

2 Ausgangsbedingungen und Anfänge

2.1 Einteilung in geschichtliche Phasen

Die Erwachsenenbildung des Griechischen und Lateinischen lässt sich in drei Phasen einteilen. Bis zur vollständigen Etablierung des Ritterstandes im Spätmittelalter kann von einer Vorgeschichte gesprochen werden, in der das erwachsenengemäße Lernen komplett mit der Kindes- und Jugendbildung zusammenfällt und sich von ihr weder inhaltlich noch methodisch unterscheidet.⁶⁷ Eine nachfolgende längere Phase bis zum Ende des 19. Jahrhunderts kennt einen besonderen Erwerb der alten Sprachen im Erwachsenenalter in erster Linie okkasionell und individuell.⁶⁸ Am Beginn des 20. Jahrhunderts tritt neben das private Selbststudium ein institutionalisierter Erwachsenenunterricht an den Universitäten sowie gleichzeitig an den neuen Volkshochschulen und später an kommerziellen Sprachschulen.

2.2 Vorgeschichte und Ausgangsbedingungen bis zum Humanismus

Bildungsmöglichkeiten standen in der Antike nur einer kleinen Minderheit Erwachsener zur Verfügung. Deshalb wird diese Epoche trotz ihrer Bedeutung für die europäische Bildungsgeschichte⁶⁹ von der Erwachsenenbildung kategorisch ausgeklammert, weil letztere die Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen

⁶⁷ „Eine wesenseigene Kindes- bzw. Jugendbildung, die mit der Aufklärung erst einsetzte, lag dem mittelalterlichen Denken noch fern. In den Kloster- und Domschulen gab es keine Unterschiede zwischen kind- und erwachsenengemäßen Inhalten und Methoden.“ SCHOELEN (1975) 13. Die Feststellung korrespondiert mit den eingangs zitierten Überlegungen von Gertrud WOLF (2014) 25–53, vgl. ferner Anm. 76.

⁶⁸ Als „okkasionell“ charakterisiert FILLA (2013) grundsätzlich die historischen Vorstufen der institutionellen Erwachsenenbildung.

⁶⁹ Siehe hierzu VON DEN DRIESCH-ESTERHUES (1950).

postuliert und somit von einem genuin gesellschaftlich-emanzipatorischen Ansatz ausgeht.⁷⁰

Für die Geschichte der Erwachsenenbildung ist es seit der ersten gründlichen Untersuchung von Fridoline BALSER üblich, die Betrachtung historischer Vorstufen mit dem Zeitalter der Aufklärung beginnen zu lassen. Die Aufklärer, so die verbreitete These, hätten sich als erste die Bildung aller Menschen auf ihre Fahnen geschrieben.⁷¹

Eugen SCHOELEN wies jedoch darauf hin, dass das Christentum mit seinem universalen Anspruch nicht erst in der Spätantike und im Mittelalter, sondern im Grunde seit seinen Anfängen die "lebenslange Bildungsbedürftigkeit aller Menschen zum Prinzip" erhob: Die angeführten Belege sind zahlreich und reichen von Klemens von Alexandrien über Augustinus' *De catechizandis rudibus* und die Benediktsregel bis zu Alkuin, Jonas von Orléans und Aegidius Romanus.⁷²

Üblicherweise wurden die alten Sprachen entweder im Kindes- oder im Jugendalter erlernt. Latein und – deutlich seltener – Griechisch hatten ihren Platz in

⁷⁰ Einführungen mit weiterführenden Literaturangaben bieten die Abschnitte „Teilhabe, Inklusion, Partizipation“ sowie „Bildung“ bei DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 191–206.

⁷¹ BALSER (1959); WOLGAST (1996); OLBRICH (2001); SEITTER (2007); MEILHAMMER (2010); TIETGENS (2011) 25–41, dort auch Angaben zur neueren einschlägigen Literatur; DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 58–59.

⁷² "Seit den Tagen der Urgemeinde" sei wegen des Auftrags zur Unterweisung "ohne Unterschied des Alters und des Standes [...] Volksbildung für die christliche Gemeinde selbstverständlich" gewesen. Vom Ende des 2. Jahrhunderts an wurden Erwachsene an den Katechetenschulen Alexandrias und Antiochias ausgebildet. Es folgten die Episkopal- und Domschulen. Familien als Adressaten der Unterweisung begegnen im Παιδαγωγός des Klemens von Alexandrien, in den Κατηχήσεις Kyrills von Jerusalem, in den Predigten des Ioannes Chrysostomos sowie in mehreren Briefen des Hieronymus. Die grundlegende methodische Schrift für den christlichen Erwachsenenunterricht wurde Augustinus' *De catechizandis rudibus* aus dem Jahr 405. Auch die starke Ausrichtung der *regula Benedicti* auf die Lebensführung Erwachsener hebt SCHOELEN hervor. Als Bildungsgang wurde der von Boethius und Cassiodor übermittelte "Lehrplan des Abendlandes" (Josef DOLCH) durch Alkuin und Hrabanus Maurus übernommen. Alkuin werden auch die Kapitularien Karls des Großen zugeschrieben, die "allen Gläubigen, jung und alt" vorschrieben, elementare Glaubensinhalte "beim Pfarrer zu erlernen". An Erwachsene richteten sich schließlich auch der Laienspiegel des Jonas von Orléans (um 830, hierzu siehe MANITIUS (1911) 376) und die nach Altersstufen differenzierten pädagogischen Anleitungen des Aegidius von Rom an der Schwelle vom 13. zum 14. Jahrhundert, cf. SCHOELEN (1975) 12–13; ausführlicher SCHOELEN (1965); DOLCH (1959). Dabei folgt SCHOELENS Quellenstudium den Grundlinien bei VON DEN DRIESCH-ESTERHUES (1950) 101–104.

Klosterschulen oder im höfischen Privatunterricht vor allem für Jungen.⁷³ Mädchen hatten in Verbindung mit dem Lebensweg als Nonne einen Zugang zu höherer Bildung. Eine Besonderheit stellten die guten Lateinkenntnisse der Edelfräulein in der Zeit des Minnesangs dar.⁷⁴ Neben dem beherrschenden kirchlichen Schulwesen und dem Sonderfall eines höfischen Unterrichts entstanden seit dem 13. Jahrhundert städtische Schulen in der Trägerschaft der Magistrate.⁷⁵

Dass erst im Erwachsenenalter damit begonnen wurde, eine alte Sprache zu lernen, war kein alternatives Modell, da es lediglich zu einem vorgerückten Zeitpunkt, ansonsten aber unterschiedslos realisiert wurde. Das setzte gleichwohl besondere materielle und zeitliche Ressourcen voraus. Nimmt man diese einmal als gegeben an, würde sich immer noch für jeden einzelnen Fall die Frage nach dem späten Anlass stellen: Hielten Krankheit, Invalidität oder Alter jemanden vom tätigen Leben ab, so dass Bildungsinteressen in den Vordergrund traten? Gab es in reiferen Jahren eine neuartige intellektuelle Anregung und war man durch Vermögen oder Erbschaft in der glücklichen Lage, seinen Neigungen leben zu können? Wer nicht so begütert war, sich einen Privatlehrer leisten zu wollen, hätte Latein und Griechisch am ehesten in Klöstern oder in Pfarrhäusern lernen können, bei entsprechendem Ehrgeiz aber auch direkt an einer Universität.⁷⁶

Im ausgehenden 15. Jahrhundert trieb die Medienrevolution des Buchdrucks die Alphabetisierung voran. Das wirkte sich nicht nur auf die Fähigkeit aus, die Bibel selbst lesen zu können, anstatt auf einen Vorleser angewiesen zu sein. Aus dem vergrößerten Bevölkerungsanteil alphabetisierter Erwachsener ergaben sich erste Ansätze für eine dynamischere Rezeption intellektuellen Schrifttums.

⁷³ Hintergründe zur klassisch-humanistischen Bildung in den hier nur zusammengefassten Epochen finden sich ausführlich bei FUHRMANN (2001a, 2004); Ernst Robert CURTIUS: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Tübingen et al. 1948 u. ö.; PAULSEN (1919 sowie ergänzend 1902a, 1906).

⁷⁴ Für den Zeitraum von 1150 bis ca. 1280 hebt SCHOELEN hervor: „[Die Frau] verfügte meist über tiefere literarische Bildung und reichere Übung in der Musik als der Ritter. Auf der Burg erhielt das Edelfräulein außer einer gediegenen Ausbildung in der Kunst des Webens und Stickens gründliche Kenntnisse in Latein und Dichtung“ SCHOELEN (1975) 14.

⁷⁵ FUHRMANN weist darauf hin, das Aufkommen der Stadt- oder Ratsschulen habe keineswegs bedeutet, dass sich solche Schulen von den Inhalten und Zielen der Kirche distanziert hätten, FUHRMANN (2001a) 16; SCHOELEN (1975) 15.

⁷⁶ „Der Lateinunterricht, der in den Jahrhunderten des Mittelalters an den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen erteilt wurde, diente ausschließlich der Ausbildung der Kleriker.“ Das Studium theologischer und philosophischer Schriften „wurde insbesondere nach 1200 an den in vielen Orten entstehenden Universitäten betrieben. Allerdings gab es zwischen Schul- und Universitätsunterricht keine strenge Grenze, sodass an beiden Institutionen elementarer Lateinunterricht erteilt wurde“, HÜLLEN (2005) 32, cf. Anm. 67.

Der Buchdruck, der wirtschaftliche Aufschwung im 15. Jahrhundert und die Kultivierung weiter Lebensbereiche ermöglichten in ihrem Zusammenspiel die Breitenwirkung des Humanismus in Deutschland.⁷⁷

Dem humanistischen Lehrplan ist der Gedanke der Erwachsenenbildung nicht fremd. PIUS II. entwarf (noch unter seinem früheren Namen Enea Silvio PICCOLOMINI) in dem Traktat *De liberorum educatione* – zumindest in der Theorie – einen vierteiligen Studienplan für den Knaben, Jüngling, Mann und Greis.⁷⁸ Praktiziert hingegen wurde eine Erwachsenenbildung in den wissenschaftlichen Gesellschaften (*sodalitates*) des Conrad CELTIS.⁷⁹

2.3 Ein literarisches Beispiel: Magdalia

Bei ERASMUS findet sich in den *Colloquia familiaria* ein bekanntes literarisches Beispiel für eine erwachsene Frau, die Latein gelernt hat – und auch weiterhin lernt.

In dem Gespräch mit der gebildeten Magdalia ergeht sich ein Abt in allerlei Ressentiments.⁸⁰ Er äußert, es komme selten vor und sei auch unangebracht, dass eine Frau Latein kann. Magdalia erwidert:

MAGDALIA: *Nonne decorum est, foeminam in Germania natam discere Gallice?*

ANTRONIUS: *Maxime.*

MAGDALIA: *Quam ob rem?*

ANTRONIUS: *Ut loquatur cum his, qui sciunt Gallice.*

MAGDALIA: *Et mihi putas indecorum, si discam Latine, ut quotidie confabuler cum tot auctoribus, tam facundis, tam eruditis, tam sapientibus, tam fidis consultoribus?*⁸¹

⁷⁷ FUHRMANN (2001b) 103–104; KANZ (1975a). Zu dem Aspekt der materiellen Prosperität als Voraussetzung für den Humanismus bereits PAULSEN (1919) 1.174.

⁷⁸ FUHRMANN (2001a) 33–34; KANZ (1975a).

⁷⁹ Beispiele für die Erwachsenenbildung der Renaissance und Reformation bei KANZ (1975a).

⁸⁰ Erstmals 1524 mit der Bezeichnung der Dialogpartner als *Antronus, Magdalia* veröffentlicht, später bekannt unter dem Titel *Abbatis et eruditae*, cf. THOMPSON (1997) 499.

⁸¹ Erasm. coll. 31, i. e. I.3 ed. WELZIG Bd. 6, 258.

MAGDALIA: *Ist es nicht angebracht, wenn eine Frau aus Deutschland Französisch lernt?*

ANTRONIUS: *Absolut.*

MAGDALIA: *Und wieso?*

ANTRONIUS: *Um sich mit denen zu unterhalten, die Französisch können.*

MAGDALIA: *Und da meinst du, es gehört sich nicht für mich, Latein zu lernen, um jeden Tag im Gespräch zu sein mit so vielen Autoren – Ratgebern von solcher Geschliffenheit, Bildung, Klugheit und Beständigkeit?*

Magdalia tritt als Erwachsene auf, die in der Gegenwartsform davon spricht, Latein zu lernen. Die tägliche Zwiesprache mit antiken Gestalten deutet auf ein lebensbegleitendes Bildungsinteresse, mindestens auf eine intensive Lebensphase dieser Art.

Erika RUMMEL vermutet, mit der Magdaliafigur sei kein repräsentativer Frauentyp, sondern eher ein amazonenhaftes Schreckbild beabsichtigt.⁸² Jesse KELLEY SOWARDS hingegen weist darauf hin, dass ERASMUS doch allem Anschein nach reale Vorbilder vor Augen hatte.⁸³ Immerhin nennt die Dialogfigur selbst wenig später drei bekannte Familien beim Namen, in denen gebildete Frauen begegneten: die MORES in England, die fränkischen PIRCKHEIMERS und aus Konstanz die BLARERS.

Craig R. THOMPSON und John GUY gingen in jüngster Zeit so weit, sich darauf festzulegen, Margaret ROPER (1505–1544), die Tochter Thomas MORES, habe als Vorlage für Magdalia gedient.⁸⁴ Dafür spricht immerhin eine deutliche zeitliche Koinzidenz: Unmittelbar, bevor ERASMUS das Gespräch zu Papier brachte, hatte ihn die 19-jährige Margaret mit ihrer Beherrschung des Lateinischen beeindruckt.⁸⁵ Grundsätzlich aber sprach sich ERASMUS keineswegs für eine Bildung von Frauen in den klassischen Sprachen aus und hatte anfangs auch wenig Ver-

⁸² „[Magdalia is] introduced for shock value rather than as an exemplary character“, RUMMEL (1996) 174.

⁸³ SOWARDS (1982) 80–84; auch JACOBI (2013) 33–46.

⁸⁴ „We can be confident that Magdalia is drawn with Margaret ROPER, the eldest and favourite daughter of Thomas MORE, in mind.“ THOMPSON (1997) 499.

⁸⁵ Margaret stellte fest, dass in ERASMUS' Ausgabe der Briefe Kyprians von Karthago die Wendung *et nisi vos severitatis...dissolvere* keinen Sinn ergibt und dass *nisi vos* als *nervos* zu lesen sei. Schwerer als diese sprachliche Einzelheit wog jedoch ihre Schlussfolgerung, der fragliche Brief könne gar nicht von dem anerkannten Heiligen stammen, sondern vielmehr von dem Häretiker Novatian. Diese Einschätzung gilt seither als *opinio communis*, GUY (2008) 141–142.

ständnis dafür, dass Thomas MORE seinen Töchtern in gleichem Maße klassische Bildung angeeignet ließ wie seinem Sohn.⁸⁶ In den *Colloquia familiaria* sind Frauengestalten zwar oft „zentral“, bemerkt Vittorio HÖSLE, „in den eigentlich philosophischen Dialogen“ seien sie „allerdings kaum zu finden.“⁸⁷

Die historische Margaret ROPER hatte nicht erst als Erwachsene, sondern schon als Kind Latein und Griechisch gelernt. Aber die literarische Gestalt der Magdalia zeigt beispielhaft, wie Interesse und der Zugang zu Büchern dazu führen konnten, dass Erwachsene davon sprechen konnten, eine der alten Sprachen zu erlernen.

2.4 Comenius – Thomasius – Salzmann

Jan Amos COMENIUS (1592–1670) wird allgemein als Vorläufer der Aufklärung sowie als Pionier einer kindgerechten Pädagogik aufgefasst.⁸⁸ Heinrich KANZ nimmt zu beiden Aspekten einen leicht veränderten Blickwinkel ein: Er weist darauf hin, dass auch die Konzeption des COMENIUS das lebenslange Lernen vorsieht. Eine begrenzte Schulzeit genüge nicht: *Pansophia* sei durch *Pampædia* zu erreichen.⁸⁹ Auch will er den Autor interessanterweise nicht an der Schwelle zur Aufklärung, sondern bereits als deren Vertreter behandelt sehen: Zwar leugnet KANZ nicht die immense Bedeutung der Religion für COMENIUS' Denken. Jedoch sei dessen „realistische Haltung sprechende[r] Ausdruck für die Änderungsbereitschaft des aufgeklärten Menschen.“⁹⁰ Das wäre dann eine immanente christliche Aufklärung *avant la lettre* – eine kühne, speziell auf COMENIUS bezogen aber nicht abwegige These. Mit einer ähnlich kombinato-

⁸⁶ „He [ERASMUS] hoped simple housewives and other ordinary people would read the Psalms and Gospels in their own tongues, but he did not dream of their learning classical languages—when would they have time for that? The women he praises for erudition are those with leisure to learn.“ THOMPSON (1997) 500.

⁸⁷ HÖSLE (2006) 383.

⁸⁸ „Vorausklärerisch“ sei COMENIUS' „Optimismus und Rationalismus“, KUHFUß (2014) 265; ähnlich FUHRMANN (2001a) 79–82 (über COMENIUS) u. 95–101 (über die Aufklärung).

⁸⁹ Vgl. hierzu die Diskussion der einschlägigen Stellen aus COMENIUS' *Česká didaktika* und aus *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* bei KANZ (1975b).

⁹⁰ KANZ (1975b) 23–24.

rischen Formulierung beurteilt KUHFUß die „Vision“ des COMENIUS als „theologisch begründetes und rationales Ordnungsgebäude“.⁹¹

Gegenüber den theoretischen Konzepten zur Erwachsenenbildung – von LEIBNIZ und Christian WOLFF über LESSING und HERDER bis zu PESTALOZZI⁹² – ist noch ein Wort zu deren praktischer Anwendung, also zur tatsächlichen Verbreitung einer Bildung im Erwachsenenalter zu sagen. Der Buchdruck bot dem individuellen, privaten Bildungsinteresse der Menschen ein neuartiges Potenzial, wirkte sich anfangs aber in erster Linie auf die gelehrte Welt aus. Die meisten alphabetisierten Menschen kannten – vereinfacht gesagt – entweder nichts anderes als die Bibel oder aber sie betätigten sich im weitesten Sinne als Gelehrte. Eine private, sozusagen dilettierende Lektüre sollte erst mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft breitere Kreise erreichen.

Nach ERASMUS verging noch einmal ein volles Jahrhundert, ehe Christian THOMASIUS von 1688 bis 1690 seine *Monats-Gespräche* herausbrachte und dadurch einen neuartigen Impuls setzte. THOMASIUS sprach erwachsene Leser an, die sowohl unterhalten als auch intellektuell provoziert werden wollten.⁹³ Wiederum ein Jahrhundert später erschien das moralisierende volkspädagogische Periodikum *Der Bote aus Thüringen* auf Betreiben des Pfarrers Christian Gotthilf SALZMANN immerhin 28 Jahre lang.⁹⁴

⁹¹ KUHFUß (2014) 263–269, das zitierte Fazit ebd. 269.

⁹² KANZ (1975b) steuerte einen instruktiven Überblick für PÖGGLERS Handbuch bei; vgl. ferner MEYER (1975). – Das in diesem Zusammenhang wichtige Spätwerk des Marquis de CONDORCET (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, 1793) wird dort nicht erwähnt, bei OLBRICH (2001) nur gestreift. Deshalb ist für diese Etappe Fridoline BALSERS ältere Darstellung zu konsultieren, cf. BALSER (1959) 28–29.

⁹³ BALSER (1959) a. a. O.

⁹⁴ FUHRMANN (2001a) 106–107. – Für das besondere Gebiet der Altenbildung hat Andreas LEDL exemplarisch die Schriften MONTAIGNES, COMENIUS⁴, SCHLEIERMACHERS und SCHOPENHAUSERS behandelt, cf. LEDL (2001).

2.5 Mouniers Weimarer Idylle für junge (und vermögende) Erwachsene

Ein altsprachlicher Elementarunterricht außerhalb der Schule war seit der Zeit des Humanismus grundsätzlich sowohl an den Ritterakademien des Adels als auch an den Universitäten möglich, folgte aber jeweils der schulischen Vorgehensweise.⁹⁵

Ein etwas erwachsenengerechterer Unterricht in den alten Sprachen – wohl noch nicht der Methode, jedoch der Haltung nach – wird sichtbar im Rahmen eines Experiments, das nur von kurzer Dauer war. Gemeint ist die illustre Geschichte des Erziehungsinstitutes, welches Jean-Joseph MOUNIER (1758–1806) im Schloss Belvedere bei Weimar von 1797 bis 1801 betrieb.⁹⁶ Der französische Baron war zwar monarchisch gesinnt, hatte sich aber leidenschaftlich an der Revolution von 1789 beteiligt, um einerseits dem Dritten Stand den vollen Zugang zur Bildung zu verschaffen und um gleichzeitig eine parlamentarisch-konstitutionelle Monarchie nach englischem Vorbild aufzubauen. Auf seine Initiative hin – er war Sprecher der *Assemblée nationale constituante* – kam es zur französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Das war zweifellos der Höhepunkt seines Wirkens. Als Verteidiger LUDWIGS XVI. musste er 1790 seine Heimat verlassen und kam über die Schweiz, England und Italien schließlich nach Sachsen. Herzog CARL AUGUST, der als nachmaliger Großherzog zum Patron der Weimarer Klassik avancieren sollte, überließ MOUNIER kostenlos seine Sommerresidenz Schloss Belvedere. Dieser durfte darin eine Akademie betreiben, die für vermögende Söhne sowohl von Ausländern als auch von Deutschen gedacht war. Das Credo der Anstalt war einerseits ein ganzheitlicher pädagogischer Ansatz, andererseits die „*Verlängerung der Ausbildungsphase über das 18. Lebensjahr hinaus, damit die jungen Erwachsenen aus fachlichen und moralischen Gründen nicht zu früh »in die Welt geworfen« würden.*“⁹⁷ Die Studien gliederten sich in die Bereiche Staatswissenschaften, Naturwissenschaften und Sprachen.

Für die alten Sprachen wurden zwei Dozenten berufen. Als ersten gewann MOUNIER eine Persönlichkeit, die den Chronisten zufolge nicht nur mit Gelehrsamkeit, sondern auch in überreichem Maße mit Charme aufwarten konnte: den

⁹⁵ Zu den Ritterakademien s. o. Anm. 56.

⁹⁶ PESTEL (2009) 234–251; PESTEL (2015) 348–365.

⁹⁷ PESTEL (2015) 349.

HEYNE-Schüler August MATTHIESEN (1769–1835), der sich latinisiert MATTHIAE nannte.⁹⁸ Bekannt ist er für seine wissenschaftliche Grammatik des Griechischen, für deren Kurzfassung als Schulgrammatik, für eine Chrestomathie sowie für eine Gesamtausgabe des Euripides.⁹⁹ Er gilt zudem als einer der Väter des Formats der „Schulprogramme“.¹⁰⁰

Eine Zeit lang stand MATTHIAE Alexander VON HUMBOLDT nahe – „in täglichem, anregendem Verkehr“¹⁰¹ – und unterhielt Beziehungen zu GOETHE und SCHILLER. Während seines Aufenthalts in Belvedere ergab sich auch ein näherer Kontakt zum alten WIELAND, den das dortige Projekt an seine eigene Jugendschrift *Plan einer Academie zu Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute* (1758) erinnern mag:

„Dabei äußerte Wieland immer seinen großen Beifall, wenn Matthiä das Griechische θ wie das Englische th sprach, und pflegte diese Außsprache mit einem »bravo, Herr Philosoph« zu begleiten.“¹⁰²

Als Beispiel für eine von ihm durchgeführte lateinische Lektüre nennt MATTHIAE Vergils *Aeneis*.¹⁰³ Die Atmosphäre des Instituts beschreibt er als luzide und freundlich, die Zöglinge seien

„lauter hübsche artige Burschen nicht unter 17 Jahren. [...] Seiner Einrichtung nach muß man sich das Institut wie eine Art Collège oder Akademie vorstellen. Jeder [...] wählt sich [...] die Lehrstunden, die er nehmen will, kann mit den Meistern wechseln, wie's ihm beliebt, und ist im Uebrigen sein eigener Herr, wiewohl man natürlich dafür sorgt, daß diese eigne Herrschaft nicht in Zügellosigkeit außartet. Sonst leben Lehrer und Schüler zusammen wie gute Freunde, und der

⁹⁸ Angaben zur Biographie bei KÖSSLER; ferner MATTHIA (1845) passim, die Zeit in Belvedere ebd. 41–78. Ferner: Geschichte des Friedrichsgymnasiums zu Altenburg seit 1789. Festschrift zur Erinnerung an den 1. Nov. 1841, den Tag des Einzugs in das Josephinum, Altenburg 1891, 4–8. Zur ursprünglich deutschen Namensform John Edwin SANDYS: *A History of Classical Scholarship*, Cambridge 1906–1908 u. ö. (3 Bde.), 3.75.

⁹⁹ Zu MATTHIAES Chrestomathie und zu ihrer zeitgenössischen Rezeption KIPF (1999) 58–60.

¹⁰⁰ Anstelle der alten Schuljahresberichte führte MATTHIAE 1805 am Gymnasium zu Altenburg „die deutschen Schulprogramme ein, die bald in ganz Deutschland Nachahmung finden sollten.“ (KÖSSLER s. v. MATTHIAE) Das verdient insofern Beachtung, als dieser Impuls von Altenburg seinen Ausgang nahm, also außerhalb Preußens, wo das Format prosperierte. Zur Geschichte der Schuljahresberichte/Schulprogramme KIPF (2013b).

¹⁰¹ KÖSSLER a. a. O.

¹⁰² MATTHIA (1845) 76.

¹⁰³ MATTHIA (1845) 44.

*Schulmeisterton ist hier gar nicht in Mode; kurz die ganze Erziehung ist im strengsten Sinne ingenua et liberalis.*¹⁰⁴

Schon nach kurzer Zeit erhielt MATTHIAE, der neben den beiden alten Sprachen auch Deutschen Stil¹⁰⁵ unterrichtete, eine Verstärkung in Gestalt des anglikanischen Geistlichen James WALKER (1770–1841). WALKER wurde später Primas der schottischen Episkopalkirche und damit zum ranghöchsten Anglikaner seines Landes, vergleichbar nur dem Erzbischof von Canterbury in England. In Belvedere unterrichtete WALKER Latein und Griechisch.¹⁰⁶

August MATTHIAE und James WALKER können demnach als besonders frühe Beispiele für Dozenten eines institutionellen altsprachlichen Erwachsenenunterrichts im deutschsprachigen Bereich gelten.

MOUNIERS Institut wurde während der nur vier Jahre seines Bestehens von mehreren Dutzend Engländern und Schotten besucht. Hinzu kamen noch einige Deutsche, Livländer und Polen.¹⁰⁷ Von den „*jungen Ausländern*“ berichtet der örtliche Gymnasialdirektor BÖTTIGER, dass sie „*viel Geld nach Weimar brachten und mitunter gar lustige Streiche machten.*“¹⁰⁸

Bis hierhin kann festgehalten werden: Nur wenige Sprösslinge ausgewählter Familien genossen den Unterricht in MOUNIERS Weimarer Akademie. Bei der allgemein verfügbaren Bildungslektüre hielt sich jedoch das Vergnügen ohne ausreichende Fremdsprachenkenntnis in Grenzen: THOMASIIUS' „Monats-Gespräche“ enthielten Abschnitte komplett auf Französisch und Latein.

Damit ist die Frage virulent, wie Erwachsene etwas für ihre Fremdsprachenkenntnisse tun konnten, die sich eher noch in der Peripherie der gelehrten Kreise befanden.¹⁰⁹ Eine Leserschaft, die bei den fremdsprachigen Passagen Nachhol-

¹⁰⁴ August MATTHIAE in einem Brief an Wilhelm BERG vom 21.6.1798, zit. n. MATTHIAE (1845) 43.

¹⁰⁵ MATTHIAE (1845) 43.

¹⁰⁶ Einen Überblick über das Lehrpersonal bietet PESTEL (2009) 244.

¹⁰⁷ PESTEL (2015) 349 FN 28.

¹⁰⁸ BÖTTIGER (1837) 27.

¹⁰⁹ Die Erwachsenenbildung konzentriert sich seit jeher stark auf ihre gesellschaftlich-emanzipatorischen Wurzeln in den sogen. „Lesegesellschaften“ seit dem frühen 18. Jahrhundert. In diesen standen jedoch weder fremdsprachige Literatur noch Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt, sondern politische Journale und Reiseberichte, VAN DÜLMEN (1996) 89; KLIPPEL (1994) 41–42 m. FN 12. – 1844 fächerte STAB weit ausholend alle denkbaren Gegenstände für die Volksbildung auf, ohne dabei an Fremdsprachen, geschweige denn an die alten Sprachen zu denken, cf. STAB (1844) 39–41. – Insofern „begegnen“ die alten Sprachen und die Erwachsenenbildung einander erstmals sichtbar

bedarf verspürte, konnte schon seit 1571 auf eine Erklärung griechischer und lateinischer Begriffe in deutscher Sprache zurückgreifen, nachdem das Wörterbuch *Der Teutsche Dictionarius* des Simon ROTH erschienen war.



Abb. 1: „Zu nöthigem Verstande der Lateinischen Auctorum und gründlicher Erlernung der Lateinischen Sprache“. Titel des deutschsprachigen *Lexicon Encyclion* von Johann Adam Weber (1745).

Noch gründlichere Erklärungen bot das imponierend umfangreiche *Lexicon Encyclion* von Johann Adam WEBER seit 1734 (Abb. 1).¹¹⁰ Obwohl es als Wörterbuch an die studierende Jugend gerichtet war, eignete es sich bestens, um das

bei Hermann DIELS' Engagement für die Berliner Volksbildung (s. u. Kap. 4.7) sowie in den gleichfalls um 1900 aufkommenden Publikationen für ein Selbststudium Erwachsener in Latein und Griechisch (s. u. Kapp. 3.2 und 3.3).

¹¹⁰ Das gilt insbesondere für die verbesserte zweite Auflage aus dem Jahr 1745 (L165).

Informationsbedürfnis Erwachsener zu befriedigen. In zwei, später drei schweren Bänden werden die Begriffe eingehend erklärt. Es ist ja bereits ein Statement eigener Art, wenn eine gelehrte Enzyklopädie in jener Zeit nicht in lateinischer Sprache, sondern „deutsch“ daherkam, sich also dem Gedanken der Öffnung und Vermittlung an ein größeres Publikum verpflichtet sah.

Auf dem eigentlichen Gebiet der Sprachlehre entwickelte sich bald nach dem Beginn des 19. Jahrhunderts neben der alten Zweiteilung in Materialien „für gelehrte Zwecke“ und „für den Schulgebrauch“ eine neue Sparte, die „praktische Anleitungen“ und „kurzgefasste Sprachlehren“ bot. Bevor dieser Bereich näher betrachtet wird, muss eine Gruppe Erwachsener in den Blick genommen werden, die die alten Sprachen nicht ganz so freiwillig traktierte.

2.6 Ungeliebt und unentbehrlich? Die alten Sprachen als Studienvoraussetzung

Völlig anders als das Vergnügen Erwachsener an einem privaten Selbststudium in Latein oder Griechisch stellte sich die Situation für die Studierenden dar. Deren Fremdsprachenkenntnisse waren, wenn nicht intrinsisch motiviert, durch äußeren Zwang vorgeschrieben: durch Beschulung und durch das Ziel eines akademischen Berufes.

Am Stellenwert des Schulfachs Latein bis zum 19. Jahrhundert lässt FUHRMANN keinen Zweifel: „*Wer studieren wollte, musste nun einmal das Lateinische perfekt beherrschen.*“¹¹¹ Mit anderen Worten: „*Die Beherrschung des Lateinischen war [...] der einzige Schlüssel zu jeglichem akademischen Beruf.*“¹¹²

Für das Griechische hingegen, das „noblere Fach“ (Friedrich PAULSEN), nutzten viele Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder vom Unterricht zu befreien. Das war der sogenannte Dispens. Der augenfälligste Unterschied zwischen der Rolle der alten Sprachen damals und heute ist weniger die Stundenzahl oder ein wie auch immer bewertetes Niveau, als vielmehr die Anwendungsmöglichkeit und der daraus erwachsende Stellenwert: Die frühere Rolle des Lateinischen als unverzichtbares akademisches Instrument entspricht, wenn man so will, der

¹¹¹ FUHRMANN (2001a) 57.

¹¹² FUHRMANN (2001a) 76.

heutigen Funktion des Schulfaches Englisch.¹¹³ Die damalige Rolle des Griechischen als optionaler Bildungsgegenstand erinnert ungefähr an Zweck und Image des heutigen Lateinunterrichts.¹¹⁴ Im Griechischen ging es vorrangig um eine bildende Lektüre als Zielvorstellung, im Lateinischen hingegen immer auch um die sichere aktive Beherrschung der Sprachnormen.

Bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts schrieben die Schulordnungen vor, ausschließlich Latein zu sprechen: das galt für die Schüler nicht nur während des Unterrichts, sondern auch sonst im schulischen Leben.¹¹⁵ Die stete Übung und die hohe Stundenzahl des Lateinunterrichts durch viele Schuljahre hindurch hatten zur Folge, dass weder die *dissertatio* noch die *disputatio* in lateinischer Sprache ein sprachliches Problem gewesen sein kann. Das Bild änderte sich gründlich. Schon im 17. Jahrhundert mehren sich die Berichte, wonach es Schwierigkeiten bereite, das Lateinische aktiv anzuwenden.¹¹⁶ Hinzu kam, wie PAULSEN vermutet,

*„daß zu keiner Zeit die Schularbeit in den gelehrten Schulen mit weniger Freude und Freiwilligkeit von Lehrern und Schülern verrichtet worden ist als am Anfang des 18. Jahrhunderts.“*¹¹⁷

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde das gesprochene Latein aus dem Schulalltag verdrängt, und die Stundenzahl des Faches wurde sukzessive abgesenkt. Noch einige Zeit hielt sich das Latein als Unterrichtssprache an den Schulen der Jesuiten.¹¹⁸ In Österreich blieb der alte Zustand generell bis in das 19. Jahrhundert hinein bestehen; Latein war dort sogar immer noch die Sprache in den Mathematikbüchern.¹¹⁹

Über die Lateinkenntnisse der Schüler oder, je nach Blickrichtung, über die Qualität des Lateinunterrichts zu klagen, wurde zum allgemeinen Topos in den jährlichen Schulschriften, den Vorläufern der ab 1824 als *Schulprogramme* bekannten Annalen. Nicht die Antike als Wissensgegenstand, sondern die latei-

¹¹³ „Als allgemeines Sprachsubstrat trat [...] das Englische an die Stelle des Lateinischen.“ HÜLLEN (2005) 15; cf. Hermann PERTHES: Die Principien des Uebersetzens, 4. Art., in: Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen, Berlin 1875, 9–10, zit. n. KIPF (2009) 9 m. FN 23.

¹¹⁴ FUHRMANN (2001a) 135.

¹¹⁵ ECKSTEIN (1887) 336.

¹¹⁶ LANDFESTER (2001) 213–214; ECKSTEIN (1887) 103.

¹¹⁷ PAULSEN (1919) 1.608.

¹¹⁸ ECKSTEIN (1887) 336.

¹¹⁹ ECKSTEIN (1887) 128.

nische Sprache als Denkschule und beruflich-akademisches Instrument standen auch hier im Vordergrund.¹²⁰

Aus Anlass eines solchen jährlichen Schulberichts wandte sich Franz Arnold FORTLAGE¹²¹ in seiner Rede des Jahres 1800 an die Osnabrücker Eltern, die in bedenklich großer Zahl ihre Kinder nicht nur vom Griechisch-, sondern auch vom Lateinunterricht abmeldeten, weil jene „keine Lust dazu hätten, oder weil sie nicht studieren sollten.“ Mit der ersten der beiden Begründungen hält er sich nicht lange auf:

*„Was den ersten Grund betrifft, so möchte wohl am Ende wenig mehr zu unterrichten übrig bleiben, wenn man bey dem, was Kinder nöthiges oder nützlich lernen können, sie erst fragen wollte, ob sie auch Lust dazu hätten.“*¹²²

Die Zweckbestimmung des Lateinunterrichts aber – dieser sei doch wohl unentbehrlich für universitäre Studien – geht FORTLAGE frontal in seiner Rede an. Von Unentbehrlichkeit will er nichts wissen:

*„Es kann einer der geschickteste und würdigste Staatsmann, Kaufmann, Künstler, Ökonom u.s.w. seyn, ohne einmal zu wissen, daß es eine lateinische Sprache giebt. Ja, selbst manche gelehrte Stände könnten in diesem Sinne des Worts die lat. Sprache ganz entbehren.“*¹²³

Eine Wissenschaft im Jahr 1800 ganz ohne Latein? Im Anschluss breitet FORTLAGE nahezu alle noch heute diskutierten Gesichtspunkte des Themas aus: Ist Latein für das Erlernen moderner Sprachen erforderlich, nützlich oder am Ende keines von beiden? Welchen Effekt haben Lateinunterricht und Sprachvergleich für die Beherrschung der Primärsprache? Wie wichtig oder unwichtig ist die Kenntnis der Antike für eine diskursive Anschlussfähigkeit und für das eigene Urteilsvermögen? Wie steht es um den Einwand, sämtliche positiven Effekte, die dem Latein unterstellt werden, ließen sich ja auch auf andere Weise erreichen? In allen Punkten bezieht die Rede undogmatische und

¹²⁰ Die Verdrängung des Lateinischen als Wissenschaftssprache durch das Deutsche vollzog sich in den verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und zu unterschiedlichen Zeiten. Das Fach Evangelische Theologie startete bereits mit einem Übergewicht deutschsprachiger Veröffentlichungen. Anschließend drang die deutsche Sprache im 17. Jahrhundert in die Geschichtswissenschaft ein, zu Beginn des 18. Jahrhunderts in die Philosophie, dann in die Medizin und erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in die Jurisprudenz, PAULSEN (1919) 1.625–627.

¹²¹ Franz Arnold FORTLAGE (1752–1816) war von 1798 bis 1810 Rektor des evangelischen Osnabrücker Ratsgymnasiums, vgl. ERSCH-GRUBER, Allg. Encyclopädie 1.46, 439–441 s. v. FORTLAGE; RUNGE (1902) 56–57.

¹²² FORTLAGE (1800) 4.

¹²³ FORTLAGE (1800) 4–5.

lebensnahe Standpunkte. Auch FORTLAGES Rat, Latein lieber an der Schule zu lernen, als es später nachholen zu müssen, ist für ihn weniger ein pädagogischer Glaubenssatz als eine pragmatische Angelegenheit:

„Zu dem allen könnte ich noch das argumentum a tuto hinzufügen, daß es nemlich gut sey, die lateinische Sprache zu lernen, weil man ja nicht wisse, wozu man sie noch einmal in der Welt gebrauchen könne. [...] Denn daß diese [Bemerkung] doch etwas Grund habe, hat mich noch in diesem Jahre das Beyspiel von zwey jungen Leuten gelehrt, die keinen Unterricht im Lateinischen genossen hatten, weil sie es für ihre künftige Lebensart für überflüssig hielten; aber auf einmal eine andere Lebensart wählten, wo ihnen einige Kenntniß der lateinischen Sprache nöthig war, und nun noch spät mit dem Lateinischen den Anfang machen mußten.“¹²⁴

Appelle wie der von FORTLAGE konnten die Entwicklung nicht aufhalten. Die aktiven, beim Betreten der Universität nutzbaren Lateinkenntnisse gingen (sofern man die frühere Situation zum Maßstab nimmt) dramatisch zurück. Der Göttinger Theologe David Julius POTT (1760–1838) bemerkte im Jahr 1825 zu diesem Thema: *„Bei jedem Seminarien-Berichte drängt sich mir die betrübende Nachricht auf, daß so Manche unreif zur Universität kommen.“* Er regte deshalb ein *examen praeivium* als universitäre Aufnahmeprüfung an.¹²⁵

Friedrich August ECKSTEIN (1810–1885), der eingehend die Geschichte des Lateinunterrichts erforschte, berichtet von Maßnahmen, die schon eine gewisse Verzweiflung erkennen lassen: In Preußen wurde es 1861 zur Vorschrift, dass, wenn ein Abiturient den Berufswunsch des Pfarrers angab, im Reifezeugnis

„eine besondere Mahnung hinzugefügt werde, das Schreiben und Sprechen des Latein nicht zu vernachlässigen. Dort hatten die Theologen bei den Kandidatenprüfungen traurige Erfahrungen gemacht, in Sachsen veranlassten die juristischen Professoren eine ähnliche Verfügung.“¹²⁶

Wenn die im Kindesalter erworbenen Lateinkenntnisse zumindest mit Blick auf die aktive Sprachbeherrschung nicht gepflegt wurden, sondern erkalteten, bedurfte an den Universitäten ein Teil der *candidati* für die Abfassung der lateinischen Dissertation, und erst recht für die Disputation, einer Auffrischung. Bei Pfarrern oder pensionierten Lehrern noch einmal Stunden zu nehmen, war, wenn es sich denn überhaupt jemand vergüten ließ, erschwinglicher und konnte besser auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtet werden, als ein Buch zu

¹²⁴ FORTLAGE (1800) 14.

¹²⁵ zit. n. BREITSCHUH (1978).

¹²⁶ ECKSTEIN (1887) 340.

kaufen. Dass es Bücher für diese Zwecke durchaus gab, zeigen Titel wie der des KÄSTNERSchen Lehrbuchs, auf das noch näher einzugehen sein wird:

*„für Diejenigen, welche ohne Hülfe eines Lehrers Latein lernen wollen, und endlich auch, als Hilfsmittel für die, welche das Erlernen der lateinischen Sprache früherhin vernachlässigt haben, und solche, bey vorkommenden Examinibus, Disputationen, u.s.w., nicht entbehren können.“*¹²⁷

¹²⁷ L123. Hierzu vgl. Kap. 3.1.5. – Nicht in den gleichen Kontext gehören hingegen die diversen Buchtitel der Zeit, in denen von einem lateinischen „Selbststudium“ o. ä. gesprochen wird. Dieses sind üblicherweise Hilfsbücher für die häusliche Präparation, die sich an Schulkinder richten, z. B. JACOBS-DÖRING (L121), WERNER (L166), DANZ (L103), LEBER (L132).