheid van Brutus tegen zijn zoonen bewonderd heb, dog ik had nog medelijden met hun.“ [Übers. Verf].

⁶⁰ Wyger R. E. VELEMA, *Republicans, Essays on Eighteenth-Century Dutch Political Thought* (Brill's Studies in Intellectual History 155), Leiden/Boston 2007.

⁶¹ VAN ECK, Dagboek (wie Anm. 39). Pieter PAULUS, *Verhandeling over de vrage: In welken zin kunnen de menschen gezegd worden gelijk te zijn? En welke zijn de regten en pligten, die daaruit voortvloeien?*, Haarlem 1793.

⁶² Jozef G. M. M. ROSENDAAL, *Bataven! Nederlandse vluchtelingen in Frankrijk. 1787–1795*, Nijmegen 2003. Siehe für die einzige umfangreiche deutschsprachige Darstellung der Patriottenzeit: Zitha PÖTHE, *Perikles in Preußen. Die Politik Friedrich Wilhelms II. im Spiegel des Brandenburger Tores*, Berlin 2014, 11–165. Siehe für die aktuell diskutierte Neuinterpretation der politischen Umwälzungen in den Niederlanden in der Sattelzeit: Joris ODDENS, *Op veler verzoek. Inclusieve politiek in Nederland (1780–1860)*, Amsterdam 2023.

Niederlande 1795 von französischen Revolutionstruppen erobert wurden, wurde Paulus zum ersten Vorsitzenden der „Provisorischen Repräsentanten des Volks von Holland“ gewählt, die sich an die Stelle der Generalstaaten setzten und den Umbau des Staates zur Batavischen Republik vorantrieben. So entstand eine französische Tochterrepublik, die sich begrifflich auf den germanischen Stamm der Bataver zurückführte, der nach dem Bericht von Tacitus (Hist. 4–5) in den Jahren 69/70 einen großen, aber letztlich erfolglosen Aufstand gegen die Römer am Niederrhein führte. Pieter Paulus, der bereits 1796 starb, erlebte nicht mehr, wie Napoleon der Batavischen Republik 1806 ein Ende setzte, indem er seinen Bruder Louis Napoleon zum König von Holland erklärte und damit gewissermaßen die niederländische Monarchie begründete, die auf dem Wiener Kongress bekräftigt wurde und bis heute besteht.⁶³

3. Fazit: Das philanthropische Niederlandebild und das Bild der Philanthropen in den Niederlanden

Das Tagebuch des Otto van Eck zeigt eindrucksvoll, dass das „Elementarwerk“, das für den unterrichtlichen Einsatz in einer ständisch geprägten Gesellschaft konzipiert worden war, auch in der bereits stark ausgeprägten bürgerlichen Gesellschaft der Niederlande auf großes Interesse seitens der Erziehenden stieß und in den häuslichen Unterricht einbezogen wurde. Ottos Eltern haben die Lektüre verbindlich gemacht, ihre inhaltliche Qualität am Maßstab der ‚Nützlichkeit‘ bewertet und didaktisch für den französischen Fremdsprachenunterricht vorgesehen. Otto selbst scheint das Werk allerdings wenig geschätzt, es zumindest nicht mit Begeisterung gelesen zu haben.

Besonders aufschlussreich ist Ottos Tagebuch, weil es Einblicke in die konkrete Lektürepraxis gibt und ein realistisches Bild davon zeigt, wie mit dem Text des „Elementarwerks“ umgegangen wurde. Der Text wurde anscheinend nicht chronologisch gelesen, von Buchdeckel zu Buchdeckel,

⁶³ Vgl. den Klassiker Simon SCHAMA, *Patriots and liberators, revolution in the Netherlands. 1780–1813*, New York 1977 und die Neubewertung durch Nicolaas C. F. van SAS, *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit, 1750–1900*, Amsterdam 2004 und neuerdings Niek van SAS, *De wentelende eeuw. De geschiedenis van Nederland, 1795–1914*, Amsterdam 2024.

sondern häppchenweise, höchst selektiv und teilweise auch wiederholend. Die Lektüre wurde eingefordert und mit vielen anderen Werken ergänzt. Sie wurde offenbar auch besprochen, moralisch und politisch eingeordnet und dann häufig eine Essenz des Gesprächs im Tagebuch festgehalten, auch wenn sich die Notiz mitunter vom Inhalt des „Elementarwerks“ entfernte. Das „Elementarwerk“ diente also mehr als Gesprächsanlass, um ein dort aufgeworfenes Thema stärker zu vertiefen.

Ottos Tagebuch belegt, dass das „Elementarwerk“ und andere Schriften aus dem deutschen Kontext, etwa Salzmanns philanthropische Erziehungsschriften, selbstverständlicher Teil der häuslichen und intendierten Bildung eines Jungens der niederländischen Oberschicht werden konnten. Philanthropisches Erziehungsdenken und entsprechende Lehrmethoden sind also mindestens eingesickert in das niederländische Erziehungswesen, ganz wie es Augustus Sterk im Vorwort zu seiner Übersetzung von Bahrds Plan für ein Philanthropinum in Heidesheim angenommen hatte. All diese Befunde widersprechen ganz offenkundig der frustrierten Einschätzung Carl Friedrich Bahrds, dass die Niederländerinnen und Niederländer gegenüber dem neuartigen Erziehungsdenken aus Deutschland ignorant gewesen wären.

Auch die Vielzahl der Übersetzungen ins Niederländische zeigt, dass das Interesse für die Schriften der Philanthropen in den Niederlanden sehr ausgeprägt war, auch wenn der Nachweis eines institutionalisierten Philanthropins in den Niederlanden nicht erbracht werden kann. Die rege Übersetzungstätigkeit macht dabei auch deutsch-niederländische Austauschprozesse im ausgehenden 18. Jahrhundert sichtbar, indem ursprünglich auf Niederländisch verfasste Reiseberichte von Campe ins Deutsche übertragen wurden und es dann über Campes pädagogische Aneignung der Texte zu einer Rückübersetzung ins Niederländische kommen konnte.

Das niederländische Erziehungsdenken der Aufklärungszeit lässt sich also durchaus als reziproker, deutsch-niederländischer Austauschprozess verstehen, der weit komplexer war, als es von Zeitgenossen wie Carl Friedrich Bahrds verstanden worden ist.

Quellen

- Carl Friedrich BAHRDT, Dr. Carl Friedrich Bahrds Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. Dritter Theil, Berlin 1791.
- Carl Friedrich BAHRDT, Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt a. M. 1776.
- [Carl Friedrich BAHRDT] / Augustus STERK, Plan van philanthropijnsche opvoeding of volledig bericht van het eerste philanthropinum te Marschlins. Mitsgaders een tweevouwig aanhangsel betreffende het philanthropinum te Heidesheim, bij Worms. Volgens den tweeden druk uit het Hoogduitsch vertaald, en met eene Voorrede verrijkt door Augustus Sterk, Leraar der Gemeente, toegedaan de onveranderde Augsburgsche Geloofsbelijdenisse te Leeuwarden, Leeuwarden/Franeker 1777.
- Johann Bernhard BASEDOW, Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde, Berlin/Dessau 1774.
- Johann Bernhard BASEDOW, Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken, 3 Bde., 2. sehr verbesserte Aufl., Leipzig 1785.
- Chistophel LE BLON, Die Vier und Zwanzigste Schiffahrt/ In Welcher mit wahren Umständen beschrieben wird/ Erstlich die denckwürdige Reyse nach Ostindien/ S. Wilhelm Isbrands Bontekuhe von Horn: Vorgenommen den 28. Decemb. 1618. und vollbracht den 16. Novemb. 1625 [...] Beneben darzu nothwendigen Kupfferstücken, Frankfurt a. M. 1648, 1–65.
- Willem Ysbrandtsz. BONTEKOE, Journael ofte Gedenckwaerdige Beschrijvinghe van de Oost-Indische Reyse van Willem Ysbrantsz Bonte-koe van Hoorn, Amsterdam 1646.
- [Georges-Louis Leclerc DE BUFFON], Natuurlijke geschiedenis van verscheidene, meest nuttige of aanmerklijke viervoetige dieren, volgens de beschrijving van den heere de Buffon, tot een leerzaam leesboek voor de jeugd in smaak van Campe's leerwijze bearbeid, Haarlem 1804.
- [Joachim Heinrich CAMPE], Handleiding tot de natuurlyke opvoeding of Robinson Crusoë, geschikt ten dienste der jeugd. Uit het Hoogduitsch vertaald, Amsterdam 1780.
- Joachim Heinrich CAMPE, Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend. 12 Teile, Braunschweig/Wolfenbüttel 1785– 1793.
- Joachim Heinrich CAMPE, Wilhelm Isbrand Bonteku's merkwürdige Abentheuer auf einer Reise aus Holland nach Ostindien, in: Ders., Sammlung interessanter und

durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend. Fünfter Theil, Reutlingen 1788, 7–58.

- Joachim Heinrich CAMPE, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. Nach dem Erstdruck herausgegeben von Alwin Binder und Heinrich Richartz, Stuttgart 1981, bibliographisch ergänzte Ausgabe 2000, Nachdruck Ditzingen 2012.
- Otto VAN ECK, Het dagboek van Otto van Eck (1791–1797). Uitgegeven door Ariane Baggerman en Rudolf Dekker met medewerking van Jeroen Blaak, Hilversum 1998.
- Georg FORSTER, Ansichten vom Niederrhein (Georg Forster Werke 9), Berlin 1958.
- Johann Melchior GOEZE, Beweis, daß die Bahrdische Verdeutschung des Neuen Testaments keine Uebersetzung, sondern eine vorsätzliche Verfälschung und frevelhafte Schändung der Worte des lebendigen Gottes sey, aus dem Augenscheine geführet von Johan Melchior Goeze, Hamburg 1773.
- M. K. DE JONG, Robinson Crusoe. Een leesboek voor de lagere school. Naar den vijftienden druk van Campe, Zutphen 1922.
- Jean Jacques ROUSSEAU, Emile, of verhandeling over de opvoeding. Uit het Fransch, met aantekeningen van Resewitz, Ehlers, Villaume, Trapp, Campe, Stuve en Heusingen uit het Hoogduitsch vertaald, 2 Teile, Campen 1790/1793.

Literatur

- Richard B. APGAR, Taming Travel and Disciplining Reason. Enlightenment and Pedagogy in the Work of Joachim Heinrich Campe, Diss. Chapel Hill (NC) 2008.
- Derrick ARMSTRONG, Historical voices. Philosophical idealism and the methodology of ‚voice‘ in the history of education, in: History of Education 32 (2003), 201–217.
- Ariane BAGGERMAN / Rudolf DEKKER, Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe Reflected in a Boyhood Diary. Translated by Diane Webb (Egodocuments and History Series 1), Leiden/Boston 2009.
- Arianne BAGGERMAN, The Cultural Universe of a Dutch Child. Otto van Eck and His Literature, in: Eighteenth-Century Studies 31 (1997), 129–134.
- Anja Chales DE BEAULIEU, Deutsche Reisende in den Niederlanden. Das Bild eines Nachbarn zwischen 1648 und 1795, Frankfurt a. M. u. a. 2000.
- Julia BIENTJES, Holland und der Holländer im Urteil deutscher Reisender. 1400–1800, Groningen 1967.
- Pepijn BRANDON u. a. (Hg.), De slavernij in Oost en West. Het Amsterdam onderzoek, Houten 2020.

- Feike DIETZ, *Lettering Young Readers in the Dutch Enlightenment. Literacy, Agency and Progress in Eighteenth-Century Children's Books* (Palgrave Studies in the History of Childhood), Cham 2021.
- Toin DUIJX, *Bibliografie van in Nederland aanwezige boeken van J. B. Basedow, J. H. Campe en Chr. G. Salzmann*, Amsterdam/Leiden 1985.
- Isabella Henriette VAN EEGHEN, *Een moderne Basedowse school in Amsterdam*, in: *Amstelodum* 48 (1961), 129–132.
- Christa KERSTING, Joachim Heinrich Campe. *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, in: Winfried Böhm u. a. (Hg.), *Hauptwerke der Pädagogik*, Paderborn u. a. 2009, 67–70.
- Jan KONST u. a. (Hg.), *Niederländisch-Deutsche Kulturbeziehungen 1600–1830* (Berliner Mittelalter und Frühneuzeitforschung 7), Göttingen 2009.
- Inger LEEMANS / Gert-Jan JOHANNES, *Worm en Donder. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1700–1800. De Republiek*, 2. Aufl., Amsterdam 2017.
- Hans-Helmut LÖBL, *Karl Friedrich Bahrdt an den Philanthropinischen Anstalten zu Marschlins und Heidesheim (1775–1779)*, Diss. Heidelberg 1997.
- Joris ODDENS, *Op veler verzoek. Inclusieve politiek in Nederland (1780–1860)*, Amsterdam 2023.
- Jürgen OVERHOFF / Sebastian LANGE, *Sklaverei und Sklavenhandel in den Bilderbüchern der Aufklärung. Ein kommentierter Quellenband*, Hannover 2024.
- Bärbel PANZER, *Die Reisebeschreibung als Gattung der philanthropischen Jugendliteratur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, Frankfurt a. M. 1983.
- Pieter PAULUS, *Verhandeling over de vrage: In welken zin kunnen de menschen gezegd worden gelijk te zijn? En welke zijn de regten en pligten, die daaruit voortvloeien?*, Haarlem 1793.
- Hans-Jürgen PERREY, Joachim Heinrich Campe (1746–1818). *Menschenfreund – Aufklärer – Publizist* (Philanthropismus und populäre Aufklärung. Studien und Dokumente 2; *Presse und Geschichte – Neue Beiträge* 56), Bremen 2010.
- Zitha PÖTHE, *Perikles in Preußen. Die Politik Friedrich Wilhelms II. im Spiegel des Brandenburger Tores*, Berlin 2014.
- Jozef G. M. M. ROSENDAAAL, *Bataven! Nederlandse vluchtelingen in Frankrijk. 1787–1795*, Nijmegen 2003.
- Jeroen SALMAN, *A German Standard in Dutch Children's Literature (1750–1840)?*, in: Jan Konst u. a. (Hg.), *Niederländisch-Deutsche Kulturbeziehungen 1600–1830* (Berliner Mittelalter und Frühneuzeitforschung 7), Göttingen 2009, 327–342.

- Gerhard SAUDER (Hg.), Carl Friedrich Bahrdt (1740–1792), St. Ingbert 1992.
- Bruno SAUER, Art. Bahrdt, Carl Friedrich, in: *Neue Deutsche Biographie* 1 (1953), 542f.
- Niek van SAS, *De wentelende eeuw. De geschiedenis van Nederland, 1795–1914*, Amsterdam 2024.
- Nicolaas C. F. van SAS, *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit, 1750–1900*, Amsterdam 2004.
- Simon SCHAMA, *Patriots and liberators, revolution in the Netherlands. 1780–1813*, New York 1977.
- Hanno SCHMITT (Hg.), *Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818)*, Wiesbaden 1996.
- Wyger R. E. VELEMA, *Republicans, Essays on Eighteenth-Century Dutch Political Thought (Brill's Studies in Intellectual History 155)*, Leiden/Boston 2007.
- Tim ZUMHOF, *Der pädagogische Rousseau*, in: Ursula Reitemeyer / Tim Zumhof (Hg.), *Rousseau zur Einführung (Studienbücher zur Lehrerbildung 2)*, Münster 2014, 23–59.
- Tim ZUMHOF, Nachwort: „Es ist ein ziemlich philosophisches Buch“. Entstehung und Deutungsaspekte von Jean-Jacques Rousseaus *Emile oder Über die Erziehung*, Ders. (Hg.), Jean Jacques Rousseau. in: *Emile oder Über die Erziehung*. Aus dem Französischen übersetzt von Eleonore Sckommodau und Martin Rang, Stuttgart 2019, 897–923.

Index nominum

- Adelung, Christoph Adelung 319
Agentov, Michajl Ivanovič 307
Aischylos 23
Albers, Otto 167
Albrecht von Halberstadt 221
Anna, russische Zarin 300
Apuleius von Madaura 22, 73, 209, 219, 221f., 225
Aristoteles 227, 293
Bahrdt, Karl Friedrich 22, 25, 209, 214, 225–29, 232, 363, 365, 368–73, 386
Basedow, Emilie 23, 29, 281, 284–86, 290f.
Basedow, Johann Bernhard 5–7, 9–28, 31f., 35, 50, 55, 59–63, 65–69, 71–3, 78f., 82, 90, 94, 97, 100, 103–07, 110–119, 121–124, 126–128, 135f., 139f., 147, 151f., 157, 162–71, 174, 178–94, 196, 211, 214f., 217, 219, 226, 244, 246, 251, 261–77, 281–293, 295–98, 301, 305–8, 311, 315, 319–22, 333, 337–39, 346, 251, 363–67, 373, 377, 380, 382
Baumgarten, Alexander Gottlieb 47
Bayle, Pierre 38, 40, 42
Becker, Rudolf Zacharias 64
Benjamin, Walter 71
Berenhorst, Georg Heinrich von 254
Beyel, Daniel 71
Bohn, Johann Carl 192
Bontekoe, Willem Ysbrandszoon 366f.
Buffon, Georges-Louis Leclerc de 376
Busse, Friedrich Gottlieb 65
Caesar, Gaius Julius 182
Campe, Joachim Heinrich 10, 19, 25, 64, 68, 70, 73, 78–82, 85f., 88–90, 92, 94f., 118, 127, 157, 177f., 211, 230, 320, 333, 337–39, 343, 348, 355f., 363, 365, 366–68, 373–76, 386
Caritat, Marie Jean Antoine Nicolas 281
Castaneda, Joseph 220
Catull 223
Chambaud, Oberst von 254
Chodowiecki, Daniel Nikolaus 19f., 100f., 103f., 106, 112, 115, 117–19, 124, 126f., 140, 144, 264, 315–17, 363, 364
Christ, Herbert 150
Cicero, Marcus Tullius 177, 189, 212, 216, 227, 262, 266
Claudius, Matthias 273f.
Comenius, Johann Amos 13f., 152, 311, 314, 340
Corneille, Pierre 212
Cramer, Johann Andreas 114, 123f.
Crome, August Friedrich Wilhelm 12, 64, 72, 149
Crusius, Christian August 28, 100, 117, 192
Crusius, Leberecht 115
Curtius Rufus 183
d'Alembert, Jean-Baptiste le Rond d' 38
Defoe, Daniel 19, 79, 85f., 336, 366, 374f.
Degen, Johann Friedrich 214, 217–19, 232
Demoiselle Friedenreich, Lehrerin in Dessau 250
Descartes, René 42
Diderot, Denis 38
Diterich, Johann Samuel 121
Dobrovský, Josef 341, 346
Döbel, Johann Heinrich 266
Dumas, Anna Emilia 140
Du Toit, Jean-Jacques 20, 135, 141–46, 148–150, 238
Ebert, Johann Arnold 167
Eck, Otto van 26, 355, 379–83
Eckermann, Johann Peter 231
Ehlers, Martin 138
Ehrmann, Johann Christian 61
Elisabeth, russische Zarin 300
Elmiger, Dorothee 77, 95
Emerson, Ralph Waldo 293
Engel, Johann Jakob 159
Engelmann, Wilhelm 115f.
Erasmus von Rotterdam 69, 183f., 189
Ernesti, Johann Heinrich 182
Eutropius 183
Feddersen, Jakob Friedrich 68
Feder, Christoph Friedrich 11, 22, 182f., 237–40, 255
Feijóo, Benito Jerónimo 281
Felbiger, Johann Ignatz (von) 24, 142f., 295, 303, 339, 345
Fénelon, François 211

- Fiebrandt, Herbert 19, 91–93
 Florus 183
 Föhr, Heinrich 127
 Fogel, Theodorus Jacob 167
 Fontenelle, Bernhard von 40f.
 Forster, Georg 57, 370
 Francke, August Hermann 144, 300
 Friedenreich, Ernst Gottlob 250, 254
 Friedrich II., König von Preußen 295
 Funk, Gottfried Benedict 68, 292
 Funke, Karl Philipp 70
 Galiani, Berardo 220
 Gavrilo, Matvej Gavrilovič 322
 Gedike, Freidrich 194–96
 Gellert, Christian Fürchtegott 68, 114,
 123, 216, 261, 263–264, 266f., 305,
 334–36, 339, 342
 Gessner, Conrad 68
 Goeckingk Leopold Friedrich Günther
 (von) 68
 Goethe, Johann Wolfgang (von) 23, 57,
 63, 180, 231–33, 261f., 264, 270–73,
 355
 Götze, Friedrich Wilhelm 149, 180f.
 Gottsched, Johann Christoph 14, 34,
 37, 40–42, 305f., 334, 336, 339, 342
 Gouges, Olympe de 281
 Gundling, Nicolaus Hieronymus 33f.
 Hähn, Johann Friedrich 141
 Hagedorn, Christian Ludwig von 68
 Hamann, Johann Georg 14
 Hartknoch, Johann Friedrich 228
 Hecker, Johann Julius 142
 Henriette Amalie, Fürstin von Anhalt-
 Dessau 238
 Herder, Johann Gottfried 14, 35, 298
 Hetzel, Wilhelm Friedrich 150
 Hippel, Theodor Gottlieb von 281
 Hölterhof, Franz 24, 320–23
 Hoffmann, Heinrich 355f.
 Holst, Amalia 281, 283
 Homer 159, 231, 233
 Horaz 69, 223
 Hottinger, Johann Jakob 227–30
 Humboldt, Alexander von 370
 Humboldt, Wilhelm von 13, 79, 231
 Hume, David 281
 Jankovič de Mirievo, Theodor 303f.
 Jasperson, Johann 135, 141, 145–50
 Joseph II., römisch-deutscher Kaiser
 295, 297, 339
 Juncker, Christian 335
 Justinus 183
 Kalisky, Schulleiterin 281, 288–90, 292
 Kant, Immanuel 16f., 263, 269, 276,
 281, 283, 290
 Katharina I., russische Zarin 300
 Katharina II. (die Große), russische
 Zarin 24, 286, 291, 295, 297f., 301f.,
 322f.
 Kleist Ewald von 68
 Klinger, Friedrich Maximilian 64, 305
 Klopstock, Friedrich Gottlieb 68, 114,
 261, 263f., 273f.
 Knebel, Major von 254
 Koch, Emil Eduard 121
 Kolbe, Karl Wilhelm 28, 141, 241, 246
 Kutusov 309
 Lagerlöf, Selma 90, 94
 Laktanz 189
 Landolt, Johann Heinrich 13
 Lavater, Johann Caspar 103
 Leibniz, Gottfried Wilhelm 40, 310
 Lenz, Jakob Michael Reinhold 65f.
 Leopold III. Friedrich Franz, Fürst und
 Herzog von Anhalt-Dessau ("Fürst
 Franz") 7, 57f., 238, 243–47, 250,
 265, 284, 291
 Lessing, Gotthold Ephraim 16, 124, 274
 Lichtenberg, Georg Christoph 60
 Lieberkühn, Philipp Julius 177
 Livius 69
 Locke, John 135, 141, 152, 281
 Napoleon I. Bonaparte 384
 Napoleon, Louis Bonaparte 384
 Leiningen-Dagsburg, Carl Friedrich
 Wilhelm von 226
 Lucan 223
 Lucrez 223
 Ludwig XIV, König von Frankreich 38
 Lukian 227
 Luther, Martin 121–23, 159, 275
 Mangelsdorf, Karl Ehregott 178f., 182
 Maria Theresia, römisch-deutsche
 Kaiserin 25, 303, 339, 343
 Matthiesson, Friedrich (von) 64, 72

- Mendelssohn, Moses 110, 262, 268, 276
 Mettenleiter, Johann Michael 351, 355
 Miller, Peter Franz 354f.
 Mochel, Johann Jakob 63
 Möller, Johann Georg Peter 125
 Moritz, Karl Philipp 65f., 71
 Müller, August Friedrich 73
 Müller, Johann Samuel 166
 Nepos 183
 Nero 384
 Neuendorf, Karl Gottfried 11, 139, 152
 Newton, William 220
 Nicolai, Friedrich 57, 73, 230
 Niemeyer, August Hermann 152
 Niethammer, Friedrich Immanuel 13, 161, 298
 Nolte, Johann Friedrich 188
 Olivier, Ferdinand 22, 28, 237–55
 Olivier, Luise (geb. Niedhardt) 240f.
 Orlov 309
 Orlov, Aleskej Grigorevič 305
 Otto, Christian 318
 Ovid 22, 69, 73, 185f., 190, 209, 212, 219, 223, 225, 231, 233
 Paaz, Herbert *siehe* Fiebrandt, Herbert
 Palacký, František 347
 Pařízek, Aleš Vincenc (Alexius Vincenz Parizek) 347
 Paul, Jean 7
 Paulus, Pieter 384
 Perrault, Claude 220
 Peter I., russischer Zar 299f., 317
 Platon 231
 Plautus 159
 Prenzel, Johann Georg Benjamin 248
 Pückler-Muskau, Hermann von 239
 Rabener, Gottlieb Wilhelm 68
 Racine, Jean Baptiste 212
 Reichardt, Johann Friedrich 57
 Reiche, Carl Christoph 71
 Reimar, Hermann Samiel 100, 169, 274
 Reimann, Jacob Friedrich 33f.
 Richardson, Samuel 159
 Richey, Michael 261
 Richter, Samuel August 251, 253f., 255f.
 Rochow, Friedrich Eberhard (von) 65, 338f., 345
 Rode, August (von) 21, 72, 209, 214, 219–23, 225f., 229, 231–33, 253f.
 Röckl, Joseph 246
 Rödigh, Joseph J. 342
 Rollin, Charles 378, 382
 Rousseau, Jean-Jacques 38, 281f., 290, 292, 374f.
 Rust, Friedrich Wilhelm 241
 Ryff, Walter 220
 Salzmann, Christian Gotthilf 64, 150, 307, 333, 338f., 343, 347f., 351, 355f., 381, 385
 Sander, Christian Friedrich 70, 72, 149
 Sander, Christian Lavin 65
 Schall, Johann Eberhard Friedrich 319
 Scheitlin, Peter 15
 Schellenberg, Johann Rudolf 71
 Schilder, Heinrich 240
 Schiller, Friedrich 233
 Schlegel, Friedrich 114, 123
 Schleiermacher, Friedrich 213, 231
 Schmohl, Johann Christian 63
 Schön, Theodor von 15
 Schulze, Johann Friedrich Michael 138
 Schummel, Johann Gottfried 71, 172, 194
 Schwarz, Abel Anton 284
 Schwarz, Georg 304
 Schweighäuser, Johann 63
 Seibt, Karl Heinrich (von) 239, 341f., 346
 Simon, Johann Friedrich 63, 65
 Sonnleitner, Alois Theodor s. Alois Tluchoř
 Sorel, Charles 39
 Spazier, Karl 61, 63, 65, 71f., 141, 242
 Starke, Wilhelm Christoph 195f.
 Sterk, Augustus 371–73, 386
 Stip, Gerhard Chryno Hermann 126
 Strobl, Johann Baptist 351–55
 Stroganov 309
 Sueton 183
 Sulzer, Georg 103f.
 Tacitus 22, 69, 182, 227, 384
 Telemann, Georg Philipp 166
 Terenz 159, 177
 Thám, Václav 346
 Thomasius, Christian 32, 38, 40
 Thomsen, Christian 87

- Tibull 218
Tillich, Ernst 22f., 237, 239, 247–56
Tluchoř, Alois 19, 77, 85f.
Tomsa, František Jan 346, 350–54
Trapp, Ernst Christian 11, 20f., 64, 99,
136, 138f., 149, 157–61, 211, 214–17,
312
Truchsess-Waldburg-Zeil, Maria
Walburga Gräfin von 347
Urbach, Dessauer Lehrer 250
Veleslavín, Daniel Adam 340
Velleius Paterculus 183
Vergil 159, 212, 223
Villaume, Peter 344, 347, 355
Vitruv 73, 219–21
Vogel, Johann Theodor 238
Voltaire 38, 42
Qualen, Josias von 170f.
Türk, Karl Christian Wilhelm von 249
Werkmeister, Benedikt Maria Leonhard
von 125
Voß, Johann Heinrich 231, 233
Wagenaar, Jan 378
Weiß, Christian 253
Weisse, Christian Felix 68
Wezel, Johann Karl 70
Wieland, Christoph Martin 71, 231, 298
Wilhelmine von Preußen 384
Witzmann, August Friedrich 320
Wolff, Christian 33f., 44f.
Wolke, Christian Heinrich 7, 10f., 20,
24, 28, 99, 102, 108f., 139f., 151,
285, 295, 301, 308–11, 313–315,
317f., 320, 322f.
Wolkow, Alexander 77
Wollstonecraft, Mary 281
Ziegenhagen, Franz Heinrich 106
Zollikofer, Georg Joachim 114

Autorenverzeichnis

PD Dr. phil. Jessica Ammer, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Institut für Germanistik, Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft [ORCID iD: 0000-0002-0945-3335]

Dr. Christian Eger, Ressortleiter Kultur der Mitteldeutschen Zeitung in Halle/Saale

Prof. Dr. Daniel Fulda, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Neuere deutsche Literaturwissenschaft [ORCID iD: 0000-0002-0760-5366]

Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Glück, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutsche Sprachwissenschaft / Deutsch als Fremdsprache

Hendrik Holzmüller, M.Ed., Universität Münster, Historische Bildungsforschung [ORCID-iD: 0009-0000-7393-3053]

Dr. Frank Kreißler, Stadtarchiv Dessau-Roßlau

Prof. Robert B. Loudon, University of Southern Maine (USA), Philosophy [ORCID iD: 0000-0001-5800-4256]

Prof. Dr. Jürgen Overhoff, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung

Dr. Stefan Rhein, Lutherstadt Wittenberg

Prof. Dr. Karsten Rinas, Palacký-Universität Olmütz (Tschechien), Germanistik [ORCID iD: 0000-0001-8394-8785]

Dr. Michael Rocher, Humboldt Universität zu Berlin, Historische Bildungsforschung [ORCID iD 0009-0008-9687-1666]

Dr. Tilman Spreckelsen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt a. M.

Dr. Esther P. Wipfler, Zentralinstitut für Kunstgeschichte in München, Forschungsstelle Realienkunde [ORCID iD: 0000-0002-9918-4684]



University
of Bamberg
Press

Der Band dokumentiert die Beiträge der Tagung „Wert der Sprache. Das Dessauer Philanthropinum und die Bildungsdebatten des 18. Jahrhunderts“, die vom 28. bis 30. November 2024 anlässlich des 250-jährigen Gründungsjubiläums des Dessauer Philanthropinums (1774) im Schloss Georgium in Dessau stattfand.

Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Rolle der Sprachunterricht – insbesondere der Fremdsprachenunterricht – in den pädagogischen Konzeptionen Johann Bernhard Basedows und der Dessauer Philanthropen spielte. Das Leitmotiv des Bandes ist der auf Comenius zurückgehende und von Basedow programmatisch umgesetzte Grundgedanke, dass Sprachunterricht Sachunterricht sein soll: Mit der Fremdsprache sollen nicht nur neue Bezeichnungen für Bekanntes, sondern neue Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten vermittelt werden.

Die dreizehn Beiträge erschließen das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie behandeln die Begriffsgeschichte der Aufklärung und ihre sprachlichen Voraussetzungen, das Dessauer Philanthropin als literarisch-verlegerisches Zentrum der Spätaufklärung, die Anfänge der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, die Rolle von Bildern in Basedows Elementarwerk und in der religiösen Unterweisung, Theorie und Praxis des Fremdsprachen- und Lateinunterrichts am Philanthropin, die Bedeutung antiker Autoren und ihrer Übersetzer für die pädagogische Reform, die Nachfolgeinstitutionen in Dessau, Basedows Rhetorik der freien Rede sowie sein Verhältnis zur Mädchenbildung. Die abschließenden Beiträge untersuchen die internationale Ausstrahlung des Philanthropismus auf Russland, das Habsburgerreich (insbesondere die Böhmisches Länder) und die Niederlande und zeigen, auf welchen Wegen – durch Übersetzungen, Raubdrucke, Adaptionen und die Tätigkeit ehemaliger Dessauer Lehrer im Ausland – die philanthropischen Erziehungskonzepte in weite Teile Europas gelangten.

ISBN 978-3-98989-103-6



www.uni-bamberg.de/ubp