

WÜRTTEMBERGISCHER VEREIN DER FREUNDE DES HUMANISTISCHEN GYMNASIUMS

Verein für die Pflege humanistischen Bildungsgutes

---

---

HUMANISTISCHE BILDUNG

---

Vorträge und Beiträge zur Antike  
als Grundlage für Deutung  
und Bewältigung heutiger Probleme

Heft 2

1979

DIE ERZIEHUNG UND BILDUNG  
DES MENSCHEN

---

Konrad Gaiser, Autorität und Liberalität in der  
Erziehung der Antike  
(Vortrag, gehalten am 12.11.1976) S. 1

Eckard Lefèvre, Die Geschichte der humanistischen  
Bildung  
(Vortrag, gehalten am 21.1.1977) S. 97

Karl Steinbuch, Spezialistentum und Allgemeinbildung -  
Geschichte als informationeller Prozeß  
(Vortrag, gehalten am 4.3.1977) S.155

## HUMANISTISCHE BILDUNG

Verantwortliche Redaktion: Prof. Dr. Eckart Olshausen, Historisches Institut der Universität Stuttgart, Postfach 560, 7000 Stuttgart 1, Kto. des Vereins: Landesgirokasse Stgt. Nr. 2 819 282

Verzeichnis der Namen und Sachen sowie der behandelten  
Quellenstellen S.182

Druck und Verarbeitung: Druckservice Seuffer & Fuchs Niedersachsenstr. 5, 7140 Ludwigsburg-Oßweil

## V O R W O R T

Seit dem Winterhalbjahr 1975/76 stellt der Württembergische Verein der Freunde des Humanistischen Gymnasiums vier der von ihm alljährlich veranstalteten sechs Vorträge unter den Leitgedanken "Die Antike als Grundlage für Deutung und Bewältigung moderner Problematik". Diese Vortragszyklen werden in jedem Jahr unter ein neues Dachthema gestellt, zu dem unter jeweils verschiedenen Aspekten einzelne Referenten um einen Vortrag gebeten werden. Die thematische Geschlossenheit dieser Vortragsreihen gab dem Verein Veranlassung dazu, diese in einer eigens hierfür gegründeten Schriftenreihe mit dem Titel "Humanistische Bildung. Vorträge und Beiträge zur Antike als Grundlage für Deutung und Bewältigung heutiger Probleme" zu veröffentlichen.

Die Dachthemen der bisher durchgeführten Vortragsreihen richteten sich an vorwiegend historischen, pädagogischen, philosophischen und theologischen Problemen aus; die Vortragsreihe vom kommenden Winterhalbjahr steht unter kunsthistorischen Gesichtspunkten. In der "Humanistische Bildung" ist 1977 die erste, historisch orientierte Vortragsreihe unter dem Dachthema "Spielarten der Macht" erschienen. Als zweite Veröffentlichung dieser Art legt der Verein hier drei Vorträge vor, die im Winterhalbjahr 1976/77 unter dem vorwiegend pädagogischen Dachthema "Die Erziehung und Bildung des Menschen" im Kollegiengebäude der Stuttgarter Universität gehalten wurden. Weitere Publikationen sind in Vorbereitung.

Prof. Dr. Rudolf Hiestand, der am 11.2.1977 zum Thema "Der Erziehungsauftrag des Staates im Mittelalter" Stellung nahm, sah sich wegen Arbeitsüberlastung nicht dazu in der Lage, seinen Beitrag zum Druck zu überarbeiten, weshalb sein Referat hier bedauerlicherweise fehlt.

Wir hoffen, daß ebenso wie das erste Heft der "Humanistischen Bildung" auch das hier vorliegende und die folgenden Veröffentlichungen der Reihe bei den Vereinsmitgliedern und in der interessierten Öffentlichkeit günstige Aufnahme finden.

Der Vorstand

Konrad Gaiser, Nehren bei Tübingen

Autorität und Liberalität in den Erziehungstheorien der Antike\*

1. Das Problem von Freiheit und Autorität aus heutiger Sicht

Auf allen Gebieten, in der Pädagogik wie in der Politik, haben wir in den letzten beiden Jahrzehnten einen neuen Aufbruch zur Freiheit erlebt. Diese Emanzipationsbewegung verstand sich als anti-autoritär. Die radikale Bezweiflung jeder Autorität sollte dazu helfen, einen möglichst herrschaftsfreien, nicht-repressiven Zustand der Gesellschaft herbeizuführen. Aufgrund der neuen Erfahrungen ist allerdings vielen auch bewußt geworden, daß die anti-autoritäre Zielsetzung nicht ausreicht, weil ein gewisses Maß an Autorität im Interesse der Freiheit notwendig ist<sup>1</sup>. Daher melden sich nun mehr und mehr auch wieder Fürsprecher von autoritativ vorgegebenen Ordnungen zu Wort. Eine Verständigung scheint jedoch wegen der Kompliziertheit des ganzen Problems schwer erreichbar zu sein<sup>2</sup>.

Für alle Formen von Autorität (für persönliche wie institutionelle, amtlich wie sachlich fundierte, moralische wie wissenschaftliche) gilt wohl, daß sie zunächst in einem

---

\* Über dieses Thema habe ich in Stuttgart (12.11.76), Saarbrücken (7.12.76), Mainz (16.6.77) und Basel (20.4.78) Vorträge gehalten, wobei mir jeweils Anregungen zuteil geworden sind, für die ich mich auch an dieser Stelle bedanke. Durch kritische Mitarbeit haben mir Dr. INGEBORG SCHUDOMA und REINHARD FÄHNDRICH, M.A. in Tübingen wesentlich geholfen.

Gegensatz zur Freiheit stehen: Wo Autorität ist, ist Herrschaft und Unterordnung, ist also mindestens ein Stück Freiheit und Gleichheit preisgegeben. Nun gibt es aber offenbar auch die Möglichkeit, daß Autorität, indem sie gewisse Freiheiten einschränkt, insgesamt doch zu einem Gewinn an Freiheit führt. Durch dieses positive Verhältnis zur Freiheit scheint mir die wahre, berechnete Autorität zum Unterschied von der falschen Autorität definiert zu sein.

Entsprechendes gilt wohl für den ebenso vieldeutigen Begriff der Freiheit<sup>3</sup>: Die Frage nach der wahren, dem menschlichen Glück dienenden Freiheit verweist unweigerlich auf die Notwendigkeit von Maßstäben, auf die Dialektik von Freiheit und Bindung. Wo statt von Freiheit prägnanter von Autonomie oder Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung gesprochen wird, ist denn auch dem Wortsinn nach gemeint, daß nicht derjenige frei ist, der alles Beliebige tun kann, sondern derjenige, der sich freiwillig, aus eigener Einsicht und Überzeugung nach dem richtet, was er als maßgeblich anerkennt (sei dies die Wahrheit, eine vernünftige Moral, die persönliche Würde oder das Glück des Individuums)<sup>4</sup>.

Demgemäß hat sich in dem Hin und Her der Auseinandersetzung mehrfach eine Erkenntnis herauskristallisiert, die zwar leicht zu formulieren, aber schwer zu begründen und zu praktizieren ist: die Erkenntnis, daß Autorität und Freiheit zwar Gegensätze sind und einander widerstreiten, daß aber keines der beiden Prinzipien allein den Sieg davontragen kann, weil sie in merkwürdiger Weise wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Pointiert gesagt: Autorität will Freiheit, und Freiheit braucht Autorität.

Daß Autorität und Freiheit nicht als exklusiv gegensätzliche, sondern als komplementäre Werte zu verstehen sind, ist eine recht alte Ansicht, die nur immer wieder in

Vergessenheit zu geraten droht. Um diesen Gedanken einer Wechselbeziehung zwischen Freiheit und Autorität zu belegen, zitiere ich einige wenige von vielen Autoren, die sich seit der Aufklärungsepoche dazu geäußert haben.

IMMANUEL KANT hat bemerkt<sup>5</sup>: *Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. ... Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.*

GOETHE hat mehrfach von einem Schwanken zwischen Autorität und Freiheit im Lebensgang des Einzelnen und in der Aufeinanderfolge der Generationen gesprochen<sup>6</sup>. *Das Kind bequemt sich meist mit Ergebung unter die Autorität der Eltern; der Knabe sträubt sich dagegen, der Jüngling entflieht ihr, und der Mann läßt sie wieder gelten... Der Mensch unterwirft sich ebenso gern der Autorität, als er sich derselben entzieht; es kommt bloß auf die Epochen an, die ihn zu dem einen oder anderen veranlassen.*

Im 19. Jahrhundert haben konservative, liberale und sozialistische Politiker gleichermaßen die Ansicht entwickelt, daß Autorität und Freiheit einander nicht ausschließen, sondern sich gegenseitig bedingen. Unversöhnlich sind, so erklärte man, nur die unechten, pervertierten Formen von Freiheit und Autorität, nämlich auf der einen Seite ein maßloser, gewaltsamer, revolutionärer Freiheitsanspruch, auf der anderen Seite ein Absolutismus, der die beanspruchte Autorität weder rechtlich noch vernünftig zu begründen bereit ist<sup>7</sup>.

HEGEL führte aus<sup>8</sup>: *Damit eine Handlung moralischen Wert habe, ist die Einsicht notwendig, ob sie recht oder unrecht, gut oder böse sei... Der eigenen Überzeugung steht der bloß-*

se Glaube auf die Autorität Anderer entgegen... Es gibt aber auch Verhältnisse, in denen es die moralische Seite ist, gerade aus Gehorsam und nach Autorität Anderer zu handeln. Ursprünglich folgt der Mensch seinen natürlichen Neigungen... In diesem Zustand muß er gehorchen lernen, weil sein Wille noch nicht der vernünftige ist. Durch dies Gehorchen kommt das Negative zu Stande, daß er auf die sinnliche Begierde Verzicht tun lernt, und nur durch diesen Gehorsam gelangt der Mensch zur Selbständigkeit.

Auch die von FRIEDRICH ENGELS 1872/73 verfaßte Schrift 'Von der Autorität' gehört in diesen Zusammenhang<sup>9</sup>. ENGELS versucht hier, gegenüber radikaler sozialistischer Autoritätskritik eine gewisse Autorität in bestimmten gesellschaftlichen Situationen zu rechtfertigen. Autorität und Autonomie sind relative Dinge, deren Anwendungsbereiche in den verschiedenen Phasen der sozialen Entwicklung variieren. Für fragwürdige Autorität hat er ein Beispiel, das man bei ihm vielleicht nicht erwartet: Ich kenne nichts Autoritäreres als eine Revolution, und wenn man den anderen seinen Willen mit Bomben und Gewehrkegeln aufzwingt wie in jeder Revolution, so scheint mir, daß hier allerdings Autorität ist.

In den für die FRANKFURTER SCHULE grundlegenden 'Studien über Autorität und Familie' (1936) unterschied der Sozialpsychologe ERICH FROMM von hierarchischer Autorität eine demokratische Autoritätsstruktur, die sich mit dem Freiheitsideal verträgt: Auch in der auf Interessensolidarität ihrer Mitglieder aufgebauten Gesellschaft gibt es Autoritätsverhältnisse. Sie sind sowohl dadurch bedingt, daß der komplizierte Prozeß der Produktion in der Verwaltung leitende und ausführende Funktionen sachlich notwendig macht, als auch, daß Unterschiede im Alter und in der Begabung Unter- und Überlegenheit bedingen. Aber indem jedes Individuum die Möglichkeit hat, sich im Sinne der optimalen Entfaltung seiner Fähigkeiten zu entwickeln und auch die größte Begabung

nicht im Gegensatz zur Entfaltung ihrer Mitmenschen steht und nicht dazu dienen kann, andere zu beherrschen und auszunutzen, gewinnt die Autorität eine andere psychische Struktur und Dynamik, die grundsätzlich von allen auf Interessengegensätzen aufgebauten Gesellschaften verschieden ist; sie wird rational. Dies wirkt auch auf das Verhältnis des kleinen Kindes zu den Autoritäten...<sup>10</sup>

Nach dem zweiten Weltkrieg ist der Gedanke, dem wir nachgehen, oft ausgesprochen worden, z.B. von KARL JASPERS in dieser Form<sup>11</sup>: Freiheit und Autorität gehören zusammen... Gegner werden sie erst, wenn Freiheit zur Willkür, wenn Autorität zur Gewalt wird. In dem Maße als sie Gegner werden, verlieren beide ihr Wesen. In ähnlichem Sinn hat GERHARD KRÜGER<sup>12</sup> die natürliche Einheit von Autorität und Freiheit philosophisch herausgearbeitet. Autorität, so erklärte er, will die Freiwilligkeit des Gehorsams, und Freiheit braucht den Halt der Autorität: Der Mensch hat sein freies Selbstsein nicht gegen die Autorität zu verteidigen, sondern er hat es ihr im Gegenteil zu verdanken.

Unter den Politologen und Soziologen hat besonders entschieden CARL JOACHIM FRIEDRICH<sup>13</sup> gezeigt, daß ... Autorität und Freiheit nicht im antithetischen, sondern im komplementären Verhältnis zueinander stehen. Nur ein bestimmtes Maß an Ordnung, das Autorität ermöglicht, wird dem Menschen erlauben, ein bestimmtes Maß an Freiheit zu genießen. Es kann keine Autorität ohne Freiheit geben, wie es keine Freiheit ohne Autorität gibt.

Doch genug der zitierten Autoritäten! Man könnte die Reihe beliebig erweitern und fortsetzen<sup>14</sup>, würde dabei aber nicht viel gewinnen, zumal man die einzelnen Aussagen doch nur bei formaler Betrachtungsweise auf eine gemeinsame Linie bringen kann. Fragen wir lieber der Sache nach, warum der

einfache Grundsatz, daß Autorität und Freiheit einander bedingen, im konkreten Fall doch schwer zu realisieren ist. Dies liegt offenbar daran, daß sowohl bei der Autorität als auch bei der Freiheit verschiedenwertige - echte und falsche, förderliche und schädliche - Erscheinungsformen vorkommen, die nicht leicht auseinanderzuhalten sind. Ungut ist auf beiden Seiten die maßlose Übersteigerung. Extreme Autoritätsansprüche wie allzu weit gehende Freiheitsforderungen stören offenbar das Zusammenwirken der beiden Faktoren.

Die falsche, angemaste Autorität ist dadurch gekennzeichnet, daß sie mit dem Interesse der Freiheit nicht in Einklang zu bringen ist. Sie korrespondiert vielmehr mit einem ebenso falsch verstandenen, maßlosen Freiheitsanspruch. Die Extreme berühren sich: Bedingungslose Autorität und exzessives Freiheitsstreben pflegen sich gegenseitig hervorzurufen oder gar gemeinsam aufzutreten. Gegen zu starke, willkürliche Autorität wenden sich früher oder später freiheitliche Tendenzen. Radikale Freiheitsbewegungen werden mit autoritärer Einengung beantwortet, ja sie erzeugen selbst ein Bedürfnis nach Autorität oder sie nehmen, wie man es an dem Aufbegehren der jungen Generation oftmals beobachten konnte, selbst autoritäre Züge an. Die Formel von der *repressiven Toleranz* wiederum besagt, daß man auch mit falscher Liberalität autoritär manipulieren kann.

Demgegenüber soll echte Autorität zu wahrer Freiheit verhelfen. Genauer gesagt: solche Autorität fordert einen Verzicht auf entbehrliche Freiheit zugunsten von höherer, wertvollere Freiheit<sup>15</sup>. Gerade der Prozeß der Erziehung und Bildung ist als ein Aufsteigen von subsidiärer, äußerer zu wesentlicher, innerer Autorität und Freiheit zu verstehen<sup>16</sup>.

Wenn man sich also vielleicht darauf einigen kann, daß recht verstandene Freiheit und berechnete Autorität wechselseitig aufeinander angewiesen sind und produktiv zusam-

menwirken, so kann dies nach unserem modernen Verständnis doch nicht bedeuten, daß die beiden Komponenten als gleichwertig anzusehen sind. Für die meisten von uns ist Freiheit ein höchstes Ziel, Autorität nur Mittel zum Zweck. Wir wollen so viel Freiheit wie möglich und so viel Autorität wie - dafür - nötig. Diese Ansicht darf aber nur dann als begründet gelten, wenn sie auf einem bestimmten Begriff von Freiheit beruht; und dies führt wieder auf die schwierige Frage nach dem Wertmaßstab wahrhaft erstrebenswerter Freiheit.

Ein gewisses Kriterium für die Bestimmung von wahrer Autorität und Freiheit schien uns ihr produktives Wechselverhältnis zu sein: Echte Autorität bringt einen Zuwachs an Freiheit; echte Freiheit ist ohne die Anerkennung von Grenzen und Bindungen nicht möglich. Allerdings ist dieses Kriterium wegen der Ambivalenz der Begriffe nicht klar genug. Wir bräuchten ein eindeutiges Kennzeichen oder eine beidem - der Autorität wie der Freiheit - übergeordnete Größe, an der sich erkennen ließe, ob die Autorität jeweils legitim, die Freiheit jeweils wünschenswert ist. Nach allgemeiner Erfahrung lassen sich zwei derartige Kriterien angeben, die allerdings ihrerseits nicht unproblematisch sind.

(a) Zum einen scheint mir für echte, Freiheit begründende Autorität kennzeichnend und konstitutiv zu sein, daß zwischen den Partnern ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, der menschlichen Solidarität besteht, das man allgemein *Liebe* nennen kann<sup>17</sup>. Von der Autoritätsperson her ist es eine Verantwortung übernehmende Zuwendung und Fürsorglichkeit; und der andere wird darauf, wenn er den Eindruck hat, daß man es gut mit ihm meint, mit Gegenliebe und vertrauensvoller Zuneigung antworten. Gewiß gibt es, wie uns zumal die Psychoanalyse gelehrt hat, auch repressive, Freiheit verhin- dernde Formen der Liebe; und diese perversen Formen waren es, von denen die Autoritarismus-Forschung der FRANKFURTER

SCHULE ausging. Aber es handelt sich dabei doch um Abweichungen von der positiven Möglichkeit eines auf Liebe beruhenden Autoritätsverhältnisses, das nicht im Zeichen des Zwangs, der Machtausübung, sondern im Zeichen der Freiheit und Freiwilligkeit steht.

(b) Noch mehr Klarheit ist durch das andere Kriterium zu gewinnen: Freiheitliche Autorität beruht in der Regel auf einem überlegenen Wissen von dem, was auch für den anderen gut ist<sup>18</sup>. Dieses *Besserwissen* der Autorität macht sie so aufreizend, aber auch so unentbehrlich. Ich werde mich einer Autorität unterordnen, wenn ich den Eindruck habe, daß mir jemand aus besserem Wissen heraus sagen kann, was für mich vorteilhaft ist. Man denke etwa an den Rat eines erfahrenen Arztes oder sonst eines Fachmannes. Durch eine gewisse Vertrauenswürdigkeit erspart uns solche Autorität zunächst einmal die Nachprüfung ihrer Legitimität. Wir erkennen sie überall dort an, wo wir einer Forderung nicht oder nicht sofort auf den Grund gehen können, sondern unmittelbar orientierende Anweisungen brauchen. Dies gilt besonders auch für die pädagogische Autorität, die etwa in der Form von überzeugenden Vorbildern oder richtungsweisenden Beispielen wirksam wird. Gerade der junge Mensch verfügt noch nicht über alle nötigen Erkenntnisse, um die an ihn gestellten Anforderungen kompetent auf ihre Berechtigung hin prüfen zu können, und ist deswegen vorläufig auf Autorität angewiesen.

Die auf besserer Einsicht beruhende Autorität ist nicht Bevormundung und verlangt nicht blinden Gehorsam, sondern sie will nachprüfbar sein. Sie sucht den anderen zur Selbstständigkeit anzuleiten. Demzufolge steht diese Autorität nicht im Widerspruch zur Freiheit, sondern sie ist eine Bedingung der Möglichkeit wahrer Freiheit. Kurz also: Wo Autorität in überlegenem Wissen begründet ist, wird man sie um der Freiheit willen anerkennen, wo sie in unvernünftiger Machtausübung besteht, um der Freiheit willen bekämpfen müssen.

Nun ist die Legitimierung der freiheitlichen Autorität durch überlegenes Wissen auf einzelnen Gebieten (durch fachliche Kompetenz) unschwer festzustellen. Schwierig wird es jedoch bei der Frage, ob es auch überlegene moralische Einsicht gibt und ob jemand eine umfassende Erkenntnis dessen beanspruchen kann, was für die Menschen letzten Endes gut ist. Diese Schwierigkeit führt uns in den offenen Horizont philosophischer Grundlagenforschung, sie verweist uns aber auch auf die geschichtliche Tradition - nicht als ob wir von dorthin eine bündige Antwort erhalten könnten, sondern weil wir im Blick auf die bisherigen Lösungsversuche die Schwierigkeit als solche klarer zu sehen vermögen.

## 2. Die Frage nach den antiken Grundlagen

Daß Autorität und Freiheit zusammengehören und daß sich Autorität, um als legitim gelten zu können, in den Dienst der Freiheit stellen muß, dies ist ein Gedanke, der zuerst im alten Griechenland aufgekommen ist. Welchen Sinn hat nun aber, wenn wir dies auch wieder aus eigener Erfahrung sagen können, ein Rückblick in die Antike?

Der Rückblick kann unseren Erfahrungshorizont erweitern. Wir können beobachten, daß das starke Schwanken zwischen Autorität und Freiheit keine spezifisch moderne Angelegenheit, in der uns bekannten Form aber auch keine allgemein menschliche Erscheinung ist, sondern daß diese Bewegung zwischen dem 8. und dem 5. Jahrhundert v. Chr. bei den Griechen angefangen hat und seitdem unser Schicksal bestimmt. Bei den Griechen ist zum ersten Mal nicht nur Kritik an irgendwelcher faktisch bestehenden Autorität, sondern an Autorität überhaupt geübt worden; und dieser radikale Zweifel führte damals zu einer lang anhaltenden Diskussion darüber, wie sich Autorität und Freiheit grundsätzlich zueinander verhalten. Man beobachtete, daß sich beides gegenseitig her-



vorrufft und bedingt, sei es in produktiver Verbindung oder in verhängnisvoller Polarisierung.

Vor allem mag uns interessieren, wie in der antiken Diskussion der Gedanke, daß sich echte Autorität und Freiheit nicht ausschließen, sondern daß beides einander ergänzt, erklärt und begründet worden ist. In der Tat haben die antiken Dichter und Denker die Frage zu beantworten versucht, worauf Freiheit und Autorität letzten Endes beruhen, wodurch das Wechselspiel zwischen beidem sinnvoll reguliert wird und weshalb es so ungemein schwer ist, die richtige Verbindung der gegensätzlichen Kräfte herzustellen. Die entscheidende Rolle für dieses Begründungsproblem spielt bei den Griechen die Frage nach der Möglichkeit einer umfassenden Erkenntnis des Guten.

Die Griechen haben, wie ich meine, drei bis heute instructive Modelle zur Erklärung des Verhältnisses von Autorität und Freiheit entworfen. Es ist faszinierend zu sehen, wie diese Modelle im Lauf der Zeit mit fast logischer Konsequenz aufeinander folgen und wie damit im Grunde die Möglichkeiten entwickelt worden sind, zwischen denen auch wir uns noch entscheiden müssen. Das erste Modell finde ich in der Staatstheorie des Thukydides (wie sie im 'Epitaphios' des Perikles dargestellt wird), das zweite in der Philosophie Platons, das dritte in der griechischen Humanitätsidee.

Bei Thukydides und im Horizont der Humanitätsidee dominiert die Freiheit, bei Platon in gewissem Sinne die Autorität; aber alle diese drei grundlegenden Versuche zielen darauf ab, das Zusammenwirken von Autorität und Freiheitsstreben als notwendig zu erweisen. Die Unterschiede ergeben sich zum einen aus der jeweils vorausgesetzten Möglichkeit oder Unmöglichkeit umfassenden menschlichen Wissens, zum anderen aus den verschiedenen Formen des Zusammengehörigkeitsgefühls, das die Partner des Autoritätsverhältnisses innerlich

verbindet. Wenn eine schematische und grobe Formulierung erlaubt ist, kann man vorläufig sagen: (a) Bei Thukydides ist vorausgesetzt, daß jeder Einzelne erkennen kann, was für ihn gut ist; bei Platon dagegen, daß nur wenige zu erkennen vermögen, was für sie und die anderen gut ist; im Rahmen der Humanitätsidee, daß kein Mensch eine absolut überlegene Einsicht hat. (b) Was das Gefühl der Verbundenheit angeht, so wirkt nach dem Ideal des Thukydides jeder mit seinen reichen Fähigkeiten zum Wohl der anderen und des größeren Ganzen. Nach der Konzeption Platons soll durch die gemeinsame Ausrichtung nach dem Guten ein Gemeinschaftsgefühl auch zwischen Herrschenden und Beherrschten entstehen. Im Zeichen des Humanitätsgedankens begründet die Solidarität der menschlichen Schwäche und Bedürftigkeit ein Verhältnis der Freundschaft (*Philia*) von Mensch zu Mensch.

Die bisherigen Arbeiten zur Geschichte der griechischen und römischen Erziehung<sup>19</sup> haben, soviel ich sehe, die Frage der Autorität und Freiheit noch nicht thematisch untersucht<sup>20</sup>. Mein Beitrag dazu kann angesichts der Fülle von in Betracht kommenden Erscheinungen und Äußerungen nur eine vorläufige Skizze sein.

Um den Kreis nicht zu eng zu ziehen, berücksichtige ich auch den politischen Aspekt des Problems. Für griechische Begriffe gehören *Paideia* und Politik untrennbar zusammen<sup>21</sup>; und das Verhältnis von Autorität und Freiheit scheint mir in beiden Bereichen gleich strukturiert zu sein. Aus demselben Grund empfiehlt es sich auch, die verschiedenen Richtungen und Stufen der Erziehung - die ethische und die wissenschaftliche - gleichermaßen zu beachten und die verschiedenen Formen von Autorität - persönliche und institutionelle, partielle und universale - in die Untersuchung einzubeziehen.

Wenn ich mehr von den Griechen als von den Römern

sprechen werde, so ist dies darin begründet, daß zuerst die Griechen das Problem diskutiert und geklärt haben. Andererseits sind die Römer gerade auch auf dem Gebiet der Erziehungstheorien für uns deswegen von Bedeutung, weil sie mit ihrer Rezeption der griechischen Modelle den Traditionsprozeß eingeleitet haben, der auch uns noch mit den griechischen Ursprüngen verbindet.

Eine gewisse Einseitigkeit meiner Skizze ergibt sich daraus, daß ich mich im wesentlichen auf die theoretischen und literarischen Äußerungen zum Erziehungsproblem beschränke und nicht näher auf die konkreten geschichtlichen Erscheinungen, die einzelnen Institutionen, die alltägliche Praxis eingehe. Nichts liegt mir dabei ferner als die Verachtung des gewöhnlichen Lebens oder gar der Versuch, die dichterischen und philosophischen Idealbilder als die tatsächliche Wirklichkeit jener Zeit auszugeben. Es soll keineswegs verschwiegen werden, daß sehr vieles, was wir vom alltäglichen Erziehungsgeschehen der Antike erfahren, einen recht ungünstigen Eindruck auf uns macht. Die griechischen und römischen Erzieher haben offenbar auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Heranwachsenden wenig Rücksicht genommen. Der Schulmeister galt bei den Griechen allgemein als hartherzig und autoritär<sup>22</sup>. Im Elementarunterricht wurden Lesen, Schreiben und Rechnen mit vielen Schlägen und Strafen beigebracht. Noch Augustin berichtet, daß ihn die Angst davor das Beten gelehrt habe<sup>23</sup>. Auch im demokratischen Athen bestand keine wirkliche Gleichheit der Bildungschancen. Benachteiligt blieben zumal die Mädchen. Die Sklaven waren von der *Paideia*, einer Angelegenheit der Freien, ohnehin ausgeschlossen. Es gab noch keine gesetzliche Schulpflicht, sondern nur das Interesse des Vaters, den Sohn etwas lernen zu lassen, damit dieser ihn im Alter versorge<sup>24</sup>.

Obwohl also auch in der Antike Diskrepanzen zwischen pädagogischer Theorie und Praxis bestanden haben und obwohl

es bei der Erziehung, wie jeder weiß, auf den individuellen Fall ankommt, in dem sich die Grundsätze bewähren müssen, scheint mir doch ein Blick auf die damals entworfenen Leitideen der Erziehung nicht uninteressant zu sein. Zum 'Epitaphios' des Thukydides hat JACOB BURCKHARDT gesagt<sup>25</sup>: *Der Mensch ist nicht bloß, was er ist, sondern auch, was er sich zum Ideale gesetzt hat, und auch wenn er diesem nicht völlig entspricht, wird durch das bloße Wollen auch ein Teil seines Wesens bezeichnet.* Das große, dreibändige Werk von WERNER JAEGER mit dem Titel 'Paideia' (1934-1947) hat bis heute seine Bedeutung darin, daß es die normativen Ideen - die Bildungsideale der Adelsethik, der Dichter, Philosophen und Redner - vor Augen führt, an denen sich die griechische Menschenformung orientiert hat. Denn, so erklärt JAEGER (I 24. 14), *Bildung ist nicht möglich ohne ein dem Geiste vorschwebendes Bild des Menschen, wie er sein soll, wobei die Rücksicht auf den Nutzen gleichgültig oder jedenfalls nicht wesentlich ist, sondern das καλόν den Ausschlag gibt, d.h. das Schöne im verpflichtenden Sinne des Wunschbildes, des Ideals... Die Prägung des Einzelnen durch die Form der Gemeinschaft, die wir als das Wesen der Erziehung erkannten, geht bei den Griechen in immer zunehmender Bewußtheit von einem solchen Bild des Menschen aus und führt in nie stillstehendem Ringen schließlich zu einer philosophischen Begründung und Vertiefung des Problems der Erziehung, wie sie in solcher Grundsätzlichkeit und Zielsicherheit sonst nirgendwo erreicht worden ist.*

Die griechischen Bildungsideale sind umso beachtlicher, als in ihnen nicht einfach unerreichbare Wunschbilder aufgestellt, sondern die Bedingungen der Verwirklichung stets mit reflektiert wurden. Das Ausdenken von Idealen ist hier stets verbunden mit einer Utopiekritik, die nach dem fragt, was unter Menschen jeweils zu erreichen ist. Auch an der Darstellungsform, sei es die Form des Theaterstücks oder des philosophischen Gesprächs, ist die Absicht praktischer Wir-

kung zu sehen. Die Frage, wie Ideale erzieherisch wirksam werden können und wie sie unwirksam werden, ist hier also stets mit bedacht; und gerade auch in dieser Hinsicht kommen die antiken Autoren auf das notwendige Zusammengehen von Autorität und Freiheit zu sprechen.

### 3. Sprachliche Bemerkungen

Wenn wir von Autorität reden, führt uns schon die Sprache in die Antike zurück. Im neueren Sprachgebrauch oszilliert das Wort *Autorität* (wie auch das Wort *Freiheit*) zwischen positiven und pejorativen Bedeutungen. Für den Römer hatte *auctoritas* einen durchaus guten Klang<sup>26</sup>. Er bezeichnete mit diesem Wort die Fähigkeit, maßgeblichen Einfluß auf das Denken und Handeln eines anderen auszuüben, und zwar einfach durch das Ansehen, das die Autoritätsperson genießt. Dieses Ansehen beruht meist auf der Überzeugung, daß die Autoritätsperson mehr Erfahrung, reicheres Wissen, bessere Einsicht hat. Deshalb ordnet man sich ihr mit Respekt und Vertrauen freiwillig unter. Die *auctoritas* begründet somit ein gewaltloses Verhältnis von Herrschaft und Gefolgschaft. Wegen der Freiwilligkeit der Anerkennung besteht nach römischem Verständnis kein Widerspruch zwischen *auctoritas* und Freiheit oder freiheitlicher Gesinnung (*libertas, liberalitas*). Von der Autoritätsperson erwartet man nicht Zwang, sondern Großzügigkeit, und so ist der Respekt vor *auctoritas* mit der Würde der Freien vereinbar. Dieses Verhältnis stellt sich besonders in der Erziehung ein, wo der Ältere in der Regel mehr Erfahrung und Wissen hat.

Geht man auf das Griechische zurück, so muß auffallen, daß es hier zwar zu *libertas* und *liberalitas* die Entsprechungen *ἐλευθερία* und *ἐλευθεριότης* gibt, daß die Griechen aber kein einfaches Äquivalent zu *auctoritas* hatten<sup>27</sup>. Das-

selbe gilt bekanntlich auch für das Wort *humanitas*. Wie aber der Gedanke der Humanität trotzdem griechischen Ursprungs ist, so war den Griechen auch nicht etwa fremd, daß die Wirkung eines Rates, einer Lehrmeinung, einer Erziehungsmaßnahme vom Ansehen und von der Überzeugungskraft der Person oder auch einer unpersönlichen Instanz (wie der Tradition, der Gesetze) abhängig ist. Den Respekt gegenüber einer Autorität bezeichnen im Griechischen Wörter wie *αἰδώς, αἰδεῖσθαι* (Scheu, scheuen) und *πίστις, πείθεσθαι* (Vertrauen, gehorchen), wobei das Spezifische der Autorität, nämlich die Freiwilligkeit und Gewaltlosigkeit durch Wörter wie *ἐλευθεριώς, ἔκουσώς* unterstrichen werden kann. Für die Autorität selbst gebrauchen die Griechen Wörter mit einem weiteren Bedeutungsspektrum, etwa Ausdrücke für Ansehen und Geltung (*δόξα, ἄξίωμα*) oder Ausdrücke, bei denen zwischen maßgeblichem Einfluß und Macht nicht unterschieden wird, wie *δεσπότης, κύριος* (der zuständige Herr), *ἀρχή* (Vorrang, Führung), *κράτος* (Überlegenheit). Vielleicht kann man aber auch behaupten, daß der Grieche dort, wo der Römer von *auctoritas* spricht, oftmals direkt den Grund von Autorität zum Ausdruck bringt, nämlich das überlegene Wissen: *ἐπιστήμη*.

Wir wollen uns nun aber nicht an das eine oder andere Wort klammern, sondern auf das Grundsätzliche sehen, auf den von den Griechen klar herausgearbeiteten Unterschied zwischen hierarchischer und egalitärer Ordnung. Auf der einen Seite haben wir das Verhältnis von Herrschaft und Unterordnung oder, politisch gesehen, den aristokratischen Führungsanspruch einer Elite; auf der anderen Seite steht die partnerschaftliche Gleichberechtigung als Grundlage für die Freiheit aller, also das demokratische Ideal. Die Frage ist, wie diese beiden gegensätzlichen, miteinander konkurrierenden Wertvorstellungen am besten begründet und miteinander verbunden werden können.

#### 4. Die Entdeckung der Freiheit bei den Griechen

In der Zeit vor den Griechen ist Freiheit nicht bewusst realisiert und damit auch Autorität (oder Herrschaft) nicht grundsätzlich als Problem erfaßt worden. Gewiß sind die Voraussetzungen dafür so alt wie die Menschheit selbst. Im Menschen ist offenbar, wie die anthropologische Forschung auf verhaltenswissenschaftlicher und ethnologischer Grundlage lehrt, genetisch angelegt, daß er nicht nur bestehende Ordnungen zu bewahren vermag, sondern auch in hohem Grade die Fähigkeit hat, etwa bei einer umweltbedingten Veränderung seiner Lebensverhältnisse Bindungen abzustreifen und Neues zu erschließen. Die Spannung zwischen diesen beiden Tendenzen ist sozusagen von Natur im Verhältnis zwischen den erfahrenen Älteren und den neugierigen Jüngeren beschlossen. In Ausnahmefällen kann es zu Konflikten und Umbrüchen kommen, bei denen die größere Flexibilität der Jüngeren weiterhilft; in der Regel aber sorgt das überlegene Wissen der Älteren dafür, daß die bewährte Ordnung aufrecht erhalten bleibt. Nur bei den Griechen ist es, so weit wir die geschichtliche Entwicklung der Kulturen überblicken, zu einem alles verändernden Durchbruch des Freiheitsgedankens gekommen.

Richtet man den vergleichenden Blick auf die alten Völker des Vorderen Orients und Ägyptens oder auf die islamische Welt<sup>28</sup>, so zeigt sich deutlich, daß dort - gegenüber der von den Griechen eingeleiteten europäischen Entwicklung - über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg in *geschlossenen Gesellschaften* das Autoritätsprinzip vorherrscht. Erziehung und Bildung dienten dort im wesentlichen dazu, die traditionellen Werte und die gewohnten Verhaltensmuster an die nächste Generation weiterzugeben. Das Altbewährte sollte dort von den Jüngeren imitiert und eingeübt und so bewahrt werden.

Anders bei den Griechen. Gewiß blieb auch bei ihnen das Respektieren und kontinuierliche Festhalten des Überlieferten ein Grundzug jeder Erziehung<sup>29</sup>. Man denke nur an die unablässige Bemühung, die Gedichte Homers als Quelle aller Weisheit zu verstehen. Überhaupt spielten maßgebende Vorbilder und Muster eine große Rolle. An der Schilderung der griechischen *Paideia* in Platons 'Protagoras' (325 C - 326 D) sieht man, wie von der Kindheit an eine Autorität die andere ablöst: auf die Eltern folgen die Lehrer, die alten Dichter und schließlich die Gesetze der Polis, denen es zu gehorchen gilt. Sparta blieb dauernd ein Hort der Autorität: glich doch die spartanische Erziehung einer militärischen Dressur mit dem Ziel der Unterordnung bis zur Selbstaufgabe<sup>30</sup>.

Ebenso stark aber und noch stärker wurde bei den Griechen eine Gegenbewegung: das Aufbegehren gegen die Tradition (auch gegen Homer), eine Lust am Erneuern, ein mutiges Kritisieren der bestehenden Ordnungen, ein agonaler Wettstreit um das Bessere und Beste. Die Entwicklung wurde vorangetrieben durch den Übergang von der Welt des Kriegeradels und Bauerntums zu den demokratischen Lebensformen der Polis, besonders in Athen. Es gehört offenbar zum Wesen der Demokratie, daß sie mit dem Ziel der Freiheit das Neue und Fortschrittliche begrüßt und die herkömmlichen Autoritäten in Frage stellt, also mehr oder weniger zu einer *offenen* und *vaterlosen Gesellschaft* tendiert.

Durch ihre Weltoffenheit machten sich die Griechen unabhängig vom Autoritätsanspruch der Tradition. In einen älteren Kulturkreis eindringend und überallhin Beziehungen anknüpfend, sahen sie in ihrer Umgebung verschiedene fremde Lebensformen, denen sie sich mit erstaunlicher Unvoreingenommenheit öffneten. Da sie die unterschiedlichen Sitten unbefangen miteinander und mit den eigenen Gebräuchen verglichen, konnte ihnen keine Tradition durch einen selbstverständlichen Autoritätsanspruch imponieren. Im besonderen

waren es wohl zwei Entwicklungen, durch die bei den Griechen schließlich alle traditionellen Autoritätsansprüche in Frage gestellt wurden:

(a) Von revolutionierender Wirkung war offenbar der neue Begriff des Erkennens und Wissens, den die Griechen entdeckten. Jahrtausendlang war das autoritätsbegründende Wissen eine Eigenschaft des Alters gewesen, denn wer länger gelebt hat, hat mehr gesehen, mehr erfahren und weiß mehr. Die Griechen fanden demgegenüber ein Wissen, das von bloßer Erfahrung unabhängig ist, weil es sich in allgemeingültigen Sätzen formulieren und lehrhaft mitteilen läßt: Sie begaben sich auf den Weg rein wissenschaftlicher Erkenntnis. Mit dem Aufkommen eines solchen, vom Leben des Einzelnen losgelösten Wissens mußte die herkömmliche Begründung von Autorität fragwürdig und hinfällig werden. Wozu das Alter respektieren, wenn man das entscheidende Wissen womöglich besser anderswoher erwerben konnte?

(b) Zum anderen wurden nach der Ablösung der alten patriarchalischen Herrschaftsform verschiedene Möglichkeiten politischer Herrschaft verwirklicht und theoretisch durchdacht. Die Könige und Adligen der alten Zeit hatten ihren Nutzen von den Untergebenen, aber sie sorgten auch für deren Wohl und Sicherheit. Indem diese durch Abstammung und religiöse Autorität sanktionierte Herrschaftsform zweifelhaft wurde, wurde die zweckmäßigste Form von Herrschaft, wenn nicht Herrschaft überhaupt zum Problem, und ein aufgeklärtes, rationales Denken legte die verschiedenen, in der patriarchalischen Herrschaft miteinander verbundenen Interessen auseinander. Einerseits ergab sich nun die Möglichkeit, das Machtprinzip bewußt zu verstärken: Die tyrannische, allein dem Vorteil des Mächtigen dienende Herrschaft konnte sich auf das Recht des Stärkeren berufen. Andererseits erkannte man aber auch, daß Herrschaft umso sicherer begründet ist, wenn sie zum Besten der Beherrschten ausge-

übt wird, wenn die Macht der Herrschenden gesetzlich begrenzt ist und wenn alle möglichst viel Freiheit erhalten. Man sah, daß in diesem Fall ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen Herrschenden und Gehorchenden entsteht; und damit war die Gemeinsamkeit, Partnerschaft oder Freundschaft (*Philia*) als Wesenszug des freiheitlichen Autoritätsverhältnisses in den Blick getreten.

Ursachen und Wirkungen der griechischen Freiheitsidee und Autoritätskrise zeigen sich nirgends deutlicher als bei der fortschreitenden Demokratisierung Athens nach den Perserkriegen. Besonders signifikant war hierbei das Auftreten der Sophisten<sup>31</sup>. Diese neuartigen Redner und Lehrer setzten an die Stelle der Tradition die Überzeugungskraft des Logos - sei es im Sinne der rationalen Weiterklärung oder der rhetorischen Kunst. Sie propagierten damit fortschrittliche, freiheitliche Ideen und begründeten zugleich eine neue Autorität.

Die Sprengkraft der sophistischen Aufklärung begegnete den Athenern besonders provozierend in Sokrates. Unheimlich war ihnen wohl nicht nur die emanzipatorische Wirkung der neuen Gedanken, sondern ebenso die damit verbundene neuartige Autorität. Der gegen Sokrates erhobene Vorwurf, er verderbe die Jugend, wurde ja damit begründet, daß er *neue Götter* einführe und daß er die jungen Leute dazu verleite, ihn als Erzieher mehr anzuerkennen als die eigenen Väter<sup>32</sup>.

Infolge der demokratischen Liberalisierung und der Befreiung von alten Traditionen und Konventionen wie auch angesichts des Aufkommens neuer Autoritäten wurde nun in Athen das Verhältnis von Autorität und Freiheit besonders im Bereich der Erziehung zu einem äußerst akuten Problem und zu einem festen Thema der Dichter, Redner und Philosophen. Man mußte sich fragen, welchen Wert die Respektierung von herkömmlichen Herrschaftsformen und Ordnungen gegenüber der in-

dividuellen Freiheit noch behielt. Man fragte nach einer prinzipiellen Rechtfertigung sowohl für Autorität und Unterordnung als auch für das Verlangen nach individueller Freiheit. Man ahnte, daß Autorität bei aller Fragwürdigkeit doch irgendwie auch für die Sicherung von Freiheit unentbehrlich sei. Man vermutete, daß es irgendwie auf eine Verbindung der beiden gegenstrebigem Kräfte ankomme und suchte das Geheimnis ihres fruchtbaren Zusammenwirkens zu ergründen.

##### 5. Autoritätskritik im attischen Drama

Zuerst begegnet uns die große Auseinandersetzung um das Problem von Autorität und Freiheit im attischen Drama: in der Tragödie wie in der Komödie. Auf der Bühne wurden die bewegenden Fragen der Zeit diskutiert; und das Theater hat nach griechischem Verständnis selbst eine erzieherische Aufgabe. Wenn eine Überspitzung erlaubt ist, kann man sagen, daß die Konflikte, die im griechischen Drama dargestellt werden, grundsätzlich als Autoritätskonflikte zu verstehen sind<sup>33</sup>.

Für die *Tragödie* gilt wohl, daß sie immer wieder zeigt, wie angemessene, unbegründete Autoritätsansprüche zurechtgewiesen werden durch wahre Autorität, die mit freiheitlicher Gesinnung vereinbar ist.

In den 472 v. Chr. aufgeführten 'Persern' des Aischylos wird der despotischen Macht bewußt die Freiheit gegenübergestellt. Hier ist das Ideal politischer Freiheit gemeint, die sich besonders auch als innenpolitische Redefreiheit manifestiert: *Und nicht mehr im Gewahrsam liegt die Zunge den Sterblichen. Denn losgebunden ist das Volk, um frei zu reden, da gelöst ist das Joch der Macht* (591-594, Übersetzt von W. SCHADEWALDT). Siehe den Nachtrag Seite 96.

Bei Sophokles äußert sich, gegenüber Aischylos, ein neues Bewußtsein innerer menschlicher Freiheit, die sich gegen unberechtigte Autorität richtet. Es sind hier besonders die jungen Menschen - Elektra, Antigone und Haimon, Neoptolemos -, die sich das Recht zu freier Entscheidung nehmen. ~~Gegenüber Kreon, der allzu starr und selbstsicher auf die~~ ~~Autorität des Herrschers und Vaters pocht, beruft sich Antigone auf die göttlichen Gesetze. Sie will also nicht eigentlich ihre persönliche Freiheit, sondern vertritt den Anspruch auf das selbständige Erkennen der wahrhaft verbindlichen, göttlichen Normen des Handelns.~~

Der euripideische Mensch hat kaum mehr die Möglichkeit, sich im Horizont einer göttlichen Weltordnung zu orientieren; und er steht umso einsamer und *freier* da. Die Diskussion um die politische Freiheit spiegelt sich auf bezeichnende Weise in einem Redeagon der (wohl 424 v. Chr. aufgeführten) 'Hiketiden'. Euripides stellt hier die Demokratie und die Monarchie mit ihren Vorteilen und Gefahren einander gegenüber. Gefährlich ist auf der einen Seite die Willkür des Tyrannen, auf der anderen Seite die Zügellosigkeit des ungebildeten Volkes. Der mögliche Vorteil der Monarchie ist die überlegene Einsicht der Herrschers; der noch größere Vorzug der Demokratie aber liegt in der Freiheit. Die Freiheit kommt dadurch zustande, daß sich alle dem Gesetz unterordnen. Ein besonderes Kennzeichen der freiheitlichen Ordnung ist es, daß man hier nicht mit Mißtrauen, sondern mit Hoffnung auf die Tüchtigkeit der Jugend blickt (403-455).

Für die *Komödie* ist der Gegensatz von Autorität und Freiheit erst recht konstitutiv. Die Komödie hat es ihrem Wesen nach mit dem Problem der Autorität zu tun; denn die Freude am Komischen, das Lachen über Lächerliches ist immer mit einer befreienden, entlastenden, entfesselnden Wirkung verbunden - mit einem Freiwerden von autoritärer Bedrückung.

Diese Erklärung klingt modern, sie findet sich aber schon in Platons Dialog 'Philebos' (47 D - 50 D)<sup>34</sup>.

Die modernen Theorien über das Lächerliche oder Komische lassen sich auf zwei Typen reduzieren. Nach der einen Erklärung lacht man, wenn man sich plötzlich über etwas erhaben fühlt, das zunächst bedrohlich aussah (Überlegenheitstheorie). Nach der anderen Ansicht lachen wir, wenn wir einen gewissen Widerspruch, eine Normwidrigkeit, etwas völlig Unerwartetes wahrnehmen (Kontrast-Theorie). Bei Platon sind diese beiden Ansätze miteinander verbunden. Der Mensch lacht, erklärt Platon, wenn er einen anderen sieht, der sich über sich selbst täuscht, mit sich selbst im Widerspruch ist, weil sein Anspruch, besonders sein Wissensanspruch höher ist als sein tatsächliches Vermögen, und zwar lachen wir in dem Augenblick, in dem sich die scheinbare Überlegenheit des anderen als brüchig erweist. Unser Lachen entspringt also einer gewissen Schadenfreude, einer Befriedigung der Mißgunst (*φθόρος*), einer Erleichterung darüber, daß wir uns von dem anderen nicht imponieren lassen müssen, weil er nicht gescheiter und tüchtiger ist als wir. Allerdings gilt dies, wie Platon einschränkt, nur dann, wenn uns der Überlegene nicht als so gefährlich erscheint, daß wir uns vor ihm fürchten müssen und uns das Lachen vergeht.

Man kann also mit Platon sagen: Im Lachen äußert sich eine elementare, emotionale Freude an der Bloßstellung angemaßter Überlegenheit oder Autorität. Wir lachen, wenn wir uns befreit fühlen, weil sich plötzlich herausstellt, daß eine zunächst als verpflichtend empfundene Autorität nicht anerkannt werden muß. Das aber heißt: Die Komödie ist ihrer Grundintention nach autoritätskritisch. In der Tat kritisiert ja die Komödie zu allen Zeiten mit Vorliebe irgendwelche Autoritätspersonen: die Mächtigen, die Väter, die Lehrer und alle sonstigen *Besserwisser*. Die Autoritätskritik der antiken Komödie ist allerdings nicht absolut antiautoritär.

Griechische Komödiendichter pflegen, indem sie falsche Autorität entlarven, zugleich den Blick zu öffnen für echte, auf wirklich überlegener Einsicht beruhende Autorität, die mit Freiheit vereinbar ist. Darin hat die erzieherische Funktion der antiken Komödie ihren Grund.

Die Form der komischen Autoritätskritik kann verschieden sein: hart, aggressiv, distanzierend (wie in der Alten Komödie eines Aristophanes) oder versöhnlich, allgemein menschliche Schwächen entlarvend und den Zuschauer mit einbeziehend (wie in der Neuen Komödie eines Menander). Wandeln kann sich aber auch die Richtung der Kritik. Die Komödie kann sich am Aufbegehren der Jugend gegen die Älteren beteiligen, indem sie zeigt, daß die Autorität der Väter fragwürdig ist. Wenn jedoch die väterliche Autorität ohnehin angefochten ist und die junge Generation die Führung beansprucht, dann muß sich auch die autoritätskritische Tendenz der Komödie umkehren und sich gegen die Anmaßung der Jungen wenden. Eine solche Umkehr ist schon bei Aristophanes zu beobachten.

#### 6. Die 'Wolken' des Aristophanes

Im Jahr 423 v. Chr. hat Aristophanes in den 'Wolken' das Erziehungsproblem auf die Bühne gebracht<sup>35</sup>. Das Kernstück dieser Komödie ist ein Agon zwischen der alten und der neuen *Paideusis* (949-1104). Auf eine Werberede für die traditionelle Zucht und Ordnung (*Dikaios Logos*) folgt eine Empfehlung der neumodischen und freiheitlichen Richtung (*Adikos Logos*).

Für die alte Erziehung sind Sittsamkeit, Abhärtung und Respekt kennzeichnend. Die jungen Leute zogen diszipliniert und, auch wenn es noch so kalt war, ohne warme Kleidung zum

Musiklehrer, wo sie kraftvolle Lieder in althergebrachter Tonart sangen. Wer davon abwich, wurde geschlagen. Wenn sie in der Palästra saßen, hüteten sie sich, etwas Unanständiges und Aufreizendes zu zeigen. Sie trieben Sport in der Natur und waren gesund. Die neue Erziehung dagegen folgt nur dem, was Spaß macht. Die Jugend kennt keine moralischen Bindungen mehr und tut, was sie will. Mit müßigen Reden verbringen die jungen Leute ihre Zeit auf dem Markt und in den Bädern; sie unterhalten sich mit Hetären, mit Essen und Trinken. Wie es dabei mit Musik und Dichtung steht, zeigt Aristophanes, wo er das Ergebnis der neumodischen Erziehung demonstriert (1353-1376). Der Vater feiert mit dem Sohn die erfolgreich absolvierte Ausbildung. Er bittet den Sohn, etwas Schönes von Simonides zu singen. Strepsiades weigert sich: das sei altmodisches Zeug. Darauf möchte der Vater etwas von Aischylos rezitiert hören. Der Sohn ist wieder gegen solchen Blödsinn. Der Vater will schließlich zufrieden sein, wenn der Sohn wenigstens etwas von den neuen Sachen vorträgt. Da bringt dieser mit sicherem Gefühl für das, was den Alten empören muß, einen Passus aus einer Tragödie des Euripides, wo vom Inzest zwischen Bruder und Schwester die Rede ist. Das ist für den Vater denn doch zu viel, und es kommt zum Streit.

Es sieht fast so aus, als wolle Aristophanes mit diesem Stück die gute alte Erziehung in Schutz nehmen und die neue kritisch *ad absurdum* führen<sup>36</sup>. Das Ergebnis der modernen Erziehung ist ja, daß der Sohn den Vater verprügelt und daß dieser daraufhin dem sophistischen Lehrer - Sokrates - das Haus anzündet. Hat Aristophanes hier also, wie ihm verschiedentlich vorgeworfen worden ist, gegenüber den fortschrittlichen Kräften seiner Zeit die konservative Reaktion vertreten? So einfach liegen die Dinge nicht. Aristophanes wendet sich in den 'Wolken', genauer gesehen, kritisch nach beiden Seiten: Er macht nicht nur die neumodische Freiheitlichkeit, sondern auch den Glauben an die gute alte Erziehung lächerlich<sup>37</sup>.

Soll man also erklären, Aristophanes empfehle die richtige Mitte zwischen der übertriebenen Strenge einer autoritären *Paideia* und dem amoralischen Individualismus einer allzu liberalen Mode? Bei noch genauerer Betrachtung stellt sich seine Absicht etwas anders dar. Die alte Erziehung ist hier eigentlich durch eine gewisse Ausgewogenheit von respektvollem Gehorsam und freiheitlicher Selbstverwirklichung gekennzeichnet. Die jungen Leute mußten sich früher zwar an feste Regeln halten, aber sie führten dabei ein gesundes, bei Sport und Spiel keineswegs freudloses Leben. In der neuen Erziehung zeigt sich dagegen eine Auflösung der beiden einst noch miteinander verbundenen Komponenten. Einerseits beansprucht man jetzt jede Freiheit und will keinen Überlegenheitsanspruch mehr respektieren, andererseits aber kommt es jetzt erst recht zu Gewaltsamkeiten: Man streitet sich vor Gericht und mißhandelt womöglich die Älteren, so daß das einstige Autoritätsverhältnis mehr verlagert und pervertiert als beseitigt ist.

Trotzdem ist der Eindruck richtig, daß Aristophanes auch die alte Erziehung dem Lachen preisgibt. Er verspottet sie aber nicht in dem, was sie einmal war, sondern was er lächerlich macht, ist die Ansicht, man könne das gute Alte einfach beibehalten oder wiederherstellen. Von der aufgeklärten Gegenwart aus ist jene frühere Verbindung von Autorität und Freiheit tatsächlich überholt: sie wirkt jetzt naiv, prude und pedantisch. Wenn man also aus der nach beiden Seiten gerichteten Kritik des Aristophanes eine Lehre ziehen soll, dann diese: Gegenüber den modernen Korruptionstendenzen hilft nicht ein Festhalten an der Tradition der Väter, sondern nur eine neuartige, dem erweiterten Wissenshorizont entsprechende Verwirklichung des Zusammenspiels von Autorität und Freiheit.

Der Komödiendichter sagt dies nicht in lehrhafter Weise. Er stellt nicht die positive Lösung dar, sondern macht



nur die Unzulänglichkeit der einseitigen Tendenzen lächerlich. Damit tritt in der Wirkungsweise des Theaterstücks noch einmal das Gegeneinander und Miteinander von Autorität und Freiheit hervor: Der lachende Zuschauer befreit sich von dem Druck belastender Autorität - hier in den 'Wolken' vom autoritären Festhalten am Altbewährten ebenso wie von fertschrittlichen Bestrebungen, die im Namen der Freiheit ihrerseits autoritäre Züge annehmen und zur Intoleranz neigen. Zugleich nähert er sich vielleicht, angesichts der Fragwürdigkeit solcher Autoritäten, dem Verständnis für echte Autorität, die der Freiheit nicht im Wege steht, sondern sie bestärkt.

## 7. Thukydides

Das Problem, wie Freiheit am besten zu verwirklichen sei, wurde in Athen besonders auch bei den Diskussionen um die beste Staatsverfassung erörtert. Bei der Gegenüberstellung der verschiedenen Verfassungsformen, wie wir sie in den 'Hiketiden' des Euripides kennengelernt haben und etwa auch im Werk des Herodot (III 80-82) studieren können, kam der Gedanke auf, daß der beste Staat eine Mischung von demokratisch-freiheitlichen und aristokratisch-autoritären Elementen verlange.

Im Geschichtswerk des Thukydides begegnet uns dieser Gedanke in großartiger, theoretisch geklärter Ausprägung, so daß wir hier von einer ersten modellhaften Lösung unseres Problems sprechen können. Der Historiker beschreibt in der Gefallenrede des Perikles (II 34-46) eine, wie mir scheint<sup>38</sup>, ideale Staatsordnung, in der Autorität und Freiheit nicht auseinanderfallen, sondern sich gegenseitig bedingen, so daß in der Polis mit Hilfe von echter Autorität ein Höchstmaß an Freiheit verwirklicht wird. Bezeichnender

Weise sieht Thukydides das hier im Bilde Athens dargestellte Ideal unter dem Gesichtspunkt der *Paideia* (II 41,1):

*Zusammenfassend sage ich, daß die Stadt insgesamt die Erziehung und Bildung (παιδεία) Griechenlands ist und daß auch auf den Einzelnen gesehen, wie ich meine, ein und derselbe Mann sich bei uns durch vielfältigste Betätigung und mit gewinnender Anmut wohl als autarke Person erweist.*

Die Polis Athen ist hier also das erzieherische Vorbild, das überall in Griechenland nachgeahmt zu werden verdient. Ein so maßgebliches Paradeigma wird diese Polis dadurch, daß in ihr die *Paideia* der Bürger ein höchstes Ziel erreicht. Thukydides bringt hier das Ideal der menschlichen Bildung auf den Begriff der Autarkie. Damit ist gemeint, daß die Polis wie auch jeder Einzelne über alles Erforderliche von sich aus verfügt. *Autarkie* bezeichnet bei Thukydides und fortan im griechischen Denken eben die Art von Freiheit, Selbstbehauptung, Selbstverwirklichung, die nicht auf Ungebundenheit, sondern auf wesensgemäßer Erfüllung des eigenen Selbst beruht<sup>39</sup>. Der Mensch vermag dieses Ideal immer nur indirekt und approximativ zu erfüllen, etwa durch besondere Vielseitigkeit und Wendigkeit, also durch möglichst allseitige Bildung.

Daß die Autarkie der Polis und des universal gebildeten Menschen ein hohes Ideal darstellt, das immer nur annäherungsweise, nur als seltener Ausnahmefall, nur mit großer Anstrengung zu erreichen und aufrecht zu erhalten ist, hat Thukydides mit aller Eindringlichkeit dadurch klar gemacht, daß er den 'Epitaphios' unmittelbar vor die Pestschilderung und an den Anfang des mit der Katastrophe Athens endenden Zersetzungsprozesses stellte.

Aus dem ersten Hauptteil der Perikles-Rede (II 37-40) geht deutlich hervor, daß das Autarkie-Ideal auf einer Ver-

bindung von individueller Freiheit mit ordnender Autorität beruht. In unserer Stadt, so sagt Perikles, gilt demokratische Gleichberechtigung; aber es bestehen auch Unterschiede je nach Leistung und verdientem Ansehen. Man ist hier freizügig und unbeschwert im Leben und Lebenlassen, aber man fürchtet zugleich die geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze. Die außenpolitischen Beziehungen sind ebenfalls freiheitlich, dadurch aber umso fester. Kurz: die sonst divergierenden Tendenzen verbinden sich in Athen zu einer spannungsvollen Einheit, in der die Freiheit durch die Respektierung von Autorität gesichert und gesteigert wird.

Worin hat diese produktive Aufhebung der Gegensätze ihren Grund? Thukydides setzt voraus, daß in dieser Polis jeder Bürger zur Selbstbestimmung fähig ist, da er selbst weiß, was für ihn gut ist. Die einzelnen Personen brauchen keine fremde Autorität, weil sie prinzipiell alle an der Erkenntnis des maßgebenden Ideals teilhaben. Wenn die Gesamtpolis eine übergeordnete Autorität darstellt, so beruht diese doch auf der gemeinsamen Einsicht aller Individuen.

Ebenso wichtig wie die Einsicht ist die Liebe der Bürger zu ihrer Stadt (II 43,1), deren Größe sie bewundern und die ihnen ein so sinnvolles Leben ermöglicht. Für das Miteinanderleben der Menschen ist hier bezeichnend, daß einer dem anderen zu Gefallen sein will (*Charis*). Je mehr einer dem Ideal der autarken Selbständigkeit nahe kommt, umso mehr kann er für die freiheitliche Entfaltung der anderen beitragen. In unauflösbarer Weise ist er also für den anderen zugleich vorbildliche Autorität und Quelle der Freiheit.

#### 8. Isokrates und Xenophon

Nach dem Peloponnesischen Krieg, in dem das demokrati-

sche Athen schließlich dem autoritären Sparta unterlegen war, haben verschiedene griechische Autoren, von den Erfahrungen mit der Demokratie und ihrem Freiheitsideal enttäuscht, versucht, das Prinzip der Autorität als notwendigen Ordnungsfaktor der Politik und der Erziehung zu rehabilitieren. Dies gilt nicht nur für Platon, sondern auch für seinen Rivalen Isokrates, dessen rhetorisches Bildungsideal eine große Wirkung entfaltete, und für einen Sokratiker wie Xenophon.

Isokrates versuchte, die echte demokratische Freiheit von Willkür, Respektlosigkeit und Gleichmacherei abzugrenzen, und besonders in seinem 'Areopagitikos' (um 355 v. Chr.?) empfahl er eine Verbindung der demokratischen Freiheit mit traditioneller aristokratischer Autorität<sup>40</sup>. In seinem Bildungsideal des durch den *Logos* zum rechten Reden und Handeln fähigen, allseitig informierten, auch moralisch gefestigten Menschen<sup>41</sup> spielt der Freiheitsgedanke eine auffallend geringe Rolle<sup>42</sup>. Jedenfalls erreicht Isokrates mit seinem mehr pragmatischen Programm längst nicht das theoretische Niveau, auf dem Platon das problematische Verhältnis von Autorität und Freiheit erörtert.

Bei Xenophon, dem oligarchischen Politiker, dem Offizier und Gutsherrn findet man eine unverkennbare Hinneigung zum Autoritätsprinzip. In allen seinen Schriften spricht er sich mehr oder weniger deutlich für eine Ordnung aus, die auf Herrschaft und Gehorsam beruht. In seinem Traktat über den 'Staat der Lakedaimonier' schildert er mit spürbarer Sympathie die alte spartanische Erziehung.

Ausführlich spricht Xenophon über Erziehung im 'Oikonomikos' und in der 'Kyropaidie': sowohl über die Erziehung

zum guten Herrscher und Hausherrn wie über die Erziehung der Untergebenen im Staat und im Haus. Dabei wird klar, daß Xenophon keine gewaltsame Herrschaft und keine willkürliche Autorität im Sinn hat. Vielmehr nähert auch er sich der Erkenntnis, daß Herrschaft und Freiheit untrennbar zusammengehören. Die Autorität des Herrschenden, wie Xenophon sie versteht, soll auf überlegenem Können beruhen, das dem Beherrschten zugute kommt. Die Autoritätsperson soll besser wissen, worauf es ankommt, und mit Hingabe für die anderen sorgen. Die Untergebenen werden dann mit geradezu erotischer Leidenschaft (ἐπιθυμία oder ἔρωσ) dem Herrscher zu Gefallen sein wollen (Kyrup. I 1,5). Ziel der *Paideia* ist somit die gewaltlose, fürsorgliche Herrschaft auf der einen, das vertrauensvolle, freiwillige Gehorchen auf der anderen Seite. Immer wieder betont Xenophon, daß der Herrschende beim Untergebenen eine Bereitwilligkeit des Gehorsams erreichen müsse. In dieser Forderung des *freiwilligen Dienens* findet sich auch bei Xenophon eine Ahnung davon, daß Ordnung umso besser begründet ist, je mehr sie auf der Freiheit aller beruht<sup>43</sup>.

Insgesamt aber überwiegt in Xenophons Ordnungsvorstellung doch die Autorität. Fast könnte man sagen, sein Grundsatz sei: so viel Herrschaft wie möglich, so viel Freiheit wie nötig - um die Herrschaft zu festigen und dauerhaft zu machen. Deswegen wird man Xenophons Erziehungsideal nicht unbedingt bejahen können; sein Wunschbild der gewaltlosen Herrschaft und des freiwilligen Gehorsams ist vielleicht nur allzu verlockend<sup>44</sup>.

Die Schwäche der Ordnungsvorstellung Xenophons liegt vor allem darin, daß nicht geklärt ist, worin die Überlegenheit der Herrschenden besteht. In den 'Memorabilien' verteidigt er Sokrates gegen den Vorwurf, den Vätern die Söhne abspenstig gemacht zu haben, indem er erklärt, Sokrates habe über jede andere Autorität die Vernunft (φρόνησις) gestellt

(Mem. I 2,49-55). Die vernünftige Einsicht der Autoritätspersonen Xenophons bleibt aber auf Fachkenntnisse und ein gesundes Urteil in praktischen Fragen beschränkt. Zu einer überzeugenden Begründung von Autorität reicht dies schwerlich aus.

## 9. Platon

Platon hat mit seinen literarischen Dialogen und seiner Wirksamkeit in der Akademie versucht, das menschliche Leben durch philosophische *Paideia* in Ordnung zu bringen<sup>45</sup>. Umstritten ist allerdings, ob er uns Späteren damit zum Segen oder zum Fluch geworden ist. Die modernen Platonkritiker wie etwa KARL POPPER sehen in der Philosophie Platons ein durch und durch autoritäres Denken am Werk. Platon habe die Errungenschaften der griechischen Aufklärung verraten, indem er von einer *offenen* zu einer *geschlossenen* Gesellschaft zurückstrebte<sup>46</sup>.

In der Tat ist festzustellen, daß Platon die Absicht hatte, Autorität neu zu begründen. Vom 'Kriton' bis zu den 'Nomoi' sucht er den Autoritätsanspruch politischer Gesetze zu legitimieren. Überall denkt er in Strukturen von Herrschaft und Unterordnung, Vorrang und Gehorsam. Er reagiert damit, geschichtlich gesehen, auf den Autoritätszerfall in der athenischen Demokratie und auf die Relativierung aller politischen, moralischen und religiösen Normen durch die sophistische Aufklärung. An einer bekannten Stelle in seiner 'Politeia' (8, 562 D - 563 C) führt er aus, wohin die radikale Demokratisierung führt: Die Lehrer zittern von den Schülern, die Älteren müssen sich, um nicht als autoritär zu gelten, den Jüngeren anbiedern, die Sklaven und die Freien sind fast gleichberechtigt und selbst die Tiere auf der Straße nehmen sich alle möglichen Freiheiten heraus. Einer

solchen Entwicklung will Platon mit philosophisch fundierter Autorität begegnen.

Um Platons Position zu verstehen und beurteilen zu können, müssen wir auch hier die entscheidende Frage stellen, wie sich die Autorität zur Freiheit verhält und wie der Autoritätsanspruch begründet ist. Platon könnte auf diese Frage mit einigem Recht antworten, daß gerade auch nach seiner Auffassung Freiheit durch Autorität nicht eingeschränkt, sondern ermöglicht werden soll und daß Autorität, die in diesem Sinne hilfreich sein will, auf überlegener Erkenntnis beruhen muß. Es bleibt dabei allerdings die Frage, wie Platon Freiheit und Erkenntnis näherhin versteht. Zum Unterschied von Thukydides geht Platon davon aus, daß nur wenige Menschen zur eigenen Erkenntnis der Wahrheit und damit zu voller Autonomie fähig sind. Deswegen behält in seiner Konzeption die Autorität doch ein Übergewicht gegenüber der Freiheit. - Einige Beobachtungen mögen verdeutlichen, wie bei Platon das Zusammenspiel von vernünftiger Autorität und Freiheit gedacht ist.

(1) Platon verlangt keineswegs die Wiederherstellung traditioneller Autoritäten, sondern er leitet dazu an, das allgemein Geltende kritisch zu prüfen. Die neue Autorität der Philosophie soll auf vernünftige Erkenntnis gegründet und somit prinzipiell nachprüfbar sein. Allerdings ist der Weg zur Wahrheitserkenntnis nach platonischer Ansicht so schwer und langwierig, daß nur wenige das Ziel zu erreichen vermögen. Daraus ergibt sich für die Philosophie die Aufgabe, der großen Menge von Menschen, die nicht selbst zu voller Einsicht gelangen können, die Wahrheit indirekt nahezu bringen, also durch glaubhafte Autorität zu vermitteln. Eine solche Vermittlung sucht Platon mit seinem gesamten Schriftwerk zu leisten. Seine Dialoge bewegen sich weitgehend im Bereich von Autoritäten. Die letzte Begründung der darge-

stellten Gedanken wird im literarischen Gespräch nur angedeutet; sie bleibt der mündlichen Dialektik vorbehalten. In seinen Schriften wirbt Platon um Vertrauen für die Autorität des Philosophen, der als der wahrhafte Sachverständige in allen Fragen der Politik und Ethik angesehen werden soll.

(2) Wenn Platon zur Darstellung seiner Philosophie die Form des sokratischen Gesprächs wählt, so will er offenbar nicht indoktrinieren, sondern den Leser zu eigener Wahrheitssuche anregen<sup>47</sup>. Im 'Symposion' (175 DE) läßt er Sokrates ironisch sagen, es sei schade, daß man Wissen nicht einfach von einem Menschen zum anderen hinüberfließen lassen könne wie Wasser durch einen Wollfaden von einem vollen Gefäß in ein leeres. Und im 'Theaitet' (210 C) erklärt der platonische Sokrates, er habe keine andere Kunst als die *Maieutik* des Geburtshelfers, weil er anderen kein Wissen übergeben, sondern ihnen immer nur durch seine Fragen helfen könne, es selbst hervorzubringen.

(3) Was die politische Ordnung angeht, so lehnt Platon jede Art von Gewaltanwendung ab. Der von ihm entworfene Idealstaat kann nur eingerichtet werden, wenn die Bürger den Philosophenherrschern freiwillig gehorchen, weil sie überzeugt sind, daß dies ihnen Glück und Freiheit sichert<sup>48</sup>. Unter den gegebenen Umständen fordert Platon als den besten Mittelweg zwischen der Despotie eines Machthabers und anarchischer Freiheit die Herrschaft des Gesetzes, das für eine vernünftige Ordnung sorgt. Unter dem für alle gleichermaßen geltenden Gesetz hat jeder Einzelne mehr echte Freiheit als im Zustand individualistischer Willkür<sup>49</sup>.

(4) Was Platon über Erziehung sagt, läßt im ganzen erkennen, daß die *Paideia* den Kindern zu einer festen inneren

Ordnung verhelfen soll. Man könne den jungen Menschen, so heißt es einmal in der 'Politeia' (9, 590 E f.), erst dann frei lassen, wenn er die Vernunft als eine Art Wächter in der Seele habe. Andererseits gewähren die Erziehungsmethoden, die Platon empfiehlt, den Kindern doch auch erstaunlich viel Freiheit. Er betont mehrfach, daß die Kinder nicht unter Zwang lernen sollten und daß sie zumal das mathematische Wissen am besten in freiheitlichem Spiel erwerben könnten<sup>50</sup>.

Wie Platon über Autorität und Freiheit in der Erziehung denkt, zeigt sich nun aber weniger an seinen einzelnen pädagogischen Forderungen als dort, wo er in größerem Rahmen grundsätzlich über *Paideia* spricht und wo er das Verhältnis von Autorität (Herrschaft, Bindung) und Freiheit als dialektisches Verhältnis erklärt.

(5) Im Sinne der philosophischen Dialektik suchte Platon offenbar begreifbar zu machen, daß Herrschaft und Freiheit ambivalente Größen sind und daß sie daher sowohl gegensätzlich auseinandertreten als auch komplementär zusammenwirken können. Durch diese dialektische Betrachtung gibt Platon den Begriffen Freiheit und Unfreiheit einen neuen, das gewöhnliche Verständnis radikal in Frage stellenden Sinn.

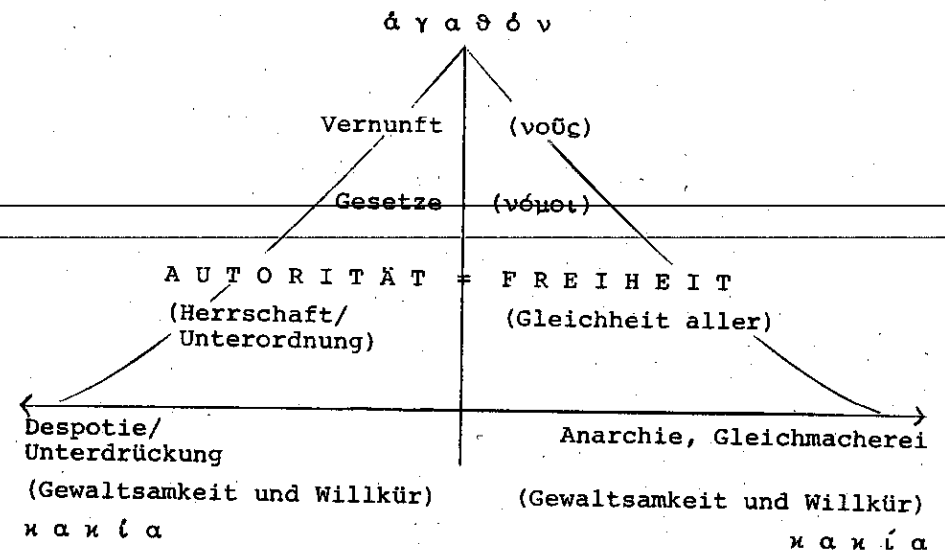
Wie sich die dialektische Umwertung der Begriffe in Platons Gedanken über die *Paideia* auswirkt, zeigt ein Blick auf das Höhlengleichnis (Politeia 7, 514 A - 519 B). Das Gleichnis soll anschaulich beschreiben, wie es mit uns Menschen hinsichtlich der Bildung und der Ungebildetheit bestellt ist (*μαδελος τε νεροι και αναδευοιλος* 514 A). Für gewöhnlich - ohne die philosophische *Paideia* - leben die Menschen in einer Welt der trügerischen Schatten. Hier sind sie gefesselt, so daß sie das Wahre nicht sehen können; andererseits fühlen sie sich jedoch ihrer Sache sicher und

glauben, daß sie tun können, was sie wollen. Die *Paideia* nun ist ein Weg aus der Gefangenschaft in die Freiheit, und zwar in eine Freiheit, die zugleich höhere Gebundenheit ist. Im Gleichnis ist davon die Rede, daß der von den Fesseln Befreite mit starkem Zwang nach oben, zum Licht gezogen werden muß: nämlich mit der *ἀνάγκη* des *λόγος*. Dieser Zwang, der den Lernenden im philosophischen Fragen und Antworten zur Erkenntnis führt, hat nichts mit doktrinärer Beeinflussung zu tun. Bei der Auslegung des Gleichnisses wird betont (518 BC), daß man als Erzieher ebensowenig einem Unwissenden Wissen einsetzen könne wie einem Blinden das Augenlicht: man müsse vielmehr die Augen des anderen zur Wahrheit hinwenden, so daß er selbst sie zu schauen vermöge. Wenn der Lernende dem Licht näher kommt, kann man ihn freilassen (515 E). Seine Selbständigkeit wird größer; zugleich nimmt aber auch die zwingende Verbindlichkeit des als wahr Erkannten zu - bis beides, Freiheit und Notwendigkeit, bei der Erkenntnis des Guten in eins zusammenfällt. Zu der neu erworbenen Freiheit gehört schließlich auch das freiwillige Erfüllen der Pflicht, in die Höhle zurückzukehren und dort nach Möglichkeit erzieherisch zu wirken.

Man sieht: Die Menschen in der Höhle sind Gefangene, aber sie glauben, frei zu sein - umso freier, je mehr sie tun können, was sie wollen. Zu dem Weg nach oben muß man sie zwingen, aber es ist der Weg in die Freiheit - weil nur die Bindung an die Wahrheit wirklich frei macht. Das bedeutet: Nach platonischer Ansicht ist Freiheit kein absoluter, sondern ein relativer, auf die *Arete* und *Eudaimonie* als maßgebende Ziele bezogener Wert. Für Platon ist Freiheit, genauer gesagt, umso größer und wertvoller, je mehr sie nicht darin besteht, daß man sich jeden beliebigen Wunsch erfüllen kann, sondern darin, daß man aus eigener Einsicht weiß, was man tun soll.

(6) Ausführlicher erörtert Platon die dialektische Wechselbeziehung von Autorität (oder Herrschaft) und Freiheit (oder Gleichberechtigung) im 8. und 9. Buch der 'Politeia' und im 3. Buch der 'Nomoi' (693 D - 701 E), ebenso auch im 8. Brief (354 C-E). Er erklärt hier jeweils die Ambivalenz der beiden Faktoren: sie sind in gemäßigter Form gut, in maßloser Übertreibung schlecht. Im einen Fall sind sie miteinander vereinbar und konstituieren gemeinsam den optimalen Zustand (die *Arete*); im anderen Fall schließen sie sich gegenseitig aus und tendieren zu verschiedenen Arten der Unordnung: nach der einen Seite zur unbegrenzten Freiheit aller, nach der anderen Seite zur Herrschaft eines Unterdrückers. In der 'Politeia' (8,563 E.f.) stellt Platon zugleich fest, daß die extremen Gegensätze einander in gewisser Weise ähnlich sind, und zwar in den gemeinsamen Merkmalen der Gewaltsamkeit und der Willkür. Daher können die Extreme auch leicht ineinander umschlagen: vor allem kann aus der anarchischen Radikalisierung der demokratischen Freiheit leicht die Tyrannis als die übelste Art von despotischer Knechtung hervorgehen.

Wo immer die gegensätzlichen Tendenzen zu einem Ausgleich gebracht werden, geschieht dies durch die Wirkung der Vernunft (*νοῦς*, *φρόνησις*). Diese manifestiert sich im Überlegenen Wissen des Herrschenden, der für das Wohl seiner Unterebenen sorgt, oder in vernünftigen Gesetzen, die für alle gleichermaßen verbindlich sind. Durch die Vernunft wird also Autorität in der Weise begründet, daß zugleich Freiheit gewährleistet ist. - Strukturell gesehen ergibt sich damit im ganzen dieses Bild:



Diese Beschreibung des Verhältnisses von Autorität (Herrschaft) und Freiheit entspricht der bei Platon immer wieder begegnenden Vorstellung, daß das Gute als die richtige Mitte zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig auftritt. Letzten Endes ist diese *Arete*-Struktur der richtigen Mitte (*Mesotes*) bei Platon in dem Dualismus der ersten Seinsprinzipien begründet: einem Prinzip der Einheit und einem Gegenprinzip des unbestimmten Mehr-und-Weniger<sup>51</sup>. Über die *Mesotes*-Struktur kann Platon also Herrschaft und Freiheit - die gute Ordnung als Verbindung von beidem, das Schlechte als Auseinanderfallen und Abweichung von der richtigen Mitte - auf die allgemeinsten Seinsursachen zurückführen und in diesem Zusammenhang ontologisch erklären<sup>52</sup>.

Im Rahmen der Grundkonzeption, die so weit nach 'Politeia' 8 und 9, 'Nomoi' 3 und Brief 8 referiert worden ist, beschreibt Platon nun besonders auch den Prozeß der *Paideia*. Es ist bei ihm die Erziehung, der die Aufgabe zukommt, die beiden gegensätzlichen Faktoren - Herrschaft und Freiheit -

zu vereinigen; und die Ursache für das Auseinandertreten und die einseitige Übertreibung ist schlechte Erziehung. In der 'Politeia' wie in den 'Nomoi' schildert Platon ausführlich, wie schlechte, versagende *Paideia* die immer stärker werdende Dissoziierung jener beiden Komponenten zur Folge hat. Daraus ergibt sich umgekehrt, daß es das Ziel der guten, gelingenden *Paideia* ist, in der Seele des Einzelnen wie in der politischen Ordnung das Moment der beherrschenden Autorität mit dem der Freiheit und Gleichheit zu verbinden.

Bei der Schilderung des Zerfalls der guten Staatsordnung in der 'Politeia' (Bücher 8 und 9) wird klar gemacht, daß die politische Fehlentwicklung jeweils verursacht ist durch die Unzulänglichkeit oder Verkehrtheit einer *Paideia*, die auf der einen Seite despotische, auf der anderen anarchische Neigungen begünstigt. Der Zusammenhalt besteht nur so lange, wie die Vernunft herrscht; die Auflösung schreitet in dem Grade fort, in dem die triebhaften Begierden zur Herrschaft gelangen und sich die gesamte Rangordnung der Werte umkehrt.

Das gleiche Bild - ursprüngliche Einheit und zunehmende Dissoziierung von Herrschaft und Freiheit - zeichnet Platon in den 'Nomoi' (3,693 C - 701 E), nur daß er hier von zwei relativ guten Urverfassungen ausgeht: von der gemäßigten Monarchie und der gemäßigten Demokratie<sup>53</sup>. Im einen Fall ist die Herrschaft durch freiheitliche Gesinnung gemildert, im anderen Fall die Freiheit durch die Unterordnung unter das Gesetz diszipliniert<sup>54</sup>. Durch mangelhafte *Paideia* kommt es, wie Platon ausführt, im Lauf der Zeit zur Auflösung der ursprünglichen Ordnungen, und zwar nach der einen Seite hin zu despotischer Unterdrückung, nach der anderen zu extremer, anarchischer Freiheit. Historische Beispiele sind hier die persische Monarchie und die athenische Demokratie<sup>55</sup>. Bei den Persern bestand ursprünglich eine Gemeinsamkeit des Königs mit seinem Volk; da aber Kambyses

und Xerxes schlecht erzogen wurden, kam es zu der unbeschränkten Macht des Herrschers und zur Knechtung der Untertanen. In Athen ist die Entwicklung dadurch gekennzeichnet, daß sich die Autorität von den Sachverständigen auf den Pöbel verlagerte, der sich allein nach der Lust richtet. So fand auch hier die Umkehrung der Wertordnung statt: Die materiellen Güter wurden schließlich der seelisch-geistigen *Arete* vorgezogen.

(7) Kennzeichnend und grundlegend für das richtige Zusammenspiel von Autorität und Freiheit sind gerade auch bei Platon bestimmte Formen der Liebe und der Freundschaft.

(a) An vielen Stellen bei Platon wird deutlich, daß für ihn die bewegende Kraft aller Wahrheitserkenntnis und Wahrheitsvermittlung, also besonders auch aller Erziehung und Bildung der *Eros* ist<sup>56</sup>. Man kann, meint Platon, nur erkennen, was man als etwas Erstrebenswertes liebt; und man kann nur wirklich erziehen, wenn man in diesem Sinne ein Liebender ist. Der pädagogische *Eros* soll sich, so erklärt er, nicht so sehr auf das Körperliche richten wie auf das Seelische und Geistige als das wahrhaft Schöne<sup>57</sup>. Der Reiz der schönen Erscheinung soll als Anreiz zur Entdeckung innerer, idealer Schönheit aufgefaßt werden. In dieser Weise führt der platonische *Eros* von niederer Gebundenheit wie Ungebundenheit hinauf zur Begeisterung für das an sich Schöne - eine Begeisterung, in der stärkste Bindung und Freiheit eins sind.

(b) Zwischen den im politischen Leben und in der *Paideia* zusammenwirkenden Partnern soll eine freundschaftliche, gemeinschaftliche Gesinnung (*φιλία, κοινωνία*) bestehen. Besonders deutlich geht dies wiederum aus dem dritten Buch der 'Nomoi' hervor, wo Platon drei Voraussetzungen des guten politischen und paideutischen Verhältnisses nennt (693 B-D,

694 B, 701 D): Erkenntnis (νοῦς, φρόνησις), Freiheit (ἐλευθερία) und Freundschaft (φιλία, κοινωνία). In der Monarchie bedeutet *Philia*, daß Herrscher und Volk sich als zusammengehörig fühlen; in der Demokratie, daß die freien Bürger, die sich gemeinsam unter das Gesetz stellen, miteinander solidarisch sind. Platons Grundgedanke ist hier offenbar der, daß überall dort, wo das Übermaß der Herrschaft und der Freiheit vermieden wird, *Philia* - als Ursache und Wirkung - eine entscheidende Rolle spielt.

(8) Insgesamt kann man also wohl behaupten, daß gerade auch für Platon echte Autorität Freiheit nicht ausschließt, sondern einschließt und ermöglicht. Dennoch bleibt wohl, zumal aus heutiger Sicht, der Eindruck bestehen, daß im platonischen Denken die Autorität gegenüber der Freiheit dominiert. Wer von uns wollte in dem Staat leben und erzogen werden, den Platon als den bestmöglichen entwirft? Der moderne Mensch neigt in der Regel mehr zu dem Gedanken der freiheitlichen Selbstverwirklichung, wie er etwa schon bei Thukydides formuliert ist.

Man wird jedoch zugeben müssen, daß Platon mehr als jeder andere Denker dazu beigetragen hat, das Wechselverhältnis von Autorität und Freiheit dialektisch zu klären. Und man wird auch nicht sagen können, daß die Voraussetzungen Platons, von denen aus die Autorität bei ihm ein so starkes Gewicht erhält, widerlegt seien. Die Autorität überlegener Sachkenntnis wird auch noch von uns anerkannt. Die entscheidende Frage ist die, ob es überlegenes Wissen nicht nur auf einzelnen Gebieten, sondern auch für die Politik und die gesamte menschliche Lebensordnung geben kann. Platon war davon überzeugt. Gegenüber dem Agnostizismus, Probabilismus und Pragmatismus der Sophisten glaubte er erkannt zu haben, daß es eine absolute Wahrheit gibt, die allerdings nur wenige Menschen erfassen können. Aus diesem Grund sprach er der

philosophischen Einsicht eine so große Autorität zu und nahm an, daß auch die anderen, die nicht selbst zur Erkenntnis kommen können, mehr Freiheit gewinnen als verlieren, wenn sie dieser Autorität gehorchen.

Die Voraussetzungen Platons sind so fundamental, daß sie mit Argumenten nicht zu beweisen, aber auch nicht umzu stoßen sind. Daher bleibt für uns die platonische Philosophie das antike Modell für die Möglichkeit, im Horizont einer absoluten Wahrheit, die die am besten Begabten und Gebildeten nahe kommen können, zu leben und unter diesem Vorzeichen zu versuchen, vernünftige Autorität in den Dienst menschlicher Freiheit zu stellen.

#### 10. Aristoteles

Was Aristoteles über Autorität und Freiheit in der Erziehung zu sagen hat, bleibt grundsätzlich im Rahmen der platonischen Vorstellungen<sup>58</sup>. Wenn sich bei ihm der Schwerpunkt in dem spannungsreichen Gefüge etwas zur Freiheit hin verschiebt, so deswegen, weil bei ihm der Erkenntnisanspruch der Philosophie gegenüber Platon abgeschwächt ist und weil er sich mehr an den historisch-empirisch gegebenen Voraussetzungen orientiert.

Aufschlußreich ist das Schlußkapitel der 'Nikomachischen Ethik' (X 10)<sup>59</sup>. Es geht hier um die Frage, wie die Menschen zur *Arete* geführt werden können. Aristoteles sucht dabei nach einem Ausgleich zwischen der philosophischen Überzeugung, daß es sicher am besten ist, dem *Logos* zu gehorchen, und dem Wunsch der meisten Menschen, nach eigenem Belieben glücklich zu werden. Zu einer optimalen Lösung kommt es nur bei den wenigen, die dem *Logos* freiwillig gehorchen und das Gute aus eigener Einsicht tun: bei ihnen



fallen Freiheit und Gehorsam in der Autonomie der Vernunft zusammen. Die vielen anderen brauchen die Heteronomie des Gesetzes, das sie zwingt, aus Furcht vor Strafe vernunftsgemäß zu leben. Immerhin soll der nötige Zwang nicht durch die willkürliche Autorität eines Vorgesetzten (wie des Herrschers, des Vaters) ausgeübt werden, sondern durch die leichter erträgliche Autorität des für alle geltenden *Nomos*.

Noch klarer wird die Option des Aristoteles für die Freiheit im Schlußteil der politischen *Pragmatie* (Politika VII 13 - VIII). Aristoteles bestimmt hier die Aufgabe der *Paideia* von der politischen Ordnung her, die mit gewöhnlichen Menschen bestenfalls zu erreichen ist. In einer solchen Staatsverfassung muß es das Verhältnis von Herrschaft und Unterordnung geben, aber dieses Verhältnis soll so freiheitlich wie möglich gestaltet werden, weil die Bürger im wesentlichen gleichwertig und gleichberechtigt sind. Daher sollen grundsätzlich alle - abwechselnd - am Herrschen beteiligt werden. Die Herrschaft muß zum Wohl der Beherrschten ausgeübt werden, so daß das Gehorchen mit freiheitlichem Sinn vereinbar ist. Die *Paideia* muß also in einer derartigen Polis den Menschen sowohl zu Gehorchen als auch zum Herrschen fähig machen; denn die gleichen Männer sollen, solange sie jung sind, dienen, wenn sie älter geworden sind, herrschen können.

Aristoteles sucht also, wie Platon, auch auf dem Gebiet der Erziehung nach der richtigen Mitte zwischen autoritativen und liberalen Tendenzen<sup>60</sup>. Mit Rücksicht auf die allen Menschen gemeinsame Unzulänglichkeit und wegen der Schwierigkeit, überlegenes Wissen eindeutig festzustellen, verringert er jedoch gewissermaßen den Abstand zwischen Herrschenden und Beherrschten - zugunsten der Freiheit und Gleichheit.

Damit begibt sich Aristoteles auf einen Weg, dessen

Fortsetzung wir im Blick auf die Humanitätsidee der hellenistischen Zeit studieren können. Aber der platonische Gedanke, daß nur die vernünftige Erkenntnis, sei es unmittelbar oder durch Autorität, dem Menschen zur Freiheit verhelfen kann, ist bei Aristoteles noch stark genug. Über das Ziel der individuellen *Paideia* sagt Aristoteles in der soeben betrachteten Abhandlung (Pol. VIII 3, 1337 b 33 - 1338 a 13): Die Erziehung müsse den Menschen über die Notwendigkeiten der Arbeit hinausführen in den Bereich freier Muße, die aber nicht zu verwechseln sei mit erholsamem und genußreichem Spiel; vielmehr bedürfe es zur Gestaltung der Muße erst recht des ernsthaften Lernens und der Bemühung um musische und philosophische Bildung.

#### 11. Die griechische Humanitätsidee

Nach und neben den Versuchen der Philosophen, durch überlegene Wahrheitserkenntnis Autorität neu zu begründen, gewinnt in der Zeit des Hellenismus auch der Gedanke menschlicher Partnerschaft und Gleichberechtigung allgemeinere Geltung. Die Politik spielt jetzt im Leben der meisten Menschen keine zentrale Rolle mehr. Die Religion und die alte Kosmosvorstellung geben ihnen kaum mehr einen Halt. Sie sehen sich dem Walten einer unberechenbaren *Tyche* ausgeliefert. Was bleibt, ist das Gefühl menschlicher Zusammengehörigkeit, das sich nun grundsätzlich auf alle Mitmenschen ausdehnt.

Wir bezeichnen das damals aufkommende Bewußtsein von einer alle Menschen umfassenden Gemeinsamkeit am einfachsten als die griechische *Humanitätsidee*. Diese ist zwar nie zu einem systematischen Gedankengebäude ausgearbeitet worden, sie tritt uns aber an vielen Stellen, besonders auch in der hellenistischen Komödie, deutlich entgegen<sup>61</sup>. Kennzeichnend

sind für die griechische Idee der Menschlichkeit das Bewußtsein der menschlichen Schwäche, Mangelhaftigkeit oder Nicht-Autarkie und die Forderung einer diesem Tatbestand Rechnung tragenden Gesinnung der Hilfsbereitschaft, der Toleranz, der Liberalität. Das wichtigste Zeichen der allgemein menschlichen Schwachheit ist das Nichtwissen: Kein Mensch kann zu einer absolut sicheren Erkenntnis der Wahrheit gelangen. Die größte Tugend ist demgemäß eine Selbsterkenntnis, die sich des eigenen Nichtwissens bewußt ist; die schlimmste Untugend ist es, die menschliche Beschränktheit nicht zu bedenken und sich ein überlegenes Wissen einzubilden.

Dem Bewußtsein der Unzulänglichkeit und Unwissenheit, die allen Menschen eigen sind, entspricht der Gedanke, daß die Menschen in ihrer Schwäche einander prinzipiell gleich sind, daß keiner für den anderen absolute Autorität sein kann, daß jeder dem anderen die Freiheit lassen muß, die er für sich selbst wünscht.

Die Idee der gemeinsamen Hilfsbedürftigkeit und der entsprechenden Gleichberechtigung aller Menschen ist offenbar aus verschiedenen Wurzeln heraus erwachsen. Sie ist zum einen, wie WOLFGANG SCHADEWALDT betont hat<sup>62</sup>, dadurch entstanden, daß die religiöse, vor allem in Delphi vertretene Sicht einer Distanz zwischen Gott und den Menschen als den Sterblichen und Hinfälligen allmählich verweltlicht wurde, zum anderen dadurch, daß die Standesmoral der Adelswelt wie auch der demokratische Gleichheitsgedanke universal auf alle Menschen ausgedehnt und daß der von der sophistischen Aufklärung propagierte Gedanke einer natürlichen Gleichheit der Menschen ethisch vertieft und verinnerlicht wurde. Theoretisch hat sich das Bewußtsein menschlicher Gleichheit, Partnerschaft und Solidarität durchaus auch auf die Sklaven erstreckt, die etwa in der Komödie oft als die besseren Menschen dargestellt werden. Warum es trotzdem nicht zu einem Programm der Sklavenbefreiung gekommen ist, ist eine Frage für sich<sup>63</sup>.

Im Geist der Humanitätsidee muß besonders auch die Erziehung freiheitlich gestaltet werden. Der Anspruch überlegener Einsicht und verpflichtender Autorität muß hier der Liberalität und Toleranz weichen. Der Unterschied zwischen Älteren und Jüngeren, Vätern und Söhnen, Lehrenden und Lernenden wird hier im Bewußtsein menschlicher Gemeinsamkeit und Gleichberechtigung relativiert und letztlich aufgehoben. Die Älteren legen die Jüngeren nicht rigoros auf bestimmte Forderungen fest, sondern tolerieren es, wenn sie ihre Jugend genießen wollen und dabei wohl auch manchmal über die Stränge schlagen. Müssen doch die Väter, wenn sie die Unarten der Söhne sehen, die eigene Unvollkommenheit bedenken; und kann doch kein Erzieher als Mensch mit absoluter Sicherheit wissen, was gut und schlecht ist.

Durch die Humanitätsidee wird nun aber das Wechselverhältnis von Autorität und Freiheit nicht außer Kraft gesetzt, sondern hier wird nur mit neuer Entschiedenheit die Freiheit als das höhere Gut betrachtet. Wenn man sieht, daß jeder Mensch schwach und fehlerhaft ist, wird man auch einsehen, daß er auf Autorität nicht ganz verzichten kann. Mag die absolute Wahrheit allen verborgen sein, so gibt es doch auf diesem oder jenem Gebiet den hilfreichen Halt der größeren Erfahrung, der speziellen Sachkenntnis, der bewährten Konventionen und Ordnungen. Deswegen muß der humane Erzieher als der Ältere und Erfahrenere den Jüngeren durchaus mit einer gewissen Autorität lenken und beraten. Entscheidend ist, daß die erzieherische Führung schließlich der Freiheit des Erzogenen dient. Die humane Erziehung wird dem jungen Menschen zunächst Spielraum für seine Leidenschaften lassen, ihm zugleich aber auch die Fähigkeit vermitteln, die Aufgaben des Lebens aus eigener Einsicht und Verantwortung zu meistern.

Für das Zusammenstimmen von Autorität und Freiheit sind auch im Zeichen der Humanitätsidee Vernunft und Liebe von

entscheidender Bedeutung, nun aber in völlig anderem Sinn als bei Platon. Erkennen bei Platon die wenigen Vernünftigen die Welt- und Seinsordnung, in die sich der Mensch einfügen soll, so ist nun im Horizont der Humanität derjenige vernünftig, der einsieht, daß jeder Mensch (und so auch er selbst) ein mangelhaftes, bedürftiges, nicht über die Wahrheit verfügendes Wesen ist. Und war bei Platon *Philia* die Freundschaft der gemeinsam nach dem wahrhaft Schönen und Guten Strebenden und gemeinschaftlich einer höheren Ordnung Gehorchenden, so ist *Philia* nun meine Verbundenheit mit dem anderen, der ebenso auf Hilfe und Nachsicht angewiesen ist wie ich selbst es bin. Aus diesen Gründen dominiert hier nicht mehr das Autoritätsprinzip, sondern maßgebend ist der Gedanke der Gleichheit und Freiheit aller Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft.

#### 12. Menander

Der Komödiendichter Menander stellt uns das humane Erziehungsideal recht klar vor Augen. So wenig in den Theaterstücken dieser Zeit von Politik die Rede ist, so groß ist hier nun die Bedeutung des Erziehungsproblems<sup>64</sup>. In fast allen Komödien ging es damals um das Verhältnis zwischen Eltern und selbständig werdenden Kindern. Die entscheidende Frage ist immer wieder die, ob der Vater auf die jugendlichen Unarten seines Sohnes tolerant oder autoritär, nachsichtig oder streng reagiert. Gelegentlich tritt auch die Mutter oder der Pädagogensklave hervor; und zuweilen ist es die Tochter, die mit der elterlichen Autorität in Konflikt gerät<sup>65</sup>.

In den Stücken Menanders und der zu gleicher Zeit wirkenden Komödiendichter wird immer wieder gefordert, daß zwischen Vater und Sohn gegenseitiges Vertrauen bestehen soll.

Sie sollen auf der Grundlage von Freundschaft oder Liebe ( $\phi\iota\lambda\lambda\alpha$ ) verständnisvoll miteinander umgehen. Der Vater soll im Bewußtsein der eigenen Schwächen die Fehler und Verirrungen des Sohnes verzeihen; er soll zur Selbstkritik und Selbsterkenntnis bereit sein - vor allem in dem Bewußtsein, daß kein Mensch seiner Sache absolut sicher sein darf. Gerade dadurch, daß er mit seiner größeren Erfahrung nicht selbstsicher auftritt und daß er dem jüngeren Menschen Freiheit läßt, soll der Erzieher die nötige Autorität über ihn gewinnen, und mit dieser bedingten Autorität soll er ihm zur Selbständigkeit verhelfen.

Wie im Leben so ist auch auf der Bühne dieses Verhältnis meistens nicht ideal verwirklicht; aber durch die Darstellung des Versagens kann der Dichter indirekt zeigen, worauf es ankommt; und selbst bei der besten Erziehung wird es, wenn keiner im Besitz der Wahrheit ist, Krisen und Mißverständnisse geben, die der Dramatiker auswerten kann.

Dank der Papyrusfunde der neueren Zeit überblicken wir von der 'Samia' Menanders, einer Komödie, in der das Vater-Sohn - Verhältnis das Hauptthema der Handlung ist, den griechischen Text ziemlich vollständig. Andere Stücke, die das gleiche Thema behandeln, kennen wir nur durch die lateinischen Übertragungen des Plautus und Terenz. Wenn ich im folgenden versuche, auch in diesen lateinischen Stücken etwas von dem Erziehungsethos Menanders zu fassen, soll die Frage, wie die römischen Dichter die griechischen Ideen in die römische Welt transponiert haben, zunächst noch zurückgestellt werden.

(1) Das zentrale Motiv der 'Samierin' ist der falsche Verdacht eines Vaters gegenüber seinem Sohn. Die meisten Erklärer sind der Ansicht, dieser Erzieher sei allzu nachgiebig, unkritisch und selbstsicher<sup>66</sup>. Dagegen scheint mir, daß

Menander an diesem Vater gerade das sinnvolle Zusammenwirken von Autorität und Liberalität zeigen will<sup>67</sup>. Der Vater kommt zwar zu einem falschen Verdacht; aber sein Irrtum ist nach allem, was er sieht und hört, für ihn unvermeidlich. Trotz des Verdachts gibt er das Vertrauen zu seinem Sohn nicht voreilig auf. Man sieht an ihm, daß kein Mensch, auch wenn er es gut meint, gegen Irrtümer gefeit ist, daß man aber selbst im Irrtum menschliche Güte beweisen kann.

Im letzten Akt des Stückes ist der Sohn trotzig, obwohl er wenig Grund dazu hat, da es durch sein Verhalten zu dem falschen Verdacht des Vaters gekommen ist. Dieser nun ist dennoch bereit, den Sohn um Verzeihung zu bitten - nicht ohne ihn zugleich an seine Pflicht zu erinnern (695-712):  
*... Zu Unrecht habe ich dich beschuldigt: ich habe mich geirrt, einen Fehler gemacht, bin wahnsinnig gewesen.  
... Aber du sollst dir nicht den einen Tag meines Lebens einprägen, an dem mir etwas ganz mißlungen ist, und alle früheren Tage vergessen. Ich könnte noch vieles sagen, aber ich lasse es. Es ist ja nicht schön, wenn man dem Vater nur gezwungen Folge leistet - das wisse wohl! -, wenn man es aber bereitwillig tut, ist es etwas Schönes.*

Mit dem Ausdruck *bereitwillig gehorchen* (πυθέσθαι ἐ-τοίμως) ist hier auf den Begriff gebracht, wie sich die richtige Verbindung von erzieherischer Freiheitlichkeit und Autorität auswirkt. In der 'Samia' sieht man, wie der Vater gerade dadurch, daß er, obwohl er es nicht nötig hat, den Sohn um Verzeihung bittet, ihm freundlich entgegenkommt und seinen Irrtum zugibt, das Ziel erreicht, daß der Sohn ihn als den innerlich Überlegenen anerkennt.

(2) In den 'Bacchides' des Plautus, denen Menanders 'Dis exapatōn' zugrundeliegt, wird einem nachsichtigen, toleranten Vater ein strenger Pädagogensklave gegenüberge-

stellt<sup>68</sup>. In ausführlicher Rede vergleicht dieser autoritäre Erzieher die gute alte Ordnung mit der modernen Liberalität. Er wirft dem Vater vor, daß er den Sohn durch zu große Nachsicht verderbe (419-448):

*Ich lasse nicht zu, daß er, solange ich lebe, zugrunde gerichtet wird. Aber du, der du einen so verdorbenen Sohn in Schutz nimmst, bist du auf die gleiche Art erzogen worden, als du ein Jüngling warst? Ich möchte behaupten, daß du in den ersten zwanzig Jahren nicht die Freiheit hattest, dich, wenn du aus dem Haus gingst, auch nur einen Finger breit vom Pädagogen zu entfernen. Warst du nicht schon vor Sonnenaufgang in die Palästra gekommen, so verhängte der Vorsteher des Gymnasiums eine nicht geringe Strafe über dich. (...) Dort übten sie sich im Laufen, im Ringen, mit dem Speer, mit dem Diskos, im Faustkampf, mit dem Ball, im Sprung - eher als mit der Hetäre und im Küssen. Dort verbrachten sie ihre Zeit und nicht in Schlupfwinkeln. Wenn du dann von der Pferdebahn oder von der Palästra nach Hause kamst, dann setztest du dich, ordentlich mit dem Gürtel angetan, auf einen Stuhl zum Erzieher; und falls du beim Lesen im Buch auch nur bei einer Silbe einen Fehler machtest, wurde dir die Haut fleckig wie das Kleid der Amme. (...) Aber heute, bevor einer sieben Jahre ist, wenn man ihn als Pädagoge nur mit der Hand berührt, dann zerschlägt einem der Junge schon mit der Schreibrtafel den Kopf. Geht man dann zum Vater, um sich zu beschweren, spricht der Vater so zu dem Jungen: "Du stehst unter meinem Schutz, bis du dich gegen Ungerechtigkeit zur Wehr setzen kannst!" Dann wird der Pädagoge vorgekommen: "He, du nichtswürdiger Alter, daß du mir den Jungen nicht etwa deswegen anrührst, weil er sich so schneidig benommen hat!" (...) Mit einem solchen Rechtsspruch zieht man ab. Soll auf diese Weise der Erzieher einen Befehl durchsetzen können, wenn er selbst als erster Prügel bezieht?*

Plautus hat diese Rede inhaltlich wohl ziemlich unverändert aus seiner griechischen Vorlage übernommen. Dort war die Gegenüberstellung der strengen alten und der liberalen modernen Erziehung schon ein gängiger, oft variiertes Topos. Menander zielte mit der Gegenüberstellung doch wohl - ähnlich wie Aristophanes in den 'Wolken' - kritisch nach beiden Seiten. Er wollte sicherlich zeigen, daß beides vom Übel ist: das autoritäre Festhalten an der früheren Strenge, selbst wenn sie vielleicht einstmals ganz gut war, und die allzu große Toleranz gegenüber einem Knaben, der seinen Erzieher schlägt. Das Richtige, so konnte der griechische Zuschauer daraus schließen, liegt wohl in einer vernünftigen Mitte von Strenge und Milde und in einer Verbindung von bewahrenden und fortschrittlichen Elementen. Dazu bedarf es der Einsicht, die hier dem Vertreter des Autoritätsprinzips so ganz abgeht: der Einsicht, daß auch der Erzieher ein dem Irrtum ausgesetzter Mensch ist.

(3) In der 'Andria' Menanders, die Terenz übertragen hat, finden wir einen Vater (Simo), dessen Autoritätsanspruch offensichtlich nicht ganz gerechtfertigt ist. Es fehlt ihm an großzügigem Vertrauen, an Offenheit und an Selbstkritik. Er rechnet zu wenig damit, daß ihm die Wahrheit verborgen ist. Dadurch wird seine väterliche Autorität unglaubwürdig. Der Sohn entscheidet sich, gegen den Willen des Vaters, für die Treue zu seinem Mädchen<sup>69</sup>.

(4) Im 'Heautontimorumenos' werden bei Terenz wie schon bei Menander zwei Väter als Erzieher einander gegenübergestellt: Menedemus und Chremes. Keiner von Ihnen vertritt die richtige Mitte zwischen autoritärer Strenge und Willfährigkeit, sondern sie machen durch ihr unsicheres Schwanken nur indirekt sichtbar, wie es sein sollte. Menedemus war früher ein strenger, gebieterischer Vater. Nun ist er, der Selbst-

quäler, ins andere Extrem gefallen (440-442), da er seinen Sohn um jeden Preis zurückgewinnen will. Immerhin nähert er sich dabei allmählich der pädagogisch richtigen, ausgeglichenen Haltung. Chremes macht eher die umgekehrte Entwicklung durch. Er gibt sich zuerst verständnisvoll und tolerant, zeigt dann aber, als er über die Taten seines Sohnes aufgeklärt wird, unnachsichtige Härte. Charakteristisch ist für ihn, den Betriebsamen und Allzuklugen, ein Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis. Es gelingt ihm nicht, seine ganz vernünftigen Grundsätze auf sich selbst anzuwenden und selbst zu verwirklichen, weil er nicht damit rechnet, daß er sich über seine eigene Lage täuschen könnte<sup>70</sup>.

(5) Mit besonderer Tiefe und Feinheit hat Menander das Erziehungsproblem in seiner Komödie 'Die Brüder' ('Adelphoi') dargestellt. In der terenzischen Übertragung heißen die beiden Hauptpersonen Micio und Demea. Micio behandelt seinen Sohn sehr großzügig, ist also ein liberaler Erzieher. Demea, sein Bruder, lebt auf dem Land und erzieht seinen Sohn mit moralischer Strenge, ist also ein auf Autorität bedachter Vater. Mit dieser groben Unterscheidung ist nun aber noch nichts gewonnen, weil man sowohl auf der einen wie auf der anderen Seite zwischen richtigem Maß und fehlerhafter Übertreibung unterscheiden muß. Zur Zeit Menanders war diese Fragestellung schon geläufig; und Menander selbst hatte als Schüler des Aristotelikers Theophrast sicherlich auch jene philosophische *Mesotesstruktur* vor Augen, von der wir bei Platon gesprochen haben<sup>71</sup>. Es ist also zu fragen, wie Micio und Demea in dem gesamten Spektrum der Möglichkeiten von der exzessiven Liberalität bis zu repressiver Autorität gesehen werden sollen.

Bei Terenz erhält man auf diese Frage keine eindeutige Antwort, und man muß damit rechnen, daß er die menandrische Konzeption der Charaktere verändert hat (s.u.). Die Erklärer

haben Menanders Konzeption sehr verschieden gesehen. Im großen und ganzen kann man zwei Ansichten auseinanderhalten:

(a) Die eine Auffassung<sup>72</sup> ist die, daß Menander in Micio und Demea zwei Abweichungen von der richtigen Mitte einander gegenübergestellt hat: auf der einen Seite eine zu weit gehende Großzügigkeit, auf der anderen ein Zuviel an autoritärer Strenge.

(b) Die andere Erklärung<sup>73</sup> geht davon aus, daß Menander in Micio den eindeutig überlegenen, humanen Erzieher dargestellt hat, in Demea hingegen den unverständigen Vater, der die echte Liberalität seines Bruders nicht begreift. Nach dieser Ansicht liegt die richtige Mitte nicht irgendwo zwischen Micio und Demea, sondern der menandrische Micio verkörpert die optimale Verbindung von Autorität und Freiheitlichkeit.

Mir scheint aus den Hauptlinien des terenzischen Stückes noch deutlich genug hervorzugehen, daß die zweite Interpretation zutreffend ist. Micio legt gleich im Eröffnungsmolog des Stückes seine Grundsätze folgendermaßen dar (57f. 65-77):

*Durch den Respekt (pudor) und freie Gesinnung (liberalitas) seine Kinder zu lenken, halte ich für besser, als es durch Furcht (metus) zu tun. (...) Es ist ein Irrtum zu glauben, eine Machtstellung (imperium) sei stärker und sicherer, wenn sie auf Gewalt (vis) beruht, als wenn sie durch Liebe (amicitia) gefestigt wird. Meine Überlegung und Überzeugung ist so: Wenn einer nur durch Furcht vor Strafe gezwungen seine Pflicht tut, nimmt er sich nur in Acht, solange er erwarten muß, entdeckt zu werden. Sobald er aber hoffen kann, daß es verborgen bleibt, kehrt er wieder zu seiner alten Art zurück. Wenn man dagegen einen durch Wohltun (beneficium) bindet, tut er gern von innen heraus (ex animo)*

*seine Pflicht: er will sich erkenntlich zeigen; in deiner Nähe und in der Ferne bleibt er sich gleich. Ein rechter Vater soll den Sohn gewöhnen (consuefacere), freiwillig (sua sponte) das Rechte zu tun (recte facere), nicht nur aus Furcht vor etwas. Das ist der Unterschied zwischen Herr (dominus) und Vater (pater). Wer dazu nicht fähig ist, der soll zugeben, daß er es nicht versteht, Kindern zu gebieten (imperare liberis).*

In diesen Worten zeigt sich, daß Micio nicht einseitig zur Liberalität<sup>74</sup> neigt, sondern Freiheitlichkeit mit vernünftiger Autorität verbinden will. Wollte er eine grenzenlose Freizügigkeit zulassen, könnte er nicht solchen Wert legen auf Respekt, auf Gewöhnung, auf das moralisch Richtige und überhaupt auf ein festes Regiment (*imperare, imperium*). Der dialektische Zusammenhang zwischen Autorität und Freiheit kommt hier besonders darin zum Ausdruck, daß nach der Ansicht Micios die Führerrolle des Erziehers umso stärker ist, je mehr sie auf der Freiwilligkeit des Gehorchenden beruht, und daß die Überlegenheit des Älteren dazu dient, den Heranwachsenden in seiner Selbständigkeit und eigenen Verantwortung zu bestärken.

Wenn Micio von Freundschaft und Liebe (*amicitia, φιλία*) spricht, so bringt er damit den Gedanken der Gemeinschaft, der seine ganze Haltung bestimmt, zum Ausdruck. Ebenso grundlegend ist sein Verständnis des Menschlichen: Er weiß, daß alle Menschen Fehler haben und sich oft irren und daß deswegen gegenüber den Schwächen des anderen Toleranz geboten ist<sup>75</sup>.

Im Lauf des Spielgeschehens sieht man (besonders in dem feinen Gespräch der Szene IV 5), daß Micio sich nach seinen Grundsätzen auch wirklich richtet und daß er damit bei seinem Sohn schließlich den gewünschten Erfolg hat: Er führt ihn zu verantwortungsbewußter Selbständigkeit. Daß es nicht

möglich ist, Fehler und Irrtümer zu vermeiden, sondern daß es darauf ankommt, aus jeder Lage das Beste zu machen, sagt Micio mit folgenden Worten (739-741): *So ist das menschliche Leben, wie wenn man mit Würfeln spielt: Wenn du den Wurf, der am meisten erforderlich ist, nicht erzielst, mußt du eben aus dem, was gerade gefallen ist, mit Kunst das Beste machen(... illud quod cecidit forte, id arte ut corrigas).*

Der vorbildliche, erfolgreiche Erzieher ist also bei Menander - in der 'Samia' wie in den 'Adelphoi' - nicht etwa eine Idealgestalt ohne menschliche Schwächen. Vorbildlich ist er vielmehr gerade darin, daß er mit Fehlern und Mißverständnissen bei sich und anderen fertig zu werden vermag, weil er jede Unzulänglichkeit für etwas Menschliches hält. Micio erlebt durchaus Schwierigkeiten, Enttäuschungen, Rückschläge, aber er beweist seine Menschlichkeit gerade in der Art, wie er solche Krisen auf sich nimmt.

Demea, der strenge Erzieher, ist dagegen seiner Sache ganz sicher. Über seine Erziehungsgrundsätze gibt ein Gespräch mit dem Sklaven Syrus Auskunft (411-429):

Demea erklärt: *"Ich hoffe, mein Sohn gleicht seinen Vorfahren. Er ist voll von guten Regeln (praecepta). (...) Ich lasse ihm nichts durchgehen. Ich bringe ihm rechte Gewohnheiten bei. Sodann weise ich ihn an, das Leben der Leute wie einen Spiegel zu betrachten und von den anderen jeweils ein Beispiel (exemplum) für sich zu gewinnen: 'Tu dies!' 'Meide das!' 'Das ist löblich!' 'Das ist zu tadeln!'."*

Syrus unterbricht den selbstzufriedenen Erzieher: Er müsse jetzt für das Essen sorgen. Dabei mache er den Küchengehilfen ebensolche Vorhaltungen: *"Das ist versalzen!" "Das ist verbrannt!" "Das ist zu wenig gewässert!" "Das ist richtig!"* Und er ermahne sie, beim Kochen in die Schüsseln zu sehen wie in einen Spiegel, um

zu erfahren, was sie tun und lassen sollten.

Indem er die Pädagogik Demeas parodieren läßt, deutet der Dichter an, daß sie nicht so ideal ist, wie Demea selbst meint. Vorschriften und Beispiele gehören gewiß zu jeder Erziehung, es kommt dabei aber sehr auf das Wie an. Demea sieht in der eigenen, angestammten Art das einzig Richtige für den Sohn; er will ihn zu seinem Ebenbild formen. Durch die *praecepta* und *exempla* soll der Sohn offenbar nicht fähig werden, in eigener Verantwortung zu entscheiden, sondern sie sollen ihn dazu bringen, sich konform zu verhalten. Demea ist autoritär, weil er den Sohn mehr gängelt und dressiert als zur Selbständigkeit erzieht. Sein Hauptfehler ist, daß er bei sich selbst nicht mit menschlicher Unvollkommenheit und Unwissenheit rechnet.

Im Lauf der dramatischen Ereignisse muß Demea die bittere Erfahrung machen, daß er mit seiner Erziehung scheitert: Der Sohn bricht aus den allzu engen Schranken aus und verirrt sich. Da will Demea, tief verunsichert, von einem Extrem ins andere fallen. Er möchte es nun Micio nachtun und erklärt: *Auch ich will von den Meinen geliebt und geschätzt werden. Wenn man das durch Schenken und Willfährigkeit erreicht, wohlan, so mag ich nicht den kürzeren ziehen!* (897f.). Ob er nun tatsächlich seine strenge Haltung aufgeben will, oder ob er sich mehr aus Trotz vornimmt, die Freigebigkeit des Bruders zu überbieten und *ad absurdum* zu führen, auf jeden Fall erreicht er damit, selbst wenn er vielleicht ein wenig zur richtigen Mitte hin einlenkt, nicht die Verbindung von Autorität und Liberalität, die seinen Bruder Micio zum menschlich überlegenen Erzieher macht.

Am Grundsätzlichen dieser Interpretation ändert sich nichts, wenn man annehmen will, daß der menandrische Micio (wie es bei Terenz am Schluß erscheint) in seiner Großzügigkeit zu weit gegangen war und also von Demea mit gewissem

Recht kritisiert wird. Denn auch dann gilt, daß Menander die gute Erziehung als richtige Mitte zwischen dem Autoritäts- und dem Liberalitätsprinzip verstanden hat. Der Ausgleich erfolgt hier eindeutig im Interesse der Freiheit; und er kommt hier nicht durch die überlegene Erkenntnis einer Autoritätsperson zustande, sondern durch die selbstkritische Einsicht, daß alles menschliche Wissen, an der absoluten Wahrheit gemessen, gleichermaßen unzulänglich bleibt.

### 13. Römische Voraussetzungen

Die hellenistische Komödie hat uns schon auf den Weg von den Griechen zu den Römern gewiesen. Plautus und mehr noch Terenz geben uns mit ihren Theaterstücken erste Beispiele dafür, daß die griechischen Erziehungsideale in die römische Welt übertragen wurden. Um diesen Wirkungs- oder Rezeptionsprozeß im ganzen zu verstehen, muß man sich vor Augen halten, daß die Römer, als sie im 3. und 2. Jahrhundert v. Chr. mit dem griechischen Osten in engere Berührung gerieten, noch in einem vergleichsweise frühen Stadium ihrer Kulturentwicklung waren. Dadurch kam es in der Begegnung mit der schon verfeinerten griechischen Bildung zu leidenschaftlicher Abwehr (Cato maior) und zu noch stärkerer Anziehung (Scipionenkreis). Es war dies, wie man vereinfacht sagen kann, eine Auseinandersetzung zwischen den Kräften noch traditionsgebundener Autorität und den Erscheinungsformen eines bereits weit fortgeschrittenen Freiheitsstrebens.

Bei den Römern herrschten damals noch die alte, bäuerliche Tradition, strenge Sitte und Frömmigkeit (*mos maiorum, disciplina, pietas*). Man respektierte die Alten und alle sonstigen Autoritätspersonen. In der Familie hatte der Vater durch die *patria potestas* eine überaus starke Stellung<sup>76</sup>. Auch noch in späteren Jahrhunderten behielten die Römer

ihren Sinn für die Notwendigkeit von Subordination viel stärker bei als die Griechen<sup>77</sup>.

Auf die angestammte römische Moral wurden nun also, mit dem Einfluß der griechischen Kultur, gleichsam die Reiser der verfeinerten griechischen Bildung aufgepfropft<sup>78</sup>. Dadurch wurde auch in Rom das Verhältnis von Autorität und Freiheit problematisch, und die Römer mußten auf ihre Weise versuchen, beides miteinander in Einklang zu bringen. Wir werden an mehreren Beispielen sehen können, daß auch sie in einer Verbindung der gegensätzlichen Tendenzen die Lösung des Problems sahen. Allerdings reflektierten sie dabei weniger als die Griechen über den Grund, der den Ausgleich ermöglicht. Die Griechen fanden diese Begründung in der vernünftigen Einsicht - sei es im überlegenen Wissen von wenigen oder in der bescheidenen Selbsterkenntnis, die von allen zu fordern ist -, weil derart vernünftige Autorität das Streben nach Freiheit unterstützt. Bei den Römern ist der Ausgleich zwischen Autorität und Freiheit oft mehr eine Frage des guten Willens und der moralischen Integrität. Demgemäß steht auch der römische Begriff der *humanitas* weniger, wie die griechische Idee der Menschlichkeit, im Zeichen der menschlichen Beschränktheit und mehr im Horizont vielfältiger menschlicher Fähigkeiten und Tugenden<sup>79</sup>.

### 14. Terenz

Bei Plautus kommt es noch nicht zu einer wirklichen Aneignung der griechischen Erziehungsgedanken. Im plautinischen Theater wird die Autorität der Väter heftig angegriffen, noch heftiger als in den griechischen Komödien. Die Söhne genießen sich bei Plautus kaum mehr, ihre Väter zu hintergehen, zu bestehlen, sogar zu verwünschen; der intrigierende Sklave, der den alten Herrn überlistet, wird zu



einem wahren Triumphator. In Rom hatte offenbar die Desavouierung der väterlichen Autorität damals noch einen besonderen Reiz. Aber man scheint in Rom die Niederlagen der Komödienväter weniger auf die eigenen Zustände als auf die bei den Griechen herrschenden Unsitten bezogen zu haben. Bei aller Derbheit der Komik wird also die erzieherische *auctoritas* kaum ernsthaft angefochten.

So hatte z.B. auch die Rede des autoritären Erziehers in den 'Bacchides', die wir vorher gehört haben, bei Plautus sicherlich einen etwas anderen Sinn als bei Menander. Wenn die römischen Zuschauer über die Kritik an der allzu liberalen Erziehung lachten, dann galt dieses Lachen wohl der Unmoral der verweichlichten Griechen. Eher konnten sich die Römer durch die andere Seite der Rede, die Karikatur der strengen alten Erziehung, selbst getroffen fühlen. Aber es bleibt doch zweifelhaft, ob sie merkten, daß durch das Lob, das der engstirnige, säuerliche Komödienpädagoge der disziplinierten Ordnung spendet, eine Moral, wie man sie in Rom durchaus schätzte, recht fragwürdig gemacht wird.

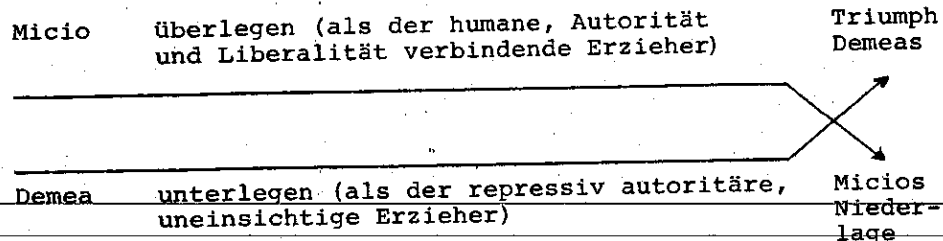
Eine bewußte Auseinandersetzung mit dem humanen Erziehungsideal der griechischen Komödie findet man erst bei Terenz<sup>80</sup>. Er wollte offenbar etwas von der liberalen Humanität der Griechen in Rom heimisch machen. Am eindrucksvollsten zeigt sich dieses Bemühen in seinem spätesten Stück, den 'Adelphoi'(aufgeführt 160 V.Chr.)<sup>81</sup>.

Allerdings besteht bei den 'Adelphoi', wie erwähnt, über das Ausmaß und die Absicht der terenzischen Umgestaltung des menandrischen Originals keine Einigkeit unter den Erklärern; und vielleicht muß man die Hoffnung aufgeben, daß darüber jemals ein Konsens erreicht wird. Der tiefere Grund für die Meinungsverschiedenheiten liegt wohl darin, daß bei den zentralen Fragen der Erziehung, um die es hier geht, die eigenen, persönlichen, zeitbedingten Ansichten der Erklärer

mit ins Spiel kommen und die objektive Beurteilung irritieren. Positiv gesagt: An dem Dissens der interpretierenden Philologen zeigt sich, daß in den 'Adelphoi' ein zu allen Zeiten fortbestehendes Problem so differenziert und so substanzreich behandelt ist, daß noch der moderne Mensch seine eigene Sache dort wiederfindet<sup>82</sup>.

Nach der Erklärung, die ich mit einigen anderen Interpreten für richtig halte<sup>83</sup>, hat Terenz die menandrische Anlage des Stücks am Schluß einschneidend verändert. War bei Menander Micio der Überlegene, vorbildliche Erzieher, Demea in seiner autoritären Art der unzulängliche Vater, so wird nun bei Terenz Micio schließlich als allzu nachgiebig hingestellt, und Demea geht als der bessere Erzieher aus dem Spiel hervor.

Man kann den zweifachen Bruch, den Terenz durch seine Umgestaltung der ursprünglichen Konzeption verursacht, noch an gewissen Inkonsequenzen seines Stücks erkennen<sup>84</sup>. (a) Micio zeigt in den ersten vier Akten eine vernünftige Verbindung von Autorität und Freiheit, und darin folgt die terenzische Darstellung dem menandrischen Original. Am Schluß aber erscheint der terenzische Micio plötzlich als Schwächling, der seinem Sohn hörig ist und sich von ihm zu einem widerwillig gefaßten Entschluß drängen läßt. (b) Demea darf bei Terenz am Schluß, nachdem er bis dahin eine recht schlechte Figur gemacht hat, über seinen Bruder triumphieren. Am Ende des Spiels erteilt der terenzische Demea dem Bruder eine Lehre (985-988) und bietet sich den beiden Söhnen auf sehr gewinnende Art als Helfer und Ratgeber an (989-995). Er stellt es den Söhnen frei, ob sie seine Erfahrungen und seinen Rat in Anspruch nehmen wollen. Er drängt sich nun also nicht mehr, wie vorher, den anderen mit seinen autoritären Vorstellungen auf. Kein Zweifel: hier ist es nicht mehr Micio, sondern Demea, der die erzieherische Weisheit des Gleichgewichts von Autorität und Liberalität vertritt.



Weshalb hat nun aber Terenz die einfache, konsequente Linienführung des griechischen Originals so durcheinandergebracht? Man kommt, glaube ich, nicht mit der Erklärung aus, Terenz habe durch die Niederlage Micios nur die komische Wirkung des Komödienschlusses steigern wollen<sup>85</sup>, ebensowenig mit der Erklärung, es habe ihm am Verständnis für die Ironie Menanders gefehlt<sup>86</sup>. Die Umgestaltung des Terenz ist, wie ich meine, positiv aus den anderen gesellschaftlich-moralischen Voraussetzungen der römischen Welt zu erklären<sup>87</sup>. Die römischen Zuschauer mußten sich, anders als die griechischen, von vorn herein mit dem strengen, arbeitsamen, bäuerlichen Demea solidarisch fühlen. Micio dagegen war vor diesem Publikum zu wenig geeignet, die vorbildliche Verbindung von Autorität und Liberalität zu repräsentieren, weil er nach römischen Begriffen allzuviel Lässigkeit und nicht genug Strenge an den Tag legt. Auf die Verbindung der beiden Komponenten aber kam es Terenz ebenso an wie Menander. Zu diesem Zweck ließ er nun also Demea, den Vertreter der konventionellen Moral, eine Wandlung zur Liberalität hin vollziehen. Bei Terenz geht ja keineswegs der engstirnige, autoritäre Demea als Sieger aus dem Spiel hervor, sondern ein gewandelter Demea, der offenbar ein gewisses Maß an Selbsterkenntnis und liberaler Toleranz angenommen hat<sup>88</sup>.

~~Die dichterische und charakterologische Struktur der~~  
 'Adelphoi' Menanders hat somit in dem anderen Kraftfeld der römischen Welt eine doppelte Brechung erfahren. Aber dies ist eben der Ausdruck dafür, daß Terenz die ethisch-pädagogischen Intentionen der griechischen Komödie bewußt in seine

römische Umgebung herübernahm. Gerade weil er im Sinne Menanders gegen eine starr autoritäre Erziehung und für eine mit echter Autorität verbundene freiheitliche Humanität plädieren wollte, hat er das Stück geändert. Der römische Zuschauer, der sich mehr mit Demea als mit Micio identifizierte, sollte bei dem heiteren Spiel zu der Ahnung gebracht werden, daß der Lernprozeß, den Demea vollzieht, auch von ihm gefordert wird.

#### 15. Weitere römische Autoren

Wenn man die römische Literaturgeschichte überblickt, fehlt es nicht an weiteren Beispielen dafür, daß in Rom, durch griechische Einflüsse, die angestammte erzieherische Autorität liberalisiert wurde.

Für Cicero ist bezeichnend, daß er bei zwei Hinweisen auf die 'Adelphoi' des Terenz in Micio die sympathische, in Demea die weniger erfreuliche Figur des Stückes sieht. Spricht er doch in der Schrift 'Über das Alter' (Cato maior 65) von der Härte (*diritas*) Demeas und der humanen Umgänglichkeit (*comitas*) Micios. Ebenso stellt er in der Rede 'Pro Caelio' (37-42) der unduldsamen väterlichen Strenge die liberale Milde eines Micio entgegen und wendet sich damit gegen diejenigen, die nur die in Rom so hoch geschätzten Tugenden der *disciplina* und *severitas* gelten lassen wollen. Man müsse der Jugend auch etwas Freiheit lassen: *sit adulescentia liberior!* Am Schluß dieser Ausführung betont Cicero aber auch, die jugendliche Freizügigkeit dürfe keinen schweren Schaden anrichten und nicht ins Kriminelle ausarten, und sagt dann:

*Wenn schließlich die Jugend die Vergnügungen genossen und einige Zeit dem jugendlichen Spiel und diesen wichtigen Begierden der Jugendzeit gewidmet hat, dann soll*

sie sich eines Tages wieder zurückrufen zur Besorgung des Hauswesens, der öffentlichen und staatlichen Belange, damit man sieht: was sie vorher noch nicht mit der Vernunft durchschauen konnte, das hat sie nun durch die Befriedigung weglegen und durch Erfahrung verachten gelernt.

Die Forderung der Liberalisierung wird hier also doch mit einer spürbaren Reserve vorgetragen, die wohl mit der Rücksicht auf die römische Moral zu erklären ist. Man mag den jungen Leuten einige Freiheit konzedieren, aber sie sollen dadurch mit der Zeit erst recht vernünftig werden und dann umso eifriger ihre Pflichten erfüllen.

Horaz beschreibt in der Satire I 4 (105-131) die Erziehung, die er seinem Vater verdankt. Immer wieder habe ihm dieser einfache Mann gesagt: *Mach es nicht so wie der! Mach es so wie jener!* Es war also eine Erziehung durch vorbildliche und abschreckende *exempla*.

Der Demea der 'Adelphoi' hat uns gezeigt, wie man *exempla* in autoritärem Sinn gebrauchen kann. Anders war es bei dem Vater des Horaz<sup>89</sup>. Für ihn waren die Beispiele, wie der Sohn in seinem Gedicht zu erkennen gibt, nicht absolut maßgeblich, sondern sie sollten nur vorläufig dazu dienen, den Sohn vor Schaden zu bewahren. Zwei Bemerkungen in der väterlichen Mahnrede machen dies ganz deutlich: *Später, so sagt er, wird dir ein Philosoph (sapiens) dies alles mit Gründen erklären (causas reddet tibi)... Und wenn du älter bist, so fügt er hinzu, wirst du ohne Kork schwimmen können (nabis sine cortice).*

Hier ist mit dichterischer Präzision gesagt, wie echte Autorität in der Erziehung fungiert. Autorität gleicht dem Korkgürtel, der einen schützend über Wasser hält, solange

man noch nicht stark und erfahren genug ist, um aus eigener Kraft zu schwimmen. Der junge Mensch soll sich an Beispielen und Leitbildern orientieren, weil er noch nicht die Fähigkeit hat, sein Tun und Lassen rational zu begründen. Was ihm zunächst einen äußeren Halt gibt, soll ihn aber erst recht fähig machen zur Selbständigkeit. Selbständigkeit wiederum heißt nicht schrankenlose Freiheit, sondern setzt voraus, daß man das zunächst ohne eigene Einsicht Übernommene nun auf seine Berechtigung hin vernünftig prüft.

Ähnlich beurteilt Seneca (4 v. - 65 n.Chr.) den Wert moralischer Regeln und Ermahnungen (*praecepta*). Sie haben, so erklärt er, zumal für den jungen Menschen den Wert hilfreicher *auctoritas*, aber sie dispensieren nicht von der Aufgabe, mit dem eigenen Denken den besten Weg zu suchen<sup>90</sup>. Für die Erziehung fordert Seneca in der Schrift 'De ira' (II 18 - 21), die gegensätzlichen Tendenzen fein aufeinander abstimmend, den jeweils angemessenen Mittelweg zwischen ungezügelter Lizenz und serviler Subordination<sup>91</sup>.

Quintilian (gest. 95 n.Chr.), dessen 'Institutio oratoria' eine Fundgrube pädagogischer Erfahrungen und Weisheiten ist<sup>92</sup>, verachtet den intoleranten Schulmeister, legt aber Wert auf erzieherische Autorität. Diese ist nach seiner Ansicht nicht nur in überlegenem Wissen und Können, sondern auch in einem väterlichen Verständnis für den jungen Menschen begründet (II 2, 8; II 9). In der Prügelstrafe sieht er eine unsinnige Härte und Erniedrigung, zu der gerade solche Erzieher neigen, die es an konsequenter Führung fehlen lassen: *Eine Züchtigung wird gar nicht erst nötig werden, wenn der Lehrer beständig mahnend und fordernd dem Schüler zur Seite steht. Jetzt aber hat es fast den Anschein, als werde die Nachlässigkeit der Lehrer dadurch wettgemacht, daß man die Knaben, statt sie von vornherein dazu anzuhalten, das Nötige zu tun, im nachhinein bestraft, wenn sie es nicht getan haben...* (I 3, 14-16).

Ein freiheitlich gesinnter römischer Erzieher kann sich jetzt uneingeschränkt zu dem griechischen Humanitätsideal bekennen, das von der gemeinsamen menschlichen Unvollkommenheit ausgeht. In diesem Sinne schreibt der jüngere Plinius (um 100 n.Chr.) in einem seiner Briefe (IX 12)<sup>93</sup>:

*Scharf rügte einer seinen Sohn, weil der etwas allzu aufwendig Rennpferde und Jagdhunde kaufe. Zu dem sagte ich, als der junge Mann weggegangen war: "Du, hast du denn früher nie etwas getan, was dein Vater hätte tadeln können? Früher, sage ich? Tust du nicht auch jetzt noch dann und wann etwas, was dein Sohn - gesetzt, auf einmal wäre er der Vater, du der Sohn - dir mit gleicher Härte vorwerfen könnte? Lassen sich nicht alle Menschen von irgend einem Fehler in die Irre leiten? Gestattet sich nicht jeder, der eine hier, der andere da eine Schwäche?" Dies schreibe ich dir, noch ganz unter dem Eindruck dieses Beispiels unangemessener Strenge, im Sinne unserer gegenseitigen Zuneigung, daß nicht auch du einmal deinen Sohn allzu scharf und hart anfaßt. Denke daran, daß er noch jung ist, und daß du es auch einmal gewesen bist, und gebrauche deine Vaterrechte immer nur in dem Bewußtsein, daß du ein Mensch bist und der Vater eines Menschen.*

Mit dem fiktiven Rollentausch zwischen Vater und Sohn wird hier auf recht frappante Art klar gemacht, daß der Erzieher im Bewußtsein der eigenen menschlichen Unzulänglichkeiten dem jüngeren Menschen gegenüber tolerant und großzügig sein soll.

Tacitus sagt in dem 98 n.Chr. verfaßten 'Agricola' (3,1) zum Lob des Kaisers Nerva, er habe es verstanden, *principatus* und *libertas*, zwei seit jeher schwer vereinbare Dinge (*res olim dissociabiles*), miteinander zu verbinden.

Was der Historiker aber danach so eindrücklich schildert, ist gerade die Dissoziierung dieser beiden Faktoren: *haud facile libertas et domini miscentur* (Hist. IV 64)<sup>94</sup>. Zerfallerscheinungen sind auch im Bereich der Erziehung zu beobachten. An einer Stelle des 'Dialogus de oratoribus' (28 f.) sagt einer der Gesprächspartner: *Früher sind die Kinder streng zur Rechtschaffenheit erzogen worden und deswegen konnten sie damals das für sie jeweils Geeignete besser erlernen; jetzt dagegen herrschen Zügellosigkeit und Unverschämtheit bei den Schülern, Schmeichelei und Anbiederung bei den Lehrern*<sup>95</sup>.

Nur als Ausnahmeerscheinung und als persönliche Tugend tritt wahre Freiheit in der Geschichtsdarstellung des Tacitus noch hervor. Im ganzen gibt er doch dem Gefühl der Resignation Ausdruck. Wie man sich im politischen Leben nun vor eine bedrückende Antinomie gestellt sah, weil die Notwendigkeit einer starken zentralisierten Ordnungsmacht mit dem Wert der Freiheit des Einzelnen unvereinbar war, so empfand man auch in der Erziehung den Einklang von Autorität und Freiheit als kaum mehr realisierbares Ideal<sup>96</sup>.

#### 16. Ausblick auf die christliche Tradition

Mit dem Christentum kamen neue, unerhörte Freiheiten in die Welt: die Freiheit vom Gesetz und von allem Menschlichen und Weltlichen, auch von der Bindung an Vater und Mutter. Diese Befreiung war am Anfang unlöslich verbunden mit unbedingtem Gehorsam gegenüber dem Willen Gottes. Schon bald kam es zu einem Auseinanderfallen in enthusiastische Schwärmerei auf der einen, enge Gesetzlichkeit auf der anderen Seite<sup>97</sup>. Die Oberhand gewann mehr und mehr das Autoritätsprinzip; denn gläubige Anerkennung verlangte nun die Autorität der Offenbarung, der Schrift, der Glaubenszeugen, der

Kirche, des Papstes.

Dies gilt besonders auch für die Erziehung. Schon in den *Haustafeln* der neutestamentlichen Briefe (Epheser 6, 1-4; Kolosser 3,20) wird das Gehorsamsprinzip zwar eingeschränkt, indem die Väter ermahnt werden, die Kinder nicht zum Unwillen zu reizen; aber das Ideal dieser Erziehung ist doch der Gehorsam gegenüber dem Herrn, dem Eltern und Kinder unterstehen. Die christlichen Bildungsinstitutionen der Folgezeit gestehen zwar der altbewährten heidnischen *Paideia* noch einen gewissen Freiheitsraum zu; aber im Ganzen dominiert dabei doch die Autorität des auf das Zeugnis der Bibel gegründeten Glaubens<sup>98</sup>.

Fragt man nach der Grundstruktur der zunehmenden Autoritätsbindungen in der christlichen Tradition, so wird man sie wohl am ehesten darin finden können, daß das Christentum zutiefst von der Erfahrung der menschlichen Verlorenheit und Erlösungsbedürftigkeit geprägt ist. Noch stärker als zur griechischen Humanitätsidee gehört zum christlichen Menschenbild das Bewußtsein, daß der Mensch in seiner Schwachheit und Sünde der Hilfe und Gnade bedarf. Diese fundamentale Überzeugung führt nun in der christlichen Welt zweifach über den Gesichtskreis der griechisch-römischen Antike hinaus. Zum einen kommt es nun zu einer die griechischen Tugenden der humanen Rücksichtnahme weit hinter sich lassenden Forderung der Liebe zum Mitmenschen. Gerade dem - menschlich gesehen - Unwürdigen und sogar dem Feind soll der Christ nach Kräften beistehen. Auf der anderen Seite ergibt sich aus der Schwäche der menschlichen Vernunft, die von sich aus unfähig ist, Gott zu erkennen, die Hinwendung zu einer übermenschlichen göttlichen Autorität als der Quelle aller Liebe, aber auch aller Wahrheitserkenntnis.

Deutlich zeigt sich diese neue Begründung von Autorität in der Theologie Augustins, denn man kann sagen<sup>99</sup>: ....daß

für Augustin die Autorität, die im Zentrum seiner Gedanken steht, die göttliche Autorität ist, und daß ihm die Schwäche der menschlichen ratio eine grundsätzliche ist, so daß die Vernunft nicht nur vorläufig, sondern ständig auf Hilfe von außen, auf Autorität angewiesen ist. Die der menschlichen Unvernunft aufhelfende göttliche Autorität erläßt nicht etwa nur bestimmte Gebote, sondern sie erhebt einen umfassenden Wahrheitsanspruch. Dem menschlichen Geist ist die göttliche Wahrheit nicht verschlossen, er kann sie nur nicht von sich aus erkennen, sondern sie muß ihm auf dem Weg der Offenbarung zuteil werden. Immerhin kann sich die christliche Theologie in der Bemühung um eine Welterklärung, die auf absolute Wahrheitserkenntnis gegründet ist, weithin mit den Denkformen des Platonismus verbinden.

Anders als unter den Voraussetzungen der griechischen Humanitätsidee trat nun also zu der Einsicht, daß der Mensch ein armseliges und unwissendes Wesen ist, der christliche Glaube, daß er durch die Gnade der Offenbarung aller Weisheit teilhaftig werden kann; und daraus ergab sich hier eine mächtige Verstärkung des Autoritätsprinzips. Gegenüber der Verfestigung der Autorität in der mittelalterlichen Kirche kam es dann wieder zu neuen Freiheitsbewegungen, wobei weniger an die Reformation als an Renaissance, Humanismus und Aufklärung zu denken ist. Revolutionierend wirkten die aufkommenden Wissenschaften, die das kirchliche Weltbild in Frage stellten. Eine Stütze fand das neue Freiheitsstreben in den freiheitlichen Gedanken der griechisch-römischen Antike. Doch erhielt durch die moderne Entwicklung nunmehr die Forderung nach individueller Freiheit einen Absolutheitsanspruch, wie ihn die Antike noch nicht gekannt hatte.

## 17. Zusammenfassende Bemerkungen

Aus den antiken Erziehungstheorien spricht im großen und ganzen, wie sich bei unserem Überblick ergeben hat, die Ansicht, daß gegenüber erstarrter Autorität immer wieder für die Freiheit Raum geschaffen werden muß, daß es aber unmöglich ist und gerade im Interesse der Freiheit unzweckmäßig wäre, Autorität ganz abzuschaffen, weil recht verstandene Autorität die Selbständigkeit des anderen will. Daß die ausgewogene Verbindung von Autorität und Freiheit erfahrungsgemäß schwer zu erreichen ist, liegt, wie schon die antiken Dichter und Denker sagen, daran, daß durch Übertreibungen nach der einen wie nach der anderen Seite hin die fruchtbare Wechselbeziehung aufgelöst wird und gefährliche Schwankungen entstehen. Besonders Platon hat deutlich gesehen und im Sinne philosophischer Dialektik erklärt, daß sich die gegensätzlichen Extreme in ihrer Negativität (Ungebundenheit und Gewalt) wechselseitig verstärken. Man spricht heute von Polarisierung.

Aus der Höhenlinie der antiken Literatur, die wir in den Blick gefaßt haben, schienen uns drei Lösungsversuche durch modellhafte Klarheit und Gültigkeit herauszuragen. Nach jeder dieser drei Konzeptionen soll die Autorität der Freiheit dienen, indem sie möglichst allen zu einem Maximum und Optimum an Freiheit verhilft. Für das Bildungsideal des Thukydides und die Humanitätsidee läßt sich ohne weiteres behaupten, daß sie Autorität in diesem Sinne einschränken wie legitimieren und der Freiheit den Vorrang geben. Bei Platon behält das Prinzip der Herrschaft aus unserer Sicht ein Übergewicht, sofern wir nicht bereit sind, die eigentümlich platonische Bindung der Freiheit an das absolut Gute mitzuvollziehen.

Richtet man an die antiken Texte die entscheidende Frage, von welchem übergeordneten Prinzip her der Ausgleich

zwischen notwendiger Herrschaft und wünschenswerter Freiheit begründet werden kann, so antworten sie mit dem Hinweis auf die Möglichkeit oder Unmöglichkeit menschlicher Wahrheitserkenntnis und mit dem Hinweis auf gegenseitige Freundschaft oder Liebe, die zwischen ungleichen wie zwischen gleichgestellten Partnern bestehen kann.

(1) Die Ansicht, daß Autorität auf überlegenem Wissen beruht, ist sicherlich uralte. Die bei den Griechen einsetzende revolutionierende Entwicklung war unter anderem damit zu erklären, daß bei ihnen das autoritätsbegründende Wissen von der bloßen Erfahrung abgelöst und damit auch vom höheren Lebensalter unabhängig gemacht wird.

Gewiß findet man bei den antiken Autoren oft die Ansicht, daß der freiheitliche Elan der Jugend durch die Erfahrungen und Erkenntnisse der Älteren in die richtigen Bahnen gelenkt werden soll. Was der Jugend zuerkannt wird, ist nicht so sehr eine weiterführende Kreativität, sondern vor allem eine Begeisterungsfähigkeit, die ohne vernünftige Lenkung mehr schadet als nützt. Die überlegene Einsicht wird nun aber bei den Griechen nicht mehr ohne weiteres dem höheren Alter zugesprochen. Vielmehr wird oft gesagt, daß der Ältere nicht von selbst vernünftig denkt und daß er in der Gefahr ist, einseitig zu Tradition und Autorität hinzuneigen. Wegen dieser altersbedingten Tendenz haben die Älteren zu allen Zeiten, damals wie heute, darüber geklagt, daß die Jugend jetzt gegenüber früher disziplinos und ungezogen sei. Die antiken Autoren, besonders die Komödiendichter haben jedoch den üblichen Tadel der allzu liberalen neuen und das Lob der strengen alten Erziehungsmethoden mehrfach so dargestellt, daß die subjektive Bedingtheit und die Unstimmigkeit dieser Rede durchschaubar wurden.

Die Griechen erwarteten das überlegene Wissen nicht

mehr einfach von der Weisheit der Tradition und des erfahrenen Alters, weil sie die Möglichkeit allgemeingültig formulierbarer, rational verifizierbarer Erkenntnis entdeckt hatten. Sie versuchten daher, freiheitliche Autorität von derartiger Erkenntnis her zu legitimieren. Während dies auf den einzelnen Wissensgebieten gelang, wurde die Frage, ob und wie der Mensch zu umfassender, die Wertnormen seines Lebens ergründender Wahrheitserkenntnis fähig ist, unterschiedlich beantwortet. Das Staats- und Bildungsideal des Thukydides setzt - um es nochmals zu sagen - voraus, daß grundsätzlich jeder Bürger aus eigener Einsicht zur Selbstverwirklichung im Sinne der *Arete* fähig ist. Bei Platon verfügen nur ganz wenige Menschen über die philosophische Erkenntnis, die es ermöglicht, die divergierenden Kräfte der Herrschaft und der Freiheit bewußt zusammenzuführen. Der Humanitätsgedanke schließlich beruht darauf, daß kein Mensch mit absoluter Sicherheit wissen kann, was gut ist, und daß es deswegen allenfalls partielle Autorität geben darf.

(2) Unter dem anderen Gesichtspunkt machen die antiken Texte modellhaft deutlich, wie Autoritätsverhältnisse dort, wo sie durch gegenseitige Liebe bestimmt sind, zur freiheitlichen Entfaltung aller beitragen. Bei Thukydides ermöglicht es die Freundlichkeit (*Charis*) des Umgangs, daß die Einzelpersonen, die nach der je eigenen Autarkie streben, zusammenwirken und einander fördern. Platon fordert die Freundschaft (*Philia*) für die Legitimierung des Verhältnisses zwischen Herrschenden und Untergeordneten, Leitenden und Gehorchenden. Im Horizont der Humanitätsidee führt das Bewußtsein der gemeinsamen Schwäche zu der Bereitschaft, dem Mitmenschen freundlich zu raten und zu helfen.

## 18. Zur gegenwärtigen Krise der humanistischen Bildung

Wenn meine Behauptung richtig ist, daß die besprochenen Entwürfe der Griechen wie schon für die Römer so auch noch für uns den Wert von Modellen haben, ist schließlich zu erwarten, daß die Ergebnisse der Untersuchung die gegenwärtige Situation der humanistischen Bildung beleuchten. Dabei verstehe ich unter *humanistisch* eine Bildung, die sich der Tradition, besonders der in der griechisch-römischen Antike begründeten Tradition verpflichtet weiß.

Um ein naheliegendes Mißverständnis zu vermeiden, muß ich betonen, daß ich von antiken *Modellen* nicht im Sinne einer verpflichtenden Vorbildlichkeit spreche, sondern eher in dem Sinn, in dem WOLFGANG SCHADEWALDT den Begriff des Modells verwendet hat<sup>100</sup>. Er verstand unter Modell ein instruktives Beispiel, das zur produktiven, freien Weiterbildung anregt. Nach unserer Untersuchung liegt es nahe, das Moment der Freiheit in unserem Umgang mit den antiken Modellen womöglich noch stärker hervorzuheben. Die besprochenen Beispiele für die Versuche einer Lösung des Problems von Autorität und Freiheit stellen natürlich nur einen kleinen Ausschnitt dar aus dem, was uns an bedeutsamen antiken Texten überliefert ist. Aber dieser kleine Ausschnitt ist doch vielleicht insofern wiederum von paradigmatischer, modellhafter Bedeutung, als wir hier studieren können, wie sich bereits jene antiken Lösungsversuche von der Tradition freimachen und die Autorität des Tradierten in Frage stellen.

Schon allein wegen der Pluralität der antiken Konzeptionen kann von einer absoluten Maßgeblichkeit dieser Modelle nicht die Rede sein. In der Reihe der Lösungsversuche zeigt sich ein immer wieder neu ansetzendes, neuen Erfahrungen folgendes Bemühen, dem an sich Unerreichbaren auf diesem oder jenem Wege näher zu kommen. Ebenso wichtig wie die orientierende Bedeutung der antiken Paradigmata scheint mir daher

ihre notwendige Unvollkommenheit und Vorläufigkeit zu sein, die sich in ihrer Verschiedenheit und geschichtlichen Bedingtheit manifestiert.

Die humanistische Bildung nun ist gerade wegen ihrer Traditionsgebundenheit von der modernen Autoritätskritik erfaßt worden. Tradition und Autorität gehören in der Tat eng zusammen; und deshalb werden auch beide zugleich kritisiert. Aufschlußreich ist dafür etwa die vor einigen Jahren zwischen HANS-GEORG GADAMER und JÜRGEN HABERMAS geführte Auseinandersetzung um den Autoritätsbegriff<sup>101</sup>. Gegen GADAMERS Versuch einer Rehabilitierung von Autorität hat HABERMAS eingewendet, hier bestehe Bildung zu sehr in der Aneignung tradierter Vorurteile und zu wenig in der prüfenden Befragung der Tradition. Jedenfalls hat die Krise der humanistischen Bildung ihre Ursache sicherlich in der umfassenden Autoritätskritik unserer Zeit. Wer sich gegen die traditionelle Form der Bildung wendet, glaubt, sich im Interesse der Freiheit gegen das Festhalten an überkommenen Autoritäten wehren zu müssen.

Bis vor kurzem haben sich die Repräsentanten unserer altsprachlich-humanistischen Bildung, um den Verdacht der Autoritätshörigkeit zu widerlegen, vielfach der emanzipatorischen Richtung angeschlossen. Man erklärte mit einigem Recht, daß der auf die Antike zurückgehende Humanismus vor allem freiheitliche, aufklärerische, autoritätskritische Ideen zu vermitteln hat und früher zu den liberalen oder gar revolutionären Kräften gerechnet werden konnte; und man sprach sich dafür aus, jetzt erneut das rational-aufklärende, antiautoritäre Potential der Antike zu rezipieren und zu aktualisieren<sup>102</sup>. Dies ging in der Schule womöglich so weit, daß man meinte, bei der Lektüre antiker Texte hauptsächlich auf deren ideologiekritischen Gehalt Wert legen oder, wo dieser nicht zu finden ist, die Entlarvung von repressiven Herrschaftsstrukturen üben zu sollen. Heute liegt

vielleicht schon wieder, umgekehrt, die Versuchung darin, die antiken Autoren um der Stärkung von Tradition und Autorität willen lesen zu lassen.

Das Wiederaufkommen konservativer Kräfte scheint auch für die humanistische Bildung günstig zu sein. Aber nach allem, was geschehen ist, kann es keine einfache Rückkehr zur bloß bewahrenden oder gar verklärenden Bejahung des Überlieferten geben. Weiter führt auch hier nur - und darauf will ich natürlich hinaus - das Bemühen, die von der Überlieferung her wirksamen Autoritäten in den Dienst der Freiheit, und zwar der größtmöglichen Freiheit aller zu stellen. Das heißt: man müßte die Modelle der Antike als instruktive, orientierende *exempla* lebendig machen, die uns nicht festlegen, sondern zur Selbständigkeit und eigenverantwortlichen Entscheidung anleiten.

Das aus der Antike stammende Bildungsgut hat für die Erziehung den vielleicht einzigartigen Vorteil, daß es nicht nur eine stark fortbestimmende, traditionsbildende Wirkung ausübt, sondern auch von seinem Ursprung her eminent traditionskritische Elemente enthält. Vermittelt dieses Bildungsgut doch in repräsentativen Erscheinungen den Gedanken, daß jede Autorität - also auch die Autorität der Tradition - den Sinn hat, einen Zuwachs an Freiheit zu ermöglichen. Dieser Gedanke hat einen wesentlichen Grund in der Entdeckung der Griechen, daß Autorität nicht einfach durch Tradition, sondern durch vernünftige Einsicht legitimiert ist - eine Einsicht, die sich meist gegen die bestehende Tradition durchsetzen muß. Und dazu kommt das von den antiken Autoren entwickelte Bewußtsein, daß wahre Autorität nicht um ihrer selbst willen da ist, sondern zum Wohl aller ausgeübt wird - was für die Tradition bedeutet, daß sie nur dann Autorität beanspruchen kann, wenn sie sich der Gegenwart zuwendet und uns hilft, die Aufgaben unserer Zeit zu lösen.

Die stimulierende Kraft dieser antiken Gedanken ist



vielleicht umso größer, als sie uns in verschiedenen Modellen vor Augen geführt werden, die miteinander konkurrieren und nicht auf einen Nenner zu bringen sind. Wie immer man sich zwischen diesen Möglichkeiten entscheidet - ob man auf die Vernünftigkeit jedes Einzelnen vertraut, oder ob man mit der überragenden Einsicht einer zur Führung berufenen Elite rechnet, oder ob man im bewußten Verzicht auf umfassendes Wissen die wahrhaft menschliche Weisheit sieht -, auf allen drei Wegen ergibt sich die praktische Forderung, Autorität nicht um ihrer selbst willen, sondern um der Freiheit willen auszuüben und anzuerkennen. Die Freiheit, zu der dabei erzogen wird, ist allerdings jeweils verschieden: im einen Fall ist es die positive Selbstverwirklichung des Einzelnen, im anderen Fall die abgestufte, durch eine sinngebende Ordnung zugemessene Freiheit, deren höchste Form die Befolgung des als wahr und gut Erkannten ist, im dritten Fall das Offenlassen der verschiedensten Möglichkeiten, zwischen denen der junge Mensch sich selbst entscheiden muß.

Durch die grundsätzlich verschiedenen Antworten auf die Frage, wie erzieherische Autorität letzten Endes zu begründen ist, geben uns die antiken Modelle zu erkennen, daß unsere Schwierigkeiten nicht nur zufällige Aporien der Gegenwart sind, sondern schon seit langer Zeit zu den Bedingungen des Menschseins gehören. Es hat vielleicht noch selten in der Geschichte so viel Unsicherheit nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erziehenden gegeben wie heute. Und doch ist die zentrale Frage, wie viel Autorität bei der Erziehung nötig und wie viel Freiheit möglich ist, alles andere als neu. Das Fehlen einer sicheren, verbindlichen Antwort scheint tiefere Gründe zu haben. Nach allem, was man bisher dazu gedacht und in Erfahrung gebracht hat, wird man nicht auf ein einfaches, allgemeingültiges Rezept hoffen dürfen - es sei denn, man hält den Weg der ebenso alten wie schwierigen Weisheit für einfach, auf dem man immer wieder neu versuchen muß, in der jeweils gegebenen Situation

die gegensätzlichen Tendenzen zur richtigen Mitte hin zusammenzuführen.

Für den Ausgleich zwischen den Extremen zu sein, verlangt, so scheint es, nicht viel Mut. Die antiken Beispiele zeigen uns aber, daß es sich bei dem richtigen Zusammenspannen von Autorität und Freiheit nicht um einen bequemen Kompromiß oder einen populären Mittelweg handelt. Wie die griechischen Philosophen erklärt haben, ist es eine hohe Kunst, das dialektische Miteinander der beiden Faktoren für den erzieherischen Befreiungsprozeß auszuwerten. Dabei ist auch Courage gefordert, weil hier nicht nachgemacht werden soll, was im Augenblick Mode ist, sondern gegenüber autoritärer Erstarrung für die Freiheit, gegenüber antiautoritärer Destruktion für die im Interesse der Freiheit notwendige Ordnung gekämpft werden muß.

Die wichtigste Voraussetzung ist aber doch wohl nicht der Mut. Er führt nach aller Erfahrung ebenso leicht zur Radikalisierung der Gegensätze wie zur Verständigung. Hilfreicher ist die Bereitschaft, von der eigenen Position aus, die immer mehr oder weniger einseitig ist, so viel Verständnis für den entgegengesetzten Standpunkt zu entwickeln, daß ein Zusammenwirken möglich wird. Dazu braucht es Mut, aber mehr noch - Vernunft und Liebe. In diesem Sinne sollte auch zwischen den erzieherischen Grundpositionen, von denen hier die Rede war, eine Verständigung möglich sein. Wer unter der - etwa platonischen oder christlichen - Voraussetzung einer überlegenen Wahrheitserkenntnis das Autoritätsprinzip vertreten zu müssen glaubt, sollte doch, ohne seine Position preiszugeben, auch den Standpunkt unbedingter Bejahung menschlicher Freiheit, Gleichberechtigung und Selbstverwirklichung respektieren; und umgekehrt sollte die Liberalität in der Auseinandersetzung mit unwillkommener Autorität nicht allzu leicht den eigenen Grundsatz der Toleranz vergessen.

## Anmerkungen zu Konrad Gaiser

### Autorität und Liberalität in den Erziehungstheorien der Antike

- 1) Einige neuere Literatur zum Autoritätsproblem (mit Verzeichnis früherer Beiträge): H. RABE, *Autorität. Elemente einer Begriffsgeschichte*, Konstanz 1972 (Konstanzer Universitätsreden 21); J. CLASSEN (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion*, Heidelberg 1973; K. ERLINGHAGEN, *Autorität und Antiautorität. Erziehung zwischen Bindung und Emanzipation*, Heidelberg 1973; W. HAMMEL, *Autorität!? Autorität und ihr Widerspruch*, Bad Heilbrunn 1973; F.W. KRON (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung*, Bad Heilbrunn 1973 (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte); E. WEBER, *Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung*, Donauwörth 1974; TH. ESCHENBURG, *Über Autorität*, Frankfurt a.M. 1965, erweitert und überarbeitet 1976 (Suhrkamp Taschenbuch 178); M. HENNEN-W.-U. PRIGGE, *Autorität und Herrschaft*, Darmstadt 1977 (Erträge der Forschung 75).
- 2) Zur Aktualisierung des Problems und zur Verschärfung der Diskussion tragen nach wie vor am meisten die Vertreter der FRANKFURTER SCHULE (M. HORKHEIMER, TH.W. ADORNO, J. HABERMAS u.a.) bei; vgl. TH. ESCHENBURG, a.O. (1976), 201-232.
- 3) Die moderne Diskussion spiegelt sich instruktiv in dem Sammelband: J. SIMON (Hrsg.), *Freiheit. Theoretische und praktische Aspekte des Problems*, Freiburg/München 1977.
- 4) Vgl. die Artikel *Autonomie* und *Freiheit*, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel 1971. 1972.
- 5) IMMANUEL KANT, *Über Pädagogik*, in: *Werke*, hrsg. von E. CASSIRER, Bd. 8, Berlin 1922, bes. S.468.
- 6) Belege und Erklärungen bietet der Artikel *Autorität* von C. VOLLMANN in: *Goethe-Wörterbuch*, Bd.1, Stuttgart 1978, 1300-1302.
- 7) Nachweise bei H. RABE, a.O. 27-30; TH. ESCHENBURG, a.O. (1976) 118f. 122.145f.
- 8) G.W.F. HEGEL, *Philosophische Propädeutik*, in: *Sämtliche Werke*, hrsg. von H. GLOCKNER (Jubiläumsausgabe), Bd. 3, Stuttgart 1927, bes. S.50-52.
- 9) Text in: K. MARX-F. ENGELS, *Werke*, Bd. 18, Berlin 1962, 305-308.
- 10) E. FROMM, *Sozialpsychologischer Teil*, in: M. HORKHEIMER (Hrsg.), *Studien über Autorität und Familie*, Paris 1936 (Schriften des Instituts für Sozialforschung, 5), 77-135, bes. S.134f.
- 11) K. JASPERS, *Freiheit und Autorität* (1951), in: *Philosophie und Welt, Reden und Aufsätze*, München 1958, 41-64, bes. S.46.
- 12) G. KRÜGER, *Das Problem der Autorität*, in: *Offener Horizont, Festschr. f. K. JASPERS*, München 1953, 44-62, bes. S. 54f. 59.
- 13) C.J. FRIEDRICH, *Tradition und Autorität*, München 1974 (Originalausgabe: *Tradition and Authority*, London 1972), bes. S.134.
- 14) Eine Reihe von antiken, mittelalterlichen, neuzeitlichen und zeitgenössischen Äußerungen, die bei aller Verschiedenheit doch meist in dem Grundtenor zusammenstimmen, daß Autorität von Zwang zu unterscheiden und von Freiheit nicht zu trennen sei, ist zusammengestellt bei K. REBEL (Hrsg.), *Zwang - Autorität - Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem*, Weinheim/Berlin 1967 (Kleine pädagogische Texte, Bd. 41). - Ferner findet sich der Gedanke der Komplementarität von Autorität und Freiheit beispielsweise auch in den folgenden neueren Arbeiten: TH. ELLWEIN, *Autorität und Freiheit*, Internat. Jahrb. d. Politik 1, 1954, 2-34; G. WUNBERG, *Autorität und Schule*. Stuttgart 1966, bes. S.60f.; K. ERLINGHAGEN, a.O. (1973), 102 u.ö.; W. HAMMEL, a.O. (1973), bes. S.37-46; E. WEBER, a.O. (1974); U. BEER,

Erziehen mit Autorität, Tübingen 1975; L. SCHUCKERT, Geistige Väter und Söhne. Beobachtungen zum Wandel pädagogischer Autorität, in: H. TELLENBACH (Hrsg.), Das Vaterbild im Abendland I, Stuttgart 1978, 124-148, bes. S. 141f.

- 15) J.M. BOCHENSKI, Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität, Freiburg i.Br. 1974 erklärt (S.105f. 109): der Satz *Autorität ist die Bedingung von Freiheit* sei so zu verstehen, daß Autorität in einem Gebiet in einem anderen Freiheit ermöglicht.
- 16) Stufen der Autorität unterscheidet H. KUHN, Was heißt Autorität? in: Philomathes. Studies and essays in memory of PH. MERLAN, Den Haag 1971, 433-444.
- 17) Der Zusammenhang von Autorität und Liebe ist ein Hauptthema des Buches von TUISCON ZILLER, Die Regierung der Kinder, Leipzig 1857.
- 18) Daß (echte) Autorität auf vernünftiger Einsicht beruht, hat neuerdings z.B. auch C.J. FRIEDRICH, a.O. (1974) ausgeführt.
- 19) Repräsentative Darstellungen der antiken Erziehung: L. GRASBERGER, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart, Bd. I 1. 2. II. III, Würzburg 1864-1880; W. JAEGER, Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, Bd. I - III, Berlin 1934-1947; H.-I. MARROU, Histoire de l'éducation dans l'antiquité, Paris <sup>3</sup>1955 (deutsch: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, Freiburg i.Br. 1957); W. BARCLAY, Educational Ideals in the Ancient World, London 1959; F.A. BECK, Greek Education, 450-350 B.C., London 1964; P. BLOMENKAMP, Artikel *Erziehung*, in: Reallex. f. Antike u. Christentum 6, 1966, 502-559; TH. BALLAUF, Pädagogik, Bd. I, Von der Antike bis zum Humanismus, Freiburg i.Br. 1969; ST.F. BONNER, Education in Ancient Rome. From the elder Cato to the younger Pliny, London 1977. - Eine reichhaltige Sammlung von Einzelbeiträgen (mit Bibliographie) bietet H.-TH. JOHANN

(Hrsg.), Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Darmstadt 1976 (Wege der Forschung 377).

- 20) Einen Versuch, den Autoritätsbegriff der griechischen und römischen Staatsdenker kritisch zu analysieren, unternahm HANNA ARENDT, Was ist Autorität?, in: Fragwürdige-Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart. Vier Essays, Frankfurt a.M. 1957, 117-168.
- 21) Z.B. erklärt Aristoteles, daß den verschiedenen politischen Verfassungen je besondere Formen der Erziehung zugeordnet sind: Pol. V 9, 1310 a 12-38; VII 14, 1332 b 12-15; VIII 1.
- 22) Xenophon, Anab. II 6, 12 sieht in Grobheit und Unfreundlichkeit die typischen Eigenschaften eines δαδσκαλος.
- 23) Augustinus, Confessiones I 9. - Über die antiken Elementarschulen als Prügelanstalten H.-I. MARROU, a.O. (1957) 232-234. 397f.
- 24) Vgl. P. SCHMITTER, Compulsory Schooling at Athens and Rome? A Contribution to the History of Hellenistic Education, Amer. Journ. of Philol. 96, 1975, 176-289 (und 97, 1976, 95).
- 25) J. BURCKHARDT, Griechische Kulturgeschichte IV (Gesammelte Werke VIII, 1970), 176.
- 26) R. HEINZE, Auctoritas, Hermes 60, 1925, 348-366, auch in: Vom Geist des Römertums, Darmstadt <sup>4</sup>1972; J.P.V.D. BALSDON, Auctoritas, dignitas, otium, Class. Quart. 10, 1960, 43-50; J. Collart, A propos du mot auctoritas, Helikon 1, 1961, 211-216; TH. ESCHENBURG, a.O. (1976), 14-22. - J. KLOWSKI, Zum Problem der auctoritas als einem übergeordneten Thema der Lektüre, Altsprachl. Unterr. 13, 4, 1970, 78-86.
- 27) Daß das Wort *auctoritas* kein griechisches Äquivalent hat, bemerkt schon Dio Cassius 55, 3, 5. Bedeutungsverwandte griechische Wörter bespricht K.-H. LÜTCKE, Auctoritas bei Augustin, Stuttgart 1968 (Tübinger Beitr. z. Altertumswiss. 44), 47-51.

- 28) Zum alten Ägypten: H. BRUNNER, *Altägyptische Erziehung*, Wiesbaden 1957; E. BRUNNER-TRAUT, *Die Alten Ägypter*, Stuttgart 1976 (zur Erziehung: S. 68-78); J. ASSMANN, *Das Bild des Vaters im Alten Ägypten*, in: H. TELLENBACH (Hrsg.), *Das Vaterbild in Mythos und Geschichte*, Stuttgart 1976, 12-49, bes. S. 22f. Zum alten Judentum: E.B. CASTLE, *Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart*, Stuttgart 1965 (englisch 1961), 155-189; P. BLOMENKAMP, in: RAC 6, 1966, 516-520; L. PERLITT, *Der Vater im Alten Testament*, in: H. TELLENBACH (Hrsg.), *Das Vaterbild...* 1976, 50-101, bes. S. 69f. Zum Islam: J. KRAEMER, *Die Bildungsideale des Islams und ihre gegenwärtige Problematik*, in: *Erziehung zur Humanität*, Festschr. f. E. SPRANGER, Tübingen 1957, 273-289.
- 29) H. STRASBURGER, *Zum antiken Gesellschaftsideal*, Heidelberg 1976. (Abhandl. d. Heidelb. Akad. d. Wiss., Phil.-hist. Kl. 1976, 4) hat überzeugend nachgewiesen, daß die griechischen und römischen Vorstellungen von gesellschaftlicher Ordnung (im Haus und im Staat) stark patriarchalische Züge hatten und behielten. Wenn dabei allerdings die athenische Demokratie fast nur als Episode, als gescheitertes Experiment erscheint, so ist damit die ideengeschichtliche Bedeutung dieses grundlegenden Versuchs doch wohl zu wenig beachtet.
- 30) Zur autoritären Erziehung in Sparta: H.-I. MARROU, a.O. (1957), 31-46; E.B. CASTLE, a.O. (1965), 14-30.
- 31) Zu den verschiedenen Aspekten dieser epochemachenden Bewegung jetzt: C.J. CLASSEN (Hrsg.), *Sophistik*, Darmstadt 1976 (Wege der Forschung 187).
- 32) Xenophon, *Memor.* I 2, 49; *Apol.* 20.
- 33) Von den Theaterstücken Lessings ausgehend, hat neuerdings P.H. Neumann, *Der Preis der Mündigkeit. Über Lessings Dramen*, Stuttgart 1977 (bes. S. 12-14) gefragt, ob nicht jeder dramatische Konflikt als Kampf um die vernünftige Begründung der Vater-Autorität zu verstehen sei.
- 34) Zur platonischen Theorie des γελῶλον (mit einem Überblick über die neueren Theorien zur Erklärung des Lachens): M. MADER, *Das Problem des Lachens und der Komödie bei Platon*, Stuttgart 1977 (Tübinger Beitr. z. Altertumswiss. 47). Vgl. ferner E.-R. SCHWINGE, *Zur Ästhetik der aristophanischen Komödie am Beispiel der Ritter*, *Maia* 27, 1975, 177-199; M. FUHRMANN, *Lizenzen und Tabus des Lachens. Zur sozialen Grammatik der hellenistisch-römischen Komödie*, in: W. PREISENDANZ und R. WARNING (Hrsg.), *Das Komische*, München 1976 (Poetik und Hermeneutik 7), 65-101; M. LANDFESTER, *Handlungsverlauf und Komik in den frühen Komödien des Aristophanes*, Berlin 1977 (Untersuch. z. antiken Lit. u. Gesch. 17).
- 35) Schon in seinem vier Jahre früher aufgeführten Erstlingswerk, den 'Schmausbrüdern' (Daitalēs) hat Aristophanes das Erziehungsproblem behandelt und die zuchtvolle alte der liederlichen neuen Erziehung gegenübergestellt. Später zeigt er in den 'Wespen' den fragwürdigen Versuch eines Sohnes, den Vater fortschrittlich zu erziehen.
- 36) Zu dieser Ansicht neigt W. KRAUS in seiner wertvollen Studie: *Aristophanes und Sokrates*, in: *Sprachkunst, Beiträge zur Literaturwissenschaft* 7, 1976, 161-179: Komisch sei für Aristophanes die moderne, sophistische Erziehung der *Ungerechten Rede*; in der *Gerechten Rede* zeige er die normative Idee des alten Griechentums.
- 37) So urteilt K.J. DOVER, *Aristophanes, Clouds. Edited with Introduction and Commentary*, Oxford 1968, LVII-LXVI; *Aristophanic Comedy*, London 1972, 114-116.
- 38) K. GAISER, *Das Staatsmodell des Thukydides. Zur Rede des Perikles für die Gefallenen*, Heidelberg 1975 (Heidelberger Texte, Didaktische Reihe 8); dort auch die frühere Literatur. Seitdem zur Gesamtinterpretation des Epitaphios: H. DREXLER, *Thukydides-Studien*, Hildesheim 1976, 239-254; D. NICKEL, *Das gesellschaftliche Leitbild in der Gefallenenrede des Perikles bei Thukydides*, in: R. MÜLLER (Hrsg.), *Der Mensch als Maß der Dinge. Studien*

- zum griechischen Menschenbild in der Zeit der Blüte und Krise der Polis, Berlin 1976 (Veröff. d. Zentralinst. f. Alte Gesch. u. Archäol. d. Akad. d. Wiss. d. DDR, 8), 167-187.
- 39) Zum griechischen Begriff der Autarkie (als Freiheit von Fremdem und Freiheit zu sich selbst, letztlich als *Seinsfreiheit* im Sinne der Identität mit dem eigenen Selbst) jetzt H.-J. KRÄMER, Die Grundlegung des Freiheitsbegriffs in der Antike, in: J. SIMON (Hrsg.), Freiheit, Theoretische und praktische Aspekte des Problems, Freiburg i.Br. 1977, 239-270.
- 40) Das von Isokrates im 'Areopagitikos' dargestellte politische und erzieherische Ideal behandelt W. JAEGER, *Paideia III*, Berlin 1947, 170-198 unter der Überschrift *Autorität und Freiheit in der radikalen Demokratie*.
- 41) Beiträge zum Bildungsbegriff und zur Pädagogik des Isokrates von W. STEIDLE und S. CECCHI in: H.-TH. JOHANN (Hrsg.), Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Darmstadt 1976. Zuletzt noch: F. KÜHNERT, Die Bildungskonzeption des Isokrates, in: R. MÜLLER (Hrsg.), Der Mensch als Maß der Dinge..., Berlin 1976, 323-336.
- 42) Als Rhetoriklehrer vertrat Isokrates die Ansicht, daß die Beachtung vorgegebener Beispiele und Regeln durch die Fähigkeit, zu improvisieren und im Augenblick das Richtige zu treffen, ergänzt werden müsse - eine im Grunde für jede Kunstübung konstitutive Spannung: vereinigt doch schon der homerische Sänger Traditionsbewußtsein mit Spontaneität (Odyssee 22, 347-349), und fordert doch noch Quintilian (Inst. or. X 2) den Redner auf, die Imitation der maßgeblichen *auctores* mit Innovation zu verbinden.
- 43) Ausführlich entwickelt Xenophon den Gedanken, daß der Untergebene freiwillig (*ἐθέλων, ἐκὼν, πρόθυμος*) gehorchen soll (*παίθεσθαι, ὑπακούειν, ἀκολουθεῖν*), im Schlußkapitel des 'Oikonomikos' (21, vgl. auch 3, 4; 4, 19; 5, 15; 13, 6) und im Einleitungskapitel der 'Kyropaidie' (I 1), hier mit dem Bild des Hirten und seiner freiwillig folgenden Herde.
- 44) Kritische Interpretation des xenophontischen Herrscherideals bei R. NICKEL, Xenophons Hieron. Ein Beitrag zur politischen Bildungsarbeit im griechischen Lektüreunterricht, *Altsprachl. Unterricht* 15, 3, 1972, 5-19. Die positive Seite der xenophontischen Vater-Sohn-Beziehungen wurde einst nachgezeichnet von A. BORK, Xenophon als Kenner jugendlichen Lebens, in: Erziehung zur Menschlichkeit, *Festschr. f. E. SPRANGER*, Tübingen 1957, 191-205. Das Verhältnis von persönlicher Freiheit und politischer Ordnung bei Xenophon behandelt ausführlich W.E. HIGGINS, *Xenophon the Athenian. The Problem of the Individual and the Society of the Polis*, Albany N.Y. 1977.
- 45) Zu Platon als Erzieher Beiträge von E. HOFFMANN, TH. BALLAUF und J. MOREAU in: H.-TH. JOHANN (Hrsg.), a.O. 1976 (mit weiterer Literatur). Am gründlichsten und vollständigsten ist dieses Thema behandelt von R.C. LODGE, *Plato's Theory of Education*. London 1947 (<sup>2</sup>1950).
- 46) K.R. POPPER, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, I. Der Zauber Platons, Bern 1957 (englisch 1944). Die gleiche kritische Richtung vertreten jüngst B. EFFE und A. GRAESER in: *Gymnasium* 83, 1976, 303-324 und 84, 1977, 493-501. Unter den Verteidigern Platons ragen neuerdings hervor: R. MAURER, Platons 'Staat' und die Demokratie. Historisch-systematische Überlegungen zur politischen Ethik, Berlin 1970; R. BARROW, *Plato, Utilitarianism and Education*, London 1975 (*Internat. Libr. of the Philos. of Education*).
- 47) Im Blick auf den platonischen Dialog spricht über die Anerkennung der Wahrheit als Akt menschlicher Freiheit TH. KOBUSCH, Sprechen und Moral. Überlegungen zum platonischen Gorgias, *Philosophisches Jahrbuch* 85, 1978, 87-108.
- 48) Platon Rep. 6, 498 DE; Epist. 7, 330 C - 331 D.

- 49) Platon über die Herrschaft des Gesetzes (*Nomos*): Epist. 7, 324 B. 334 C; Epist. 8, 354 C-E; Leg. 4, 715 CD und öfters. - Schon bei Herodot wird von den Griechen gesagt (VII 104, 4): *Sie sind zwar frei, aber doch nicht in allem frei; über ihnen steht nämlich als Herr das Gesetz.* Häufig begegnet das Motiv auch nach Platon. Vgl. H. VOLKMANN, "Ἐνδοξος δουλεία als ehrenvoller Knechtsdienst gegenüber dem Gesetz, *Philologus* 100, 1956, 52-61.
- 50) Platon, Rep. 7, 536 D - 537 A; Leg. 7, 819 BC.
- 51) Dazu grundlegend H.-J. KRÄMER, *Arete bei Platon und Aristoteles*, Heidelberg 1959 (Abhandl. d. Heidelb. Akad. d. Wiss., Phil.-hist. Kl. 1959, 6).
- 52) Die gleiche Wertstruktur liegt vor, wenn Platon fordert, durch die *Paideia* müßten Tapferkeit (*ἀνδρεία*) und Besonnenheit (*σωφροσύνη*), zwei gegensätzliche Komponenten der *Arete*, zur Einheit gebracht werden: Rep. 3, 410 C - 412 A; Polit. 308 B - 310 A; vgl. Leg. 7, 791 D. Auch hier ist es die vernünftige Erkenntniskraft, von der Platon erwartet, daß sie die gegensätzlichen Tendenzen einheitlich auszugleichen vermag.
- 53) Vgl. dazu G.J.D. AALDERS, *Die Theorie der gemischten Verfassung im Altertum*, Amsterdam 1968, bes. S. 38-49.
- 54) Grundsätzliches zur Verbindung des monarchischen Prinzips der Herrschaft mit dem demokratischen Prinzip der Freiheit und Gleichheit auch im 6. Buch der 'Nomoi': 756 B - 758 A.
- 55) Das gleiche Schema liegt auch der Schilderung von Urathen und Atlantis im 'Timaios' / 'Kritias' zugrunde. Die Verfassung von Atlantis gleicht strukturell der gemäßigten persischen Monarchie, wie sie in Nomoi III beschrieben wird. Ebenso sieht P. FRIEDLÄNDER (Platon I <sup>2</sup>1954, 212-216; III <sup>2</sup>1960, 332. 356-359) in Urathen eine Entsprechung zu der gemäßigten athenischen Demokratie; doch ist wohl für Urathen eine noch engere Verbindung von Herrschaft und Freiheit anzunehmen, wie sie für den Idealstaat charakteristisch ist.

- 56) Der erotische Aufschwung zum wahrhaft Schönen ist als paideutisches Geschehen beschrieben im 'Symposion', im 'Phaidros', an einer Stelle wie Rep. 3, 402 D - 403 C. Über *platonische Liebe* jetzt A. LESKY, *Vom Eros der Hellenen*, Göttingen 1976, 87-100.
- 57) Der pädagogische Eros trägt bei Platon bekanntlich die Züge griechischer Homoerotik in philosophisch vertiefter, vergeistigter Form. Paiderastie war bei den Griechen von jeher insofern legitimiert, als der Liebhaber den Geliebten pädagogisch förderte (vgl. H.-I. MARROU, a.O. 1957, 47-60; A. LESKY, a.O. 1976, 78-86). Durch das Liebesverhältnis entsteht eine starke erzieherische Verpflichtung: der Ältere ist bestrebt, dem Jüngeren ein Vorbild zu sein und seine Bewunderung zu verdienen; der Jüngere strengt sich an, um sich der Betreuung durch den Älteren als würdig zu erweisen. Zugleich ist aber die erotische *Paideia* durch eine besondere Freiheitlichkeit ausgezeichnet. Anders als im Verhältnis zwischen Vater und Sohn oder zwischen einem professionellen Lehrer und seinen Schülern herrscht hier ein agonaler Wettbewerb. Der Liebhaber *erwählt* den Jüngeren, und dieser kann hier seinen Erzieher akzeptieren oder ablehnen (vgl. Platon, *Symposion* 184 A; *Phaidros* 231 D. 252 D). Durch das Moment der Rivalität, Werbung und Auswahl erhält diese Art der Erziehung also nicht nur einen elitären, sondern auch einen liberalen Grundzug.
- 58) Drei Beiträge zur Erziehungslehre des Aristoteles (von E.-L. FORTIN, P. MUSIOLEK, E. LICHTENSTEIN) in: H.-TH. JOHANN (Hrsg.), a.O. (1976).
- 59) Dazu F. DIRLMEIER, *Aristoteles, Nikomachische Ethik*, Berlin <sup>1</sup>1956 (Übersetzung und Kommentar), bes. S. 599 (*Es zeigt sich deutlich, daß Aristoteles in der brennendsten aller Fragen: wie können die Menschen gut gemacht werden? nicht über die sokratisch-platonische Position hinauskommt: ... man muß ein Wissender werden. ... Wenn Aristoteles nicht 'weiter' kommt, so kann man*

- nur beifügen: sämtliche Jahrhunderte nach ihm sind nicht weitergekommen. Entweder Gewöhnung mit Gewalt - dann sind gewiß Erfolge registrierbar ..., aber der Preis ist ungeheuerlich; oder Gewöhnung durch Wissende, die sich an die Einsicht des zu Erziehenden wenden ..., - dann ist das Ergebnis gering, aber immerhin ohne Verletzung der Menschennatur erreicht.); E. DÖNT, Die Schlußkapitel der Nikomachischen Ethik, in: Antidosis, Festschr. f. W. KRAUS, Wien 1972 (Wiener Studien, Beih. 5), 93-102.
- 60) Die richtige Mitte zwischen harten und weichen Seelenkräften (Tapferkeit und Besonnenheit) sucht Aristoteles, ähnlich wie Platon (s.o. Anm. 52), besonders im Bereich der musischen Erziehung: Pol. VIII 1340 b 3, 1342 b 14. 34.
- 61) Das griechische Äquivalent für das lateinische Wort *humanitas* ist weniger in φιλανθρωπία zu suchen (womit die freundliche Zuwendung oder gnädige Herablassung bezeichnet wird), sondern in dem prägnanten Gebrauch von ἄνθρωπος und ἀνθρώπινον. Literatur zur spezifischen Bedeutung der römischen *humanitas*: u. Anm. 79.
- 62) W. SCHADEWALDT, Der Gott von Delphi und die Humanitätsidee (1965), in: Hellas und Hesperien I, Zürich 1970, 669-685.
- 63) Dazu J. VOGT, Sklaverei und Humanität. Studien zur antiken Sklaverei und ihrer Erforschung, Wiesbaden 1965 (Historia Einzelschr. 8); H. STRASBURGER, a.O. (1976).
- 64) Zu den sozialen Voraussetzungen der menandrischen Komödie: T.B.L. WEBSTER, An Introduction to Menander, Manchester 1974, 37-39.
- 65) Zur Figur des Paidagogos und zur Stellung der Tochter in der Neuen Komödie: P. SCHMITTER, Die hellenistische Erziehung im Spiegel der νέα κωμωδία und der *fabula palliata*, Diss. Bonn 1972, bes. S. 121-126 und 76-81.
- 66) In diesem Sinne besonders P. SCHMITTER, a.O. (1972), 131-133. 180: Man kann diese nachgiebige Haltung, die den Sohn gewähren läßt ..., kaum noch Erziehung nennen. Die

Entschuldigungsrede des Vaters im Schlußakt beweise, daß Demeas seinem Sohn hilflos ausgeliefert ist und als Erzieher scheitert. Vgl. ferner M. TREU, Humane Handlungsmotive in der Samia Menanders, Rhein. Mus. 112, 1969, 230-254; F. STOESSL, Unkenntnis und Mißverstehen als Prinzip und Quelle der Komik in Menanders Samia, Rhein. Mus. 116, 1973, 21-45.

- 67) Im einzelnen kann ich mich der weitgehend positiven Beurteilung des Demeas bei H.-D. BLUME (Menanders Samia. Eine Interpretation, Darmstadt 1974) anschließen.
- 68) Vgl. K. GAISER, Die plautinischen Bacchides und Menanders Dis exapaton, Philologus 114, 1970, 51-87.
- 69) Zur 'Andria': W. STEIDLE, Menander bei Terenz, 1. Andria, 2. Eunuchus, Rhein. Mus. 116, 1973, 303-346; K. BÜCHNER, Das Theater des Terenz, Heidelberg 1974, 31-119.
- 70) Zum 'Heautontimorumenos': H.M. TOLIVER, The Terentian Doctrine of Education, Class. Weekly 43, 1950, 195-200; D. NARDO, Terenzio e l'ironizzazione del sapiens, Atti dell'Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, Classe di Scienze Morali, Lettere ed Arti 126, 1967/68, 131-174; E. FANTHAM, Heautontimorumenos and Adelphoe. A Study of Fatherhood in Terence and Menander, Latomus 30, 1971, 970-998; P. SCHMITTER, a.O. (1972), 215-222; K. BÜCHNER, a.O. (1974), 171-229. 430f. 477-479; W. STEIDLE, Menander bei Terenz, 3. Zum Heautontimorumenos, Rhein. Mus. 117, 1974, 247-276. - Wesentlich anders E. LEFÈVRE, Der Heautontimorumenos des Terenz; in: E. LEFÈVRE (Hrsg.), die Römische Komödie. Plautus und Terenz, Darmstadt 1973 (Wege der Forschung 236), 443-463: Chremes sei bei Menander nicht als *homo curiosus*, sondern als wahrhaft vorbildliche Gestalt dargestellt gewesen.
- 71) Dazu K. GAISER, Menander und der Peripatos, Antike und Abendland 13, 1967, 8-40; T.B.L. WEBSTER, a.O. (1974) 43-55; C. LORD, Aristotle, Menander and the Adelphoe of Terence, Transactions and Proceedings of the American Philological Association 107, 1977, 183-202.

72) Daß nach der menandrischen Konzeption sowohl Demea als auch Micio von der richtigen Mitte abweichen, erklären A. SPENGLER, Die Komödien des P. Terentius, 2. Bändchen, 2<sup>1905</sup> (Kommentar); U. v. WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, Menander, Das Schiedsgericht (Epitrepontes), Berlin 1925, 137; E. FANTHAM, a. O. (1971); H. TRÄNKLE, Micio und Demea in den terenzischen Adelphen, Mus. Helv. 29, 1972, 242-255; H. LLOYD-JONES, Terentian Technique in the Adelphi and the Eunuchus, Class. Quart. 23, 1973, 279-284; N. HOLZBERG, Menander. Untersuchungen zur dramatischen Technik, Nürnberg 1974 (Erlanger Beitr. z. Sprach- u. Kunstwiss. 50), 165-170; H.-J. METTE, Menander 1966-1973 (Forschungsbericht), Lustrum 16, 1971/72, Göttingen 1974, 62f.; A. ÖNNERFORS, Vaterporträts in der römischen Poesie - unter besonderer Berücksichtigung von Horaz, Statius und Ausonius, Stockholm 1974 (Acta Inst. Romani Regni Sueciae 13), 33-36; T.B.L. WEBSTER, a. O. (1974) 39; W.G. ARNOTT, Menander, Plautus, Terence, Oxford 1975 (Greece and Rome. New Surveys in the Classics 9), 54f.; J.N. GRANT, The Ending of Terence's Adelphoe and the Menandrian Original, Amer. Journ. Philol. 96, 1975, 42-60; V. PÖSCHL, Das Problem der Adelphen des Terenz, Heidelberg 1975 (Sitzungsber. d. Heidelb. Akad. d. Wiss., Phil.-hist. Kl. 1975, 4); P.G.McC. BROWN, Gnomon 48, 1976, 248; R.H. MARTIN, Terence: Adelphoe, Cambridge 1976 (Cambridge Greek and Latin Classics), 16-29; G. P. PHILIPP, Gymnasium 83, 1976, 484-488. - Im Rahmen dieser Erklärungsrichtung gibt es Variationen, je nach dem, ob man keinen der beiden Brüder für besser hält als den anderen (WILAMOWITZ, TRÄNKLE) oder ob man einen von ihnen etwas näher bei der richtigen Mitte sieht, wie es sowohl für MICIO (WEBSTER, ARNOTT, PÖSCHL, McC. BROWN) als auch für Demea (SPENGLER, LLOYD-JONES, GRANT) angenommen worden ist. E. FANTHAM nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als sie glaubt, daß Demea (schon bei Menander) zum Schluß aus seinem Unglück gelernt habe und zu wirklicher

Einsicht gelangt sei; ähnlich urteilte auch schon D. NARDO, a.O. (1967/68), 158-167.

- 73) Die Ansicht, daß bei Menander Micio der uneingeschränkt vorbildliche Erzieher war, vertreten: O. RIETH, Die Kunst Menanders in den Adelphen des Terenz, Hildesheim 1964; K. GAISER, Zur Eigenart der römischen Komödie: Plautus und Terenz gegenüber ihren griechischen Vorbildern, in: Aufstieg und Niedergang der römischen Welt, Bd. I 2, hrsg. v. H. TEMPORINI, Berlin 1972, 1027-1113, bes. S. 1100-1104; P. SCHMITTER, a.O. (1972), 135-214; K. BÜCHNER, a.O. (1974), bes. S. 431; F.H. SANDBACH, The Comic Theatre of Greece and Rome, London 1977, 145f.; A. WLOSOK, Vater und Vaternovstellungen in der römischen Kultur, in: H. TELLENBACH (Hrsg.), Das Vaterbild im Abendland I, Stuttgart 1978, 18-54, bes. S. 29-37; E. LEFÈVRE, Versuch einer Typologie des römischen Dramas, in: E. LEFÈVRE (Hrsg.), Das römische Drama, Darmstadt 1978 (Grundriß der Literaturgeschichte nach Gattungen), 1-90, bes. S. 33-36. - Diese Erklärer rechnen damit, daß Terenz die ursprüngliche Konzeption am Schluß des Stückes stark verändert hat, wobei sie freilich hinsichtlich der Gründe für die terenzische Umgestaltung verschiedene Ansichten vertreten (vgl. dazu Abschn. 14 des vorliegenden Beitrags).
- 74) Wenn Micio ausdrücklich von *liberalitas* spricht (Ad.57), so mag man dabei auch, wie schon Donat erklärt, an die Großzügigkeit (*bonitas*) des Erziehers denken, vor allem aber ist die verantwortungsbewußte, den freien Menschen kennzeichnende Anständigkeit gemeint, auf die Micio bei seinem Sohn baut: vgl. Ad. 464 (*vir liberalis*), 683f. (*ingenium liberale*); H.M. TOLIVER, a.O. (1950), 198; P. SCHMITTER, a.O. (1972) 144-147.
- 75) In dem prägnanten Sinn des griechisch-menandrischen ἀνθρώπινον gebraucht Terenz in den Adelphoi mehrfach die Wörter *homo* und *humanum* (145. 471. 687. 736. 739. 821).
- 76) Zur *patria potestas*: E. BURCK, Die altrömische Familie



- (1942), in: H. OPPERMANN (Hrsg.), *Römertum*, Darmstadt 1962 (Wege der Forschung 18), 87-141; E. SACHERS, *Potestas patria und Pater familias*, in: RE XXII 1 (1953) 1046-1175 und RE XVIII 4 (1949) 2121-2157; J. PLESCIA, *Patria potestas and the Roman Revolution*, in: S. BERTMAN, *The Conflict of Generations in Ancient Greece and Rome*, Amsterdam 1976, 143-169; A. WLOSOK, a.O. (1978) 19-28.
- 77) Vgl. jetzt H. STRASBURGER, a.O. (1976), 102-118 über Patronat und Klientel als typisch römische Formen von Vorrang und freiwilliger Unterordnung; A. WLOSOK, a.O. (1978) über die prägende Kraft der römischen Vaternstellung.
- 78) Über die tiefgreifende Hellenisierung der römischen Erziehung: H.-I. MARROU, a.O. (1957), 355ff.; J. CHRISTES, *Bildung und Gesellschaft. Die Einschätzung der Bildung und ihrer Vermittler in der griechisch-römischen Antike*, Darmstadt 1975, 130ff.
- 79) Zu dem breiteren und stärker positiven Spektrum des römischen *humanitas*-Begriffs (gegenüber dem griechischen ἀνθρωπίνον): H. HAFFTER, *Die römische Humanitas* (1954), in: H. OPPERMANN (Hrsg.), *Römische Wertbegriffe*, Darmstadt 1967 (<sup>2</sup>1974) (Wege der Forschung, 34), 468-482; R. RIEKS, *Homo, humanus, humanitas. Zur Humanität in der lateinischen Literatur des ersten nachchristlichen Jahrhunderts*, München 1967; W. SCHADEWALDT, *Humanitas Romana*, in: *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*, Bd. I 4, hrsg. v. H. TEMPORINI, Berlin 1973, 43-62; H. STORCH, *Humanitas Romana und humanistische Tradition*, *Altsprachl. Unterricht* 19, 2, 1976, 61-71 und: *Humanitas Romana. Wesenszüge, Perspektiven und curriculare Behandlung*, *Altsprachl. Unterr.* 20, 5, 1977, 5-24.
- 80) H.-W. RISSOM, *Vater- und Sohn-Motive in der römischen Komödie*, Diss. Kiel 1971, 208 sieht bei Terenz, zum Unterschied von der äußerlichen und unpersönlichen Behandlung bei Plautus, eine *Verinnerlichung* des Vater-Sohn-Verhältnisses *durch ein Infragestellen der traditionellen*

*len Autoritätsstrukturen.*

- 81) Als gut fundierte und anregende Schulausgabe steht jetzt zur Verfügung: Terenz, *Die Brüder*. Mit Begleittexten, bearbeitet von TH. MEYER, Bamberg 1978 (Ratio, Bd. 6).
- 82) Daher auch die vielfache Fortwirkung und Rezeption der 'Adelphoi' in der neuzeitlichen Literaturgeschichte: bei Molière, bei Thomas Shadwell und Richard Cumberland, in der Goethezeit (Hierzu O. FAMBACH, *Einsiedels Übersetzung der Adelphoe des Terenz in der deutschen Bühnen- und Kritikgeschichte*, *Jahrb. d. Fr. Dt. Hochstifts*, Frankfurt 1968, 59-129).
- 83) O. RIETH und die anderen o. Anm. 73 genannten Erklärer. Auf der Gegenseite stehen die o. Anm. 72 aufgeführten Autoren, die ohne die Annahme einer erheblichen Umgestaltung der menandrischen Konzeption auskommen wollen.
- 84) Nicht leicht ist zu sagen, wie weit im Schlußakt die selbständige Gestaltung des Terenz reicht. Sicher ist die durch Donat (zu Ad. 938) bezeugte Änderung: Wenn wir hier erfahren, bei Menander habe sich Micio gegen die Heirat mit Sostrata nicht gewehrt (*de nuptiis non gravatur*), so muß damit gemeint sein, daß der humane Micio im griechischen Stück von sich aus bereit war, die Frau in sein Haus aufzunehmen. K. BÜCHNER, a.O. (1974), 475-477 möchte darüber hinaus fast den ganzen Schlußakt Terenz zuschreiben. Eher ist anzunehmen, daß sonst im wesentlichen nur noch die Schlußrede Demeas (985ff.) von Terenz stammt, zumal sie mit dem vorausgegangenen Monolog (855-881) unvereinbar ist (was, andere Konsequenzen ziehend, auch J.N. GRANT, a.O. [1975] sieht). Vielleicht kann man aber im Anschluß an V. PÜSCHL, a.O. 1975 (der den terenzischen Schlußakt auf die menandrische Konzeption hin durchsichtig macht und dabei allerdings mit der Ansicht, auch bei Terenz erleide Micio eigentlich gar keine Niederlage, die römische Umgestaltung doch zu gering veranschlagt) und mit P. SCHMITTER, a.O. 1972, 209-214 so weit gehen zu sagen, daß auch die Schlußrede des Demeas

im wesentlichen von Menander übernommen ist, weil der griechische Zuschauer durchschaute, daß Demea, auch wenn er die vernünftige Schlußmoral aussprach, diese doch nicht verstand und wirklich vertrat, also in Wahrheit unzulänglich und lächerlich blieb. Terenz hätte dann nur diese menandrische Ironie eliminiert, weil bei ihm Demea als wirklich überlegen erscheint. Die Rolle Demeas in den menandrischen Schlußszenen kann man sich, wie ich meine, durch einen Vergleich mit der Rolle Moschions am Schluß der 'Samia' klarmachen: Hier wie dort variiert Menander den konventionellen Komödienschluß, das Gefopptwerden des Unterlegenen, indem er einen Unterlegenen darstellt, der trotzig aufbegehrt und den Überlegenen zu ärgern versucht, sich dabei aber doch nur selbst zum Narren hält.

- 85) So mehrfach E. LEFÈVRE, zuletzt a.O. 1978 (o. Anm. 73) und in der Arbeit: Der Phormio des Terenz und der Epidikazomenos des Appolodor von Karystos, München 1978 (Zetemata 74), 116-122. Ähnlich G.B. PHILIPP, a.O. 1976 (o. Anm. 72).
- 86) So K. BÜCHNER, a.O. (1974) 505.
- 87) In diese Richtung, die einst schon W. FIELITZ (Über Anfang und Ende der Menandrischen Adelphen, Fleckeisens Jahrb. f. class. Philol. 14, 1868, 675-682, bes. 681) gewiesen hatte, gingen neuerdings: O. RIETH, a.O. (1964); K. GAISER, a.O. (ANRW 1972) 1104; L. BIELER, Gnomon 49, 1977, 144f.; A. WLOSOK, a.O. (1978) 29-37. Vorsichtige Zustimmung auch bei W.G. ARNOTT, a.O. (1975) 55; H. JUHNKE, Terenz, in: E. LEFÈVRE (Hrsg.), Das römische Drama, Darmstadt 1978 (Grundriß der Literaturgeschichte nach Gattungen), 223-307. bes. S. 255f. Nicht ganz überzeugend ist die psychologische Wendung bei W. STARK, Überlegungen zu einer Terenz-Lektüre, Altsprachl. Unterr. 13, 3, 1970, 3-18, bes. S. 17: der radikale Bruch am Schluß des terenzischen Stücks sei *die furchtsame Kehrtwendung eines Mannes, der bereits viel gewagt hat und am Ende*

*seines Stücks eine Beleidigung der Gefühle seines Publikums vermeiden will...*

- 88) Wieviel Selbstbeherrschung, Flexibilität und Vernunft der terenzische Demea von der Szene V 3 (787ff.) an entwickelt, hat R.W. CARUBBA, The Rationale of Demea in Terence's Adelphoe, Dioniso 42, 1968, 16-26 herausgearbeitet.
- 89) E.W. LEACH, Horace's pater optimus and Terence's Demea. Autobiographical Fiction and Comedy in Sermo I 4, Am. Journ. Philol. 92, 1971, 616-632 nimmt vielleicht mit Recht an, daß Horaz bei seiner Schilderung den terenzischen Demea vor Augen gehabt habe, beachtet aber zu wenig den Unterschied.
- 90) Seneca, Epist. 94 (bes. § 27) und 33.
- 91) Daß bei Seneca die Erziehung nicht primär auf den Willen, sondern auf die Erkenntnis zielt, betont mit Recht W. FISCHER, Einige Anmerkungen zu einer Darstellung der Begründung der Pädagogik bei L. Annaeus Seneca (1969), in: H.-TH. JOHANN (Hrsg.), Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Heidelberg 1976, 419-432.
- 92) Zu Quintilian als Erzieher: E. BOLAFFI und W. LOCH in: H.-TH. JOHANN (Hrsg.), a.O. (1976), mit früherer Literatur; G. WEIGEL, Probleme der römischen Pädagogik. Eine Unterrichtseinheit für die Oberstufe, Altsprachl. Unterr. 15, 3, 1972, 59-85.
- 93) Zur Humanität des jüngeren Plinius: R. RIEKS, a.O. (1967), 225-253. Die Übersetzung des Brieftextes entnehme ich dem inhaltsreichen Bändchen von K. BARTELS, Was ist der Mensch? (Dialog mit der Antike 4), München 1975, 76f.
- 94) Die optimale Verbindung des monarchischen Elements der Sicherheit und Ordnung mit dem demokratischen Element der Freiheit beschreibt im Blick auf Augustus Dio Cassius 56, 43, 4. Mehr im Sinne eines notwendigen Kompromisses sagt bei Tacitus, Hist. I 16 Galba zu Piso: *impera-*

*turus es hominibus, qui nec totam servitutem pati possunt nec totam libertatem.*

- 95) Zu gleicher Zeit findet man die Gegenüberstellung von guter alter und schlechter moderner Erziehung auch bei Juvenal in der Satire 14 (179-209). Der Dichter rühmt hier die einstige Erziehung zur Genügsamkeit gegenüber der jetzt üblichen Verführung zu Habgier und Verschwendung.
- 96) Vgl. W. JENS, Libertas bei Tacitus, Hermes 84, 1956, 331-352, jetzt auch in: R. KLEIN (Hrsg.), Prinzipat und Freiheit. Ausgewählte Aufsätze zum Staatsdenken der Römer in der Kaiserzeit, Darmstadt 1969 (Wege der Forschung 135), 391-420. JENS beobachtet bei Tacitus eine Entwicklung: Immer mehr schwindet Tacitus' Glauben an ein μέσον: so wie es im Staat auf die Dauer keine Synthese von libertas und Prinzipat gibt, können auch beim Individuum Freiheitsstreben und Gehorsam nicht lange Zeit in Frieden miteinander leben (1956, 337). Demgegenüber erklärt M. DUCOS (La liberté chez Tacite: droits de l'individu ou conduite individuelle? Bulletin de l'Association G. Budé 1977, 194-217), daß Tacitus doch immer wieder in der Tugend einzelner Männer die richtige Mitte zwischen Tyrannei und licentia verwirklicht gefunden habe.
- 97) K. DEISSNER, Autorität und Freiheit im ältesten Christentum, Greifswalder Universitätsreden 30, 1931 (zu Jesus und Paulus); zur Erstarkung der Autorität in der christlichen Welt auch: J. FUEYO, Die Idee der auctoritas: Genesis und Entwicklung, in: Epirrhosis, Festgabe für CARL SCHMITT, Berlin 1968, I, 213-235.
- 98) Über das Verhältnis des christlichen Glaubens zur heidnischen Bildungstradition: H.-I. MARROU, a.O. (1957) 455-505; Beiträge von W. JAEGER, R. SCHOLL, P. STOCKMEIER, G. DOWNEY in: H.-TH. JOHANN (Hrsg.), a.O. (1976). Allgemein über Erziehung in frühchristlicher Zeit: P. BLOMENKAMP, in: RAC 6, 1966, 520-557.

- 99) K.-H. LÜTCKE, Auctoritas bei Augustin, Stuttgart 1968 (Tübinger Beitr. z. Altertumswiss. 44), 198.
- 100) W. SCHADEWALDT, Das Welt-Modell der Griechen (1957), in: Hellas und Hesperien I, Zürich 1970, 601-625; Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit (1956), a.O. II, 1970, 528-535; Das humanistische Bildungsideal und die Forderungen unserer Zeit (1959), a.O. II, 1970, 536-543. In der neueren Diskussion wurde SCHADEWALDTs Modellbegriff häufig (z. B. auch bei M. FUHRMANN, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Ein möglicher Bezugsrahmen für die Aufgaben der griechischen und lateinischen Philologie, in: Alte Sprachen in der Krise? Stuttgart 1976, 18-36, bes. 33f.) in die Nähe des klassizistischen Vorbildgedankens gerückt, über den der SCHADEWALDTsche Begriff gerade hinausführen sollte. Eine fundamentale philosophisch - wissenschaftstheoretische Klärung der Modellkategorie unternimmt jetzt im Begriffsfeld von Isomorphie und Analogie H. KRÄMER, Grundsätzliches zur Kooperation zwischen historischen und systematischen Wissenschaften, Zeitschr. f. Philos. Forsch. 32, 1978, 321-344.
- 101) H.-G. GADAMER, Wahrheit und Methode, Tübingen <sup>2</sup>1956, bes. S. 263f.; J. HABERMAS, in: Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a.M. 1971, bes. S. 48f.; hierin auch zwei replizierende Beiträge von GADAMER. Zur Auseinandersetzung mit GADAMERs Begriff der Autorität und Tradition auch W. BARNER, Wirkungsgeschichte und Tradition. Ein Beitrag zur Methodologie der Rezeptionsforschung, in: G. GRIMM (Hrsg.), Literatur und Leser. Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke, Stuttgart 1975, 85-100. 379-382. - Um das Verhältnis von Autorität und Freiheit als Kardinalfrage kreist offensichtlich auch die derzeitige, durch die Thesen Mut zur Erziehung von H. LÜBBE u.a. ausgelöste Kontroverse zwischen R. SPAEMANN und G. MANN auf der einen, E. TUGENDHAT und J. HABERMAS auf der anderen Seite (Die Zeit,

1978, Nr. 23. 26. 30).

- 102) Überzeugend argumentieren in diesem Sinne: W. JENS, Antiquierte Antike? (1971), jetzt in: W. JENS, Republikanische Reden, München <sup>3</sup>1977, 41-58; R. KANNICHT, Philologia perennis? (1971), in: R. NICKEL (Hrsg.), Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt 1974, 353-385; P. BARIÉ, Die "mores maiorum" in einer vaterlosen Gesellschaft. Ideologiekritische Aspekte literarischer Texte, aufgezeigt am Beispiel des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt 1973.

Nachtrag von Seite 20:

In den 'Eumeniden' des Aischylos lesen wir zum ersten Mal, präzise und allgemeingültig formuliert, die Erkenntnis, deren theoretische Entfaltung dann die Philosophen übernehmen werden: daß der vorzüglichste politische Zustand der mittlere (μέσος) ist, der zwischen dem herrschaftslosen Leben (ἀνάχρητος βίος) und dem Leben unter despotisch-autoritärer Herrschaft (δεδωτοτοῦμενος) liegt (526-530).

Eckard Lefèvre, Freiburg

### Die Geschichte der humanistischen Bildung\*

Inhalt: 1. Neuhumanismus. 2. Renaissance-Humanismus. 3. Römischer Humanismus. 4. Humanismus und Historismus. 5. 'Dritter' Humanismus. Ausblick.

*Denn die wichtigste Frage, die sich in unsrer Zeit überall jedem aufdrängen muß: wie soll bei dem allgemeinen Wechsel, in welchem Meynungen, Sitten, Verfassungen und Nationen fortgerissen werden, der Einzelne sich verhalten? findet er nicht allein in den mannigfaltigsten Gestalten aufgeworfen, sondern auch so beantwortet, daß die Antwort ihm mit der Belehrung zugleich Kraft zum Handeln und Muth zum Ausharren in die Seele haucht. Aus der Mitte aller Verhältnisse seiner Zeit und seines Vaterlandes, sieht er sich in eine Welt versetzt, in die er sonst nur, von der Erinnerung an die einfachsten und frühesten Menschenalter erfüllt, an der Hand der A l t e n einzugehen pflegt<sup>1</sup>.*

\*Es ist anzumerken, daß das Thema dem Verfasser gestellt wurde, der sich sonst kaum an das uferlose Gebiet gewagt hätte. Um einen einigermaßen sicheren Stand auf dem schwankenden Boden zu gewinnen, wurde stets versucht, auf die Archegeten einer Epoche zurückzugehen und sie in ausführlichen Zitaten d i r e k t zu Wort kommen zu lassen. Die Vortragsform wurde beibehalten; die Anmerkungen geben lediglich die Belege für die Zitate.- Prof. Dr. ERICH TRUNZ, Kiel, wird eine Reihe wertvoller Hinweise verdankt.

So schrieb 1799 WILHELM VON HUMBOLDT über Goethes zwei Jahre zuvor vollendetes bürgerliches Epos 'Hermann und Dorothea'. Es ist bemerkenswert: Antwort auf die Frage, wie sich der einzelne bei dem allgemeinen Wechsel, in welchem Meynungen, Sitten, Verfassungen und Nationen fortgerissen werden, verhalten soll, Antwort und zugleich Belehrung, Kraft zum Handeln und Muth zum Ausharren gibt hier ein literarisches Werk, das seinen Leser in eine Welt versetzt, in die er sonst nur, von der Erinnerung an die einfachsten und frühesten Menschenalter erfüllt, an der Hand der Alten - und das heißt, der antiken Autoren - einzugehen pfllegt. Nach HUMBOLDTs Auffassung leistet eine Dichtung seiner Zeit, was sonst nur die antiken Dichtungen selbst vermögen: So sehr hatte Goethe dem einen großen Sänger nachgestrebt; er hatte, wie er in der Elegie 'Hermann und Dorothea' sagte, mit dem Epos *Homeride* sein wollen<sup>2</sup>, und AUGUST WILHELM VON SCHLEGEL hatte 1798 bald nach dem Erscheinen von 'Hermann und Dorothea' erklärt, der Freund der Griechen werde sogleich an die Erzählungsweise des alten Homerus denken<sup>3</sup>. Doch hat Goethe nicht nur in der Erzählungsweise Homer zum Vorbild genommen; indem er eine Welt schilderte, wo sich, nah der Natur, menschlich der Mensch noch erzieht<sup>4</sup>, wollte er auch griechisches Menschentum wiedergeben - eine Verbindung von griechischem und modernem Menschentum. Und diese Verbindung des Modernen und Antiken [...] strebte er [...] in einer tieferen Schicht an, im Bereiche des Typischen, Humanen, Monumentalen<sup>5</sup>. Wenn ERICH TRUNZ in diesem Zusammenhang vom Humanitätsgedanken gesprochen hat, so ist dasselbe gemeint, was der Begriff des Humanismus ursprünglich bezeichnete: das Streben nach Bildung zum Menschen in der Auseinandersetzung mit der antiken, insbesondere der griechischen Kultur.

## 1. Neuhumanismus

Der Begriff der humanistischen Bildung geht auf den aus Schwaben stammenden Schulreformer FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER zurück, der, zunächst Professor für Theologie an der Universität Würzburg, im Jahre 1807 als Zentralschulrat der protestantischen Konfession in das Bayerische Ministerium des Innern berufen wurde. Ein Jahr später ließ er das 'Allgemeine Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in dem Königreiche' erscheinen und vor allem die hier interessierende Schrift 'Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit'<sup>6</sup>. NIETHAMMERS Tätigkeit fällt in die Zeit zwischen dem Vordringen der Aufklärung und des Philanthropinismus sowie dem Sieg des Neuhumanismus in Bayern 1830. Während bis zur Aufklärung die einzigen zur Universität hinführenden Schulen die alten Latein- oder Gelehrtenschulen waren, entstanden nunmehr als Alternative, ja Protest gegen die von den alten Sprachen geprägten Bildungsanstalten die Realschulen, die vom Geist des Philanthropismus oder Philanthropinismus bestimmt waren. Diese Bewegung hat ihren Namen nach dem 1774 in Dessau von dem Pädagogen JOHANNES BERNHARD BASEDOW gegründeten Philanthropinum, einer Muster-Erziehungsanstalt für Zöglinge vom 6. bis zum 18. Lebensjahr, das BASEDOW bis 1778 selbst leitete und dem bald eine Reihe ähnlicher Anstalten folgte.

In seiner Schrift stellte NIETHAMMER das traditionelle Bildungswesen dem neuen Bildungsideal gegenüber, indem er jenem den Begriff des Humanismus, diesem den des Philanthropinismus zuordnete. So bemerkt er in seiner Einleitung,

daß die gewählten Namen vollkommen geeignet seyen, den Gegensatz des modernen und älteren Unterrichtssystems überhaupt und sogar der alten und modernen Pädagogik

selbst im Allgemeinen zu bezeichnen; so paradox es auch übrigens klingen mag, zwei so scharf entgegengesetzte Systeme durch so nah verwandte Namen gleichzusetzen. Die Benennung des Humanismus paßt keinesweges bloß auf die Partei, welche das Studium der sogenannten Humaniora in den Gelehrten-Schulen gegen übel berechnete Beeinträchtigungen in Schutz nimmt; sie paßt vielmehr in einem noch weit eminenteren Sinne auf die ganze ältere Pädagogik überhaupt, deren Grundcharakter es immer war, mehr für die Humanität als für die Animalität des Zöglings zu sorgen, und die ihre Forderungen gegen die moderne überwiegende Bildung zur Animalität noch immer, obgleich nur als minderzählige Opposition, fortsetzt. Das moderne Erziehungssystem dagegen, wozu vermöge desselben Eintheilungsgrundes die Benennung des Animalismus zukäme, wird schicklicher durch den Namen des Philanthropinismus bezeichnet: nicht nur weil dieses System in seinem vollendeten Gegensatze gegen das ältere zuallererst in dem Philanthropin hervortrat, und weil die Erinnerung an seinen geschichtlichen Zusammenhang mit jenem genug bekannten Institute seine wesentliche Eigenthümlichkeit am bestimmtesten ausdrückt, sondern auch, weil jenes System von seinen allerneuesten Pflegern und Vertheidigern nicht weniger als von seinen früheren Begründern als eine Wohlthat für die Menschheit betrachtet und angekündigt wird. Dieses Bezeichnende der beiden Benennungen selbst wird zugleich zur Rechtfertigung dienen, daß überhaupt die Opposition mit besonderen Namen bezeichnet worden; da sonst allerdings Namen der Systeme bei Beschreibung und Beurtheilung derselben nicht nur meistens unnöthig, sondern, wiefern sie leicht als Sectenbezeichnungen gehässig gedeutet werden können, sogar nachtheilig und verwerflich sind<sup>7</sup>.

Worin der Unterschied beider Erziehungssysteme liegt, legt

NIETHAMMER in den 'Grundsätzen' dar. Der erste Teil 'Ueber den Zweck des Erziehungsunterrichts' sei hier kurz betrachtet, da er überhaupt über die Ziele des Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts unterrichtet:

Humanismus

Philanthropinismus

1. Der Erziehungsunterricht hat einen eignen für sich bestehenden Zweck, allgemeine Bildung des Menschen

1. Der Erziehungsunterricht hat keinen eigenen für sich bestehenden, sondern nur den relativen Zweck, Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt.

2. Es kömmt bei dem Erziehungsunterricht nicht sowohl darauf an, bestimmte Kenntnisse zusammen zu bringen, als vielmehr darauf, den Geist zu üben.

2. Es kömmt bei dem Erziehungsunterricht nicht sowohl darauf an, den Geist zu üben, als vielmehr darauf, ihn mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten.

3. Der Erziehungsunterricht übt den Geist der Lehrlinge, nicht sowohl um ihn zu bestimmten Geschäften geschickt zu machen, sondern es ist ihm vielmehr Bil-

3. Dem Erziehungsunterricht kann Bildung des Geistes an und für sich selbst nicht Zweck seyn; sie gilt ihm vielmehr für etwas zweckloses, sofern nicht dadurch der Geist zu bestimmten Ge-

dung des Geistes an und für sich selbst Zweck. schäften geschickt gemacht werden soll.

4. Es ist überhaupt in dem Erziehungsunterrichte nicht sowohl darum zu thun, den Lehrling für diese Welt zu bilden; wozu er in späteren Jahren seines Lebens noch Zeit und Gelegenheit genug findet; als vielmehr für die höhere Welt des Geistes ihn zu bilden; welche Bildung, wenn er nicht darin einen festen Grund in seiner Jugend gelegt hat, für ihn oft ganz verloren ist, da ihm in späteren Jahren das, was er für seinen Beruf zu lernen und zu thun hat, meistens keine Zeit mehr läßt, an jener hohen Bildung des Geistes für eine andere Welt mit Ernst und Erfolg zu arbeiten.

Es bedarf wohl keiner Betonung, in welchem Maße die Auseinandersetzung NIETHAMMERS noch immer anspricht, wenn er sich einerseits gegen das der Aufklärung entstammende Nützlichkeitsdenken, den pädagogischen Utilitarismus, und andererseits gegen die Einheitsschulen wendet<sup>9</sup>. Übrigens stimmte HEGEL, dem NIETHAMMER offenbar seine Korrekturbögen übersandt hatte, in einem Brief vom 29. August 1807 ausdrücklich der Charakterisierung der beiden Erziehungssysteme zu: glücklich erscheine ihm

*die Bezeichnung der alten und modernen Pädagogik durch Humanismus und Philanthropinismus; der letztere erinnert durch sich daran, welch schlechtes Ende diese schlechte Sache da, wo sie versucht worden, genommen hat und gibt den Vorteil, von den Erfahrungen, die bereits gemacht worden sind, zu sprechen*<sup>10</sup>.

So war der Terminus *Humanismus* akzeptiert, noch bevor das Buch erschien, in dem er geprägt wurde. Der Begriff der Humanität ist dagegen älteren Ursprungs, er geht, wie noch zu zeigen sein wird, auf die römische *humanitas* zurück. Die Relation zwischen beiden Begriffen verdeutlicht NIETHAMMER:

*Die bestimmten Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind ebenfalls nur geistiger Art, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen; denn es ist die Hauptaufgabe der Erziehung, bei dem Kinde einen solchen Grund jener Bildung in Ideen zu legen, daß es, hinausgehend aus der Schule ins Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, jene Bildung der Humanität, die eigentliche Menschenbildung, seinem Geiste so tief eingeprägt mit sich nehme, daß sie unter allem Drang künftiger Berufsarbeit unvertilgbar und unter aller Noth eines kümmerlichen Schicksals unzerstörbar bleibe*<sup>11</sup>.

Die eigentliche Menschenbildung ist die Bildung der Hu-

manität und, so ist zu ergänzen, die Erziehung zur Humanität ist humanistische Bildung, die hinter ihr stehende geistige Haltung Humanismus. Freilich ist diese Bildung nach NIETHAMMER - und nicht nur nach ihm - nicht an jedem Inhalt möglich, sondern nur am Altertum. Hier seine Begründung:

*Die Unterrichtsgegenstände, oder die Darstellung jener Ideen, müssen eine durchaus classische Form haben; die Auswahl derselben kann eben darum kein anderes Gebiet als das des Alterthums finden, indem unläugbar wahre Classicität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den classischen Nationen des Alterthums angetroffen wird*<sup>12</sup>.

Man darf nunmehr sagen: Humanistische Bildung ist die Erziehung zur Humanität an den Gegenständen des Altertums, die hinter ihr stehende geistige Haltung Humanismus<sup>13</sup>.

NIETHAMMERS Eintreten für die Humanistische Bildung bedeutete nicht einfach einen Rückgriff auf die Tradition der alten Latein- und Gelehrtenschulen. Im Gegenteil: Er hatte sehr wohl erkannt, daß die immer häufiger werdende Ausartung jener Anstalten, die den ganzen Unterricht mehr und mehr in ein bloßes mechanisches Erlernen der alten Sprachen verwandelten, zuletzt einen Widerwillen gegen dieselben erregen mußte, da das Studium der alten Sprachen nicht Zweck an und für sich selbst, sondern nur Vorübung und Mittel seyn sollte, die vollendetsten Meisterwerke der Cultur mit der Leichtigkeit, die der Genuß eines Kunstwerkes und die davon zu erlangende Bildung fordert, lesen und studiren zu können<sup>14</sup>. NIETHAMMER vertrat gegenüber dem mit dem 14. Jahrhundert beginnenden älteren Humanismus wie viele seiner Zeitgenossen einen neuen Humanismus, der deshalb auch *Neuhumanismus* genannt wird. Die Zeiten hatten sich geändert. Vordem waren, um noch einmal eine Formulierung NIETHAMMERS zu gebrauchen, alle Verhältnisse der Verfassungen und des Lebens einfacher, die Zeit

weniger unruhig, die Noth weniger drückend, der Umtrieb der Menschen weniger heftig, und man machte daher auch an die Erziehung selbst weniger strenge Forderungen<sup>15</sup>. Die Aufklärung trug auch bei der Bestimmung der humanistischen Bildung ihre Früchte.

Es ist daher begründet, daß die Zeit von etwa 1770-1830 als Neuhumanismus bezeichnet wird. Dieser wird repräsentiert von bedeutenden Namen wie Winckelmann, Herder, Wilhelm von Humboldt, Goethe und Schiller, die den Geist des Zeitalters geprägt haben. Aber es ist doch zu fragen, welche Voraussetzungen ihnen die Neubesinnung auf die Antike und die Neuinterpretation ihrer Schriftwerke erst ermöglichten. Denn daran kann kein Zweifel bestehen, daß der Zugang zu diesen Autoren zu allen Zeiten mit besonderen Schwierigkeiten verbunden war. Und daß die alte Lateinschule mit ihrer überwiegenden Ausrichtung auf die Erlernung der Sprachen wenig geeignet war, Begeisterung für die Antike als geistiges Phänomen zu wecken, klang schon in NIETHAMMERS Stellungnahme an. Berichtet hat darüber auch Christian Gottlob Heyne, einer der großen Lehrer auf dem Gebiete der Altertumswissenschaft - er lehrte von 1763-1812 ein halbes Jahrhundert in Göttingen - und einer der Männer, die den Neuhumanismus begründeten. Werke der Alten seien ihm erst in der Prima geboten worden, Homer nur in einer Privatstunde des Rektors, ein und die andere Rhapsodie, aber auch das habe nicht glücken wollen, weil es dem guten Manne selbst an den Elementen gefehlt habe<sup>16</sup>. Sein Lehrer an der Leipziger Universität, Johann Christian Theophil Ernesti, vor allem aber sein Vorgänger an der Göttinger Universität bis 1761, Johann Matthias Gesner, und er selbst stellten das Verständnis der antiken Autoren auf eine ganz neue Basis. Heynes Verhältnis zu ihnen ist bezeichnend. In seiner Jugend von schwerem Leid heimgesucht - sein Leben hat FRIEDRICH KLINGNER in einer eindrucklichen Würdigung<sup>17</sup> nachgezeichnet, lernte er während seines Studiums an der Leipziger Universität mit den antiken Autoren leben. Seine erste größere Arbeit



ist die Ausgabe des römischen Elegikers Tibull gewesen - nicht nur ein Probestück gelehrten Könnens, sondern auch ein Werk der Liebe, die erste Dichtererklärung im neuen Sinn<sup>18</sup>. In seiner Vorrede bemerkte er:

Ich habe mich immer wieder bei den Plagen und Drangsalen, die meine frühe Jugend gequält haben, damit erquickt, daß ich eifrig Tibull gelesen habe [...]. Die Menschen sind recht bedauernswert, die sich von früher Jugend an mit nichts anderem abgegeben haben als nichtige, unfruchtbare Spitzfindigkeiten der Sprachen und der Philosophie zu lernen, die es darin auch zu etwas gebracht zu haben glauben und die dabei eine linkische bauerliche Schüchternheit, ein peinlich bedrückendes stummes Wesen, in ihrer Erscheinung und Haltung etwas Abstoßendes angenommen haben, daß alle Welt einem solchen Menschen weit aus dem Wege geht, als brächte er Unglück. Und es kann doch nichts Unwürdigeres geben, als daß ein Mensch die beste Zeit seines Lebens in Müh und Arbeit hinbringt und nichts davon hat als Haß und Geringschätzung seiner Mitmenschen. Das ist die herrliche Bildung, die in den meisten, man kann fast sagen: allen Schulen bei uns gebräuchlich ist. Wenn man ihr Wesen und ihre Weise bedenkt, so möchte man schwören, es liefe nur alles darauf hinaus, daß ja die jungen Leute weder sich selbst einmal noch dem Gemeinwesen nützlich sein können. Und ich glaube, das ist einer der Hauptgründe, daß unsere Schulen unter dieser Mißachtung zu leiden haben, daß die Eltern die Ausbildung ihrer Söhne lieber einem beliebigen anderen Menschen, nur nicht den staatlichen Lehrern anvertrauen mögen. Sie sehen, wie im Durchschnitt die jungen Leute so daraus hervorgehen, daß sie nichts gelernt haben außer den grammatischen und logischen Wörtern - daß sie ihren Sinn verstünden, darum haben sich die Lehrer nie gekümmert - , und daß sie sich eine freche Überheblichkeit mit rohen Sitten angewöhnt haben. Hervorragend Begabte, die man dahin bringt, sehen

sie entarten und allenfalls ein dürftiges Mittelmaß erreichen. Der göttliche Funke, der vom Himmel in unsere Seele gelegt ist, erlischt bei einer knechtischen, unangebrachten, ziel- und planlosen Zucht, dafür dringt ein unerfreuliches scheues Wesen in sie ein, und in Miene und Haltung bekommen sie etwas Gedrücktes, Schüchternes. Wenn sie dann einmal aus dieser Finsternis ans Licht hervorkommen, dann müssen sie an der Sonne die Augen zu kneifen, können das Tageslicht nicht mehr ertragen und ihre Augen nicht erheben, wie es freie Menschen sollen. Wollen wir wirklich dafür sorgen, was den jungen Menschen zu ihrem Heil und Glück dient, dann muß man sie notwendig von ernsthaften Beschäftigungen auch manchmal zu leichteren, gefälligeren führen, daß sich der Geist erholt, der Leib gesund erhält und das Betragen einnehmender, lebhafter und beweglicher wird<sup>19</sup>.

diligentiori lectione, qua animum meum subinde ab aerumnis et molestiis, quibus tenerior aetas mea vexabatur, reficere solebam [...]. Itaque fere eos esse miserimos cognoscimus, qui cum ab ineunte aetate linguarum et philosophiae inanibus et inutilibus subtilitatibus ediscendis unice dediti fuerunt, ut non parum sibi in his argutiis profecisse videantur; ineptum aliquem et rusticum pudorem, molestam aliquam tristitiam et taciturnitatem, in cultu vero habituque deformitatem contraxerunt, ut omnes eum tanquam δυσουωνιστόν τι<sup>20</sup> fugiant et aversentur<sup>21</sup>. Quid autem indignius esse potest, quam, hominem potissimam aetatis suae partem inter labores et molestias exergerisse, et, cum maxima sibi inde praemia expectaret, nihil aliud, quam odium et contemptum comparasse. Haec est illa praeclara institutio, qua in plerisque, ne dicam, omnibus, scholis litterariis uti solemus, cuius naturam et rationem si consideres, iurares, nihil aliud ea spectari, quam ut adolescentes neque sibi, neque reip. aliquando utiles esse possint. Atque hanc esse inter prae-

*cupias causas referendam existimo, cur nostrae scholae tanto contemptu laborent, ut parentes natorum suorum institutionem cuilibet alii, quam magistris publicis, committere malint. Vident enim fere adolescentes ex iis prodire ita, ut et nihil praeter vocabula grammatices et logices, quarum vim ut intelligerent, nunquam a praceptoribus curatum fuit, addidicerint, et insolentem quandam arrogantiam cum morum rusticitate adsumserint: quae vero praestantiora ingenia eo adducantur, ita degenerare, ut tandem vix intra mediocritatem consistant: igniculos enim illos divinitus animis nostris inditos servili et intempestiva, nulloque consilio et ratione temperata disciplina extinguere, ingratum contra et insuavem aliquem pudorem eis affundi et meticulousum, nescio quid, in vultu habituque adspargi, ut, cum ex istis tenebris tandem aliquando in lucem prodeant, ad solem quasi nictent conniveant (σκαρδαμύττωσι<sup>22</sup>) neque diem ferre, et ut liberales homines decebat, oculos attollere audeant. Quod si itaque adolescentum saluti fortunaequae prospicere volumus, necessario eorum animi a superioribus studiis interdum ad leviora et iucundiora traducendi sunt, ut et animus recreetur, et corporis valetudo conservetur, et mores suaviores facetioresque reddantur<sup>23</sup>.*

Ein solcher Ton war neu in jener Zeit, und dieser Ton war ein Programm. HEYNE empfand Ungenügen an der Art früherer Jahrhunderte, die antiken Schriftsteller mit bewunderungswürdiger, aber doch sich selbst genügender Gelehrsamkeit zu kommentieren. Wenn es so weiter geht, dringt niemand mehr zum Wesentlichen vor. Die Arbeit wird oberflächlich und ein Leeres Spiel. Die griechischen und römischen Studien geraten in Verachtung. Nicht nur die Gelehrten sterben auf diesem Gebiete aus, sondern auch die Lehrer, lautet eine Äußerung von 1775<sup>24</sup>. Nicht anders dachte Goethe, wenn er den wissenden Geist Homunculus dem fleißigen Gelehrten Wagner auf seine ängstliche Frage, ob er mit zur Klassischen Walpurgisnacht

dürfe, antworten läßt (Faust 6988-6999):

Eh nun,  
Du bleibst zu Hause, Wichtigstes zu tun.  
Entfalte du die alten Pergamente,  
Nach Vorschrift sammle Lebens-elemente  
Und füge sie mit Vorsicht eins ans andre.  
Das Was bedenke, mehr bedenke Wie.  
Indessen ich ein Stückchen Welt durchwandere,  
Entdeck' ich wohl das Tüpfchen auf das i.  
Dann ist der große Zweck erreicht;  
Solch einen Lohn verdient ein solches Streben:  
Gold, Ehre, Ruhm, gesundes langes Leben,  
Und Wissenschaft und Tugend - auch vielleicht.  
Leb wohl!

Helena finden und holen kann nur Faust allein. Aber den Weg zu ihr weisen kann der wissende Geist, Homunculus; und diesen schaffen kann der fleißige Gelehrte Wagner. Aber auf die Fahrt kann Wagner nicht mit. Was in einem großen, das Altertum liebenden Abendländer eins ist, was in der neuzeitlichen Geisteskultur verbunden ist, hat Goethe hier in verschiedene Gestalten aufgespalten. Wie kannte er die Wagner-Naturen! Hielt er nicht insgeheim fast alle die klassischen Philologen dafür? Seine wandelnden Lexika Riemer und Böttiger, aber auch Wolf und Herrmann und alle die anderen? Waren sie etwa griechisch geformt? Sie waren strebsame Kopfmenschen, Schreibtischsitzer und daneben deutsche Hausväter. Aber was sie geschaffen, war äußerst nützlich: es wies den Weg nach Griechenland, war geistvoll und hell. Er brauchte sie, um den Helena-Akt zu schreiben, aber sie selbst hätten nicht einen einzigen Vers daraus zustande gebracht. Denn wo es ums Wesentliche ging, da nützten sie ihm nichts, im Gegenteil! Um selbst einmal zu leben wie einer der Alten - was hatte er gebraucht? Ein sonniges Land und eine blühende junge Frau, der er seine Verse leise mit fingernder Hand ... auf den Rücken gezählt ... (Röm. Eleg., V.). Mußte man nicht al-

les das, was Humanismus hieß, erst zerschlagen, um ganz sich selbst zu vollenden und eben darin dann den Griechen gleich zu sein<sup>25</sup>?

In welchem Sinne HEYNE Philologie verstand - und doch auch lehrte -, davon gibt am ehesten sein fünfbändiger Kommentar zu Vergil Zeugnis. In ihm lenkte er immer wieder die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Schönheit und die Tiefe des Dichterwortes: er gab der Zeit, was sie verlangte, Einführung in die Dichtung<sup>26</sup>. So steht bei ihm die ästhetische Erklärung neben der Sacherläuterung, etwa wenn er zu Aeneas' Worten an Venus, 1, 383-385 bemerkt: *observa magnificam dictionem ex verborum dilectu*, indem er die einzelnen Wörter erklärt, oder wenn er den Eingang des vierten Buches mit der Beschreibung der liebeskranken Königin bewundert: *Splendida libri frons, et eximia gravissimi amoris declaratio*. Überhaupt liebte er das Dido-Buch:

*Wer hat nicht die Kunst diese Buches wahrgenommen? Wer hat es nicht gepriesen? Es rührt nämlich die Menschen ganz allgemein die unglückliche und erfolglose Liebe. Wenn man nach den Partien des Gedichts fragt, die ganz Vergil gehören und aus denen seine Fähigkeit und seine Kunst besonders zu ersehen sind und zugleich zu erkennen ist, in welchem Maße zur Begabung jedes Dichters der Geist der Zeiten, in die sein Leben fällt, hinzukommt, muß meiner Meinung nach dieses Buch an erster Stelle herangezogen werden. Denn Vergil hatte nichts, wenigstens bei Homer, was er hätte aufnehmen können [...].*

*Libri huius artificium quis non sensit? quis non laudibus praedicavit? Est enim ad communem hominum affectum comparata res, amor infaustus et successu carens. Si de iis partibus carminis quaeritur, quae Virgilio propriae sunt, et ex quibus eius ingenium et ars inprimis spectari simulque illud intelligi possit, quantum ad cuiusque poetae indolem aetas et temporum, in quae incidit eius*

*vita, genius faciat: librum hunc primo loco excitandum esse arbitror. Nihil enim, in Homero certe, habuit, quod sequeretur [...]*<sup>27</sup>.

Vielleicht war HEYNE aufgrund seines schweren persönlichen Schicksals in besonderem Maße disponiert, die Tiefe des von Vergil geschilderten Leides nachzuempfinden.

Es soll nicht verkannt werden, daß HEYNEs Verständnis der Antike gerade in jener Zeit möglich wurde; aber entscheidend dürfte seine ganz persönliche Leistung gewesen sein. Der *genius temporum* kommt, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, nur zur *indoles* des einzelnen hinzu. Heyne muß als akademischer Lehrer eine faszinierende Erscheinung gewesen sein. Zu seinen Schülern gehörten Johann Heinrich Voß und Friedrich August Wolf, die sich freilich später von ihm trennten, Alexander und Wilhelm von Humboldt, August Wilhelm und Friedrich von Schlegel, der dänische Archäologe und Philologe Georg Zoëga, ein Freund Thorvaldsens, der Restitutor des humanistischen Gymnasiums in Bayern von 1830 Friedrich Wilhelm Thiersch und mancher andere, der von ihm entscheidend geprägt wurde und sein Erbe weitergab. Denn daß er ganze Generationen von Gymnasiallehrern ausbildete, trug wesentlich zur Verbreitung seines Antike-Verständnisses bei. Mit Recht konnte WILAMOWITZ sagen: Wer einen Samen ausstreue, der in Zoëga, in Voß und Wolf, in den Gebrüdern Humboldt und Schlegel so verschiedene Frucht getragen habe, dürfe in noch höherem Sinne als Gesner ein *Praeceptor Germaniae* genannt werden<sup>28</sup>.

Es ist notwendig, sich diese Verflechtungen zu vergegenwärtigen. Denn der Neuhumanismus beschränkte sich nicht auf die geistigen Wortführer jener Zeit, Herder, Goethe oder Schiller. Ein Mann wie Heyne führte fort, was Ernesti und Gesner vorbereitet hatten, und wirkte weiter nicht nur durch seine Beziehungen zu eben jenen Wortführern - es gibt einen umfangreichen Briefwechsel zwischen Heyne und Herder -, son-

dern auch und vor allem durch seine Ausstrahlung auf die humanistische Schulbildung. Johann Heinrich Voß und Friedrich August Wolf, der Freund Humboldts und Goethes<sup>29</sup>, gaben Heynes Ideen sowohl an die Universität als auch an die Schule weiter. WOLF, Professor in Halle und Berlin, gilt als Begründer der modernen Altertumswissenschaft. Er hatte schon in Halle enzyklopädische Vorlesungen gehalten und veröffentlichte auf Goethes Rat 1807 in dem von ihm begründeten 'Museum der Altertums-Wissenschaft' (dessen erster Band Goethe gewidmet wurde) seine 'Darstellung der Alterthums-Wissenschaft'. In ihr erweiterte er die Philologie zur Altertumswissenschaft durch Einbeziehung aller Bereiche wie Geschichte, Archäologie, Numismatik oder Epigraphik. Er verkennt nicht den Wert der einzelnen Disziplinen, doch bedeuten sie für ihn nur den Zugang zu dem

*l e t z t e n Z i e l e* aller in Eins verbundenen Bemühungen, gleichsam zu dem, was die Priester von Eleusis die *E p o p t i e* oder Anschauung des Heiligsten benannten. Die einzelnen von uns angegebenen Gewinne verhalten sich zu dem hier zu erwerbenden im Grunde nur wie Vorbereitungen, und alle bisherigen Ansichten laufen zu diesem vornehmsten Ziele wie zu einem Mittelpunkte zusammen. Es ist aber dieses Ziel kein anderes als die *K e n n t n i s s* der *a l t e r t h ü m l i c h e n M e n s c h h e i t* selbst, welche *K e n n t n i s s* aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen *N a t i o n a l - B i l d u n g* hervorgeht. Kein niedrigerer Standpunkt als dieser kann allgemeine und wissenschaftliche Forschungen über das Alterthum begründen<sup>30</sup>.

Diesem allgemeinen Standpunkt ordnet WOLF den *g e w ö h n l i c h e n*, herkömmlichen der sich auf Literatur und Kunst be-

schränkenden *Humaniora* unter. Sodann unterscheidet er die *K e n n t n i s s* vom Menschen von der *M e n s c h e n k e n n t n i s s*, die nur etwas von eingeschränktem Werth und Umfang sei, nemlich eine gewisse Routine, die aus dem Umgange mit vielen Individuen abgezogen ist und wieder brauchbar zum Umgange, wie zur vortheilhaften Abfertigung der gewöhnlichen Geschäfte des öffentlichen und Privat-Lebens. Dafür sei keine dornige Gelehrsamkeit erforderlich.

Hier aber reden wir von der *K e n n t n i s s* des Menschen, von der empirischen Kenntniss der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durch einander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erhalten. Um uns zu dieser vorzüglichen Menschen-Kenntniss zu erheben, die, wie alle anderen empirischen Betrachtungen der Natur, jede Klasse von Gelehrten und jeden Stand, auch den geschäftslosesten, anreizt, ja durch ihr Objekt, den *m o r a l i s c h e n M e n s c h e n*, mit größerer Stärke reizt, und um die Zwecke einer solchen Kenntniss in möglichster Vollständigkeit zu erreichen, muß unser Blick anhaltend auf eine große Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet sein<sup>31</sup>.

Diese Nation ist für WOLF wie für seine Zeitgenossen einzig und allein das alte Griechenland:

Nur im alten *G r i e c h e n l a n d* findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen<sup>32</sup>.

Griechenland habe als einziges Land seine Kultur ganz aus sich heraus gebildet:

Wo wäre eines, das seine Cultur aus innerer Kraft gewonnen, das die Künste der schönen Rede und Bildnerei aus

nationalen Empfindungen und Sitten geschaffen, das seine Wissenschaften auf eigenthümliche Vorstellungen und Ansichten gebauet hätte<sup>33</sup>?

Eine der Schlüsselfiguren jener Epoche ist WILHELM VON HUMBOLDT, der nicht nur auf die Universität, sondern auch auf die Entwicklung der Schule einwirkte. Er wurde im Januar 1809 als Chef der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts in das Preußische Ministerium des Inneren in Berlin berufen. Über seine Erziehungs-Theorien geben am ehesten der Königsberger und der Litauische Schulplan Auskunft, die beide in dieses Jahr gehören. HUMBOLDT, der, philosophisch genommen, drei Stadien des Unterrichts scheidet (Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht)<sup>34</sup> und die Realschulen ablehnt<sup>35</sup>, fordert:

Alle Schulen [...], deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. - Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.

Denn beide Bildungen - die allgemeine und die specielle - werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert, und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntniss, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar. Für diese

muss man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da seyn muss, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt. So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten u.s. f. Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurückwirkende Fertigkeit übrigbleibe.<sup>36</sup>

Die Verwandtschaft mit NIETHAMMERS Differenzierung der humanistischen und philanthropinistischen Bildung liegt auf der Hand. Bezeichnend ist aber auch wie bei Heyne die Distanzierung von der herkömmlichen humanistischen Bildung, wenn HUMBOLDT fortfährt:

Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte - ein Fehler der vorigen Zeit, wo dem Sprachunterricht der übrige geopfert, und auch dieser - mehr der Qualität als Quantität nach - zum äusseren Bedarf (in Erlangung der Fertigkeit des Exponirens und Schreibens), nicht zur wahren Bildung (in Kenntniss der Sprache und des Alterthums) getrieben wurde.

Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt und zwar

als gymnastischer

ästhetischer

didaktischer und in dieser letzteren Hinsicht wieder

als mathematischer

philosophischer, der in dem Schulunterricht

nur durch die Form der Sprache rein,

sonst immer historisch-philosophisch

ist, und

historischer

auf die Hauptfunktionen seines Wesens.

Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und

dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll.

[...] Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten<sup>37</sup>.

In HUMBOLDTs Sicht hat sich die Organisation der Schulen also nicht nach Kasten auszurichten. So gesehen war das, was HUMBOLDT unter allgemeiner Bildung verstand, durchaus progressiv als Inthronisation der bürgerlichen Schicht als eines allgemeinen Standes im Bereich der Bildung<sup>38</sup>. Es ist jedoch viel zu einseitig, wenn man die humanistische Bildung als Instrument der bürgerlichen Klasse deutet, die, ausgeschlossen von unmittelbarer politischer Teilhabe, summeinst mittelbar - kompensatorisch also, im Sinne eines Prestige-Ersatzes der gesellschaftlich Frustrierten - im Reich des Geistes zu verwirklichen suchte, was ihr in der Realität versagt war: die Autonomie<sup>39</sup>: Humanistische Bildung als Fortsetzung des Geschäfts der Aufklärung<sup>40</sup>! Mochten noch so entscheidende Funken übergesprungen sein, so bestätigte den Neuhumanisten die Entartung der Revolution die Gesinnungen, auf welche sie sich schon vorher zurücksuziehen angefangen hatten<sup>41</sup>; selbst HUMBOLDT wurde zum Patrioten<sup>42</sup>.

Es darf nicht übersehen werden, daß die Idealisierung des Griechentums ein Gegenbild zu dem allgemeinen Wechsel, in welchem Meynungen, Sitten, Verfassungen und Nationen fortgerissen wurden, bedeutete, wie es die zu Beginn dieser Ausführungen gegebene Äußerung Humboldts von 1799 eindrücklich veranschaulicht. Man versuchte mühsam, Halt zu gewinnen, Kraft zum Handeln und Muth zum Ausharren. HERDER schrieb am 23. März

1795 an HEYNE:

Wie beneide ich Sie, daß Sie auf der Universität leben! Zu unsern Zeiten ist das der glücklichste Ort. Die politische Wirthschaft oder, wie Hamlet sagt, the time ist aus den Angeln; wer wird sie so bald wieder einrücken!

Und HEYNE antwortete am 29. März desselben Jahres: Sie mögen in Ihrer Lage manche Erfahrung machen, das glaube ich gerne, aber auf einer Universität gibt es wieder andere Erfahrungen, zumal wenn man sich nicht so ganz in seine Schale hineinziehen kann. [...] Nimmt man indessen alles, wie es ist, so sieht man wohl, es kann nicht anders sein, und das einzige Verdienst, wohin sich gelangen läßt, ist zu wirken, daß nicht mehr Ungereimtes geschieht. Ein Wunder bleibt es immer, daß nicht mehr geschieht.

Daß der Friede vieles wieder in das Gleis bringen wird, zweifle ich nicht. Aber das Sittenverderbniß, das durch den siebenjährigen Krieg schon so gestiegen war, das der Luxus neuer Aufschöbblinge des Glücks und die Verarmung andern Theils nur noch höher bringen muß, endlich die gänzliche Kraftlosigkeit der höhern Stände in Geistigem, Leiblichem und Finanzen lassen alles fürchten. Ein Umschwung der Studien und der Erziehung könnte etwas dagegen wirken; aber wie dazu gelangen! wer kann das Rad aufhalten<sup>43</sup>!

Einen solchen Umschwung der Studien und der Erziehung strebte der Neuhumanismus an, und er erreichte ihn in einem beachtlichen Maße. Es ist für uns heute leicht, in jenem Griechenkult ein Element der Zeitflucht und Selbstbeschwichtigung zu entdecken, einen heimlichen Narzißmus, der aus einem trüben Jetzt zurückweicht in die reineren Spiegelungen der Vergangenheit<sup>44</sup>.

WOLFs und HUMBOLDTs Konzeption haben lange Zeit die humanistische Bildung des 19. Jahrhunderts auf allen Ebenen bestimmt. Zwischen den Philologen Gesner und Heyne auf der einen und den Freischaffenden Herder, Goethe, Schiller auf der anderen stellen sie die entscheidenden Mittler des Neuhumanismus dar. NIETZSCHE hat später diese Epoche voll gewürdigt:

*Es war die Zeit unserer großen Dichter, das heißt jener wenigen wahrhaft gebildeten Deutschen, als von dem großartigen Friedrich August Wolf der neue, von Griechenland und Rom her durch jene Männer strömende klassische Geist auf das Gymnasium geleitet wurde; seinem kühnen Beginnen gelang es, ein neues Bild des Gymnasiums aufzustellen, das von jetzt ab nicht etwa nur noch eine Pflanzstätte der Wissenschaft, sondern vor allem die eigentliche Wehestätte für alle höhere und edlere Bildung werden sollte*<sup>45</sup>.

## 2. Renaissance-Humanismus

Es ist deutlich geworden, daß Humanismus sowohl ein Bildungsbegriff als auch eine Epochenbezeichnung ist. Aus dem Gebrauch des Terminus *Neuhumanismus* - der auf die 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' von FRIEDRICH PAULSEN aus dem Jahr 1885 zurückgeht<sup>46</sup> - folgt, daß es einen älteren Humanismus gegeben hat. Als Epochenbezeichnung begegnet *Humanismus* - nach Ansätzen in K.HAGENS Werk 'Der Geist der Reformation und seine Gegensätze' von 1841<sup>47</sup> - ganz selbstverständlich in der grundlegenden Darstellung von GEORG VOIGT 'Die Wiederbelebung des classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus' von 1859<sup>48</sup>, die die Zeit von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts behandelt. Die zentrale Gestalt war für VOIGT Petrarca:

*Der Entdecker der neuen Welt des Humanismus war F r a n-*

*c e s c o P e t r a r c a. Er hat nicht nur vorwärts weisend ihre Bahnen und Perspektiven eröffnet, er hat sie bereits in fast allen Richtungen mit sichern Schritten des Triumphes durchmessen*<sup>49</sup>.

~~Freilich sieht sich VOIGT gezwungen, energisch auf die richtige Perspektive der Würdigung Petrarcas hinzuweisen:~~

*Hier ist nämlich nicht weiter vom Sänger Laura's und seinen sterbenssüssen Sonetten die Rede. Wenngleich Schöpfungen von sirenenhaftem Zauber, zeigen sie ihn doch nur als den Meister einer melodischen Sprache, die er ausgebildet vorfand, als gewandten Beherrscher jener Welt von Liebesvorstellungen, der er durch den sentimentalen Hauch seiner Lieder einen ganz neuen Reiz zu geben wußte. [...] Der Genius Petrarca's ruht, um vorerst nur vielen Sinn in ein Wort zu drängen, in der von ihm erschlossenen Welt des H u m a n i s m u s. Nicht nur daß er dem in langen Winterschlaf gehüllten Alterthum das Erwache zugerufen, daß er eine erstarrte Welt neubelebt, er hat sie auch in den Kampf mit der ihn umgebenden geführt und aus diesem Kampfe ahnungsvoll ein neues Zeitalter emporsteigen gesehen. Hier wies er auf ein Feld mühevollen und unendlichen, aber reich lohnenden Strebens, gab Hunderten von Talenten ihre Richtung, und wurde er auch nach wenigen Menschenleben in mehr als einer Beziehung schon überflügelt, so geschah es nur in der Weise, wie der Entdecker des vierten Welttheiles an Kenntniss desselben bald freilich einem Schulknaben hätte weichen müssen*<sup>50</sup>.

Petrarca ging es vor allem um die Wiedererweckung der antiken Autoren, vor anderen Ciceros. Wenn er auch nicht als erster dafür eintrat, so doch am entschiedensten und nachhaltigsten. Schon ein bis zwei Generationen später empfand man, daß mit ihm ein neues Zeitalter begonnen habe, das direkt an die Antike anknüpfe<sup>51</sup>. Es liegt in der Natur der Sache, daß

eine Epoche wie die des Humanismus, die die Zeit vom 14. bis zum 16. Jahrhundert umfaßt, nicht auf einen Generalnenner zu bringen ist. Einer der besten Kenner, GIUSEPPE TOFFANIN, meinte denn auch, mit dem Wort Humanismus gehe es so, daß, wer zu einem ganz feststehenden und allgemein akzeptierten Sinn desselben gelangen möchte, sich irgendwann in der Wüste der Bibliographie verirren müsse<sup>52</sup>.

Der Humanismus versuchte eine Lebensgestaltung zu begründen, in deren Mittelpunkt der Mensch steht. Daß seine Bestrebungen mit den Lehren der christlichen Kirche zu vereinbaren waren, zeigt Erasmus von Rotterdam, der herausragende Vertreter der *humanitas christiana*<sup>53</sup>. Anders als im mittelalterlichen Denken ist der Bezugspunkt der Bildung des Menschen und der Bildung zum Menschen der Mensch selbst. In der Begegnung mit der Antike gelingt es, durch die Rezeption eines freien und unabhängigen Menschenbilds das eigene Sehnen bestätigt zu finden und in steter Auseinandersetzung zu einem selbständigen Menschenbild zu formen. Was zunächst nur erahnt wurde, stellte die Antike bereit. Ihre Entdeckung oder besser: Neuentdeckung wirkte wie eine Befreiung. In ungeheurer Begeisterung wird alles antike Gedankengut, dessen man sich bemeistern kann, aufgenommen. Dies sind in erster Linie literarische Werke, man widmete sich den *studia litterarum*<sup>54</sup>. Insofern stellt der Humanismus vor allem eine literarische Bewegung dar<sup>55</sup>, die die Texte der Alten sammelt, kommentiert, ediert, fortdenkt und weiterformt.

Es ist bezeichnend für diese Zeit, daß sie das antike Gedankengut nicht einfach hinnimmt, sondern mit ihm lebt, sich an ihm bildet. Daher wird zu *studia litterarum* das Synonym *studia humanitatis* gebraucht<sup>56</sup>. Bildung und Mensch-Sein gingen schon bei Cicero zusammen, wenn er von den *studia humanitatis ac litterarum* sprach<sup>57</sup> oder der Antiquar Aulus Gellius aus dem 2. Jahrhundert in seinem Sinne *humanitas* als Erziehung und Ausbildung in den freien Künsten, *eruditio insti-*

*tutioque in bonas artes* definierte<sup>58</sup>. Von den *studia humanitatis* leitete sich schließlich der Begriff *humanista* ab, des Lehrers der *studia humanitatis*<sup>59</sup>.

In welchem Maße man mit der Antike lebte, zeigt schön Petrarca's bekannte Schilderung der Besteigung des Mont Ventoux am 26. April 1336 (ep. fam 4,1)<sup>60</sup>. Der *impetus* zu dieser Unternehmung sei ihm besonders nach der erneuten Lektüre von Livius gekommen, der 40,21f. die Besteigung des *Haemus mons* durch Philipp von Makedonien im Jahre 181 v. Chr. berichtet. Der Aufstieg sei mühsam gewesen, aber wie Vergil richtig sage: *labor omnia vincit improbus*<sup>61</sup>. Beim überwältigenden Anblick der Alpen denkt er sofort an ihre Überquerung durch Hannibal: *per quas ferus ille quondam hostis romani nominis transivit*. Schließlich drängt es ihn, Augustins 'Confessiones' aufzuschlagen, das Geschenk des Freundes, das von kleinstem Umfang, doch von unermeßlicher Süße sei, *opusculum perexigui voluminis sed infinite dulcedinis*. Und wie es der Zufall will, fällt sein Blick in das 10. Buch (10,8,15): *Und es gehen die Menschen, die Höhe der Berge zu bewundern und die gewaltigen Fluten des Meeres und das breite Gleiten der Flüsse und den Kreislauf des Ozeans und die Bahnen der Gestirne, und sich selbst vernachlässigen sie, et eunt homines admirari alta montium et ingentes fluctus maris et latissimos lapsus fluminum et oceani ambitum et giros siderum, et relinquunt se ipsos*. Petrarca ist zutiefst betroffen. So also sieht es im Innern dieses Begründers des Humanismus aus: er liest seine antiken Autoren, setzt in die Praxis um, was er von ihnen an Anregung erfährt, und freut sich, wenn er selber erlebt und bestätigt sieht, was er gelesen hat<sup>62</sup>. Auch wenn die ganze Schilderung Fiktion sein sollte - es spricht manches dafür<sup>63</sup> -, bleibt dieser Brief ein eindrückliches Zeugnis für das *Nacherleben* der antiken Autoren durch die Humanisten.

Auf der anderen Seite ist natürlich nicht zu übersehen,



daß man das Studium des Altertums betrieb, um sich der Kenntnisse der Alten zu versichern und sie zu nutzen. Insofern war der Humanismus zu einem wesentlichen Teile auf den Inhalt der antiken Schriften gerichtet, während sich der Neuhumanismus gemäß dem größeren Wissenstande der Zeit vor allem für deren Methode und moralische Qualität interessierte. Diesen entscheidenden Unterschied hat FRIEDRICH AUGUST WOLF gebührend hervorgehoben:

*Es gab von dem vierzehnten bis in das sechzehnte Jahrhundert eine Zeit, wo man die Werke des Alterthums nicht nur als einzige Muster in jeder Darstellung und Kunst, sondern auch als Magazine der reichhaltigsten Gedanken und Grundsätze ansah, vermitteltst deren man neue Kreise von Kenntnissen bilden und die eben entstehenden Systeme von Wissenschaften gründen konnte. Man studirte die Geschichte und Politik der Alten, um in den Einrichtungen der jungen Staaten und sogar (die Diplomaten mögen erstaunen) in dem höheren Geschäftsleben davon Gebrauch zu machen; man las und commentirte alte Dichter, Redner, Geschichtschreiber, um mit ihnen in Poesien, in Declamationen, in vaterländischen Geschichten zu wetteifern, wie es die Künstler in Italien mit den zuerst entdeckten Kunstwerken versuchten. So ergriff man das Alterthum in der ersten Freude über dessen Wiedererwachen bald als ein grosses, an Ideen und Sachen ergiebiges Ganzes, betrieb jeden Theil davon zu unmittelbarer Anwendung, und bemühte sich, sowohl materiellen und wissenschaftlichen als mancherlei formellen Nutzen daraus zu ziehen. Es ist nicht zu leugnen, dass dies alles schöne und für damalige Zustände fruchtbare Ansichten waren; jedoch wenige der selben können noch die unsrigen sein. Die Wissenschaften haben sich seitdem bis zur Unkenntlichkeit bereichert; kleine Lehrbücher der Neuern enthalten mehr begründete Sätze, mehr ausgemachte Wahrheiten, als die grössten Werke berühmter Alten, und um aus den Letztern*

*noch hin und wieder versteckte Goldkörner zu sammeln, scheint das Nachgraben zu kostbar [...]*<sup>64</sup>.

*Wo man aber nichts mehr aus den Alten zu lernen fand, da vergass man oft, wie manches sich auf immer an ihnen lernen liess: sonst würde man, um von Vielem nur etwas zu sagen, nicht nur den Resultaten ihrer Untersuchungen, sondern auch ihren wissenschaftlichen Methoden nachgeforscht haben, selbst in Wissenschaften, wo wir weit über ihnen stehen, z.B. in den mathematischen, deren gelehrte Kenner noch itzt den Beweisarten und dem ganzen synthetischen Gange der Griechischen Erfinder ihre Bewunderung nicht versagen*<sup>65</sup>.

### 3. Römischer Humanismus

Aus dem Umstand, daß die Termini *Humanismus* und *Neuhumanismus* als Epochenbezeichnungen eindeutig definiert sind, folgt nicht, daß das Phänomen Humanismus zum ersten Mal im 14. Jahrhundert aufgetreten wäre. Wenn es für den Humanismus charakteristisch ist, daß er das römische Menschenbild - wie der Humanismus des 14. bis 16. Jahrhunderts - oder das griechische Menschenbild - wie der Neuhumanismus - als beispielgebend erachtet, dürfen in diesem Zusammenhang nicht die Römer als die ersten Humanisten des Abendlandes übergangen werden. Denn sie waren es, die als erste das griechische Menschenbild als beispielgebend empfunden haben: ... *der Humanismus als Kulturform ist römisch*, wie ERNST HOWALD richtig bemerkt hat<sup>66</sup>.

Ist es möglich, die Entstehung und damit auch die Bedeutung des Begriffs des *Humanismus* zu überblicken, so ist auf der anderen Seite der mit ihm nicht nur etymologisch in Zu-

sammenhang stehende Begriff der *Humanität* nicht ebenso eindeutig zu bestimmen. Er geht auf das römische Wort *Humanitas* zurück, das zum ersten Mal in dem Lehrbuch der Rhetorik des unbekanntes *Auctor ad Herennium* in den 90er Jahren des ersten vorchristlichen Jahrhunderts begegnet und dort soviel wie *sanftes, mildes, gütiges menschliches Wesen und Verhalten* bedeutet<sup>67</sup>, etwa wenn es in einem Zuge mit den Begriffen *clementia*, *Milde*, und *misericordia*, *Mitleid*, genannt wird<sup>68</sup> oder wenn es vom wahrhaft tapferen Manne heißt, es sei seine Aufgabe, die Besiegten als Menschen zu behandeln, *qui victi sunt, eos homines iudicare*, auf daß menschliches Verhalten den Frieden verstärke, *ut possit [...] pacem humanitas augere*<sup>69</sup>. Daß diese frühen Bestimmungen keineswegs bloße Theorien sind, sondern in einem tieferen Sinne römischem Denken entsprechen, zeigt die größte Dichtung der Römer, Vergils *Aeneis*, der die bekannten Verse aus Anchises' Prophezeiung entstammen (6, 851-853):

*Sei du, Römer, gedenk des Reichs und übe die Herrschaft:  
Das sind Künste, die dir anstehn. Bring Friede den Völkern,*

*Sei den Besiegten gelind, sei siegreich über die Stolzen*<sup>70</sup>!

*tu regere imperio populos, Romane, memento  
(hae tibi erunt artes), pacique imponere morem,  
parcere subiectis et debellare superbos.*

Hier ist der römische Herrschaftsanspruch gepaart mit römischer *humanitas*. Aber auch im privaten, menschlichen Bereich spricht sich *Humanität* in Vergils *Aeneis* aus. Dido, leiderfahren, nimmt den sieben Jahre auf dem Meer umhergetriebenen *Aeneas* gastfreundlich in Karthago auf; aus eigener Erfahrung kann sie mit den Geprüften mitfühlen (1,628-630):

*Ähnlich Los verschlug auch mich in Fahrden und Irrsal,  
Bis es am Ende beschloß, mir hier die Stätte zu gründen.*-

*Nicht unkundig des Leids lernst ich den Leidenden beistehn.*

*me quoque per multos similis fortuna labores  
iactatum hac demum voluit consistere terra.  
non ignara mala miseris succurrere disco.*

Hier begegnet die *humanitas* in der Bedeutung der zuerst betrachteten Stelle bei dem *Auctor ad Herennium*, wo sie mit *clementia* und *misericordia* zusammengehört. Es kommt nicht darauf an, ob es hierfür griechische Parallelen gibt, sondern darauf, daß eine solche Haltung durch eine der Hauptgestalten der römischen Dichtung verkörpert wird. Überhaupt ist ja das Menschenbild Vergils sehr gedämpft. *Aeneas* ist nicht der strahlende Held homerischer Prägung, sondern der leiderfahrene, sich aufopfernde Begründer des römischen Reiches - eine Konzeption, wie sie der auf das Jahrhundert der Bürgerkriege folgenden augusteischen Zeit einzig angemessen war. Zu Didos Bekenntnis *non ignara mali miseris succurrere disco* merkte HEYNE an, es sei ein sehr vornehmer Vers, ein Ausspruch von Gewicht; er könne nur den Rat geben, dem jungen Menschen, der von ihm und den beiden vorhergehenden Versen bei richtigem Verständnis nicht begeistert werde, unverzüglich die Lektüre zu verbieten: *nobilissimus versus; gravissima sententia; cuius, cum v.628, 629, vi percepta, si adolescentem non voluptate gestire videas, nae illum a poetae lectione statim abigas, suadeo*. Es wurde schon gesagt, daß HEYNE die antiken Texte nachempfunden, mit ihnen gelebt habe. Dieses ist sicher eines der eindrucklichsten Beispiele. Seine eigene Leiderfahrung befähigte ihn in besonderem Maße dazu.

Menschliche Anteilnahme ist stets ein Zeichen der *Humanität*. Und wenn man gesagt hat, die reinste Verkörperung des *Humanitätsideals* des Neuhumanismus sei Goethes *Iphigenie*, so liegt es nahe, an Goethes bekannte Verse für den *Orest-Darsteller Krüger* vom 31. März 1827 zu denken:

*Alle menschlichen Gebrechen  
Sühnet reine Menschlichkeit.*

Die Formel der Goethischen Humanität!, wie EMIL STAIGER sagte<sup>71</sup>. Ein anderes berühmtes Beispiel für die Bedeutung menschlicher Anteilnahme ist Wolfram von Eschenbachs 'Parzival', in dem der Titelheld durch zuht, aus falsch verstandenem Anstand, die Mitleidsfrage an den leidenden Gralskönig Amfortas unterläßt und von dem ihn aus der Burgweisenden Knappen gerügt wird: Wenn er doch nur den Mund gerührt und den Gastgeber gefragt hätte! Er habe sich selbst um viel Ruhm betrogen (247,28-30):

*möht ir gerüeret hân den flans  
und het den wirt gevrâget!  
vil prîss iuch hât betrâget.*

Und später belehrt ihn die Gralsbotin Kundrie, Amfortas habe seine Leiden vor ihm, dem ungetreuen Gast, getragen; seine Not hätte ihn erbarmen sollen (316,1-3):

*Er truog in für den jâmers last.  
ir vil ungetriwer gast!  
stn nôt iuch solt erbarmet hân.*

So unterschiedlich das Weltbild im ersten Jahrhundert vor Christus, im 13. und im 18. Jahrhundert auch gewesen ist, sind doch Dido und Iphigenie sowie der geläuterte Parzival in ihrer der *clementia* und *misericordia* nahe stehenden Humanität verwandt.

Es ist somit deutlich, daß römische Humanität den Humanisten und Neuhumanisten als ein wesentlicher Ausdruck echter Menschenart erscheinen konnte. HERDER hat diese Seite der römischen Humanität in dem 30. seiner 'Briefe zu Beförderung der Humanität' gebührend hervorgehoben. Nach der Übersetzung der Verse 5, 1-55. in denen Lukrez Epikur feiert, heißt es:

*So pries ein Römischer Dichter, L u k r e z, Einen sei-*

*ner Liebliche der Vorwelt, und er hat mehrere derselben als Genien unsres Geschlechts, als Götter und Sterne an den Himmel gesetzt, weil sie L e b e n s w e i s h e i t u n d H u m a n i t ä t unter den Menschen gegründet oder befördert haben. Keiner seiner edeln Mitbürger ist ihm dabei in Wort und That nachgeblieben.*

Viele Oden des Horaz, noch mehr aber seine Sermonen und sogenannten Satyren sind *f e i n e B e a r b e i t u n g e n d e r M e n s c h h e i t*; sie haben alle, wenigstens mittelbar, zum Zweck, einen Umriß in das rohe Gebilde des Lebens zu bringen, die Ideen und Sitten jener Person, dieser Stände nach dem Richtmaas des Wahren und Guten, des Anständigen und Schönen zu ordnen. Persius, Juvenal, Lucan und andre wirken dahin, jeder nach seiner Weise; vor allen aber bezeichnet Virgil, wo er kann, seine Gesänge mit einem zarten Druck der Menschenliebe. Unmöglich ist's, daß ein Mann oder Jüngling, dem das Innere dieser Heiligthümer aufgeschlossen wird, sein Inneres nicht durchdrungen und zu einer Form gebildet fühlte, die ihm vielleicht wenige neuere Schriften gewähren. Es ist, als ob jenen großen Autoren die Menschheit reiner vorstand, oder als ob sie mehr Kraft gehabt hätten, auch unter allen Unarten der Zeit, ihre wahre Gestalt lebhafter anzuerkennen, stärker und reiner zu schildern; wozu denn, nebst vielem andern, auch ihre Sprache und der Begriff beitrug, den sie sich von Poesie machten.

Doch nicht bei Poesie allein blieb diese Bildung stehen; Trotz alles Harten und Drückenden zeigt sie sich auch in der *R ö m i s c h e n G e s c h i c h t e*. Man lese im *C o r n e l i u s* des Atticus, in *S a l l u s t* Catilina's, in *T a c i t u s* Agrikola's Leben, vor allem aber den letzten, den wegen seiner dunklen Härte so berücksichtigten *T a c i t u s*; und man müßte ein entschiedner

Barbar seyn, wenn man in ihnen die tiefen Züge ächter Humanität nicht bemerkte. Tacitus beschreibt die Gräu-  
elvollsten Zeiten, die Lasterhaftesten Charaktere; er  
deckt einen Abgrund von Sitten und einer Regierungsform  
auf, vor dem man schaudert; zeige man in ihm aber ein  
~~einziges Gemälde solcher Unthaten und verderbten See-~~  
len, das er nicht in das Licht gestellt hätte, dahin es  
gehört! Livia, Tiber, Sejan, Caligula, Claudius, und  
wie die Unmenschen weiter heissen; gegentheils jede un-  
terdrückte Sprosse des Guten, die sich auf diesem ab-  
scheulichen Boden zeigte, alle sind von ihm, wenn auch  
nur mit Einem Wort, in Einem Zuge, dem unpartheischen  
Mit- oder Gegengefühl nahe gebracht; sie stehen auf ewig  
in der Classe *menschlicher, halb- und  
unmenschlicher Wesen*, wo sie stehen  
sollten. Wer uns keine Umschreibung, sondern eine Ueber-  
setzung dieses Geschichtsschreibers ganz in seinen Um-  
rissen, in seiner Physiognomie gäbe, könnte nicht an-  
ders, als den *Sinn der Menschheit* auch  
für unsre Zeit tausendfach erwecken und bilden.

Lassen Sie uns also glauben, daß Jung und Alt in beiden  
Geschlechtern, wenn es die Schriften der Alten in ihrem  
Geist liest, nicht anders als zur Humanität bearbeitet  
werden könne<sup>72</sup>.

Es steht außer Frage, daß es für diese Erscheinungsform  
der römischen Humanität Entsprechungen im griechischen Be-  
reich gibt. Doch da es hier um den Humanismus, nicht um die  
Humanität allgemein geht und die Römer die ersten Humanisten  
sind, kann dem Problem griechischer Humanität - die WOLFGANG  
SCHADEWALDT in zahlreichen Arbeiten untersucht hat - nicht  
weiter nachgegangen werden. Die Römer waren sich ihrer Ver-  
pflichtung den Griechen gegenüber sehr wohl bewußt, wie eine  
Stelle in der Atticus-Vita von Cornelius Nepos zeigen mag.  
Dort heißt es, Athen übertreffe alle Gemeinwesen an antiqui-

tas, *humanitas* und *doctrina* (3,3). Und dann fährt Nepos  
fort, daß Sulla in Athen von Atticus' *humanitas* und *doctrina*  
eingenommen wurde (4,1). Nepos will wohl sagen, daß Atticus  
griechisch gebildet war. Wenn er andererseits betont, daß je-  
ner den Athenern in einzigartiger Weise teuer war, so ist er  
~~sich aber auch der eigenständig römischen Komponente der hu-~~  
manitas sicher.

An dieser Nepos-Stelle wird *humanitas* am besten mit Bil-  
dung übersetzt, wie die Zusammenstellung mit *doctrina* zeigt.  
Denn dies ist die zweite wichtige Komponente römischer huma-  
nitas, die schon in den Zitaten von Cicero und Gellius be-  
gegnet ist. Bei Gellius heißt es 13,17 (16):

1. Alle, die lateinisch sprachen und sich einer richti-  
gen Ausdrucksweise befleißigten, wollten (ursprüng-  
lich) dem Worte "humanitas" (durchaus) nicht die Be-  
deutung beigelegt wissen, in welcher es jetzt der grosse  
Haufe auffasst und wofür von den Griechen das Wort φι-  
λανθρωπία (Menschenfreundlichkeit) gebraucht wird, also in  
der Bedeutung von einer gewissen Zuvorkommenheit und Ge-  
wogenheit gegen alle Menschen ohne Unterschied (der  
Person), sondern sie verstanden unter *humanitas* ohnge-  
fähr das, was die Griechen durch παιδεία (Erziehung)  
ausdrücken, wir also Unterrichtung (Anweisung) und  
Einführung in Kunst und Wissenschaft nennen. Nur Solche  
also, die aufrichtig (und mit höchstem Eifer) nach  
solcher geistigen Bildung trachten und streben, verdi-  
nen gerade so recht eigentlich "humanissimi" genannt zu  
werden. Denn die Liebe und Sorgfalt für geistige Aus-  
bildung und Veredelung (seines Selbst) ist unter al-  
len lebenden Wesen nur dem Menschen verliehen, daher  
man diesen nur allein dem Menschen (*uni homini*) ange-  
bornen Vorzug und diese geistige Eigenthümlichkeit mit  
dem Worte "humanitas" bezeichnet hat. 2. Dass die alten  
Schriftsteller und vorzüglich M. Varro und M. Tullius  
(Cicero) dieses Wortes in dem Sinne sich bedient

haben, wird uns fast aus allen ihren Werken hinlänglich deutlich. Deshalb hielt ich für hinreichend, dafür einstweilen nur ein einziges leuchtendes Beispiel anzuführen. 3. Dazu habe ich eine Stelle des M. Varro aus dem ersten Buche seiner "Gebräuche (der Vorzeit) in menschlichen Dingen" ausgewählt, deren Anfang also lautet: "Praxiteles, der wegen seiner erhabenen künstlerischen Meisterschaft keinem nur einigermaßen Gebildeten (humaniori) unbekannt ist u. s. w." 4. Varro braucht hier das Wort humanior nicht, wie es gewöhnlich geschieht, für einen Gefälligen, oder Gütigen, oder Wohlwollenden, der doch immerhin wissenschaftlich ungebildet sein könnte, - denn diese Bedeutung würde dem Sinne der angeführten Stelle nicht entsprechen, - sondern spricht von einem leidlich unterrichteten und ziemlich auf bessere Bildung Anspruch machenden Menschen, von dem man unbedingt muss verlangen können, dass er aus Büchern oder aus der Geschichte weiss, wer Praxiteles war und was er leistete<sup>73</sup>.

1. Qui verba Latina fecerunt quique his probe usi sunt, 'humanitatem' non id esse voluerunt, quod vulgus existimat quodque a Graecis φιλαθροπία dicitur et significat dexteritatem quandam benivolentiamque erga omnes homines promiscam, sed 'humanitatem' appellaverunt id propemodum, quod Graeci παιδείαν vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artis dicimus. Quas qui sinceriter percipiunt adpetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi. Huius enim scientiae cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est idcircoque 'humanitas' appellata est. 2. Sic igitur eo verbo veteres esse usos et cumprimis M. Varro nem Marcum que Tullium omnes ferme libri declarant. Quamobrem satis habui unum interim exemplum promere. 3. Itaque verba posui Varronis e libro rerum humanarum primo, cuius principium hoc est:

Praxiteles, qui propter artificium egregium nemini est paulum modo humaniori ignotus. 4. Humaniori inquit non ita, ut vulgo dicitur, facili et tractabili et benivolo, tametsi rudis litterarum sit - hoc enim cum sententia nequaquam convenit -, sed eruditioni doctiorique, qui Praxitelem, quid fuerit, et ex libris et ex historia cognoverit.

Gellius nennt die zuvor betrachtete Komponente der humanitas dexteritas, Umgänglichkeit, und benevolentia, Güte, gegenüber den Mitmenschen, griechisch: φιλαθροπία, und er setzt sie ab gegen eine ursprüngliche Bedeutung der humanitas als Erziehung und Unterweisung in den freien Künsten, eruditio institutioque in bonas artes, griechisch: παιδεία. Nur diejenigen, die über diese Form der humanitas verfügten, seien humanissimi.

Daß diese beiden Komponenten eine gemeinsame Wurzel haben, lehrt eine bekannte Stelle bei Cicero. In einem Kapitel seiner Schrift 'De re publica' sagt er über die mit der humanitas verbundenen Fähigkeiten, propriae humanitatis artes (1,29):

Daher scheint mir das Wort Platos - oder mag's ein anderer gesagt haben - sehr fein zu sein; als den der Sturm vom hohen Meer ans unbekannte Gestade und eine verlassene Küste getrieben hatte und die übrigen in Furcht waren, weil sie die Gegend nicht kannten, habe er, so sagen sie, bemerkt, daß in den Sand geometrische Figuren gezeichnet waren; als er die wahrgenommen hätte, habe er ausgerufen, sie sollten guten Mutes sein; er sähe nämlich die Spuren von Menschen; das erschloß er offenbar nicht aus der Bestellung der Flur, die er sah, sondern aus den Anzeichen der Gelehrsamkeit<sup>74</sup>.

Ut mihi Platonis illud, seu quis dixit alius, perelegans

*esse videatur; quem cum ex alto ignotas ad terras tempestas et in desertum litus detulisset, timentibus ceteris propter ignorationem locorum, animadvertisse dicunt in arena geometricas formas quasdam esse descriptas; quas ut vidisset, exclamavisse ut bono essent animo; videre enim se hominum vestigia; quae videlicet ille non ex agri consitura quam cernebat, sed ex doctrinae indicis interpretabatur.*

FRIEDRICH KLINGNER hat die Stelle schön erklärt: in dem Ausspruch äußere sich der Gedanke, daß Erkenntnis und Wissenschaft zum eigentlich menschlichen Dasein gehörten, aber zugleich auch etwas anderes, Beneidenswertes - oder vielleicht doch auch uns nicht unwiederbringlich Verlorenes: die Zuversicht auf die *sittigende*, humanisierende Kraft der Wissenschaft, das Vertrauen auf den Menschen, wenn ihn erst einmal Gesittung recht zum Menschen gemacht habe. Denn was dem gestrandeten Odysseus erst Nausikaas Güte sage, das verbürgten hier dem Philosophen schon die mathematischen Linien im Sand<sup>75</sup>. So betrachtet, darf man mit Recht von einer Wurzel der beiden Äußerungen der *humanitas* als allgemein menschlicher Haltung und als Bildung sprechen. Die Nepos-Stelle hatte bereits gezeigt, daß die Römer selbst den letzten Aspekt mit Griechenland in Verbindung brachten. In der letzten Arbeit über dieses Problem hat WOLFGANG SCHADEWALDT 1973 die Entstehung der römischen *humanitas* in der Zeit und Umgebung des jüngeren Scipio Africanus im zweiten Jahrhundert unter Aufnahme griechischen Gedankenguts vertreten<sup>76</sup>. Hier darf wieder auf eine *direkte* Quelle verwiesen werden, Ciceros Sendschreiben an seinen Bruder Quintus über die Aufgaben eines römischen Statthalters, die zwei für unsere Betrachtungen wichtige Stränge zusammenschließt: 1. daß die beiden besprochenen Äußerungen der *humanitas* *einer* Wurzel haben, 2. daß die römische *humanitas* als Verbindung von griechischen und römischen Elementen als Humanismus in dem hier definierten Sinne anzusprechen ist<sup>77</sup>:

Nun sind wir aber über eine Bevölkerung gesetzt, die nicht nur selbst *humanitas* besitzt, sondern die sie auch, wie allgemein anerkannt, andern vermittelt hat; da müssen wir gewiß vor allem denen gegenüber *humanitas* beweisen, von denen wir sie empfangen haben. Denn ich scheue mich nachgerade nicht [...], offen auszusprechen, daß wir unsere Erfolge der Beschäftigung mit den Wissenschaften und Künsten verdanken, die uns in den Denkmälern und Lehren Griechenlands überliefert sind. Mithin, will mir scheinen, sind wir, abgesehen von der selbstverständlichen Aufgeschlossenheit, die wir jedem Menschen schulden, darüber hinaus diesem Menschenschlag gegenüber besonders dazu verpflichtet, uns zu bemühen, bei denen, deren Unterweisung wir unsere Bildung verdanken, zu betätigen, was wir von ihnen gelernt haben<sup>78</sup>.

*cum vero ei generi hominum praesimus, non modo in quo ipsa sit sed etiam a quo ad alios pervenisse putetur humanitas, certe iis eam potissimum tribuere debemus, a quibus accepimus. non enim me hoc iam dicere pudebit [...], nos ea, quae consecuti sumus, iis studiis et artibus esse adeptos, quae sint nobis Graeciae monumentis disciplinisque tradita. quare praeter communem fidem, quae omnibus debetur, praeterea nos isti hominum generi praecipue debere videmur, ut, quorum praeceptis sumus eruditi, apud eos ipsos, quod ab iis didicerimus, velimus expromere.*

1. Da Cicero in den Sendschreiben durchweg von dem richtigen, d. h. für ihn: menschlichen Verhalten des Statthalters spricht - das er als *humanitas* bezeichnet<sup>79</sup> - und dieses mit den *studia* und *artes* in Verbindung bringt, ist es klar, daß auch er schon eine und dieselbe Wurzel für die beiden besprochenen Äußerungen der *humanitas* annimmt. 2. Da Cicero ganz eindeutig hinsichtlich der *humanitas*, die er wie kein anderer Römer - auch nach seinem Selbstverständnis - verkörperte, eine Brücke nach Griechenland schlägt, darf die *humanitas Roma-*

na auch nach antiker Auffassung als Humanismus in modernem Sinne bezeichnet werden. Es ist zu beachten, daß anderthalb Jahrhunderte später Plinius seinem Freund Maximus, der in die Provinz Achaëa geschickt wurde, unter Bezug auf Ciceros Sendschreiben in eben demselben Sinne argumentiert (9,24,2 bzw. 4):

*Bedenke, du wirst in die Provinz Achaia gesandt, das wahre, unverfälschte Griechenland, wo, wie es heißt, zuerst Bildung (humanitas) und Wissenschaft und selbst der Ackerbau erfunden worden ist, wirst entsandt, um Ordnung in die Verfassung freier Städte zu bringen, das heißt: zu Menschen, die im besten Sinne Menschen, zu Freien, die im besten Sinne Freie sind, die dies von der Natur verliehene Recht auf Freiheit durch Tüchtigkeit, Verdienste, Freundschaft, schließlich auch durch getreuliche Erfüllung von Verträgen behauptet haben. [...] Halte dir vor Augen, daß es das Land ist, das uns nicht etwa nach einem Siege über uns Rechtssatzungen und Gesetze aufgezwungen, sondern auf unsre Bitte hin geliefert hat, daß es Athen ist, wohin du gehst, Lacedämon, das du verwaltest<sup>80</sup>.*

*Cogita te missum in provinciam Achaiam, illam veram et meram Graeciam, in qua primum humanitas, litterae, etiam fruges inventae esse creduntur; missum ad ordinandum statum liberarum civitatum, id est ad homines maxime homines, ad liberos maxime liberos, qui ius a natura datum virtute, meritis, amicitia, foedere denique et religione tenuerunt! [...]. Habe ante oculos hanc esse terram, quae nobis miserit iura, quae leges non victis, sed petentibus dederit. Athenas esse, quas adeas, Lacedaemonem esse, quam regas.*

Dieser Brief wurde von FRIEDRICH ZUCKER als ein Denkmal antiker Humanität interpretiert<sup>81</sup>.

Mit Recht konnte SCHADEWALDT sagen, es seien *alle Motive des modernen Humanismus [...] in der humanitas Romana vorgebildet*<sup>82</sup>. Und als Ergänzung darf man an WERNER JAEGERs Feststellung erinnern, daß die Römer *als die ersten wirklichen Humanisten [...] in gleicher Lage wie wir gegenüber den Griechen (seien), sozusagen auf einer Ebene mit uns stehend*<sup>83</sup>. In diesem Punkt sind die Römer uns näher als die Griechen, moderner. JAEGER hat das schön formuliert:

*Kein Zweifel, daß unserem hochgesteigerten Gefühl für das Individuelle und unserem ästhetischen Einfühlungsvermögen die römische Kunst psychologisch interessanter ist mit ihrem ausgesprochenen Sinn für das zeitlich Einmalige, für das Geheimnis des Persönlichen, mit ihrer scheinbar absichtlichen Prosa, hinter der sich das stolze Bewußtsein des historisch Bedeutenden oder gesellschaftlich Anerkannten verbirgt, - kein Zweifel, daß auch das immer höchst persönlich sich äußernde Menschentum der römischen Schriftsteller mit der reichen Skala seiner Gemütswerte und der großen Auswahl sympathischer Temperamente und Charaktere uns innerlich leichter nahekommt (daher auch mitunter leichter abstößt) als die im Morgenlichte über Geistesgipfel hochwandelnden Griechen. In Catull finden wir einen antiken Dichter, dessen Größe schon ganz aus der Gefühlstiefe eines tragischen persönlichen Schicksals, eines zerrissenen Herzens erwächst. Im Gedicht des Lucrez wird die lehrhafte Darstellung der materialistischen Naturphilosophie des Epikur für uns beseelt und empfängt ihre künstlerische Wirkung durch die Leidenschaft der persönlichen Hingabe des Dichters an seinen ihn beglückenden und befreienden Gedanken, den Gedanken eines Lebens nicht ohne Ehrfurcht, aber ohne Furcht. Mit Senecas philosophischen Betrachtungen kann auch der heutige Ästhet seinen Tag beschließen, und mit Horaz und Petron können wir uns zwanglos unterhalten, als säßen wir mit ihnen bei Tisch in demselben Zimmer. Das alles sind Stufen fortschreitender*

geistiger Verfeinerung, deren Vorhandensein in der Antike uns daran erinnert, daß auch unsere moderne seelische Struktur, unsere Personalkultur im Altertum ihre Wurzel hat. Die Römer sind nun einmal eine uns historisch nähere Stufe, die Bringer der griechischen Bildung für den Westen und Norden Europas. Als die ersten wirklichen Humanisten sind sie in gleicher Lage wie wir gegenüber den Griechen, sozusagen auf einer Ebene mit uns stehend<sup>84</sup>.

Zweifellos verdient es hervorgehoben zu werden, daß es gerade die Römer und nicht andere Völker, die mit der griechischen Kultur in derselben Weise in Berührung kamen, gewesen sind, die für die griechische Kultur disponiert waren. Es sei gestattet, noch einmal WERNER JAEGER zu zitieren:

*Durch das bewußte Gefühl seiner umgestaltenden Wirkung auf den ganzen Menschen unterscheidet sich der Hellenismus der Römer in seiner Reifezeit grundsätzlich von der an sich nicht weniger starken Durchdringung Asiens mit griechischer Zivilisation. Wie überwiegend formal, wie intellektuell und unpersönlich ist der Hellenismus der Juden, Araber, Syrer usw., wo wir ihn kennen lernen! Er ist erlernt, aber nicht erlitten. Erst in der Seelenschicht, in der die größten Römer das Wesen des Hellenischen erfaßt haben, wird Hellenismus zum Humanismus. Daß sie es waren, die das Wort humanitas für die griechische Bildung schufen, sagt alles<sup>85</sup>.*

#### 4. Humanismus und Historismus

Die verschiedenen Erscheinungsformen des europäischen Humanismus bei den Römern, in der Renaissance und um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sind prinzipiell vergleichbar.

Durch die tiefgreifende Neubesinnung auf die Antike im Neuhumanismus hatte die humanistische Bildung ein Gepräge erhalten, das letztlich noch bis in die Gegenwart wirkt. Dennoch ist ihr Weg durch die Zeiten nicht ungehindert gewesen. Die Entwicklung der Wissenschaften im Historismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte es mit sich, daß die wissenschaftliche Erforschung der Antike und die humanistische Schulbildung immer weiter auseinandertraten. Die positivistische Auffassung des Historismus bewirkte eine Spezialisierung und Verabsolutierung der Wissenschaft in einem bis dahin nicht gekannten Grade. In bewunderungswürdiger Systematik wurden die Quellen erschlossen, d.h. bei literarischen Werken: ediert und kommentiert, sprachlich und metrisch erklärt. Noch heute sind die Leistungen jener Epoche die Grundlage jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Antike. Obschon Gelehrte wie THEODOR MOMMSEN und ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF der Antike ein hohes Ansehen in der Öffentlichkeit verschafften, indem sie auch weitere Kreise an sie heranzuführten, hatten sie einen so hohen Begriff von der Wissenschaft, daß die Trennung immer größer werden mußte. So bekannte MOMMSEN:

*Die Wissenschaft [...] schreitet unaufhaltsam und gewaltig vorwärts; aber dem emporsteigenden Riesenbau gegenüber erscheint der einzelne Arbeiter immer kleiner und geringer [...]. Wir [...] müssen uns damit abfinden, daß diese Fortführung, in ihrer Zersplitterung auf mehrere Klassen und innerhalb dieser Klassen auf zahlreiche engere Kreise, ein Surrogat ist, unentbehrlich und wirksam, aber nicht unbedingt gesund und nicht unbedingt erfreulich. Unser Werk lobt keinen Meister und keines Meisters Auge erfreut sich an ihm; denn es hat keinen Meister und wir sind alle nur Gesellen. [...]*

*Wie die Dinge jetzt liegen, kann die Wissenschaft nur den Fachmann brauchen und schließt die Dilettanten aus. Das ist richtig und notwendig; aber die enge Beziehung*



des Staatsmannes zur Wissenschaft, die ihr von hochgestellten preußischen Beamten früherer Generationen bewahrte innige, oft leidenschaftliche Liebe ist mit dieser strengen Haltung der alternden Pallas Athene unvereinbar. Wir klagen nicht und beklagen uns nicht; die Blume verblüht, die Frucht muß treiben. Aber die Besten von uns empfinden es, daß wir Fachmänner geworden sind<sup>86</sup>.

Das ist die Wissenschaft im Elfenbeinturm als Programm, der Ausschluß der Öffentlichkeit als Prinzip. Nicht Menschenbildung mit Hilfe der Wissenschaft, sondern Demut des Menschen vor der Wissenschaft heißt die Devise. So bekannte WILAMOWITZ:

Wenn der Philologe von seiner kleinlichen Werkeltagsarbeit das Auge aufschlägt zu der Majestät der Wissenschaft, dann wird ihm zu Mute wie in der heiligen Stille sternheller Nacht. Die Empfindung der Herrlichkeit und der Unendlichkeit und der Einheit des Allganzen zieht durch seine Seele. Demütig muß er sich sagen 'du armelig Menschenkind, was bist du? was kannst du?' Aber wenn tönend dann der junge Tag geboren wird, ruft der ihm zu: 'Steh auf, du Menschenkind, steh auf und wirke, was dein Tag von dir verlangt, wozu Gott in deine Seele die lebendige Schaffenskraft gelegt hat: erwirb dir durch Arbeit einen Anteil am Ewigen und Unendlichen'<sup>87</sup>.

Auch die klassischen Studien hatten einen ungeahnten Aufschwung erfahren und konnten sich ungehindert entfalten. WILAMOWITZ gab das allgemeine Bewußtsein wieder:

Die Wissenschaft bedarf vor allem Freiheit. Deren genießt sie längst. Auch materielle Förderung kann ihr nur mittelbar zu teil werden. Die Einwirkung, welche die Wissenschaft dadurch erfährt, daß sie mit dem ganzen Kulturleben der Nation in steter Wechselwirkung lebt, ist allerdings ungeheuer. Aber diese Einwirkung ist dem Willen des einzelnen Menschen und des einzelnen Staates

entrückt, ja die Gegenwart vermag dieselbe nur unvollkommen zu schätzen. So wenig wie ein wirkliches Gedicht oder ein wirkliches Gemälde läßt sich ein wissenschaftlicher Gedanke durch Menschenwillen oder staatliche Vorsorge erzeugen<sup>88</sup>.

Waren die Vertreter des Neuhumanismus für eine Bildung eingetreten, an der auch der Bürger uneingeschränkt teil haben sollte, so war das jetzt in die Tat umgesetzt. Man konnte es - wie WILAMOWITZ in der genannten Rede - mit Dankbarkeit registrieren. Nur wer die neuhumanistische Bewegung einseitig politisch-revolutionär deutet<sup>89</sup>, kann von einem Hölleinsturz der klassischen Bildung sprechen, die nunmehr ihren Frieden mit den regressiv-potenten Kräften geschlossen hätte<sup>90</sup>. Stand nicht der größte Teil der bedeutenden Altphilologen des deutschen 19. Jahrhunderts auf der Seite eines gemäßigten Liberalismus, von Humboldt angefangen über Böckh und Otfried Müller bis zu dem Erz-Republikaner Theodor Mommsen?<sup>91</sup>

Dennoch geriet das humanistische Gymnasium in eine schwierige Situation, da es auf der einen Seite an Anschauungen festhielt, die die Wissenschaft nicht mehr teilte, und auf der anderen das neue Bild der Antike zu vermitteln versuchte. Die Antike als Einheit und als Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört, konstatierte WILAMOWITZ<sup>92</sup>. Auch auf der Schule trat allmählich an die Stelle des idealen Griechenbildes ein historisch begründetes und differenziertes. Doch mußte das Fehlen einer einheitlichen Bildungsidee das Gymnasium unweigerlich einer Krise zuführen: Den Postulaten WOLFs und HUMBOLDTs wurde der Boden entzogen.

Wie eine Antwort auf die zitierten Bekenntnisse zur Wissenschaft von MOMMSEN und WILAMOWITZ mutet es an, wenn FRIEDRICH NIETZSCHE, der schon als Verehrer WOLFs und seiner Konzeption genannt wurde, sich in seiner Schrift 'Wir Philolo-

gen' zur Kritik meldete:

*Es hilft nichts, wir müssen alles wieder für uns und nur für uns tun und zum Beispiel die Wissenschaft an uns messen mit der Frage: Was ist u n s die Wissenschaft? Nicht aber: Was sind wir der Wissenschaft? Man macht sich wirklich das Leben zu leicht, wenn man sich so einfach historisch nimmt und in den Dienst stellt. 'Das Heil deiner selbst geht über alles', soll man sich sagen: und es gibt keine Institution, welche du höher zu achten hättest als deine eigene Seele<sup>93</sup>.*

Und:

*Man sehe nur, womit ein wissenschaftlicher Mensch sein Leben totschrägt: was hat die griechische Partikellehre mit dem Sinn des Lebens zu tun<sup>94</sup>?*

Streng geht NIETZSCHE nicht nur mit den Philologen allgemein, sondern auch mit der gymnasialen Bildung ins Gericht. In seiner 'Morgenröte' betitelt er den Abschnitt 195 'Die sogenannte klassische Erziehung'. So unterschiedlich der Ausgangspunkt auch sein mag, so sehr gleicht seine Kritik der HEYNEs an der Gymnasialbildung ein Jahrhundert zuvor: Beide wenden sich entschieden gegen den erstarrten Formalismus des Unterrichts. Und ebenso wie HEYNE fordert NIETZSCHE: *erst Mensch sein, dann wird man erst als Philolog fruchtbar sein.* Und er holt - ganz im Sinne HEYNEs und WOLFs - noch weiter aus: Man solle nicht das Altertum aus der Gegenwart verstehen, sondern umgekehrt die Gegenwart mit Hilfe des Altertums verstehen - dies sei eine ewige Aufgabe:

*Die Philologie als Wissenschaft um das Altertum hat natürlich keine ewige Dauer, ihr Stoff ist zu erschöpfen. Nicht zu erschöpfen ist die immer neue Akkomodation jeder Zeit an das Altertum, das Sich-daran-Messen. Stellt man dem Philologen die Aufgabe, s e i n e Zeit vermittels des Altertums besser zu verstehen, so ist seine Aufgabe eine ewige. Dies ist die Antinomie der Philo-*

*logie: man hat das A l t e r t u m tatsächlich immer nur aus der Gegenwart verstanden - und soll nun die Gegenwart aus dem Altertum verstehen? Richtiger: aus dem Erlebten hat man sich das Altertum erklärt, und aus dem so gewonnenen Altertum hat man sich das Erlebte t a x i e r t, abgeschätzt. So ist freilich das E r l e b n i s die unbedingte Voraussetzung für einen P h i l o l o g e n - das heißt doch: erst Mensch sein, dann wird man erst als Philolog fruchtbar sein.*

Und NIETZSCHE schließt, wie so oft, ironisch, doch logisch:

*Daraus folgt, daß ältere Männer sich zu Philologen eignen, wenn sie in der erlebnisreichsten Zeit ihres Lebens n i c h t Philologen waren.*

Und er fährt fort:

*Überhaupt aber: nur durch Erkenntnis des Gegenwärtigen kann man den T r i e b zum k l a s s i s c h e n Altertum bekommen. Ohne diese Erkenntnis - wo sollte da der Trieb herkommen<sup>95</sup>?*

HEYNE hätte sich kaum NIETZSCHEs Philosophie zueigen gemacht, d i e s e Forderung hätte er jedoch wohl bedingungslos unterschrieben.

Das humanistische Gymnasium geriet in steigendem Maße in Kritik, und es wurde schließlich erwogen, neben seinen Absolventen auch denen der Realschulen den allgemeinen Zugang zur Universität zu gestatten. Ein beliebiges Zeugnis jener Epoche ist die Ansprache des ersten Direktors des Kaiser-Wilhelms-Gymnasiums in Hannover, des Geheimrats Prof. Dr. RICHARD WACHSMUTH am 28. September 1900 zur Feier des 25jährigen Bestehens dieser Schule:

*Aber ist der Blick auf die Zukunft nicht geeignet, bei*

den Freunden des Gymnasiums Beunruhigung wachzurufen und die Frage auf die Lippen zu legen: Was wird aus unserm Kaiser Wilhelms Gymnasium? Was wird aus dem humanistischen Gymnasium überhaupt? [...]

~~der Wunsch uneingeschränkter Berechtigung zu Universitätsstudien für die realistischen Vollanstalten ist nur~~ lauter geworden. Eine wirkliche Einheitsschule in dem Sinne einer wahrhaft sachentsprechenden Ausgleichung antiker und moderner Elemente an einer und derselben Schule ist undenkbar. Die Forderung, dass die Erziehung den ganzen Menschen ergreifen solle, kann nicht so verstanden werden, daß von allen wissenschaftlichen Dingen der überhaupt in Frage kommenden Gebiete in gleichmäßiger Verteilung etwas gelernt werden soll. Ein solcher Versuch, ernsthaft angestellt, würde zwar sicher zu einer bedeutenden Überlastung der Schüler führen, aber zu sehr den Charakter einer blossen An- und Aufbildung tragen, ohne doch dem notwendigen Sinne jener Forderung zu genügen, dass die Kraft und Lust zu eigenem selbständigen Arbeiten und Urteilen geweckt werde [...].

Eben das ist heute bei den humanistischen Gymnasien der Fall, die eine Verbindung von beiden Bildungsbereichen versuchen. Was hätte der geheime Rat zu dieser Situation gesagt? Damals resignierte er nicht:

Die Frage der Gleichberechtigung von humanistischem Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule zu den akademischen Studien, für die neuerdings Versammlungen von Gewicht sich ausgesprochen haben, ihr Ob und Wie nach allen Seiten hin weiter gründlich zu erwägen, wird Aufgabe der zuständigen Stelle sein, das humanistische Gymnasium würde sie, wie wir glauben, von seinem Standpunkt aus ohne Besorgnis zur Wirklichkeit werden sehen können, ja es würde dadurch vermutlich in seiner gegenwärtigen Verfassung, d.h. mit dem Griechischen, und zwar einem früh-

zeitigen Beginn des Griechischen, gesicherter sein. Der Wunsch findet aber gewiss in vielen Herzen einen lebendigen Wiederhall, dass einmal der jetzige in manchem Betracht nicht recht erquickliche Zustand ein Ende finden möge, und dass bald an Stelle des Haders um Berechtigungen ohne solche Hindernisse ein würdigerer Wettbewerb dieser Schulen in der Erziehung der deutschen Jugend zu Zielen und mit Mitteln stattfinden möge, die doch in sehr wesentlichen Beziehungen die gleichen sind oder sein sollen. Denn das ist ihre gemeinsame Aufgabe, zu erziehen, so weit es in ihren Kräften steht, zum Gottvertrauen und zur thätigen Nächstenliebe, zur Vaterlandsliebe, die sich gründen soll auf deutsche Volks- und Heimatskunde, auf Kenntnis der deutschen Sprache, Litteratur und Geschichte, der wichtigeren öffentlichen Einrichtungen in Deutschland, der Vorzüge und Schwächen des deutschen Wesens, der gegenwärtigen Lage des Deutschtums in der Welt, zu erziehen zu freudigem Dienst für Kaiser und Reich, - die Geister in wissenschaftlicher Vorbildung an Arbeit und an Lust zur Arbeit zu gewöhnen, die Leiber zu stählen und der Jugend helle Augen zu erhalten, und dies alles zu thun auf Grund des vom Wohlwollen beseelten rechten Verständnisses der Jugend und eines angemessenen persönlichen Verhältnisses zu ihr<sup>96</sup>.

Das Recht, den alleinigen Zugang zu den Universitäten zu ermöglichen, verlor das humanistische Gymnasium noch in demselben Jahr 1900. Seine Monopolstellung war damit zu Ende. Eine Neubesinnung tat not.

Eine Neubesinnung sollte nach der Krise des Ersten Weltkriegs der sogenannte *Dritte Humanismus* WERNER JAEGERs bringen. Der Name, der nicht von seinem Protagonisten stammt, ist ungenau, weil gerade nach JAEGERs Verständnis die Römer die ersten Humanisten des Abendlands gewesen waren und somit seiner Bewegung, wenn sie schon chronologisch fixiert werden sollte, der Name *Vierter Humanismus* angestanden hätte. Bereits als neuberufener Ordinarius für Klassische Philologie an der Universität Basel hielt JAEGER 1914 eine programmatische Antrittsvorlesung mit dem Titel 'Philologie und Historie', in der er der positivistischen Altertumswissenschaft des Historismus den Kampf ansagte. Deren Gleichbehandlung aller Erscheinungsformen und Äußerungen der Antike setzte er die Beschränkung der Wertung entgegen, der Altertumswissenschaft die *K l a s s i s c h e P h i l o l o g i e*:

*Fassen beide die Vergangenheit auf, so zeigt die klassische Philologie schon äußerlich die ausgesprochenste Beschränkung hierin, im Gegensatz zur Geschichte. Eine klassische Geschichte gibt es nicht: die Geschichte der Griechen und Römer drängt zur Erweiterung nach oben und unten, und mit den Geschicken der beiden genannten Völker teilen die der Babylonier und Assyrer oder die des Mittelalters das, daß sie "geschehen" sind, daß sie kausaler Verknüpfung durch das historische Denken bedürfen. Mit den Werken Homers, Platos, Pindars, des Aischylus, mit Cicero und Vergil läßt sich klassische Philologie betreiben, aber bei den Keilschriften und Hieroglyphen oder den lateinischen Chronisten und Vermachern des Frühmittelalters ließe sich ein der klassischen Philologie und ihrer Mission vergleichbares Unternehmen nicht denken. Das Wesentliche an einer jeden Wissenschaft ist aber gerade der Wertgesichtspunkt, durch den sie sich dem Getriebe einer Kultur einfügt, und die Würde, die sie eben*

*dadurch in ihm empfängt*<sup>97</sup>.

JAEGER wandte sich bewußt aus der Spezialwissenschaft heraus an die Öffentlichkeit. Dazu diente ihm als hervorragendes Instrument die von ihm selbst herausgegebene Zeitschrift 'Die Antike', deren erster Band 1925 erschien und programmatisch eingeleitet wurde:

*Sie stellt sich die Aufgabe, die wissenschaftliche Erkenntnis der antiken Kultur für das Geistesleben der Gegenwart fruchtbar zu machen und ihr innerhalb der deutschen Bildung den ihr nach den unabänderlichen Voraussetzungen unserer geschichtlichen Entwicklung wie ihrem dauernden Werte nach zukommenden Platz zu wahren. Wir glauben damit nicht so sehr dem unbestimmten Drange der aus den engen Schranken ihrer Isolierung herausstrebenden Spezialwissenschaft zu folgen als ein tieferes Bedürfnis des gebildeten Deutschen zu erfüllen, das aus unserer besonderen Situation gegenüber der Antike entspringt*<sup>98</sup>.

JAEGER konzentriert sein Bemühen auf die großen Alten: nur sie könnten sich der geistigen Bildung der Zeit von neuem organisch einfügen. Es ist bemerkenswert, wie hell-sichtig JAEGER die Epochen zu überschauen vermag. Er sieht, daß nicht mehr wie zur Zeit des Neuhumanismus Wissenschaft und Bildung zusammenfallen, sondern auseinandergetreten sind und einer neuen Synthese, vielleicht darf man sagen: Befruchtung bedürfen. Die Epoche des Historismus ist für ihn eine *Periode eifriger wissenschaftlicher Aufklärung*, die gezeigt habe, daß eine Neubesinnung nicht durch äußerliche Vereinfachung und Trivialisierung des Gegenstandes der Altertumswissenschaft möglich sei und der Weg zur Gewinnung eigener, neuer Lebensnormen nicht durch die spiritisierende Abstraktion führe, sondern durch die strengste inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Großen aller Zeiten hindurch<sup>99</sup>.

Humanismus ist für JAEGER dem Wort und der Sache nach ein aus dem Altertum stammendes Prinzip unserer modernen Kultur, er ist

1. der eigentümliche, auf dem Gedanken der reinen Menschenbildung beruhende Kulturbegriff, den die Griechen auf der Höhe ihrer Entwicklung ausgeprägt haben. Er ist für alle Völker des hellenozentrischen Kulturkreises (die Neubildung sei mir verziehen) klassisch geworden und bezeichnet in diesem Sinne
2. die Kultur- und Bildungs-Synthese dieser Völker mit dem Griechentum, nicht also eine bloße historische und kausale 'Abhängigkeit', sondern die bewußte Idee einer geistigen Durchdringung mit griechischer Kultur, wie sie von den Römern typisch zuerst verwirklicht worden ist.

Alles in allem fällt der Humanismus zusammen mit der spezifisch bildungsgeschichtlichen Wirkung des Griechentums, nicht mit seiner weltgeschichtlichen Folgewirkung im ganzen. Freilich war gerade diese bildungsgeschichtliche Rolle der Griechen mit ein Hauptgrund ihres weltgeschichtlichen Wirkens überhaupt<sup>100</sup>.

JAEGER trennt die bildungsgeschichtliche von der weltgeschichtlichen Wirkung der Griechen und sieht die gesamte griechische Geistesgeschichte unter dem Gesetz der Bildung - wobei Bildung als Bildung zum Menschen definiert wird<sup>101</sup>. Konsequent ist dieser Standpunkt in dem großen dreibändigen Werk 'Paideia' 1934-1947 vertreten, einer Darstellung der griechischen Literaturgeschichte als Entfaltung der griechischen Bildungsidee<sup>102</sup>. Es ist hier nicht der Ort, auf die Einwände der Fachwissenschaft gegen diese großangelegte Konzeption einzugehen, es ist vielmehr festzustellen, daß JAEGERs Bewegung nicht den Erfolg hatte, den sie sich erhoffte. Sowohl die Kompliziertheit ihrer Voraussetzungen als auch die absolute Trennung von Philologie und Historie waren nur

schwer geeignet, eine große Breitenwirkung zu erzielen<sup>103</sup>. Die politischen Verhältnisse setzten ihr sodann vollends ein Ende.

#### Ausblick

JAEGER reagierte auf eine Krise - eine Krise nicht nur der Altertumswissenschaft, sondern der Zeit. Beides trifft auch auf die Gegenwart zu. Es ist ja überhaupt bezeichnend, daß alle vier humanistischen Bewegungen, die zu betrachten waren, in Zeiten der Krise entstanden, in denen sich altes Denken überlebt hatte und neues heraufzog. Im 2. Jahrhundert vor Christus begannen sich in Rom die starren Formen der *religio* und der Sitten zu lockern, gegen Ende des Mittelalters verlor die strenge Dogmatik der Scholastik an Gültigkeit, im 18. Jahrhundert verfielen die Normen des Staats, der Gesellschaft und der Kirche, um die Wende zum 20. Jahrhundert erwies sich der Historismus als zu wenig lebensvoll: Und immer setzte eine Besinnung auf die Antike - bei den Römern auf das Griechentum - ein. Immer glaubte man, in dem Vorbild einer vorbildhaften Epoche Halt zu finden für die unbefriedigende Gegenwart. FRIEDRICH AUGUST WOLF sprach von den *abschreckenden modernen Umgebungen*, HUMBOLDT von dem *allgemeinen Wechsel, in welchem Meynungen, Sitten, Verfassungen und Nationen fortgerissen* würden - beliebige Entsprechungen ließen sich häufen.

Die Krise der gegenwärtigen Situation<sup>104</sup> zeigt sich schon darin, daß es noch nie eine derartig beängstigende Flut von Rechtfertigungen des altsprachlichen Unterrichts in Form von didaktischen Schriften und curricularen Entwürfen gegeben hat wie heute. Beruhigend für den Freund der Antike ist es, daß dies auch in anderen Fächern der Fall ist, beunruhigend freilich die daraus sprechende Unsicherheit der Zeit. Da das

Interesse an den alten Sprachen und Literaturen noch immer erfreulich ist, könnte ein natürlicheres Verhältnis zu den Fragen ihrer Vermittlung - wie überhaupt zu denen der Bildung - zuträglicher sein. Jedenfalls möchte man mit FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER hoffen, daß

*bald die Rede nicht mehr sowohl davon seyn werde: ob man mit einem neuen Unterrichtsplane dem Zeitalter voraus-eilen dürfe oder könne? als vielmehr davon: ob man mit dem Unterrichtsplane hinter dem Zeitalter zurückbleiben, und dasselbe aufhalten wolle*<sup>105?</sup>

Anmerkungen zu Eckard Lefèvre,

Die Geschichte der humanistischen Bildung

- 1) WILH. VON HUMBOLDT, Ästhetische Versuche. Erster Theil. Über Göthe's Herrmann und Dorothea, Braunschweig 1799, 2. Jetzt abgedruckt in: Goethe, Hermann und Dorothea, mit Aufsätzen von A.W.SCHLEGEL, W.V.HUMBOLDT, G.W.F.HEGEL u. H.HETTNER [...], Frankfurt/M. 1976, 158 (Sperung *ad hoc*).
- 2) Elegie 'Hermann und Dorothea' V. 30.
- 3) Goethes Hermann und Dorothea, Berlin 1798, in: Sämtliche Werke, hg. v. E.BÖCKING, 11. Bd., Leipzig 1847, 183 (wiederabgedruckt in dem in Anm. 1 genannten Band auf S. 125).
- 4) Elegie 'Hermann und Dorothea' V. 34.
- 5) Goethes Werke, Hamburger Ausgabe, 2. Bd., hg. v. E. TRUNZ, <sup>4</sup>1958, 600.
- 6) Beide Schriften wurden nachgedruckt in: F.I.NIETHAMMER, Philanthropinismus - Humanismus, Texte zur Schulreform, bearbeitet von W.HILLEBRECHT, Weinheim - Berlin - Basel 1968 (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 29): Zu NIETHAMMERS Theorien vgl. E.HOJER, Die Bildungslehre F.I.Niethammers (Ein Beitrag zur Geschichte des Neuhumanismus), Frankfurt/M. - Berlin - Bonn 1965 (Forschungen zur Pädagogik und Geistesgeschichte, Bd. 2).
- 7) S. 7ff. (= 93 ff. des Nachdrucks).
- 8) S. 76 ff. (= 162 ff. des Nachdrucks).
- 9) Vgl. HOJER 49.
- 10) Vgl. HOJER 49.
- 11) S. 79 f. (= 165 f. des Nachdrucks).
- 12) S. 81 (= 167 des Nachdrucks).
- 13) *Das 'humanum' deutet im Wort auf die humanitas, das Wesen des Menschen. Der '-ismus' deutet darauf, daß das Wesen des Menschen als wesentlich genommen sein möchte* (M. HEIDEGGER, Brief über den Humanismus, angefügt an 'Platons Lehre von der Wahrheit', 1947, S. 94).

- 14) S. 13 f. (= 99 f. des Nachdrucks).
- 15) S. 13 (= 99 des Nachdrucks).
- 16) Dies und das Folgende nach: F.KLINGNER, Christian Gottlob Heyne, Göttingen 1937 = Studien zur griechischen und römischen Literatur, Zürich - Stuttgart 1964, 701 - 718, hier: 703.
- 17) Vgl. die vorhergehende Anmerkung.
- 18) KLINGNER 705.
- 19) Zitiert nach KLINGNER 715 f.
- 20) Gedruckt: *ὑπολωπιτόν τι.*
- 21) Gedruckt: *aversantur.*
- 22) Gedruckt: *σαδαρυύτιωσι.*
- 23) Albi Tibulli quae extant carmina, Lipsiae 1755, 15 und 9 f.
- 24) Zitiert nach KLINGNER 717.
- 25) Goethes Werke, Hamburger Ausgabe, 3.Bd., hg. v. E.TRUNZ, <sup>10</sup>1976, 555.
- 26) U.v.WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, Geschichte der Philologie, Leipzig <sup>3</sup>1927, 45.
- 27) Publius Virgilius Maro [...] illustr. a CHR.G.HEYNE, ed. quarta cur. G.P.E.WAGNER, II, Lipsiae 1832, 592.
- 28) S. 46.
- 29) *Als Freund von Goethe und Wilhelm von Humboldt war Fra Wolf befähigt, die Altertumswissenschaft, die er von seinem Lehrer Heyne überkommen hatte, als ein Ganzes, das nun aufzubauen war, programmatisch festzustellen (WILAMOWITZ 48). Vgl. TH.VOGT, Friedrich August Wolf als Pädagoge, Jahrb. des Vereins für wiss. Pädagogik 31, 1899, 243-302. Dort 262 über WOLFs Erziehungsideal, die wahre Menschlichkeit, perfectio humanitatis, aus der Schätzung des Studiums der klassischen Sprachen heraus. Umsichtige Würdigung WOLFs: M.FUHRMANN, Friedrich August Wolf, Deutsche Vierteljahrsschr. f. Literaturwiss. 33, 1959, 187-236.*
- 30) Darstellung der Alterthums-Wissenschaft, in: Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache, hg.v. G.BERNHARDY, 2 Bde., Halle 1869, II, 808-895, hier: 883 (die im Original kursiv gedruckten Partien werden gesperrt wiedergegeben).
- 31) II, 884-886.
- 32) II, 887.
- 33) II, 891.
- 34) W.v.HUMBOLDT, Werke in fünf Bänden, Stuttgart 1964. Die Pläne: IV, 168-195; die drei Stadien des Unterrichts dort 169.
- 35) Litauischer Schulplan 187.
- 36) Litauischer Schulplan 188.
- 37) Litauischer Schulplan 188 f.
- 38) H.MAIER, Klassische Philologie und Politik, in: Kulturpolitik - Reden und Schriften, dtv 1212, München 1976, 219-239, hier: 231.
- 39) W.JENS, Antiquierte Antike? (Sylter Beiträge 1), Münsterdorf 1971, 12.
- 40) JENS 14.
- 41) G.MANN, Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt 1969, 84.
- 42) MANN 86.
- 43) Von und an Herder. Ungedruckte Briefe aus Herders Nachlaß hg.v. H.DÜNTZER und F.G.v.HERDER, II, Leipzig 1861, 228f.
- 44) MAIER 225.
- 45) Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, 2.Vortrag. NIETZSCHE wird nach der Ausgabe von K.SCHLECHTA, Werke in drei Bänden, München 1954-1956, zitiert, hier: III, 210.
- 46) Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart (2 Bde.), vgl. W.RÜEGG, Cicero und der Humanismus - Formale Untersuchungen über Petrarca und Erasmus, Zürich 1946, XI.
- 47) RÜEGG 3 f.
- 48) Die 3. Auflage wurde 1893 von M.LEHNERDT besorgt (nach

dieser wird im folgenden zitiert).

- 49) S. 20 f.
- 50) S. 21 f.
- 51) E.KESSLER, Das Problem des frühen Humanismus - Seine philosophische Bedeutung bei Coluccio Salutati (Humanistische Bibliothek, Reihe I, Bd. 1), München 1968, 12 f.
- 52) Geschichte des Humanismus, Amsterdam 1941, VI (zitiert nach KESSLER 9).
- 53) R.PFEIFFER, Humanitas Erasiana, Studien der Bibliothek Warburg 22, Leipzig und Berlin 1931.
- 54) KESSLER 12 f. mit Belegen.
- 55) P.O.KRISTELLER, The Classics and Renaissance Thought, Cambridge Mass. 1955; E.R.CURTIUS, Neuere Arbeiten über den italienischen Humanismus, in: Bibliothèque d'Humanisme et de la Renaissance 10, 1948, 185 ff., hier: 188 (beide Titel zitiert von KESSLER 20-23).
- 56) KESSLER 13 mit Beleg.
- 57) Pro Archia 2.
- 58) 13, 17.
- 59) KRISTELLER 9 ff. (vgl. KESSLER 20).
- 60) Dazu F.MÜLLER, Humanismus und Christianismus im Wettbewerb um die abendländische Kultur, in: Rechenschaft und Aufgabe - Beiträge zur Bildungsarbeit in der Gegenwart, Düsseldorf 1967, 28-73, hier: 29-33.
- 61) Georg. 1,145 f.
- 62) MÜLLER 31.
- 63) D.FEHLING, Ethologische Überlegungen auf dem Gebiet der Altertumskunde. Phallische Demonstration - Fernsicht - Steinigung, Zetemata 61, 1974, 41.
- 64) II, 858 f.
- 65) II, 860.
- 66) Humanismus und Europaertum, Neue Schweizer Rundschau 23, 1930, 171-184, wiederabgedruckt in dem gleichnamigen Sammelband Zürich - Stuttgart 1957, 3-20, hier: S. 7.
- 67) R.RIEKS, Homo, Humanus, Humanitas - Zur Humanität in der lateinischen Literatur des ersten nachchristlichen Jahrhunderts, München 1967, 13.
- 68) 2, 31, 50.
- 69) 4 (5), 16, 23.
- 70) Übersetzung - auch im folgenden - von RUDOLF ALEXANDER SCHRÖDER.
- 71) Goethe, Bd. I, Zürich 1957, 379.
- 72) Herders Sämtliche Werke, hg.v.B.SUPHAN, 17. Bd., Berlin 1881, 148-150.
- 73) Übersetzung nach: Aulus Gellius, Die attischen Nächte, übers. v. F.WEISS, 2 Bde., 1875/1876, II, 193 f.
- 74) Übersetzung nach: Marcus Tullius Cicero, Vom Gemeinwesen, eingel. und neu übertr. v. K.BÜCHNER, Zürich - München <sup>3</sup>1973, 117.
- 75) Humanität und Humanitas, in: Römische Geisteswelt, München <sup>5</sup>1967, 704-746, hier: 723.
- 76) Humanitas Romana, ANRW I, 4, 1973, 43-62.
- 77) Ad Quintum fratrem 1,1, 27-28.
- 78) Übersetzung nach der Ausgabe von H.KASTEN, München 1965, 27-29 (der *humanitas* mit *Kultur* übersetzt).
- 79) §21, 25. An der letzten Stelle steht sie wie bei dem *Auctor ad Herennium* zusammen mit *clementia* sowie mit *mansuetudo*.
- 80) Übersetzung nach: C. Plini Caecilii Secundi Epistularum Libri Decem, Lat.-deutsch ed. H.KASTEN, München 1968.
- 81) Plinius epist. VIII 24 - ein Denkmal antiker Humanität, Philologus 84, 1929, 209-232.
- 82) S. 61.
- 83) Vgl. im folgenden.
- 84) Die geistige Gegenwart der Antike (1929), in: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin <sup>2</sup>1960, 158-177, hier: 168 f.
- 85) Antike und Humanismus (1925), in: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin <sup>2</sup>1960, 103-116, hier: 112 f.
- 86) Ansprache am Leibnizschen Gedächtnistage 4. Juli 1895,



Reden und Aufsätze, Berlin 1905, 196-198.

- 87) Philologie und Schulreform. Prorektorsrede, gehalten zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892, Reden und Vorträge, Berlin 1901, 97-119, hier: 108.
- 88) Basileia. Rede zur Feier des 25-jährigen Regierungs - Jubiläums seiner Majestät des Kaisers und Königs am 3. Januar 1886, Reden und Vorträge, Berlin 1901, 65 ff., hier: 66.
- 89) Vgl. o. S. 106 f.
- 90) JENS 20.
- 91) MAIER 229.
- 92) Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium (1900/1901), Kleine Schriften VI, Berlin - Amsterdam 1972, 77-89, hier: 79.
- 93) Wir Philologen, III, 329 (Kursivdruck gesperrt wiedergegeben).
- 94) Wir Philologen, III, 326.
- 95) Wir Philologen, III, 325 (Kursivdruck gesperrt wiedergegeben).
- 96) Zitiert nach: 1875-1975: 100 Jahre Kaiser Wilhelms Gymnasium zu Hannover, Hannover 1975, 158-162.
- 97) Philologie und Historie (1914), Humanistische Reden und Vorträge, Berlin <sup>2</sup>1960, 1-16, hier: 10 f.
- 98) Einführung S. 1.
- 99) Einführung S. 3 f.
- 100) Antike und Humanismus (1925), in: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin <sup>2</sup>1960, 103-116, hier: 107.
- 101) Ebd. 105.
- 102) H. PATZER, Der Humanismus als Methodenproblem der klassischen Philologie, Studium Generale 1, 1948, 84-92, auch in: Humanismus (WdF), Darmstadt 1970, 259-278, hier: 264 Anm. 7.
- 103) PATZER 269.
- 104) E. BURCK, Gegenwartsprobleme des Humanismus, Athen 1970.
- 105) S. 120.

Karl Steinbuch, Karlsruhe

Geschichte als informationeller Prozeß  
(Aus der Sicht eines Nicht-Historikers)

Das Thema *Geschichte als informationeller Prozeß* hat mehrere Aspekte, vor allem:

1. Geschichte als Bericht über Geschehenes: was immer Historie bringt, ist Information.
2. Information als Medium des Geschehens, als Instrument der Auseinandersetzung und Zusammenarbeit.
3. Information als verändernder Faktor unserer Welt: Die modernen Methoden der Informationsübertragung und Informationsverarbeitung tragen wesentlich bei zur Veränderung unserer Welt.

Darf ich zuerst eine subjektive Tatsache erwähnen: Ich habe die Notwendigkeit geschichtlicher Erfahrung *nicht* bei der Beschäftigung mit der Geschichte eingesehen, sondern beim Nachdenken über das kybernetische Problem: Wie kann der Mensch existieren in einer Welt, deren Komplexität sein Bewußtsein nicht gewachsen ist?

Vielleicht stärkt diese kuriose Tatsache Ihre Geduld, einiges anzuhören, das mit Historie wenig zu tun hat.

Die erste Frage ist: Was versteht man unter *Information*? Die klassische Informationstheorie - die vor allem auf den amerikanischen Mathematiker C.E. Shannon zurückgeht - verzichtet bewußt auf eine qualitative Erklärung der *Information*. Nur negativ ausschließend ist N. Wieners Feststellung, daß Information weder Materie noch Energie sei, unbeantwortet ließ er die Frage, was Information dann sei.

Der Schlüssel zum Verständnis der Information liegt im Erkennungsprozeß: Durch den Erkennungsprozeß werden Sachverhalte klassifiziert und etikettiert: Was gehört "dazu" und was gehört nicht "dazu"? Information erweist sich so als eine Kennzeichnung von Klassen von Phänomenen, die als gleichzeitig verstanden werden.

*Informieren* ist die Signalisierung an den Empfänger, was der Sender ausgewählt hat - sei es nun eine konkrete oder abstrakte Sache, ein Begriff, ein Wort, ein Symbol oder was auch immer.

*Information* ist, was an Ausgewähltem einem Empfänger signalisiert wird.

Die Signalisierung ist nicht immer eindeutig. Dies zeigt sich beispielsweise an der Existenz von "Homonymen" und "Synonymen". Die fehlende Eindeutigkeit der natürlichen Sprache zeigt sich z.B. daran, daß der wissenschaftliche Sprachgebrauch des Begriffes *Information* weiter ist als der umgangssprachliche. So kann man zwar umgangssprachlich sagen "*Information ist das Gegenteil von Propaganda!*" - im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist auch Propaganda Information. Ich halte es für voreilig, diese fehlende Eindeutigkeit ausschließlich negativ zu werten. Welche Wirkungen die Vagheiten der menschlichen Sprache beispielsweise in der Rhetorik oder als Stimulans der Kreativität haben, ist schwer zu beurteilen.

Nicht alles, was man sagen kann, kann man auch eindeutig sagen. Ein Beispiel für die Vagheit und für die historische Bedingtheit ist das Wort *Bundschuh*, das einerseits auf eine mittelalterliche Schuhform verweist und andererseits Symbol eines politischen Bundes war (Lit.9).

Es ist ratsam, zwischen sprachlicher und nichtsprachlicher Informationsübertragung zu unterscheiden:

1. Bei nichtsprachlicher oder diagnostischer Informationsübertragung sind die Signale nur durch die Eigenart der Signalquelle, nicht aber auf Grund von Absprachen strukturiert. Hier wird aus nicht vereinbarten Signalen auf Bedeutungen zurückgeschlossen, *diagnostiziert*. Daß die Diagnose Vorwissen voraussetzt, sei ausdrücklich festgestellt (Bild 1).

diagnostische Informationsübertragung  
ohne vereinbarte Zeichen

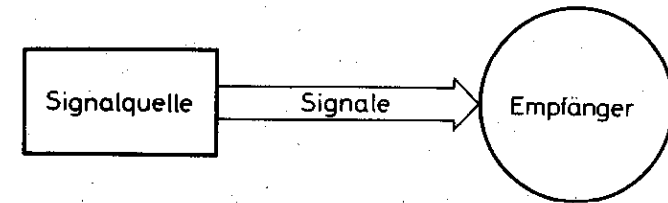


Bild 1: Nichtsprachliche Informationsübertragung

2. Bei der sprachlichen Informationsübertragung besteht zwischen Sender und Empfänger Übereinstimmung darin, welche Signale welche Bedeutung haben (Bild 2).

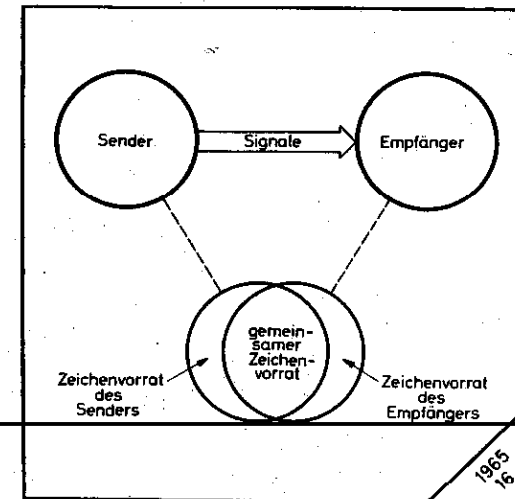


Bild 2: Sprachliche Informationsübertragung

Der Zeichenvorrat des Senders und der des Empfängers müssen sich mindestens teilweise überschneiden, es muß ein gemeinsamer Zeichenvorrat vorhanden sein.

Die Kennzeichnung *sprachlich* muß hierbei sehr weit verstanden werden, hierzu gehören viele (im engeren Sinne) ~~nichtsprachliche Formen, wie z.B. solche der Mathematik, der Naturwissenschaften usw.~~ Die Notwendigkeit sprachlicher Übereinstimmung zeigt sich besonders deutlich bei der Vorstellung, irgendwo im Weltraum trafen Menschen auf andere intelligente Lebewesen, mit denen keine solche Übereinstimmung besteht. Falls die Erkennung auf sprachliche Informationsübertragung abzielt, schließt sich an sie die Benennung an - wobei die Benennung Signale aus einem sozial vereinbarten Repertoire benutzt, die damit zu *Zeichen* für den allgemein so benannten Sachverhalt werden. Ausdrücklich festgestellt sei, daß Benennung Übereinkunft ist.

Ein historisch interessantes Beispiel für diese Problematik brachte der 1799 in Ägypten gefundene Stein von Rosette (Bild 3).

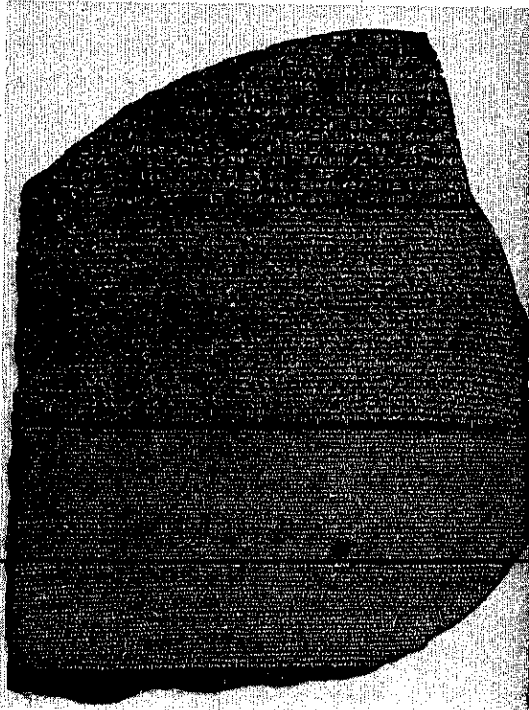


Bild 3:  
Der Stein von Rosette

Auf ihm war ein Text in drei verschiedenen Schriften geschrieben, nämlich in

ägyptischen Hieroglyphen,  
demotischer Volksschrift und  
griechischer Schrift.

Mit seiner Hilfe konnten die Hieroglyphen entziffert werden, er brachte das Repertoire von Zeichen, das Sender und Empfänger gemeinsam haben.

Die klassische Informationstheorie begann mit dem bewußten Verzicht auf die Betrachtung von Wert und Inhalt der Information. Sie blieb deshalb relativ steril: Ihr gilt ein Pfund Sand soviel wie ein Pfund Gold. Diese Sterilität muß aber nicht endgültig sein. Ein fruchtbareres Verständnis ergibt sich aus der Betrachtung des Problemlösens. Die Leistungsfähigkeit eines problemlösenden Systems hängt davon ab, wieviel Kenntnis es von der Außenwelt hat. Diese Kenntnis kann auf zwei verschiedene Arten entstanden sein: Entweder durch Versuch und Irrtum oder durch Kommunikation. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich einen Wanderer an einer Wegegabel vorstellt, der nicht weiß, welcher von mehreren Wegen zu seinem Ziel hinführt (Bild 4). Die Information, wohin die verschiedenen Wege führen, erspart ihm Anstrengungen. Diese Situation ist typisch: Man kann die meisten Entscheidungsprozesse (auch historische Entscheidungsprozesse) auf die Wegegabelsituation zurückführen.

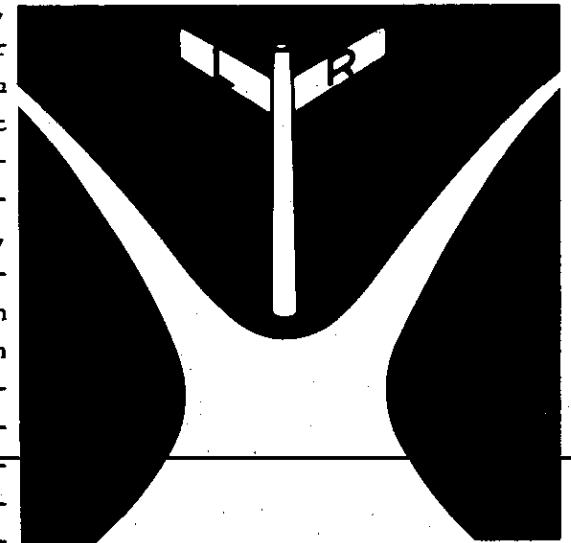


Bild 4: Wanderer an einer Wegegabel

Solche Überlegungen zeigen, daß man Informationen Werte zuordnen kann und daß es auch Informationen negativen Wertes gibt, welche die Problemlösungsfähigkeit vermindern. So wird beispielsweise in der politischen Auseinandersetzung der Gegner absichtlich irreführt. Man spricht hier von *Desinformation*, von Information negativen Wertes.

Diese Überlegungen zeigen das Wesen der Information deutlicher als die klassische Informationstheorie:

*WERTVOLLE INFORMATION ERMÖGLICHT BESSERES PROBLEMLÖSEN.*

Was eine Gesellschaft von einer Menge Menschen unterscheidet, sind vor allem informationelle Gemeinsamkeiten: So z.B. Verwendung derselben Sprache, derselben Schrift, derselben Denkmodelle usw. Die meisten zwischenmenschlichen Prozesse, die das Wesen der Gesellschaft ausmachen, sind informationeller Art.

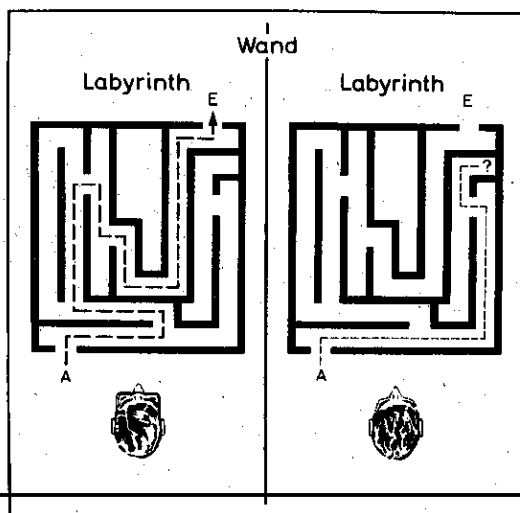


Bild 5: Kommunikation als Hilfe beim Problemlösen

Bild 5 illustriert den sozialen Aspekt des Informierens: Getrennt durch eine undurchsichtige Wand suchen zwei Menschen Wege durch ein Labyrinth. Kennt der eine einen Weg, dann kann er durch Signale vereinbarter Bedeutung, durch Informationen, dem anderen helfen, den Weg zu finden. Dieses einfache Denkmodell zeigt, daß Menschen durch Kommunikation sich gegenseitig helfen können, ihre Probleme besser als allein zu lösen. Typisch hierfür ist schon das Aufkommen der ersten Zeitungen: Als im sechzehnten Jahrhundert einige große Handelsherren Zeitungen verschickten, da geschah dies, um Geschäftspartnern bei der Lösung ihrer Probleme zu helfen.

Das gesellschaftliche Informationsspiel ist natürlich viel komplizierter als die mit Bild 5 gezeigte einfache Übertragung von Informationen von einem Sender zu einem Empfänger:

1. Die Kommunikation spielt sich häufig nicht nur zwischen zwei bestimmten Partnern ab, sondern innerhalb eines sozialen Geflechts, bei dem Beteiligung und zeitlicher Ablauf vom Inhalt der Informationen abhängt.
2. Es kann nicht nur über die Außenwelt des Individuums informiert werden (also beispielsweise über einen Weg durch das Labyrinth), sondern auch über die Innenwelt ("*Ich habe darüber nachgedacht*").
3. Bild 5 zeigt, daß man durch Information auch irreführen kann, beispielsweise dadurch, daß man "*links*" statt "*geradeaus*" sagt. Die Irreführung kann in der Negation der Wahrheit liegen, in komplexeren Situationen liegt sie aber meist in der Verwendung falscher Denkmodelle.
4. Bild 5 zeigt trotz seiner starken Vereinfachung einen wichtigen Sachverhalt deutlich: Ob eine Information "*richtig*" oder "*falsch*" ist, hängt auch von der

Vorgeschichte ab. Wenn beispielsweise der eine Partner bei der Suche noch nicht die Verzweigung erreicht hat, die der andere voraussetzt, dann ist dessen Information möglicherweise falsch. Eine fruchtbare Kommunikation setzt eine vergleichbare Erfahrungsbasis voraus.

Die Menge der Informationen, die ein Mensch bewusst verarbeiten kann, ist durch zwei unterschiedliche Faktoren begrenzt: einerseits durch die *Bewußtseinsenge* und andererseits durch das *Informationsangebot*. Es gibt viele Situationen, in denen das Angebot die Aufnahmefähigkeit des Menschen überfordert: Typisch hierfür ist der Kraftfahrer im Stadtverkehr, der viele Verkehrsteilnehmer, Verkehrszeichen usw. wahrnehmen müßte, dies aber wegen der Überforderung seines Bewußtseins nicht kann.

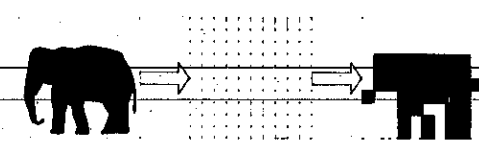
Die andere Begrenzung liegt im Informationsangebot. Was nicht gesendet wird, kann (bei sprachlicher Kommunikation) nicht empfangen werden. Zeitungen, Zeitschriften, Hörrundfunk und Fernsehrundfunk können uns nicht *alles* berichten (Was heißt schon *alles*?). Durch diese unvermeidbare Auswahl werden viele Informationen unterdrückt, die für uns eigentlich interessant sind.

Eine banale Tatsache, deren Konsequenzen jedoch selten recht bedacht werden, ist:

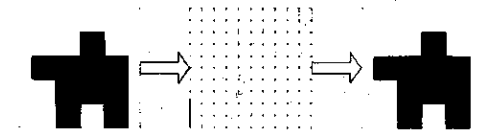
**DIE EMPFANGENE INFORMATIONSMENGE KANN NICHT GRÖßER SEIN ALS DIE KAPAZITÄT DES MEDIUMS.**

Zur Veranschaulichung: Bild 6 zeigt oben links eine zu übertragende Information (z.B. Bild eines Elefanten) in hoher Auflösung, also mit großem Informationsgehalt. Hat das Übertragungsmedium eine kleinere Kapazität als der gesendeten Information entspricht, so wird diese zwangsläufig ver-

Zu übertragende Information      Medium      Empfangene Information



Komplexität der zu übertragenden Information größer als Komplexität des Mediums



Komplexität der zu übertragenden Information kleiner als Komplexität des Mediums

Bild 6: Das Medium als Begrenzung der empfangenen Informationsmenge

größert. Bild 6 zeigt unten eine zu übertragende Information (z.B. nochmals Bild eines Elefanten) grob dargestellt, also mit geringem Informationsgehalt. Diese grobe Darstellung kann das Übertragungsmedium ungestört passieren, sein Informationsgehalt ist kleiner als die Kapazität des Mediums. Dies ist kommunikativ von großer Bedeutung: Das durch die Medien vermittelte Weltbild hat nicht immer die hohe Auflösung der Wirklichkeit, sondern nur die (meist geringere) Auflösung der Medien.

Auch für die Informationsverarbeitung im Menschen ergibt sich hieraus eine wichtige Konsequenz: Sachverhalte, welche die Kapazität des Bewußtseins überschreiten, können nicht ohne Vergrößerung abgebildet werden.

Man kann für die Informationsverarbeitung im Menschen eine kritische Grenze definieren:

1. Einfache Sachverhalte, welche die Kapazität des Bewußtseins nicht überschreiten, können unverändert abgebildet werden (überall ist  $2 \times 2 = 4$ ).
2. Komplexe Sachverhalte, welche die Komplexität des Bewußtseins überschreiten, werden zwangsläufig vergrößert.

Wenngleich deren quantitative Bestimmung schwierig ist, müssen wir doch von der Tatsache der quantitativen Begrenztheit des menschlichen Bewußtseins ausgehen: Bewußtsein und Gedächtnis sind quantitativ beschränkt und der ungeheuren Komplexität unserer Welt nicht angemessen.

Um sich trotzdem in dieser hochkomplexen Welt zurechtzufinden, entwickelte sich die informationelle Arbeitsteilung, das Spezialistentum. So wird ein Feld, das der einzelne nicht übersehen kann, durch viele stückweise übersehen. Gelänge es, dieses stückweise Verständnis unserer komplexen Wirklichkeit widerspruchsfrei zusammenzufügen, dann könnte in Arbeitsteilung auch viel mehr verstanden werden, als das einzelne Bewußtsein verstehen kann. Tatsächlich mißlingt aber oft diese Zusammenfügung. Unsere gesellschaftliche Kommunikation scheint oftmals wie ein Gehirn, in dem viele Fasern fehlen oder falsch angeschlossen sind. Die Informationen werden nicht optimal zusammengefügt und verknüpft, sondern vergessen und verwirrt. So entsteht manchenorts Schlimmeres, als sich Parkinson einst ausgedacht hat: Nicht nur nutzlose Selbstbeschäftigung, sondern auch sinnlose Zerstörung der Entwürfe, die unsere Probleme lösen könnten.

Als die Welt noch nicht durch Menschen bewußt verändert wurde, folgte die Entwicklung der belebten Natur dem Mechanismus, den wir seit Ch. Darwin im Prinzip verstehen: Durch zufällige Mutation und nachfolgende Selektion entwickelten sich immer komplexere Arten. So entstanden aus der Ursuppe

Einzeller, Pflanzen, Tiere, Säugetiere und schließlich - vor etwa einer Million Jahren - das Tier, aus dem später der Mensch wurde. Diese Entwicklung spielte sich ungeheuer langsam ab, sie wird nach Milliarden Jahren gemessen.

Die Menschwerdung leitete eine neue Phase der Entwicklung ein: Der Mensch unterscheidet sich von seinen vor-menschlichen Ahnen weniger durch anatomische, mehr durch informationelle Besonderheiten: Er kann Verhaltensformen vor ihrer Verwirklichung im Kopfe durchspielen und ihre Folgen prüfen. Manchen gelingt es sogar, neue Verhaltenselemente zu erfinden, also kreativ zu sein. Gleichzeitig entwickelte sich die stark differenzierende menschliche Sprache, welche die Übertragung von Erfahrungen von einem Menschen zum anderen ermöglicht: Neue Verhaltenselemente sind nicht mehr der einsame Besitz ihres Erfinders oder Entdeckers, sondern können an viele Menschen weitergegeben werden. Durch diese beiden Neuerwerbungen - Bewußtsein und Sprache - entwickeln sich rasch komplexe Lebensformen. Die Zeitmaßstäbe sind jetzt nicht mehr Jahrmilliarden, sondern Jahrtausende.

Aufklärung und Buchdruck markieren die nächste Zäsur. War es vorher üblich, Denk- und Verhaltensformen möglichst unverändert weiterzugeben, so forderte die Aufklärung, daß jeder seinen Verstand ohne fremde Leitung benutzen solle. Die Abweichung von tradierten Denk- und Verhaltensformen wurde höher geachtet als ihre Konservierung. Dazu kam die rasche Verbreitung neuer Gedanken durch den Buchdruck: War es vorher Minderheiten vorbehalten, fremde Informationen durch Briefe oder handgeschriebene, teure Bücher zu empfangen, so wurde es plötzlich eine Sache vieler, gedruckte Bücher zu lesen und eigene Denkmodelle mit fremden anzureichern. Diese beiden Neuerungen - Buchdruck und sozialer Anreiz zur Kreativität - führten zu einem weiter beschleunigten Wachstum der Komplexität. Wesentliche Veränderungen ergeben sich jetzt nicht mehr in Jahrtausenden, sondern in Jahrhunderten.

Die letzte Zäsur ist überwiegend technisch. Durch den Computer erhält das menschliche Gehirn Konkurrenz bei der Tätigkeit, die bisher sein Monopol war, nämlich Informationen miteinander zu verknüpfen. Der Computer überholt das menschliche Gehirn sowohl hinsichtlich der Speicherkapazität als auch hinsichtlich seiner Verarbeitungsfähigkeit, er wird ein immer überlegeneres Substitut des menschlichen Gehirns. (Daß der Computer außerstande ist, dem Menschen moralische Orientierungen zu geben, sei - angesichts ortsüblicher Mißverständnisse - ausdrücklich festgestellt.) Gleichzeitig entwickeln sich die elektronischen Medien, vor allem Hörrundfunk und Fernsehrundfunk. Mit ihnen können neue Entdeckungen und Erfindungen schnell über die ganze Erde verbreitet werden. Die beiden neuen Techniken, Computer und Massenmedien, bewirkten so ein zusätzlich beschleunigtes Wachstum der Komplexität. Das angemessene Zeitmaß ist jetzt nicht mehr das Jahrhundert, sondern das Jahrzehnt.

Die Geschichte der Informationstechnik sei durch folgende Übersicht zusammengefaßt (Lit.1):

*Urszustand:* Nichttechnische Kommunikation, z.B. durch unvermittelte Sprache, Marken, Zeichen, Schrift, Boten, Reitende Boten, Stafetten, Briefftauben, Feuerzeichen und dergl.

*seit 1500:* Buchdruck (mit bewegten Lettern)

*seit 1600:* Zeitungen (im heutigen Sinn)

*seit 1850:* Elektrische Telegrafie

*seit 1880:* Fernsprechtechnik

*seit 1920:* Hörrundfunk

*seit 1950:* Fernsehrundfunk (seit 1965 auch in Farbe)

*seit 1970:* Datenübertragung

#### VERMUTETE ZUKÜNFTIGE ENTWICKLUNGEN:

*ab 1980:* Direktes Satelliten - Fernsehen

*ab 1985:* Bildfernsehen

*ab 1985:* Kabelfernsehen im Sinne einer weiträumigen zweiseitigen visuellen Kommunikation.

Wie stark die Einflüsse der Kommunikationstechnik auf das menschliche Zusammenleben sein können, zeigte die Erfindung des Buchdrucks: Ohne sie wären Reformation, Aufklärung und Liberalisierung kaum möglich gewesen.

Die starke Wirkung der Kommunikation wird auch deutlich beim Vergleich der einstigen langwierigen Ausbreitung des Christentums durch mündliche Predigt und handgeschriebene Briefe mit der raschen Ausbreitung von Ideologien in unserer Zeit, beispielsweise des Panarabismus, die entscheidend durch die Verbreitung billiger Rundfunkgeräte ermöglicht wurde.

Die Veränderung der Öffentlichkeit durch Veränderungen der Kommunikationstechnik zeigt sich besonders spektakulär beim Vergleich von Columbus' Landung in Amerika mit der ersten Landung des Menschen auf dem Mond. Als Columbus Amerika entdeckt hatte, dauerte es Monate oder Jahre, bis "die Welt" davon erfuhr. Als jedoch Neil Armstrong und Edwin Aldrin am 20.7.1969 auf dem Mond landeten, wußten wir es nicht nur in derselben Sekunde, sondern sahen es, als ob wir dabeigewesen wären: Eine halbe Milliarde Menschen in neunundvierzig Ländern.

Bei Kommunikation wird Information transportiert. Oft denkt man hierbei nur an den Transport über räumliche Distanzen und übersieht den Transport über zeitliche Distanzen. Aber unsere Existenz, unser Denken und Verhalten hängen vielfach von Informationen aus der Vergangenheit ab. Die Folgen fehlenden Informationstransports über die Zeit hat F. Nietzsche anschaulich beschrieben in seiner Schrift *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, aus der ich einige Sätze zitieren möchte:

*"Betrachte die Herde, die an dir vorüberweidet: sie weiß nicht, was Gestern, was Heute ist, springt umher, frißt, ruht, verdaut, springt wieder, und so vom Morgen bis zur Nacht und von Tage zu Tage, kurs angebunden mit ihrer Lust und Unlust, nämlich an den Pflock des Augenblicks..... Der Mensch fragt wohl einmal das Tier: warum redest du mir nicht von deinem Glücke und siehst mich nur an? Das Tier will auch antworten und sagen: das kommt daher, daß ich immer gleich vergesse, was ich sagen wollte - da vergaß es aber auch schon diese Antwort und schwieg ....."*

Informationen aus der Vergangenheit sind bereits die Erbfaktoren; die Gene, die von den Eltern auf die Kinder übergehen. Die Mechanismen der Informationsübertragung durch den genetischen Code sind technischen Verfahren der Informationsübertragung sehr ähnlich. Der Mensch kommt zwar mit Vorprogrammierungen für das soziale Verhalten zur Welt (Lit. 2), aber diese Vorprogrammierungen bestimmen sein Verhalten nur teilweise und werden durch Lernvorgänge ergänzt. Informationen aus der Vergangenheit sind vor allem die tradierten Denk- und Verhaltensformen einschließlich Sprache. Ohne dieses kulturelle Erbe ist der Mensch kein normaler Mensch. Diese Unnormalität zeigt sich beispielsweise an Kaspar Hauser, jenem mysteriösen Findling, der ohne Informationen von anderen Menschen, also ohne kulturelles Erbe, aufgewachsen sein soll.

Die beständige Erhaltung von Erfahrung, Geschichtsschreibung, Gesetzgebung usw. setzt Informationsspeicher voraus. Solange Information nur mündlich weitergegeben und nur im menschlichen Gedächtnis fixiert wird, verändert sie sich im Laufe der Zeit. Erst wenn sie schriftlich codiert und auf einem beständigen Träger fixiert ist, kann sie die Zeit relativ unverändert überstehen. Genau genommen überstehen nur die gespeicherten Zeichen die Zeit, möglicherweise verändert sich ihre Bedeutung.

Vor allem in Büchern werden große Mengen sprachlich codierter Informationen zusammengefaßt und z.T. über lange Zeit konserviert, z.B. in Bibliotheken. Schon im 7. vorchristlichen Jahrhundert soll es in Ninive eine gut organisierte Bibliothek (von Tontafeln) gegeben haben. Im alten Griechenland (4. Jahrhundert vor Christus) und im Rom der Kaiserzeit gab es schon öffentliche und private Bibliotheken. Die Bibliotheken der Ptolemäer in Alexandria sollen über 500.000 Rollen (3. und 2. Jahrhundert vor Christus) gehabt haben. Im Mittelalter gab es nur die relativ exklusiven Bibliotheken der Klöster.

Interessant ist W.H. Langes Vermutung (Lit.3): *"Wenn die größten Büchereien bis zum Ausgang des 10. Jahrhunderts selten mehr als 500 bis 600 Bände aufwiesen, so war in diesen tatsächlich das gesamte vorhandene Geistesgut umschlossen."*

Die Mönche schrieben vielfach ausgeliehene Bücher ab und benutzten sie zum Tausch und gelegentlich zur Ausleihe. Große Staatsbibliotheken entstanden im 17. und 18. Jahrhundert, die erste Leihbibliothek 1726 in Edinburgh. Mit dem Aufkommen der Universitäten entstanden Universitätsbibliotheken, die aber lange Zeit recht unzulänglich waren. Welche unermesslichen Verluste kriegerische Ereignisse, z.B. während des Dreißigjährigen Krieges, der napoleonischen Kriege, Bilderstürmerei, die Auflösung von Klöstern, der Luftkrieg usw. verursachten, ist heutzutage kaum mehr zu überblicken.

Beim Transport von Informationen über die Zeit werden - ebenso wie beim Transport über den Raum - extreme Informationen bevorzugt. So wurde beispielsweise ein Lexikon der Superlative publiziert, eine Sammlung der dümmsten Sätze und eine Sammlung der klügsten Sätze, aber man findet selten gewöhnliche und banale Informationen. Diese Bevorzugung des Extremen kann nicht nur durch die Informationstheorie er-



klärt werden, die unwahrscheinlichen Ereignissen einen höheren Informationsgehalt zumißt als wahrscheinlichen Ereignissen, sondern auch durch die Vorstellung, daß bestimmten Tatsachen bestimmte Bereiche im Nachrichtenraum entsprechen und diese Bereiche durch ihre Grenzen gekennzeichnet werden können. Dieser allgemeine kommunikative Sachverhalt verführt aber zu einem verzerzten Verständnis der Wirklichkeit: Diese besteht eben vorwiegend *nicht* aus den mitgeteilten Extremen, sondern vorwiegend aus dem Gewöhnlichen und Banalen zwischen den Extremen.

Die gegenwärtige kommunikative Entwicklung ist bestimmt durch die Konkurrenz zweier Techniken des Informationstransports:

1. Einerseits durch die elektrische Verbreitung von Informationen, vor allem durch Hör- und Fernseh- und Funk und
2. andererseits die Verbreitung von Informationen auf Papier als Zeitung, Zeitschrift, Buch usw.

Diese Konkurrenz hat verschiedene Aspekte. Die wichtigsten technischen Aspekte sind:

1. Die elektrisch verbreiteten Informationen überwinden leicht räumliche Distanzen, aber man muß sie (in ihrer vorgegebenen Darbietungsform) genau zu den Zeitpunkten konsumieren, zu denen sie angeliefert werden, ihre Aufbewahrung für späteren Konsum erfordert zusätzliche Einrichtungen und ist nicht immer leicht zu bewerkstelligen.
2. Bei den auf Papier reproduzierten Informationen ist zwar der Transport über räumliche Distanzen langsamer und oft lästig, aber man kann sie benutzen, wann immer man sie wünscht oder braucht.

Die voraussehbare teilweise Ablösung des Papiers durch die Elektrizität als vorherrschendem Informationsträger wird

wahrscheinlich zu Verlusten der geschichtlichen Erfahrung führen.

In unserer Zeit ereignen sich drei historisch bedeutungsvolle Vorgänge, deren soziale und psychische Wirkungen noch nicht erkennbar sind:

1. Einst war der Umgang mit der Information Sache weniger (z.B. Geistlicher, Mönche, Professoren, Publizisten, Diplomaten, Beamter usw.). In unserer Zeit nimmt die Informationsproduktion und der Informationskonsum rasch zu.
2. Einst war Information für die meisten Menschen Mangelware. Neuerdings wird jedoch den Bewohnern der hochentwickelten Industrieländer Information im Überfluß angeboten.
3. Einst waren bestimmte Lebensbereiche von der Kommunikation weitgehend ausgeschlossen, beispielsweise die Intimsphäre und z.T. der religiöse Bereich. In unserer Zeit schwinden diese stummen Bereiche immer mehr dahin.

Kommunikation und Zeitablauf hängen in bemerkenswerter Weise zusammen: Der Mensch verarbeitet Informationen aus der Vergangenheit und bereitet damit Denken und Verhalten in der Zukunft vor. Ohne Zukunft ist Kommunikation sinnlos.

Man kann die informationelle Situation des Menschen so kennzeichnen:

1. Der Mensch steht auf einem Fundament von Informationen aus der Vergangenheit, z.B. Erbinformationen, Denkmodelle, Sprache, spezielle Erfahrungen (z.B. Heimat!) usw.
2. Der Mensch steht in aktueller Kommunikation mit seiner Umwelt, sei es nun Kommunikation mit anderen Menschen oder Kommunikation mit Objekten seiner Umwelt bis hin zu Versuch und Irrtum. Kennzeichen dieser aktuellen Kommunikation ist die Gegenwart, die Wechselwirkung ermöglicht: Hier kann noch geantwortet und eingegriffen werden.

3. Schließlich ist jedes bewußte Handeln bestimmt durch Entwürfe für die Zukunft.

Hierfür einige Beispiele:

Die Tageseinteilung des arbeitenden Menschen setzt Planung voraus: Wann wird dieses und jenes getan, wann treffe ich wen usw. Arbeitsteilige Zusammenarbeit ist ohne Planung unmöglich. Führung ist die Bestimmung der Grundsätze und Abläufe zukünftiger Zusammenarbeit.

Politisches Handeln kann sich nicht darauf beschränken, die Probleme ausschließlich im Sinne einer momentanen Situation optimal zu lösen, sondern muß auch die Abfolge zukünftiger politischer Entscheidungen beachten.

Durch das Recht werden Bedingungen für das zukünftige Verhalten gesetzt. Absprachen, Verträge usw. verpflichten zu einem bestimmten Verhalten in der Zukunft.

Das Wesen des Geldes ist nur verständlich als Gutschrift für zukünftige Leistungen, gewissermaßen vorweggenommene Problemlösung.

Durch Werbung bemühen sich Produzenten, Kunden zum zukünftigen Erwerb von Waren oder Dienstleistungen zu veranlassen.

Schließlich muß man den Sinn aller Erfahrung (einschließlich Erfahrungswissenschaft) darin sehen, daß sie (in irgend einem Sinne) "besseres" Verhalten in der Zukunft ermöglicht.

Die Deutung der Kommunikation als Vorbereitung zukünftigen Denkens und Verhaltens könnte auf Widerspruch stoßen: Interessiert man sich beispielsweise für Geschichte nicht

ohne spezielle Absicht, einfach um zu erfahren, "wie es war?"

Ich meine: Auch wenn wir von vornherein nicht wissen, wie wir historische Erfahrung in Zukunft nutzen können, schafft sie doch Grundlagen, beispielsweise um uns skeptischer gegenüber Verwirrungen des Zeitgeistes zu machen, also besseres Denken und Verhalten in der Zukunft zu ermöglichen. Das Insistieren auf die Frage "wie war es" ist m.E. informationell wohl verständlich: Es ist unzureichend, aus dem Geschehen nur die Aspekte zu registrieren, die uns momentan interessieren; man muß wissen, wie es tatsächlich war. Das Interesse wandelt sich, aber die Sachverhalte bleiben.

Vor allem im wissenschaftlichen Bereich bemüht man sich, nur zuverlässige Informationsquellen zu nutzen und die Informationen korrekt weiterzugeben. Ganz anderer Art ist z.B. das Gerücht: Seine Entstehung ist weniger durch überprüfbare Tatsachen oder zuverlässige Quellen begründet, mehr durch eine stark affektbeladene Situation. In solchen Situationen ist die Bereitschaft, auch unsichere Informationen

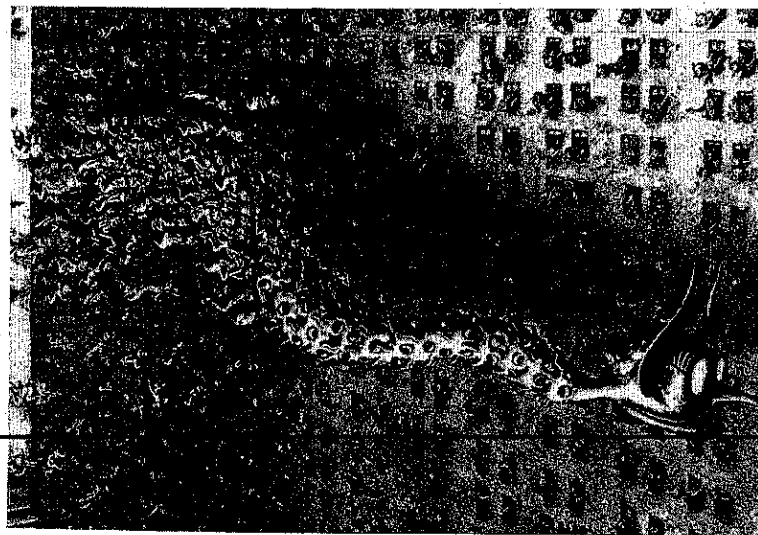


Bild 7: Das Gerücht (A. Paul Weber)

aufzunehmen und weiterzugeben, häufig sehr stark. So kann aus unerheblichen Anlässen, Mißverständnissen usw. in gegenseitiger Bestätigung das Gerücht entstehen.

Bild 7 (nach A. Paul Weber) illustriert dies: Aus unzähligen und unüberprüfbaren Quellen gespeist entsteht das Gerücht, das sich mit hohen Augenbrauen und spitzen Ohren durch die Massengesellschaft windet und immer neue Gläubige an sich zieht.

Mit dem Gerücht wird keine Information transportiert, die Grundlagen erfolgreicher Problemlösungen schafft, also keine vertrauenswürdige Information.

Für den Informationsempfänger ist offensichtlich eine wichtige Frage: Welche Information ist glaubwürdig und welche nicht?

Angesichts der kommunikativen Unzulänglichkeit des Menschen ist es in unserer komplexen Welt meist nicht möglich, sich vollständig zu informieren, also z.B. durch unmittelbare Wahrnehmung zutreffende von unzutreffenden Informationen zu scheiden. In den meisten realen Lebenssituationen muß man anderen Menschen, z.B. Eltern, Lehrern, Experten, Journalisten usw. Informationen ungeprüft abnehmen. In unserer Zeit ist vor allem die arbeitsteilige Kooperation auf gegenseitiges Vertrauen angewiesen.

N. Luhmann erklärte Vertrauen als einen Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (Lit. 5). Dies kann durch Bild 5 illustriert werden (Hierzu sollte man sich allerdings vorstellen, daß es wesentlich komplizierter ist, so daß man nicht "mit einem Blick" erkennen kann, welche Wege es durch das Labyrinth gibt): Wenn der Informationsempfänger (der noch keinen Weg durch das Labyrinth kennt) dem Sender der Information vertraut, daß er ihm einen gangbaren Weg durch

das Labyrinth signalisiert, dann gewinnt er eine zusätzliche Möglichkeit.

Der hier diskutierte Vorgang - die Vergrößerung der Problemlösungsfähigkeit durch vertrauenswürdige Information - ist nicht nur kennzeichnend für Informationen, die über räumliche Distanzen transportiert wurden, sondern auch für solche, die über zeitliche Distanzen transportiert wurden. Erfahrung erweist sich so als nützliche Kommunikation.

Lassen Sie mich bitte einige kurze Betrachtungen über die Wirkungen der Kommunikation anstellen:

In der Bundesrepublik Deutschland werden jährlich über eine Milliarde Briefe und annähernd eine Milliarde Telefongespräche transportiert.

Dahinter verbirgt sich eine enorme Vielfalt sozialer, politischer und wirtschaftlicher Kontakte - von der Telefonseelsorge (bei der in einem Jahr annähernd eine halbe Million Gespräche mit etwa 54 Seelsorgestellten abgewickelt wurden) bis hin zu den rein geschäftlichen Kontakten, deren gesamter Kostenaufwand im Jahre 1974 auf 125 Milliarden DM geschätzt wurde, etwa 13 % des Bruttosozialprodukts.

Zwischen Wirtschaft und Kommunikation bestehen enge Zusammenhänge.

Eine bäuerliche Familienwirtschaft kommt leicht ohne technische Kommunikationsmittel aus: Der Bauer kann den Zustand seines Betriebs unmittelbar in Augenschein nehmen und Anweisungen unmittelbar mündlich erteilen. Anders ist es in der modernen Industriegesellschaft: Die hochgradige Arbeitsteilung und der großräumige Material- und Güterfluß zwingen zu schnellen Absprachen mit nahen und fernen Partnern. Diese Lenkungsaufgaben können ohne hochwertige Informationstechnik nicht gelöst werden.

Daß öffentliche Kommunikation Wirkungen im Denken und Verhalten der Konsumenten erzeugt, erscheint beinahe selbstverständlich. In sehr einfachen Situationen erscheinen sie zweifelsfrei. In praktisch interessanteren Situationen, beispielsweise Ausstrahlung politischer Sendungen für ein Millionenpublikum, sind die Wirkungen aber zweifelhaft und ihr Mechanismus umstritten.

Wie immer diese theoretische Frage beantwortet wird, tatsächlich suchen alle politischen Gruppen Einfluß auf die Massenmedien zu gewinnen, beispielsweise durch Gründung oder Subvention von Zeitungen, Einfluß auf die Besetzung von Intendanten- oder Redakteursposten, Medienkommissionen, Medientagungen usw.

Hilde Domin (Lit. 6) widerspricht der Meinung, der gegenwärtige Kommunikationsbetrieb erzeuge zusätzliche Freiheitsräume; sie vermutet, daß er tatsächlich unifiziert und zentralisiert.

Hierbei entsteht *Vorauskonformismus*: Bestimmte Denkformen brauchen gar nicht mehr indoktriniert zu werden, sie entstehen auf Grund gleichartiger Voraussetzungen unabhängig voneinander gleichzeitig in vielen Köpfen:

*"... das Urteil konformiert sich nicht nur im nachhinein mit der erhaltenen Weisung, es peilt nach Möglichkeit die erwünschte Richtung im voraus an ..."*

Einst bestand Konformismus im Hinblick auf alte Grundsätze sozialen Zusammenlebens, Sittlichkeit, Staatsloyalität usw. Beim Vorauskonformismus wird im voraus Zustimmung zu einem Zeitgeist erzeugt, der künstlich und kurzlebig ist.

Es gibt mehrere - grundsätzlich verschiedene - Gründe dafür, daß die Massenmedien die öffentliche Meinungsbildung

verfälschen. Um für diese Überlegungen einen konkreten Bezugspunkt zu haben, sollte man von der kommunikativen Situation auf einem Marktplatz, z.B. der Agora im alten Griechenland ausgehen. Auch hier konnten die einen ihre Meinung wirksam darstellen und Zustimmung erzeugen, während die anderen nicht das richtige Wort zur richtigen Zeit fanden. Aber alle Redner hatten grundsätzlich gleiche Chancen - und ihre Meinungen wurden an der Wirklichkeit gemessen. Beides trifft für unsere Massenmedien nicht mehr zu: Hier haben nicht mehr alle die gleichen Chancen, und die Meinungen werden nicht mehr an der Wirklichkeit gemessen - über sie entscheidet ein vielgliedriger Apparat (vorwiegend) nach kommunikativen Gesichtspunkten. Die Chancenungleichheit entstand und wächst mit der Institutionalisierung der Kommunikation.

Kontrollinstanzen wie z.B. Rundfunkgeräte sind nach bisherigen Erfahrungen zwar in der Lage, z.B. Sendezeiten verschiedener politischer Gruppen zu kontrollieren, aber sie scheinen außerstande zu sein, die schleichende Veränderung von Werten, Zielen und Sprache durch elitäre Minderheiten zu kontrollieren. Die angestrebte Ausgewogenheit blieb bisher im Quantitativen stecken, im Qualitativen herrscht große Einseitigkeit.

Die Verfälschung liegt vor allem darin, daß sich die Meinungen nicht mehr auf Grund der wahrgenommenen Wirklichkeit bilden, sondern auf Grund von Darstellungen in den Medien. Diese Darstellungen sind aber etwas anderes als die Wirklichkeit, sie verfälschen bereits durch Themenauswahl, Darstellungsstil usw. - ob dies der Autor nun beabsichtigt oder ob er sich dessen gar nicht bewußt ist. Die Misere unserer gegenwärtigen öffentlichen Kommunikation liegt darin, daß sie durch Rhetorik bestimmt ist und die Probleme unserer Existenz zu kurz kommen.

In utopischen Gesellschaftsentwürfen findet sich häufig die Vorstellung der totalen Kommunikation und der totalen Allwissenheit: Jeder kann jeden zu jeder Zeit und an jedem Ort in Bild und Ton erreichen und bei allwissenden Informationsbanken jede beliebige Information abrufen. Eine solche totale Transparenz hätte außergewöhnliche Folgen: Totales Vertrauen, risikoloses Entscheiden, überraschungsfreie Zukunft.

Ich bin - mit Lübke (Lit. 7) - höchst skeptisch gegen derartige Utopien. Diese Skepsis ist weniger durch unzureichende technische Möglichkeiten bestimmt, mehr durch die unbehebbar kommunikative Unzulänglichkeit des Menschen: Die meisten - ja alle - Menschen werden die meisten Informationen gar nicht benutzen können, weil ihnen die Voraussetzungen zu ihrem Verständnis und Gebrauch fehlen. Ja, sie werden die meisten Informationen überhaupt nicht bekommen, weil sie nicht die richtigen Fragen stellen können.

Im letzten Jahrzehnt ging durch unser Land der Wahn, man könne unser Zusammenleben durch soziale Theorien regeln. Viele meinten, was hier und jetzt nicht begründet werden könne, sei verdächtig, unzulässig und müsse schleunigst überwunden werden. Aber die Erfahrung zeigte, daß die synthetisierten Sozialstrukturen nicht die erhofften Vorzüge hatten - daß aber viele Nachteile eintraten, welche die Theorie nicht vorausgesagt hatte.

Eine wichtige Erfahrung unserer Zeit ist, daß man auch solche Erfahrungen akzeptieren muß, die man nicht theoretisch begründen kann. Wer ist schon imstande, komplexe Kulturformen theoretisch zu begründen? Beispielsweise die Achtung vor der Privatsphäre, Gemeinwohl, sexuelle Moral usw. Derartige Errungenschaften einer hohen Kultur werden zerfallen, wenn sie nicht mehr vertrauensvoll von Generation zu Generation weitergegeben werden können.

Die Erkenntnisse naturwissenschaftlicher Verhaltensforscher und geisteswissenschaftlicher Anthropologen nähern sich gegenwärtig in erstaunlichem Maße. A. Gehlen schlägt (Lit. 8) die Brücke von den *physiologischen Tugenden* zu historisch gewachsenen Tugenden. Konrad Lorenz spricht von der *"drohenden Auflösung unserer Sozietät durch Störungen der Überlieferung unentbehrlicher sozialer Verhaltensnormen"* und davon, daß *"ein Abreißen der Tradition alle kulturellen Normen sozialen Verhaltens wie eine Kerzenflamme auslöschen kann"*.

Das Leben eines Menschen reicht einfach nicht aus, die notwendigen Tugenden selbst zu erfinden, er muß aus den Erfahrungen früherer Generationen lernen.

In der Denkweise der Kybernetik könnte man dies so darstellen: Die Beschränkung unserer Denk- und Verhaltensweisen auf solche, die aktuell begründet werden können, ist ein Abbau der kulturellen Komplexität auf das Fassungsvermögen unseres Bewußtseins. Von ihm wissen wir aber, daß es der Komplexität unserer Welt bei weitem nicht gewachsen ist. Will man diesen Abbau nicht, dann muß man Erfahrungen folgen, auch wenn man sie nicht aktuell begründen kann.

Darf ich dieses Problem noch durch einen Vergleich vertiefen: Man hat den Wert eines Menschen schon nach dem enthaltenen Kohlenstoff, Stickstoff, Phosphor usw. errechnet und kam so auf einige Pfennige. Man hat aber Wert auch nach den hochorganisierten Stoffen, z.B. Hormonen errechnet und kam so auf Millionenbeträge. Dieser Unterschied veranschaulicht die Unsinnigkeit des Verlangens, menschliches Denken und Verhalten auf das aktuell Begründbare zurückzuführen: Ein solches Verlangen ignoriert die ungeheure Menge der Erfahrung, die menschliches Denken und Verhalten begründet, es reduziert das riesige Vermögen hoher Organisationsformen auf billiges Wechselgeld.

Damit sind wir schließlich wieder bei der Frage: *Weshalb ist geschichtliche Erfahrung notwendig?* Ich gebe hierauf diese Antwort: Des Menschen Bewußtsein ist der Komplexität seiner Welt nicht gewachsen. Um trotzdem in dieser Welt existieren zu können, muß er die Erfahrungen anderer Menschen, auch früher lebender Menschen nutzen. Hierbei sollte man sich von oberflächlichen Veränderungen, beispielsweise technischen Neuerungen, nicht verwirren lassen: Der Mensch ist in Zukunft etwa derselbe Mensch wie in der Vergangenheit - und mit ihm und all seinen Mängeln müssen wir in der Zukunft auskommen.

#### Anmerkungen zu Karl Steinbuch

#### Geschichte als informationeller Prozeß

- Lit. 1 Steinbuch, K.: Die informierte Gesellschaft. (zweite Auflage) Stuttgart 1969
- ~~Lit. 2 Eibl-Eibesfeldt, I.: Der vorprogrammierte Mensch. Wien, München, Zürich 1973~~
- Lit. 3 Lange, W.H.: Das Buch im Wandel der Zeiten. Wiesbaden 1951
- Lit. 4 Diderot, D.: Philosophische Schriften. Berlin 1961
- Lit. 5 Luhmann, N.: Vertrauen. Stuttgart 1973
- Lit. 6 Domin, H.: Wozu Lyrik heute. München 1968
- Lit. 7 Lübke, H.: Information und Ohnmacht, in: "Die elektronische Revolution" herausgegeben von O. Schatz, Graz, Wien, Köln 1975
- Lit. 8 Gehlen, A.: Moral und Hypermoral. Frankfurt am Main 1969
- Lit. 9 Gall, G.: Der Bundschuh. Versuch einer klärenden Definition. Aus hessischen Museen, Band 1

Verzeichnis der Namen und Sachen

(Die für die einzelnen Beiträge konstitutiven Begriffe sind für diese nicht aufgenommen)

Aeneas	124f.	Ch. Darwin	164
Ägypten	16	Demokratie	21. 38
Aischylos	21. 24. 144	Denkmodelle	171
E. Aldrin	167	Desinformation	160
Altertumswissenschaft	144	Dialektik (Platons)	68
Anthropologen	179	Dido	124f.
Antigone (bei Sophokles)	21	Dienen, freiwilliges	30
Arbeitsteilung	164. 175	Diplomaten	171
Aristophanes	24. 25. 50. 81	H. Domin	176
Aristophanes, Daitales	81	Drama, attisches	20ff.
Aristophanes, Wespen	81	Edinburgh, Leihbibliothek)	169
Aristophanes, Wolken	23f.	Elektra (bei Sophokles)	21
Aristoteles	41. 42. 43. 86	Elementarunterricht	12
N. Armstrong	167	Emanzipation	1
Assyrer	144	Fr. Engels	4
Athen	12ff.	Entscheidungsprozesse	159
Atlantis	84	Epitaphios (des Perikles bei Thukydidēs)	10. 13. 26f.
Aufklärung	105	Erasmus v. Rotterdam	120
Autarkie	12. 66f. 121	Erfahrung	168. 179
Babylonier	144	Erfahrungswissenschaft	172
Bauer	175	Erkennungsprozeß	156
Beamte	171	J. Chr. Th. Ernesti	105. 111
Begriff	156	Wolfram v. Eschenbach	126
Besseres Wissen	8. 22	Eudaimonie	35
Bewußtsein	164	Euripides	21. 24. 26
Bewußtseinsenge	162	Evolution	164f.
Bibliotheken	169	Fachmann	8
Bildung, humanistische (in der Krise)	71f.	Familienwirtschaft	175
A. Boeckh	139	Frankfurter Schule	4ff.
K.A. Böttiger	109	Freiheit	1ff. 68ff.
Buchdruck	165f.	C.J. Friedrich	5
Bundschuh	156	E. Fromm	4
J. Burckhardt	13	H.G. Gadamer	72
Caligula	128	Gedächtnis	164
Cato maior	56	A. Gehlen	179
Catull	135	Geistliche	171
Chancenungleichheit	177	Gellius	129ff.
Christentum	65f.	Gene (als Informations-träger)	168. 171
Cicero	61. 120. 129. 133f. 144	Gerücht	173f.
(Rezeption)	119	Geschichtsschreibung	168
Claudius (Kaiser)	128	Gesellschaft	
Code	168	(geschlossene:)	16. 31
Columbus	167	(offene:)	17. 31
R. Cumberland		(vaterlose:)	17
(Adelphoi-Rezeption)	91	J.M. Gesner	105. 111. 118f.

Glück	2	Informationsspeicher	168
W. v. Goethe	3. 98. 105ff. 125. 150	Informationstechnik (Geschichte:)	175 166
Götter, neue	19	Informationstheorie, klassische	155. 158
Griechenland (Bibliotheken:)	113 169	Informationsträger	170
Griechentum	147	Informationstransport (Techniken:)	167 170
Griechisch (in der Schule)	142f.	Informationsübertragung (nichtsprachliche:)	155f. 157
J. Habermas	72	(sprachliche:)	157ff.
Haemus-mons-Besteigung (Livius)	121	Informationsverarbeitung	155. 163
H. Hagens	118	Intimsphäre	171
Haimon (bei Sophokles)	21	Iphigenie (bei Goethe)	125
G.W.Fr. Hegel	3. 103	Islam	16
Helena (bei Goethe)	109	Isokrates	28f. 82
J.G. Herder	105. 111. 116. 126	Isokrates, Areopagitikos	29. 82
Herodot	84	W. Jaeger	13. 82. 135ff.
M.G. Herrmann	109	K. Jaspers	5
Chr.G. Heyne	105ff. 125. 140f. 150	W. Gens	94
Hieroglyphen	158	Juvenal	127
Historismus	136. 145f.	Kaiser - Wilhelms - Gymnasium (Hannover)	141
Höhlengleichnis (Platons)	34	Kambyses	38
Homer	17. 98. 105. 144	I. Kant	3
homo (bei Terenz)	89	Karthago (in der Aeneis)	124
Homöerotik	85	Fr. Klingner	105. 132
Homunculus (bei Goethe)	108f.	Klöster (Bibliotheken)	169
Horaz	62. 127. 135	Kommunikation, siehe Informationsübertragung	
E. Howald	123	Komödie (hellenistische:)	43. 56
humanista (Begriff)	121	Konformismus	176
Humanitätsgedanke (E. Trunz)	98	Kontrollinstanzen	177
Humanitätsidee, griechische	10f. 43. 66ff.	W. Kraus	81
humanitas	57. 86. 124f.	G. Krüger	5. 125
(Begriff:)	90	Kybernetik	179
(christiana:)	120	Labyrinth	174f.
(bei Nepos:)	129	W.H. Langes	169
(Romana:)	103. 128. 133	Latein- und Gelehrten-schulen	104f.
A.v. Humboldt	111	Lenkungsaufgaben	175
W.v. Humboldt	98. 105. 111ff. 139ff.	G.E. Lessing	80
Industriegesellschaft	175	Libertas (Nervas bei Tacitus)	14 64
Information (Begriff)	155	Liebe (christl., zum Mitmenschen:)	66
(sozialer Aspekt)	161	Livia (Gemahlin des Augustus)	128
Informationsangebot	162	Livius	121
Informationsempfänger	174		
Informationsgehalt	163. 169		
Informationskonsum	171		

K. Lorenz	179	Platon, Kriton	31
Lucan	127	Platon, Nomoi	31
Lucretius	126. 135	Plautus, Bacchides	48ff.
H. Lübbe	178	Plinius, der Jüngere	64
N. Luhmann	174	Polis	17. 26ff. 42
Massenmedien	176f.	Politik	11. 172
Medienkommissionen	176	Pragmatie, politische	42
Menander	23. 46ff.	Praxiteles	130f.
Menander, Andria	50	Principatus (Nervas bei Tacitus)	64
Menander, Dis exapaton	48	Privatsphäre	178
Menander, Samia	47f.	Problemlösungen	160. 174
Mensch (Wert:)	179	Professoren	171
Mesotes	37. 51. 86	Propaganda	156
Mönche	169. 171	Ptolemaier (Bibliothek in Alexandria:)	169
Molière		Publizisten	171
(Adelphoi-Rezeption:)	91	Quintilian	63
Th. Mommsen	137. 139	Realgymnasium	142
Monarchie	21	Realschulen	99. 141
(persische:)	38	Recht	172
Mont-Ventoux-Besteigung		Fr.W. Riemer	109
(Petrarca:)	121	Rom	
mos maiorum	56. 147	(Bibliotheken:)	169
O. Müller	139	Sallust, Catilina	127
"Mut zur Erziehung"	95	Scipionenkreis	56
Nausikaa	132	Seinsfreiheit	82
Neoptolemos (bei Sophokles)	21	Seian	128
Nepos, Atticusbiographie	127	Selbstbestimmung	2
Nerva	64	Selbstverwirklichung	2
Neuhumanismus	104ff. 118	Seneca	63. 135
P.H. Neumann	80	Th. Shadwell	
Fr.J. Niethammer	99ff. 115	(Adelphoi-Rezeption:)	91
	148	C.E. Shannon	155
Oberrealschule	142	Signalisierung	156
Odysseus	132	Simonides	24
Orient, Vorderer	16	Sittlichkeit	176
Paideia	11ff. 66. 85	Sokrates	19. 30
(bei Platon:)	84	Sophisten	19. 40
(W. Jaegers Werk:)	146	Sophokles	21
Paiderastie (bei den Griechen:)	85	Sparta	17. 29
C.N. Parkinson	164	Speicherkapazität	166
Parzival	126	Spezialistentum	164
Persius	127	Symbol	156
F. Petrarca	118ff.	W. Schadewaldt	44. 71. 128
Petron	135		132. 135
Philanthropinismus	99ff.	Fr. Schiller	105. 111
Philipp II. von Makedonien	121	A.W.v. Schlegel	98. 111
Philologie, klassische	144	Fr.v. Schlegel	111
Pindar	144	Scholastik	
Planung	172	(Dogmatik:)	147
Platon	10f. 22. 31ff. 68	Staatsloyalität	176
70. 84. 86. 131. 144		E. Staiger	126
		Stein von Rosette	158

H. Strasburger	80
Tacitus	64f. 94
Tacitus, Agricola	127
Telefonseelsorge	175
Terenz	47. 57ff.
Terenz, Adelphoi	51ff.
Terenz, Andria	50
Terenz, Heautontimorumenos	50
Fr.W.Thierseh	111
Thukydides	10f. 26ff. 68ff.
Tiberius	128
Tibull	106
G. Toffanin	120
Toleranz	75
(bei Terenz:)	60
(repressive:)	6
Tragödie, griechische	20ff.
Transparenz	178
E. Trunz	98
Übertragungsmedium	163
Universität	143
Utopien	178
Urathen	84
M. Terentius Varro	129f.
Verarbeitungsfähigkeit	166
Vergil	110. 124ff. 144
Verhaltenselemente	165
Verhaltensforscher	179
G. Voigt	118
Vorauskonformismus	176
Vorprogrammierungen	168
J.H. Voß	111f.
R. Wachsmuth	141
Wagner (bei Goethe)	108f.
P.A. Weber	173f.
N. Wiener	155
U.v. Wilamowitz-Moellendorf	137ff.
J.J. Winckelmann	105
Fr.A. Wolf	109ff. 118. 122
	139f. 147. 150
Wort	156
Xenophon	28ff. 82
Xenophon, Kyropädie	29
Xenophon, Oikonomikos	29
Xenophon, Staat der Lakedaimonier	29
Xerxes	39
G. Zoëga	111
Fr. Zucker	134



Lateinische Begriffe

amicitia (bei Terenz)	53
antiquitas	129
auctoritas 14f. 58.79 (Anm.27)	
benevolentia (bei Gellius)	131
bonitas	89
clementia	124-126
comitas (bei Cicero)	61
dexteritas (bei Gellius)	131
disciplina	56. 61
diritas (bei Cicero)	61
doctrina (bei Atticus)	129
exempla	
(bei Horaz:)	62
(bei Terenz:)	55. 73
imperare, imperium (in den Adelphi des Terenz)	53
liberalitas	14
(bei Terenz:)	89
licentia (bei Tacitus)	94
miseriordia	124-126
patria potestas	56. 89
pietas	56
praecepta (in den Adelphi des Terenz)	55
religio	147
severitas	61
studia humanitatis	120f.
studia litterarum	120

Griechische Begriffe

ἀγαθόν	37
αἰδέσθαι	15
αἰδώς	15
ἀκολουθεῖν (bei Xenophon)	82
ἀνάγκη	35
ἀνδρεία (bei Platon)	84
ἀνθρώπινον	86. 89
ἄνθρωπος	86
ἀξίωμα	15
ἀρετή	35-39. 70. 84
ἀρχή	15
δεσπότης	15
δόξα	15
ἐθέλων (bei Xenophon)	82
ἐκουσίως	15
ἐκόν (bei Xenophon)	82
ἐλευθερία	14
ἐλευθεριότης	14
ἐλευθερίως	15
ἐνδοξος δουλεία	84
ἐπιθυμία	30
ἐπιστήμη	15
ἔρως	30. 39
(bei Platon:)	85
κακία	37
κοινωνία	39
κράτος	15
κύριος	15
λόγος	19. 35. 41
νόμοι	37
νόσος	36f.
παιδεία	130
παίδευσις	23
πείθεσθαι	15
(bei Xenophon:)	82
πιθέσθαι ἐτοίμως	48
πίστις	15
πρόθυμος (bei Xenophon:)	82
σωφροσύνη (bei Platon:)	84
τύχη	43
ὄπακοῦειν (bei Xenophon:)	82
φθόνος	22
φιλανθρωπία	86. 129f.
φιλία	11. 19. 39. 46f. 70
(bei Platon:)	40
(bei Terenz:)	53
φρόνησις	30. 36
χάρις	28. 70

Verzeichnis der behandelten  
Quellenstellen

Aischyl. Pers. 591-594	20
Aristoph. Wolken 1353-1376	24
Aristot. Nik. Eth. 10,10	41
Aristot. Polit. 5,9, 1310a 12-38	79
Aristot. Polit. 7,13 - 8	42
Aristot. Polit. 7,14, 1332b 12-15	79
Aristot. Polit. 8,1	79
Aristot. Polit. 8,3, 1337b 33-133 8a 13	43
Aristot. Polit. 8,1340b 3. 1342b 14. 34	86
Auct. ad Her. 2,31,50	124
Auct. ad Her. 4 (5),16,23	124
Aug. conf. 10,8,15	121
NT Ephes. 6,1-4	66
NT Koloss. 3,2Q	66
Cic. pro Cael. 37-42	61
Cic. Qu. fr. 1,1,27f.	132
Cic. rep. 1,29	131
Cic. sen. 65	61
Cass. Dio 55,3,5	79
Eschenbach, Wolfr. v., Parz. 247,28-30. 316,1-3	126
Herodot 3,80-82	26
Herodot 7,104,4	84
Hom. Od. 22,347-349	82
Hor. sat. 1,4,105-131	62
Liv. 40,21f.	121
Lucr. 5,1-55	126
Menand. Sam. 695-712	48
Nep. Att. 3,3. 4,1	129
Plat. Nomoi 3	37
Plat. Nomoi 3,693 B-D. 694 B. 701 D	39-40
Plat. Nomoi 3,693 C - 701 E	38
Plat. Nomoi 3,693 D - 701 E	36
Plat. Nomoi 6,756 B - 758 A. 7,791 D	84
Plat. Polit. 3,410 C - 412 A	84
Plat. Polit. 3,402 D - 403 C	85
Plat. Polit. 7,514 A - 519 B	34
Plat. Polit. 7,515 E. 518 B. C	35
Plat. Polit. 8,562 D - 563 C	31
Plat. Polit. 8,563 E f.	36
Plat. Polit. 9,590 E f.	34
Plat. Polit. 8. und 9. Buch	37f.
Plat. Politikos 308 B - 310 A	84
Plat. Phileb. 47 D - 50 D	22
Plat. Phaidr. 231 D. 252 D	85
Plat. Prot. 325 C - 326 D	17
Plat. Symp. 175 D. E	33
Plat. Symp. 184 A	85
Plat. Theait. 210 C	33
Plat. 8. Brief	37

Plat. 8. Brief 354 C-E	36
Plaut. Bacch. 419-448	49
Plin. ep. 9,12	64
Plin. ep. 9,24,2.4	134
Quint. inst. or. 1,3,14-16. 2,2,8.9	63
Quint. inst. or. 10,2	82
Sen. de ira 2,18-21	63
Tac. hist. 4,64	65
Tac. hist. dial. de or. 28f.	65
Ter. Heaut. 440-442	51
Ter. Adelph. 57f. 65-77	52
Ter. Adelph. 411-429. 739-741	54
Ter. Adelph. 897f.	55
Ter. Adelph. 985-995	59
Thuk. 2,34-36	26
Thuk. 2,37-41,1	27
Thuk. 43,1	28
Verg. Aen. 1,383-385	110
Verg. Aen. 6,851-853	124
Verg. Aen. 1,628-620	124f.
Xenoph. an. 6,12	79
Xenoph. Kyrup. 1,1	83
Xenoph. mem. 1,2. 49-55	31
Xenoph. oik. 3,4. 4,19. 5,15. 13,6.21	82f.

Rezension des 1. Heftes in der Zeitschrift Vox Latina 13, 1977, 436 sq., die wir mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers hier abdrucken:

HUMANISTISCHE BILDUNG, fasc. I, 1977 (pp. 100: cum indice nominum et rerum et locorum allatorum).

(Redactor: Prof. Dr. Eckart Olshausen, Historisches Institut der Universität Stuttgart, Postfach 560, 7000 Stuttgart 1; Druck und Verarbeitung: J. Fink Druckerei, Zeppelinstr. 29/31, 7302 Ostfildern 4.

Novi commentarii periodici (Germanice scripti), quibus index est "Humanistische Bildung" (id est: de eruditione humanistica), hoc anno Stutgardiae in Virtembergae coepti sunt edi. Afferuntur autem ibi acroases varii generis, quales in Studio- rum universitate Stutgardiensis quotannis fieri solent. Quibus in relationibus agitur de fundamentis antiquis, quibus aetatis nostrae problemata dinoscantur et dissolvantur. Primae autem scriptiones numero tres, quas Burchardus Gladigow, professor Tubingensis, Sigefridus Lauffer, professor Monacensis, Hervicus Görgemanns, professor Heidelbergensis, scientissime peritissimeque confecerunt fontes antiquos sive Graecos sive Latinos convenientissime consecrati multis allatis locis praestantiae summae, communi comprehenduntur titulo, qui est "Die Spielarten der Macht" (id est: de generibus speciebusve potestatis). Singillatim vero scripsit Burchardus Gladigow de potestate et religione, id est: de modis potestatis legitimis, quales religionibus antiquis exhibentur, deinde Sigefridus Lauffer scripsit de potestate et oeconomia, id est: de rationibus mutuis, quales apud antiquos inveniuntur adumbratae, denique Hervicus Görgemanns egit de potestate et moralitate, id est: de Thucydide potestatisque diiudicandae cognitionibus psychologicis. Sunt autem haec verba, hae sententiae, haec argumenta vere digna, quae cognoscantur. Ceterum sequentur relationes non minus praestantes virorum rei peritissimorum, in quibus etiam Echardus Lefèvre, professor quondam Saravipontanus, nunc Friburgensis. Extremo putamus his scriptis permulta perutiliter afferri, quibus utilitas et necessitas et singularitas scientiae rerum antiquarum elucidantur itemque demonstratur incomparabilitas scientiae linguarum antiquarum, maxime Latinae, cui etiam nunc inest dispi-ciendi vis inexhausta copiaque communicationum nostrisque temporibus et utilissima et maxime proficua.

P. C. EICHENSEER