



Est saeculum et mos certus in litteris

Johann Matthias Gesners
(1691–1761) Lateindidaktik
im Anbeginn der
Mehrsprachigkeit

Marie-Luise Reinhard-Mika



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 veröffentlicht. Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Propylaeum
FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Publiziert auf Propylaeum-DOK, dem Fachrepositorium von Propylaeum,
Universitätsbibliothek Heidelberg 2023.

Die Online-Version dieser Publikation ist dauerhaft frei verfügbar (Open Access).
doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeumdok.00005717>

Publiziert bei
Heidelberg / Universitätsbibliothek
Propylaeum – Fachinformationsdienst Altertumswissenschaften
Grabengasse 1, 69117 Heidelberg
<https://www.uni-heidelberg.de/de/impressum>

Text © 2023, Marie-Luise Reinhard-Mika

Vorwort

Warum nur die Faszination für eine Dissertation über den Lateinunterricht im 18. Jahrhundert? Wenn ich meine Freund*innen und Bekannte in knappen Worten in die Essenz meiner Thematik eintauchen ließ, spürte ich oft, wie ihre Augenbrauen sich in eine skeptische Kräuselung bewegten oder ihre Lippen sich zu einem leichten, fast ironischen Lächeln formten. Es war, als ob sie mir unausgesprochen mitteilen wollten: „Es mag durchaus interessant klingen, aber hat es nicht auch etwas Eigenartiges an sich und vor allem, ist es nicht möglicherweise von einer gewissen Eintönigkeit geprägt?“ Hätte mir doch jemand in den frühen Tagen meines Studiums vorausgesagt, dass ich gut fünf Jahre meiner jugendlichen Existenz einem ‚alten, weißen Mann‘ der längst vergangenen Zeiten widmen würde, so wäre ich wohl dieser Prophezeiung mit Zweifeln begegnet.

Wesentlich trug mein Studium in Mainz dazu bei, meinen Horizont zu erweitern. Ein erster Dank gebührt in diesem Zusammenhang Prof. Christine Walde, die zweifellos eine bemerkenswerte Lehrperson mit ausgeprägtem Handlungscharakter und Persönlichkeit ist. Ihre kritische Herangehensweise machte sie zweifellos zu meiner anspruchsvollsten, aber auch effektivsten Lehrerin. Besonders prägten mich ferner die kreativen Umsetzungen ins Musikalische und Künstlerische, die Prof. em. Jürgen Blänsdorf mit den *Carmina Burana* und Dr. Daniel Groß mit seiner *Casina* zu verdanken sind. Selbstverständlich danke ich auch allen weiteren Dozierenden für den kritischen Blick auf Sprache, Literatur und Kultur, den ich lernte.

Nachdem mir Leon Wirtz (Freiburg) geduldig das *Latine loqui* beibrachte, war der Grundstein für meine Forschung gelegt. Bald folgten mein erster Artikel dank Dr. Matthias Korn (Dresden/Leipzig) und viele Kongressreisen. Hier inspirierten mich nachhaltig didaktische Erörterungen mit Prof. Michael Fontaine (Ithaca), Prof. em. Andreas Fritsch (Berlin), Prof. h.c. Hans-Joachim Glücklich (Heidelberg), Prof. Peter Kuhlmann (Göttingen), Dr. Wolfgang Schibel (Mannheim).

Schließlich offenbarte sich mir die unausweichliche Notwendigkeit, den Pfad der Promotion zu beschreiten. Doch wie sollte ich diese Reise finanzieren? Glücklicherweise bot sich mir die Möglichkeit, meine Doktorarbeit an der

Università degli Studi di Roma ‚Tor Vergata‘ in Rom zu verfassen, im Rahmen des Cotutelle-Verfahrens, das mich mit meiner Heimatuniversität Mainz verband. Rom, die stolze Stadt der Geschichte, wurde zu meinem Mäzen: Einerseits gewährte mir die römische Universität im Rahmen des *Corso di Dottorato di Ricerca di Antichità Classiche e loro Fortuna* ein Promotionsstipendium. Andererseits fand ich Unterstützung im Collegio dei Cavalieri di Lavoro Lamaro Pozzani, das mich nicht nur zwei Jahre in einer Gemeinschaft mit italienischen Kommilitoninnen und Kommilitonen leben ließ, sondern auch ideell förderte. Diese Zeit, geprägt von gemeinsamen Schritten und einem Gefühl der Zusammengehörigkeit, wird für immer in meinen Erinnerungen verankert sein.

Trotz der globalen Pandemie, die den Zugang zu physischen Bibliotheken und Archiven einschränkte, gelang es mir Ende des Jahres 2021, eine wissenschaftliche Expedition ins Archiv der Universität Göttingen zu unternehmen, wo ‚mein‘ Gesner einst wandelte und wirkte. Dabei versuchte ich mich wachsam zu hüten, nicht dem Sog der Hagiographie zu erliegen, während ich an jenes unvergessliche Erlebnis zurückdachte. In meiner inneren Welt hätte ich mich womöglich lieber auf das Porträt einer einflussreichen, gelehrten Frau aus meinem achtzehnten Jahrhundert fokussiert, anstatt auf jenen alten, weißen Mann. Doch die Strömungen jener Zeit waren von einem anderen Charakter geprägt – ein Zeitgeist, von dem ich zutiefst erfreut bin, dass er nun – *Deo favente* – einer Haltung der Vielfalt und Inklusion weicht. Mehr über diesen Wandel und seine Bedeutung erläutere ich in den Seiten meiner vorliegenden Arbeit.

Mit dem Beginn meines Doktoratskurses sollte das Lateinische spätestens in dieser Phase noch intensiver zum Leben erweckt werden – einerseits durch das Erlernen der *filia*, der italienischen Sprache, andererseits durch meine Zeit an der Accademia Vivarium Novum in Frascati. Dort verbrachte ich nicht selten einige Tage, bevorzugt in der Bibliothek, inmitten der Bewohner*innen dieses einzigartigen Ortes. Von Herzen danke ich Dr. Luigi Miraglia und allen Lehrern. An diesem Ort wird ausschließlich Latein und Altgriechisch gesprochen, ein Ort, an dem man wahrhaftiges *otium* erleben kann und in dem sich wunderbare

Freundschaften formen. Es ist jener Ort, zu dem man sich immer wieder hingezogen fühlt, nachdem man ihn einmal betreten hat.

In Rückblick und Zusammenfassung war es für mich unvorstellbar, wie beeindruckend ein Lebensabschnitt sein könnte. Anschließend floss die Zeit nahtlos über in eine transformative Phase zwischen Schule, Studium und Promotion: in den Vorbereitungsdienst als Lehrerin an Gymnasien in Fulda ab Mai 2022. Hier fanden die letzten Feinschliffe meiner Doktorarbeit ihren Raum – bis kurz vor meinem 2. Staatsexamen, ein Jahr später.

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung, Ermutigung und wertvollen Beiträge vieler Menschen nicht möglich gewesen, und ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um meinen Dank auszusprechen.

Ein besonderer Dank gilt meinen betreuenden Professor*innen Christine Walde (Mainz) und Fabio Stok (Rom). Nicht nur haben sie mir völlig freie Themenwahl überlassen. Ihre fachliche Expertise und anhaltende Anleitung haben maßgeblich dazu beigetragen, diese Arbeit zu formen und voranzutreiben. Mir haben ihre wertvollen Ratschläge und konstruktiven Kritiken geholfen, meine Gedanken zu schärfen und meine Forschung auf ein höheres Niveau zu heben. Ihre engagierte Betreuung hat mir stets Orientierung gegeben und mich ermutigt, innovative Ansätze zu verfolgen.

Auch im Rahmen des Doktorandenkolloquiums hatte ich die Gelegenheit, meine Forschungsarbeit vorzustellen und wertvolle Rückmeldungen von meinen Kolleg*innen zu erhalten. Besonders repräsentativ für diesen Austausch waren die Beiträge von Apl. Prof. Annemarie Ambühl (Mainz) und Prof. Katharina Wesselmann (Kiel/Potsdam).

Zudem möchte ich mich bei den Professoren bedanken, die zusätzlich zu meinen Betreuenden dem Prüfungskolloquium vorsäßen: Prof. Paolo Esposito (Salerno) und Prof. Francesco Ursini (Rom ‚Sapienza‘). Ihre nützlichen Fragen und Anregungen während der Verteidigung meiner Arbeit haben mir wertvolle Einblicke und Impulse gegeben, die zur weiteren Entwicklung meiner Forschung beitragen. Ihre Expertise und ihr Interesse haben meine Arbeit bereichert und

mir wertvolles Feedback geliefert, das mir ermöglicht hat, meine Erkenntnisse zu vertiefen und zu verfeinern.

Ebenso möchte ich Dr. Klaus-Dieter Beims (Tübingen) für den unermüdlichen Versand eigener wertvoller Bücher und Aufsätze danken, die er mir bis nach Rom unermüdlich zukommen ließ. Nicht minder gebührt mein Dank O'Str Claudia Aust (Bad Hersfeld), Philipp Buckl (Wuppertal), Florian Köhler (Mainz), Lars Wattenberg (Göttingen), die sich Teile meiner Arbeit vornahmen, um sie Korrektur zu lesen.

Meinen Eltern Eva-Maria Reitmeier-Reinhard und Hans Reinhard möchte ich aus tiefstem Herzen für ihre bedingungslose Unterstützung während meiner gesamten akademischen Reise danken – nicht nur für die Hilfe bei bibliothekarischen Anschaffungen, dem Umzug, und dem Vorbereitungsdienst. Sie haben weitaus mehr geleistet als mir „nur“ ein immerwährendes Dach zu gewähren – zusammen mit meinen Geschwistern Leonie und Lutz Reinhard sowie seiner Partnerin Alina Pape. Als Konstante in meinen Höhen und Tiefen haben sie mir den Mut gegeben, mich auf diesem anspruchsvollen Weg voranzubewegen.

Natürlich gilt auch meinem Ehemann Maximilian Mika mein besonderer Dank, den das *fatum* erst dann in mein Leben brachte, als mein Vorbereitungsdienst gerade begann. Stets trieben mich seine Geduld und Verständnis für meine langen Stunden der Arbeit und sein uneingeschränkter Glaube an meine Fähigkeiten an. Seine Unterstützung hat mir gezeigt, dass wahre Partner*innenschaft darin besteht, sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam zu wachsen.

Meinen Freund*innen möchte ich für den wertvollen Zusammenhalt danken. Spontane (virtuelle) oder lang geplante Treffen und aufbauende Gespräche haben mich in meinem Vorhaben immer wieder bestärkt. Ihre Präsenz hat diese Reise bunter und freudiger gemacht. Ich danke Amelie Lipkow, Aram Deknatel, Dr. Claire Bernardon, Daniel Kress, Eva Lenninger, Jana Zimmermann, Lilli Goring, Lukas Zimmermann, Dr. Marah Stoldt, Maximilian Happ, Riccardo Magli und Siegfried Benthien.

Jede dieser Rollen hat meine Reise geprägt, und ich bin zutiefst dankbar für die einzigartigen Beiträge, die alle geleistet haben. Diese Arbeit ist nicht nur mein

Erfolg, sondern auch ihrer. Ich hoffe, meine Arbeit kann einen kleinen Beitrag zur Erweiterung unseres Wissens beitragen und die Welt auf gewisse Weise bereichern.

Diese Arbeit widme ich Dr. Thorsten Schüller, der mein Studium durch kluge und witzige Gespräche bereicherte, der mich menschlich nachhaltig prägte und seine Passion für die frankophone Literatur zu leben schien.

Viel zu früh bist du leider von uns gegangen, lieber Thorsten.

J'ai tendu des cordes de clocher à clocher ; des guirlandes de fenêtre à fenêtre ; des chaînes d'or d'étoile à étoile, et je danse.

(Rimbaud)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Aufbau und Methode	3
1.2	Forschungsstand	6
1.3	Die Werke Gesners im Überblick	11
2	Die Verankerung der lateinischen Sprache im Bildungswesen vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert	15
2.1	Rolle der lateinischen Sprache im Bildungskontext	16
2.2	Aufschwung der Erstsprachen	29
2.3	„Schöne Wissenschaften“	35
2.4	Methodik in humanistischer Tradition: das Beispiel an Karl Gottfried Siebelis (1769-1853)	36
2.4.1	Ziel und Zweck des Lateinunterrichts nach Siebelis	36
2.4.2	Siebelis‘ Methode im Unterricht	38
2.4.3	Kontinuität der Methode Siebelis‘	39
2.5	Zwischenfazit	44
3	Gesners Leben	46
3.1	Ansbach	46
3.2	Jena	54
3.3	Weimar	60
3.4	Leipzig	63
3.5	Göttingen	70
3.5.1	Grundsätzliche Herausforderungen	70
3.5.2	Das <i>Seminarium Philologicum</i>	78
3.5.3	Die <i>Prolusio ad felicitatem docentium</i>	79
3.6	Bemerkungen Gesners zum Plurilinguismus	86

3.7	Problem 1 im Lateinunterricht: Psittacismus	94
3.8	Problem 2 im Lateinunterricht: Statarische Lektüre	98
3.9	Zwischenfazit	104
4	Gesners Legitimation des Lateinunterrichts	106
4.1	Alles nur ‚formale Bildung‘?	106
4.2	Zum instrumentalen Nutzen lateinischer Literatur in Gesners Jahrhundert	114
4.3	Allgemeines Bildungsziel	120
4.4	Bildungswert der lateinischen Literatur und Sprache	126
4.4.1	Über den Nutzen der Lektüre	128
4.4.2	Wenn Literatur schön ist, ist sie nützlich	129
4.5	Zwischenfazit	134
5	Didaktische Überlegungen zur Unterrichtspraxis	136
5.1	<i>Uoluptas et attentio</i>	137
5.2	<i>Sensus et imagines</i> – von Aristoteles bis Gesner	143
5.3	<i>Phantasia</i>	150
5.4	<i>Fabulae et ludi</i>	152
5.5	<i>Auditus</i>	153
5.6	<i>Uersio</i>	155
5.7	<i>Lectio stataria</i>	157
5.8	<i>Lectio cursoria</i>	162
5.9	<i>Repetitio</i>	164
5.10	<i>Interrogare</i>	166
5.11	<i>Ars grammatica</i>	168
5.12	<i>Usus</i>	174
5.12.1	<i>Latine loqui</i>	176
5.12.2	<i>Latine scribere</i>	178

5.12.3	<i>Imitatio</i>	182
5.13	Zwischenfazit	186
6	Bewertung aus zeitgenössischer und wissenschaftsgeschichtlicher Sicht	189
6.1	Paolo Zambaldi (1701-1774)	191
6.2	Jacopo Facciolati (1682-1769)	197
6.3	In der Wissenschaftsgeschichte als ‚Wegbereiter des Neuhumanismus‘	201
6.4	Charles Rollin (1661-1741)	207
6.5	Friedrich Gedike (1754-1803)	212
6.5.1	Gedikes Lesemethode	213
6.5.2	Lateinproduktion bei Gedike	215
6.6	Johann Bernhard Basedow (1724-1790)	218
6.6.1	Basedows Bildungstheoretische Grundprinzipien	218
6.6.2	Basedows Kritik am Lateinunterricht: die Kontinuität des Psittacismus	219
6.6.3	Ziele des Lateinunterrichts nach Basedow	221
6.6.4	Basedows Methoden des Fremdsprachenunterrichts	222
6.6.5	Wirkung	225
6.7	Zwischenfazit	226
7	Fazit und Bewertung	228
8	Anhang: Textstellen und Übersetzungen	240
8.1	Zu Kapitel 3	240
8.1.1	Zu Ansbach	240
8.1.2	Zu Jena	248
8.1.3	Zu Weimar	250
8.1.4	Zu Leipzig	253
8.1.5	Zu Göttingen	258
8.1.6	Zu 3.6-3.9	267
8.2	Zu Kapitel 4	283

8.3	Zu Kapitel 5	305
8.4	Zu Kapitel 6	362
9	Abkürzungsverzeichnis	367
10	Literaturverzeichnis	368
10.1	Primärliteratur	368
10.2	Archivalien	373
10.3	Sekundärliteratur	374
10.3.1	Historische Pädagogik und Fachdidaktik	374
10.3.2	Geschichte und Entwicklung des klassischen Gelehrtentums und der lateinischen Sprache	383
10.3.3	Allgemeine Pädagogik und Didaktik der alten und modernen Fremdsprachen	390

1 Einleitung

Wer sich mit dem Lateinunterricht an deutschen Schulen beschäftigt, wird schnell und wiederholt mit der Frage nach dem „Wozu eigentlich?“ konfrontiert. Schließlich wird das Lateinische in keinem bekannten Sprachraum mehr als Erstsprache gelernt und gesprochen. Darin liegt das Hauptargument gegen die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache und Literatur: in ihrem Konkurrenz- und Legitimationsdruck gegenüber dem alternativen Erlernen moderner Fremdsprachen. Es lässt sich kaum vorstellen, dass Latein einmal in Gebrauch und Ansehen dem heutigen Englisch entsprochen haben soll. Was kann Latein heute noch dem Spanischen und Französischen, den großen Konkurrenten an Wahlpflichtsprachen, entgegensetzen?

Diese Frage wird häufig mit dem Erlangen von Genauwissen, den Transfereffekten auf andere, moderne Sprachen beantwortet, die dem Grammatik- und Übersetzungsunterricht, dem *proprium* und „Alleinstellungsmerkmal“¹ des Lateinlernens, zu verdanken seien.² Obwohl diese Transfereffekte wiederholt nachgewiesen werden konnten, bleibt dennoch ein anderes Problem bestehen, das den daraus gefolgerten motivationalen Effekt entkräften könnte: die Problematiken des Leseverstehens.³ Dass dieses nämlich nicht mit der Rekodierung, also der „sinnvermittelnd[en] Wiedergabe des Verstandenen in korrektem, stilistisch angemessenem heutigem Deutsch“, sondern mit der Dekodierung, der „Entschlüsselung der im antiken Text versprachlichten Sinnstrukturen und Beziehungsgefüge“,⁴ in Zusammenhang steht, ist in der Fachdidaktik spätestens seit LENA FLORIANs Studie 2015 ein konstituierender Aspekt der Auffassung von Textverständnis.⁵ Aus ihrer Studie gehen jedoch nicht nur die Ineffizienz und die Demotivation der Schüler*innen hervor, sich mit lateinischen Texten zu beschäftigen, sondern auch der dafür mitunter ursächliche mangelnde Spracherwerb, der seinerseits natürlich ebenfalls demotivieren kann und dies in den meisten Fällen auch bereits in seinen frühesten Phasen getan hat.⁶ Kennzeichen dieser Fehlentwicklung sind unter

¹ JANKA 2017, 87; HENSEL 2017, 5.

² Insbesondere GROBE 2017 und KIPF 2017 und haben den positiven Effekt des Lateinunterrichts auf die deutsche Sprache im Rahmen der Studie *Pons Latinus* an einem Berliner Gymnasium nachweisen können. Schon FENGLER 2000 weist auf das Potenzial des interkulturellen und interlinguistischen Erlebens bei Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, und dessen Entfaltung sie erlebt hat, hin. Auch WESSELMANN, WALKER 2021 haben die signifikanten Effekte auf intuitive und metakognitive sprachliche Kompetenzen nachweisen können.

³ Cf. REINHARD 2018/19, 40 sq.

⁴ JANKA 2017, 91; KEIP und DOEPNER ³2014, 81.

⁵ Cf. FLORIAN 2015.

⁶ Cf. REINHARD 2018/19.

anderem eine verzweifelte Suche nach semantischen Äquivalenten⁷ und das Erraten von Bedeutungen, was sich besonders im falschen Gebrauch des Wörterbuchs äußert:⁸ Wahllöse Bedeutungsvorschläge der möglicherweise sogar richtig ausgewählten Lemmata werden in den betreffenden Satz versuchsweise eingepasst (*Trial-and-error-Verfahren*). In der Folge entsteht ein gleichsam auf gut Glück konzipierter deutscher Satz, der zwar den Regeln der deutschen Syntax und Grammatik genügen mag, jedoch auf der semantischen Ebene erhebliche Defizite aufweist und damit dem Textverständnis in keiner Weise förderlich ist. In der Konsequenz verwenden insbesondere Schüler*innen viel Zeit und benötigen eine hohe Frustrationstoleranz, um Texte zu verstehen.⁹

Bereits in früheren Forschungsarbeiten habe ich mich daher mit der Frage befasst, inwiefern und unter welchen Rahmenbedingungen die Erlangung sprachlicher Kompetenzen im Fach Latein auf effiziente und verlässliche Weise möglich ist. Die Antwort darauf ist in meinen Augen das Lateinsprechen (*Latine loqui*) im Unterricht.¹⁰ Zwar findet es im schulischen Unterricht langsam Resonanz, doch häufig scheinen die schriftsprachliche Übersetzung und das Lateinsprechen als methodische Konkurrenz zueinander dargestellt zu werden oder gesprochenes Latein nur als ein in seiner Bedeutung für den Unterricht deutlich weniger zentrales Additum für die besonders Lernstarken wahrgenommen zu werden.¹¹ So muss der Lateinunterricht in der traditionellen Vorstellung durch das schriftliche Übersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche geprägt sein – doch seit wann ist das eigentlich schon so? War nicht Latein irgendwann einmal eine *lingua franca* wie heutzutage Englisch und galt nicht gerade das Sprechen dieser Sprache als Ausdruck höchster Bildung und Begabtheit?

Zwangsläufig stellt sich vor diesem Hintergrund zunächst nicht nur die Frage nach der Entwicklung der Übersetzung zur schulischen Texterschließungsmethode, die in der früheren wie modernen Fachdidaktik ohnehin „allerersten Rang beansprucht hat, nach wie vor beansprucht und mit Sicherheit auch weiterhin beanspruchen wird“, sondern

⁷ Cf. FLORIAN 2015, 97, 117. Zugunsten einer angestrebten Wortäquivalenz in *per duos dies* entschied sich ein Schülerpaar gegen das verstandene ‚zwei Tage lang‘ und schrieb stattdessen ‚durch zwei Tage‘ als Lösung auf. Offenbar sind Wortgleichungen oder einfachere Texte für die Übersetzung selbst leichter, fördern aber (besonders ohne Kontextwissen) nicht das Verständnis (85).

⁸ Cf. FLORIAN 2015, 75, 90, 107, 141. GLÜCKLICH 2018, 24 vermutet bei seiner Fehlerdiagnose von Übersetzungen, die von Schüler*innen angefertigt wurden, weniger ein Erraten der Bedeutungen, sondern vielmehr den Zeitdruck. Ich denke, dass beides zutreffen kann – besonders in Kombination –, zumal ja FLORIAN empirisch belegt.

⁹ Cf. REINHARD 2018/19.

¹⁰ Cf. MEDENUS 2022; REINHARD 2018, 2018/19, 2019a, 2019b, 2020, 2022.

¹¹ Cf. KUHLMANN/HORSTMANN 2018, 25 sq., wo die Autoren deutsch-lateinische Übersetzungsaufgaben besonders leistungsstarken Lerngruppen zuordnen.

auch nach dem fast schon mysteriösen Verschwinden (und Wiederauftauchen)¹² des gesprochenen Lateins im schulischen Kontext. Zur Klärung dieser Fragen müssen die dafür als ursächlich angenommenen Entwicklungen in der Vergangenheit differenziert betrachtet werden: Inwiefern konkurrierten Übersetzung und gesprochenes Latein als Methoden zum Spracherwerb? Welche Rolle spielte das gesprochene Latein außerhalb des Klassenzimmers? Wie legitimierte man den aktiven, mündlichen Gebrauch einer ‚toten‘ Sprache überhaupt?

1.1 Aufbau und Methode

Um das historische Verhältnis zwischen Lateinsprechen und Übersetzung zu untersuchen, ist ein zeitlicher Rahmen, in dem Latein als Gelehrtensprache im deutschen Sprachraum erstmalig infrage gestellt worden ist, sinnvoll: das 18. Jahrhundert. Denn in dieser Epoche erfährt die Gelehrtensprache starke Konkurrenz durch das Einzughalten moderner Fremdsprachen in verschiedene wissenschaftliche Diskurse und vom aufkeimenden Interesse der Gesellschaft an realwissenschaftlichen Fächern, deren sprachliche Mittlung nicht mehr ursprünglich durch das Lateinische erfolgte.¹³ Welche Rolle Latein als gesprochene Sprache außerhalb des Klassenzimmers spielte, ist darüber hinaus allein deswegen zielführend zu erarbeiten, weil heutzutage Latein ja als ‚tot‘ gilt und dementsprechend ebenfalls nicht gesprochen werden müsste.

Im 18. Jahrhundert begann das ‚Sterben‘ des aktiven Gebrauchs des gesprochenen Lateins und dürfte ähnlich wie heute zu einer Infragestellung der Daseinsberechtigung des Lateinischen in Klassenräumen geführt haben. Zuerst werden deshalb der Rückgang der lateinischen Sprache als *lingua franca* und seine Ursachen erläutert. Mit Blick auf den schulischen Stellenwert der Übersetzung wird aus einer empirisch-historischen Studie das Verhältnis zwischen der Übersetzung und dem Lateinsprechen erläutert (■ Kap. 2). Dabei wird die Didaktik auf Basis des Erforschten zusammengefasst, bevor daraus Rückschlüsse auf die Funktionalität des gesprochenen Lateins und der Übersetzung im Unterricht gezogen werden.

Da das 18. Jahrhundert im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht in seiner Gänze bezüglich seiner didaktischen Vielfalt untersucht werden kann, muss ein Beispiel

¹² Damit meine ich diejenigen, die sich in außercurricularen Gruppierungen in den alten Sprachen unterhalten oder monolingual Texte lesen und dies unter Umständen auch didaktisch einsetzen (z. B. Accademia Vivarium Novum in Frascati, Paideia-Institut in New York, Polis-Institute in Jerusalem, Circuli Latini rundherum sowie einzelne Lehrpersonen, die diese Methoden entsprechend anwenden oder propagieren, z. B. meine eigenen Publikationen oder ELTJE BÖTTCHER 2018). Zur Entwicklung des ‚Lebendigen Lateins‘ im deutschen Sprachraum cf. FRITSCH 2020, 293-306.

¹³ Cf. BAUDER 2006, 124.

ausgewählt werden: So geht es um das Exempel des bekannten Lehrers Johann Matthias Gesner (1691-1761), dem der Titel dieser Arbeit gewidmet ist: *Est saeculum et mos certus in litteris*. Mit diesem Satz resümiert Gesner die Methodik des Lateinunterrichts des 18. Jahrhunderts. Welche Tradition schrieb er seinem Jahrhundert im Lateinunterricht zu? Warum eigentlich?

Es ist deswegen sinnvoll, diesen Gelehrten in den Fokus zu stellen, weil sich selbst in überblickbietenden Lexikoneinträgen seine überzeugende Reputation als innovativer Pädagoge hartnäckig und unangetastet bis in die heutige Forschung aufrechterhalten hat.¹⁴ Namhaft ist er vor allem aufgrund seiner Lesetechniken der kursorischen und statarischen Lektüre – sowohl bei Klassischen Philolog*innen¹⁵ als auch bei Forscher*innen, die sich eher für die kulturell-historische Lesepraxis unter gesellschaftlicher Einflussnahme interessieren.¹⁶ Die extensiven Lobreden auf GESNER als Enthusiasten und (didaktischen) Reformers der Klassischen Philologie reichen zurück bis vor die Wende zum 20. Jahrhundert, als das Interesse an der Geschichte der lateinischen Fachdidaktik besonders erstarkt ist, und weiter.¹⁷ Daneben ist er vor allem als „Wegbereiter des Neuhumanismus“¹⁸ bekannt und genießt damit auch in dieser Hinsicht interdisziplinäre Beachtung.¹⁹ Dieser Strömung erkennt man für gewöhnlich die Abschaffung des kommunikativen Ansatzes zu, d. h., die Forschung vermutet hier eine starke Reduktion des gesprochenen Lateins im Unterricht, da man der Lektüre mehr Beachtung schenke (■ Kap. 3.6).

So soll GESNER exemplarisch im Hinblick auf seinen Karrieregang und seine Auffassungen des Lateinunterrichts untersucht werden. Zunächst wird ein Einblick in seine Biografie gegeben: Wer war er eigentlich und worin lagen seine Beweggründe, sich für das Fach einzusetzen? Wie war seine Sicht auf Latein als Gelehrtensprache? Welche Probleme nahm er im Lateinunterricht wahr (■ Kap. 3)? Wie versuchte er sie zu lösen?

Um diese Fragen zu beantworten, muss zuerst der bildungsbezogene Wert, den er der lateinischen Sprache und Literatur beimaß, aufgezeigt werden, denn dieser ist bekanntlich entscheidend für die Motivation und nicht zuletzt auch die Legitimation des Faches selbst

¹⁴ Cf. als Exempel einen überblickbietenden Eintrag von NUB 2012, 459 sq.

¹⁵ Cf. SCHINDEL 1989, 18-26.

¹⁶ Cf. z. B. den Germanisten BICKENBACH 2018, 261 sq.

¹⁷ Cf. TÜTKEN 1987, 46; WILAMOWITZ-MOELLENDORF 1921, 42; HEUBAUM 1905, 223; SCHMID 1901, 126; RUSSEL 1899, 72; LATTMANN 1896, 206, 245, 259; ECKSTEIN 1868, 10, 109, 112 sq.; SAUPPE 1856, 73, 75 sq.; RAUMER 1863, 527 sq.; STALLBAUM 1839, 44. Das früheste Exempel einer historischen Übersicht nach GESNERS Wirken war wohl PAULI 1785, 57 sq.-61.

¹⁸ KUHLMANN 2014, 135; TÜTKEN 1987, 33.

¹⁹ Cf. KLAFKI 2020, 30; VARWIG 2019, 199; BEIMS 2015, 301; VIELBERG 2013, 1; SCHINDEL 2005, 46; FUHRMANN 2001, 114 sq.; SCHINDEL 1989, 17; MÜLLER 1962, 987; HEUBAUM 1905, 234; RUSSEL 1899, 72.

im schulischen Fächerkanon. Dabei wird unter anderem der Frage nachgegangen, inwiefern er ein Befürworter des Grammatikunterrichts war, um den Lateinunterricht zu legitimieren (■ Kap. 4). In welcher Weise wollte er im Unterricht methodisch und von wessen Theorie geleitet vorgehen? Welche Rolle spielten dabei die Vermittlung von Grammatik, das Anfertigen von Übersetzungen und – im Stellenwert eben nicht zuletzt – das gesprochene Latein (■ Kap. 5)? Welche Wirkung hatte er auf Zeitgenoss*innen und nachfolgende Generationen, wie wurde er rezipiert? Mit welcher Begründung und durch welchen Anspruch verdiente er seinen Ruf als ‚Wegbereiter des Neuhumanismus‘ (■ Kap. 6)?

Abschließend werden die Ergebnisse pointiert zusammengefasst und resümierend im Hinblick auf die Frage bewertet, ob und inwieweit die gesnersche Didaktik ein Revival erleben kann oder soll. Die Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen erfordert eine genaue Lektüre des Gesner’schen Originalwerks, das er eigenständig herausgab, da sein Gedankengut oder Unterricht aufgrund fehlender belastbarer Quellen um die Schriften Gesners herum nicht empirisch-historisch rekonstruierbar ist. Neben den Werken ist in Göttingen nämlich nur ein Briefnachlass erhalten, der aufgrund überwiegend fehlender Bezugnahmen keinen direkten Aufschluss über die Gesner’schen Unterrichtspraktiken gewährt. Jedoch bieten überlieferte Anekdoten aus Gesners Vorlesung, die er hielt, einen Anhaltspunkt zur gesicherten Dokumentation seiner Begeisterung für die lateinische Sprache. Dieser Ansatz der Einbezugnahme dieser Schriften lässt sich grundsätzlich der Biografieforschung zuordnen: Haltungen und Einstellungen werden aus autobiografischem Material rekonstruiert, in das sich die Anekdoten, die er selbst erzählt hat, der Gesner’schen Vorlesung einordnen lassen. Diese Methode geht auf die Soziologie der 1920er und 1980er Jahre zurück, wobei im Zentrum des Interesses das Individuum im Hinblick auf gesellschaftlich vorgegebene Bedingungen in seinem Denken analysiert wird.²⁰ Weiter bietet sich die Analyse aus denjenigen Schriften Gesners an, in denen er seine didaktischen Ideen der gelehrten Öffentlichkeit zu übermitteln suchte. Um die Darstellung seiner Lerntheorien im Kontext dieser Werke besser zu verstehen und aus moderner Sicht bewerten zu können, werden abschließend prägnant moderne psycholinguistische Theorien miteinbezogen.

Konstituierend ist festzuhalten, dass diese Arbeit nicht Methoden des 18. Jahrhunderts und ihre Legitimation neu aufladen und wiederbeleben soll. Jedoch verfolgt sie das Ziel, auf das Verhältnis ‚Übersetzen : Lateinsprechen‘ aufmerksam zu machen und sich die

²⁰ HENECKA ¹⁰2015, 233 sq.

Gründe für das bestehende vermeintliche Konkurrenzdenken in der Argumentation für und wider diese Methoden in ihrem bildungshistorischen Kontext zu vergegenwärtigen. Indem ich also die empirische Forschung um „historische Tiefenschärfe“²¹ ergänze, kann die Klassische Philologie ihr Selbstverständnis genauer erschließen und die (Nicht-)Relevanz sowie die Wirkmechanismen der Didaktik im Laufe ihrer Zeit besser nachvollziehen, die zum heutigen Unterricht geführt haben.

Um der vorliegenden Arbeit folgen zu können, ist eine Kenntnis des Forschungsstandes und eine grobe Einordnung der gesnerschen Werke natürlich unumgänglich. Deren Abbildung wird daher im Folgenden der Untersuchung vorangestellt.

1.2 Forschungsstand

Der folgende Forschungsstand dient einer pragmatischen Übersicht über die Bestände und Entwicklungen der in dieser Arbeit vorrangig betrachteten Disziplinen. Zu beginnen ist mit der allgemeinen Bildungsgeschichte bis hin zur gesnerschen Didaktik.

Eine Einführung in die deutsche Geschichte der allgemeinen Pädagogik bieten sowohl HERMANN WEIMER in mehreren Auflagen als auch das umfängliche *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* als Grundlagenwerk, das zu Beginn des 18. Jahrhunderts in sechs Bänden von NOTKER HAMMERSTEIN und ULRICH HERRMANN, Wegbereitern dieser Disziplin, verfasst und herausgegeben wurde. Das Werk setzt mit der bildungsgeschichtlichen Entwicklung in sämtlichen Dimensionen und Details im 15. Jahrhundert ein und erstreckt sich bis in die 1990er Jahre.

Aufgrund der jahrhundertelangen Bedeutung des Lateinischen bzw. des Lateinunterrichts nehmen Geschichten über ebendiesen einen markanten Raum in Bibliotheken ein, allen voran die als ‚Klassiker‘ bekannte *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten* von FRIEDRICH PAULSEN,²² der sich in zwei Bänden umfassend mit ideengeschichtlichen Hintergründen und Methodiken von der frühen Neuzeit an bis zum 19. Jahrhundert auseinandersetzt – wie die meisten Werke diesen Gebietes,²³ über die ULRICH WIEGMANN einen bibliografischen Überblick verfasst hat.²⁴ Dabei setzt er sich unter anderem mit früheren geschichtlichen Darstellungen wie der von KARL A. SCHMID 1868 oder ALFRED HEUBAUM auseinander. Beide haben zwar eindeutig sehr gut Quellen recherchiert, sie jedoch nach altem Standard unzureichend angegeben, sodass sie nur

²¹ BEYER et al. 2019, 93.

²² Cf. FEND ²2008, 24 sq.; GASS-BOLM 2005, 18.

²³ Cf. GEIBLER 2011; KONRAD 2007; JEISMANN, I, II 1996; MÜLLER 1977; KEMPER 1990; FRIEDBURG 1989; KRAUL 1984; LUNDGREEN I, II 1980-81.

²⁴ WIEGMANN 2008.

schwer zu finden sind. Daher nehme ich auf diese Autoren nur zur weiteren Interpretation Bezug, nicht jedoch zu historischer Beweisführung. In ähnlicher Bezugnahme ist auch der im oben genannten Überblick nicht erwähnte JULIUS LATTMANN zu nennen, dessen Geschichte der Methodik ebenfalls kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert entstanden ist. Geschuldet ist das hier abgebildete, erstarkende Interesse vermutlich den Bildungskonferenzen um 1890 herum und der damit einhergehenden Abschaffung des lateinischen Abituraufsatzes zwei Jahre später. Ein weiteres, etwa ein Jahrhundert zuvor abgefasstes, bislang eher unbekanntes Werk, das die Geschichte der Methodik auf Basis sehr subjektiver Meinungen betrachtet, ist AUGUST FRIEDRICH PAULIS *Versuch einer vollständigen Methodologie* aus dem Jahr 1785, das auf die methodischen Erneuerungen bzw. Vorschläge zu seiner Zeit reagiert haben dürfte, auf die in ■ Kap. 6 weiter eingegangen wird.

Ähnliche Werke, die trotz ihrer Verortung im eher populärwissenschaftlichen Bereich von der Expertise ihrer Autoren zeugen, sind die Nachzeichnungen der Entwicklung der lateinischen Sprache des Münchener Emeritus WILFRIED STROH *Latein ist tot – es lebe Latein* und seines Schülers, des Tübinger Ordinarius, JÜRGEN LEONHARDT *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. Bereits in den Titeln, die Latein als Weltsprache anpreisen, gibt sich subtil die Intention beider Autoren zu erkennen, ihre Disziplin sowie die eigenen Forschungsschwerpunkte zu legitimieren. Insbesondere STROH deutet seinen eigenen biografischen Hintergrund des gesprochenen Lateins an. Diesen beiden Überblickswerken sind die Arbeiten des Freiburger Germanisten JÜRGEN SCHIEWE gegenüberzustellen. In seiner Habilitationsschrift setzt er sich mit archivierten Dokumenten zum funktionellen Sprachgebrauch des Deutschen und Lateinischen an der Freiburger Universität auseinander.

Die Entwicklung der lateinischen Sprache ging häufig mit intellektuellen Strömungen einher und bestimmte so die Gelehrten-geschichte. Eine zentrale Rolle nimmt hier der ‚Humanismus‘²⁵ im weitesten Sinne ein, der in der modernen Forschung erwartbarerweise bereits facettenreich untersucht wurde, und zwar im Hinblick auf

- die Bedeutung der altsprachlichen Bildung für das 19. Jahrhundert sowie das erste Drittel des 20. Jahrhunderts. Dies gelang besonders gut MANFRED LANDFESTER und UTE PREUSE, die in *Humanismus und Gesellschaft* Fachzeitschriften analysierten

²⁵ Eine Erklärung zum Begriff liegt in ■ Kap. 2.1 vor. Hier meine ich bewusst eine weites Assoziationsfeld, das bereits mit dem Begriff der ‚humanistischen Bildung‘, etwa auf entsprechenden Gymnasien, einhergeht. Die Facetten sollen in diesem Forschungsüberblick so aufgeschlüsselt werden und auf verschiedene Forschungsinitiativen hinweisen.

und nicht nur verschiedene Haltungen der Humanisten, sondern auch die Wechselwirkung zwischen politischem System und altsprachlichem Unterricht abbildeten.

- die humanistische Schulbildung in ihrer jüngeren Vergangenheit
 - in und um Nazi-Deutschland herum. Beispielsweise wurden Schulakten bis 1945 ausgewertet und fokussierte die unterrichtliche Praxis näher, was JÜRGEN APEL und STEFAN BITTNER in ihrer Studie über *Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer* 1994 überzeugend gelang. Auch ANNA KRANZDORF hat 2017 in Mainz eine umfassende Dissertation veröffentlicht, in der sie Schulakten und dabei insbesondere den Lateinunterricht hinsichtlich seiner Legitimation auswertet und so vorherige Studien der Altertumswissenschaften in der NS-Zeit bis zur späteren BRD 1980 gewinnbringend ergänzt.
 - in der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland, für die sich vor allem der Berliner Professor für Fachdidaktik STEFAN KIPF stark machte. Sein Interesse an der historischen Didaktik dürfte durch seinen Doktorvater ANDREAS FRITSCH geschärft worden sein, der sich mit der ‚humanistischen‘ Bildung zu einer Zeit beschäftigte, in der man noch gar nicht den ‚Humanismus‘ an sich kannte. Nämlich erforschte dieser:
 - das 17. Jahrhundert zur Lateindidaktik des Comenius. Darüber hinaus gelang es FRITSCH, die geschichtlichen Untersuchungen an aktuelle Tendenzen im Unterricht anzubinden, so etwa in seinem 1990 erschienen *Latein sprechen im Unterricht*.
 - den intellektuellen Zusammenstoß mit dem Realismus zur Zeit der Existenz umstrittener humanistischer Gymnasien, den HEYDORN in den 1960er Jahren ausdifferenzierte.
 - den Ursprung, den man gewöhnlich der Renaissance zuordnet und dementsprechend als ‚Renaissance-Humanismus‘²⁶ bezeichnet. Pioniere auf ideengeschichtlicher Ebene sind insbesondere JAMES HANKINS und PAUL OSKAR KRISTELLER; auf bildungsgeschichtlicher Ebene mit besonderen Fallstudien, die etwa Handschriften bzw. Mitnotizen mitausgewertet haben, vor allem ANTHONY GRAFTON und LISA JARDINE. Dabei fokussierten sich beispielsweise

²⁶ BUCK 1987 bringt bereits in seinem Kapitel „Humanismus der Renaissance“ die zwar nicht unproblematische Verbundenheit einer bildungspolitischen Strömung in einer Epoche hervor; sie kann sich jedoch rechtfertigen lassen, da sie sich deutlich von dem Mittelalter hinsichtlich der Lebenseinstellung und Werteorientierung abgrenzt, da sie sich „der unmittelbaren Vergangenheit überlegen“ (127) fühlt.

Humanisforscher und Philosophiehistoriker wie KRISTELLER und CHRISTIAN VOLKMAR WITT auf linguistisch-rhetorische Fragen, EUGENIO GARIN überwiegend auf philosophische Anliegen der Humanisten und HANS BARON auf den bürgerlichen Humanismus als aktiven Lebensstil.

- das protestantische Gelehrtenschulwesen ab dem 15. Jahrhundert unter MELANCHTHON, STURM und LUTHER. Dazu gehört ebenso die Entwicklung der Mnemonik, die weg von ihrer antiken Basis, besonders gut untersucht von HERWIG BLUM und FRIEDHELM MÜLLER, hin zu religiösen Kontexten entsprechend funktionalisiert wurde. Solche Wandlungen sind sowohl für das Mittelalter, etwa von MARY CARRUTHERS, als auch für den Humanismus, von FRANCES YATES, PAOLO ROSSI und LINA BOLZONI, monografisch und darüber hinaus in einem Sammelband, herausgegeben von JÖRG JOCHEN BERNS und WOLFGANG NEUBER, nachgewiesen worden. Dabei darf insbesondere der Artikel von THOMAS LEINKAUF zum aus dem Lullismus entstandenen Enzyklopädismus nicht vergessen werden. SIEGBERT MERKLE hat die in diesem Rahmen entstandene Didaktik der frühen Neuzeit mit Fokus auf die Visualisierung untersucht, insbesondere bei COMENIUS, den auch MARIA AGUIRRE und MARIA LUISA USLENGHI ideengeschichtlich in den Blick nahmen. GEORGES DICKER hat JOHN LOCKE kommentiert und damit seine empiristischen Ideen zur Didaktik und Erziehung erhellt.
- die damit verbundene Geschichte der Altertumswissenschaften, die sich nicht nur stark auf den altsprachlichen, sondern auch auf den fremdsprachlichen Unterricht auswirkte.²⁷ Dabei ist auch die erstmals 1951 erschienene geschichtliche Darstellung des *Lehrplan des Abendlandes* von JOSEF DOLCH unbedingt zu erwähnen, da sie als einzige die Lehrpläne seit ihrer Entstehung untersucht.
- seine enge Verwobenheit mit der Rhetorik im literaturtheoretischen und -soziologischen Kontext, die bis ins 17. Jahrhundert anhielt und die WILFRIED BARNER erstmals 1970 ausdrücklich nachweist. In Ergänzung dazu kann man LEVENT YILMAZ nennen, der in seiner ideengeschichtlichen Darstellung vor allem die Konkurrenz zwischen Latein und Französisch fokussiert.
- die (Nicht-)Abgrenzung des Pietismus vom Humanismus im 17. Jahrhundert am Paedagogium Regium in Halle von KLAUS-DIETER BEIMS, der sowohl den Bildungskanon als auch die praktische Umsetzung der Lernziele dokumentiert

²⁷ Cf. RUISZ 2014; OSTERMEIER 2013; DOFF 2008; DOFF/WEGNER 2006; KLIPPEL 2000.

und belegt, dass nach dem ‚althumanistischen‘ Bildungsideal unterrichtet wurde. Weiterhin nahm erst 2020 FLORIS VERHAART den altsprachlichen Unterricht in den Niederlanden, Großbritannien und Frankreich während der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert vergleichend in den Blick.

- die Opposition zwischen Neuhumanismus und Althumanismus als dem ‚Klassischen Humanismus‘ in der Moderne, den BAS VAN BOMMEL als solchen identifiziert, wenn er der Frage nach der neuhumanistischen Unterrichtspraxis an den Gymnasien vorrangig im 19. Jahrhundert nachgeht.
- den Neuhumanismus im Kontrast zum Realismus, verglichen von THOMAS KELLNER.
- den Neuhumanismus im Kontrast zum Philanthropismus, verglichen von KARL PÖHNERT 1898. Den Philanthropismus, gewöhnlich in der allgemeinen Pädagogik oder historisch(-didaktischen) Germanistik erforscht, haben insbesondere JÜRGEN OVERHOFF, JENS BRUNING, DIETRICH BENNER und schließlich 2020 ROBERT B. LOUDEN in den Blick genommen.
- den Neuhumanismus mit seinem bekanntesten Wegbereiter Johann-Matthias Gesner, der 2015 besonders vom den Pietismus erforschenden BEIMS hinsichtlich seiner Lehrpraxis fokussiert worden ist. Ansonsten werden in der Forschung vorrangig Biografien Gesners exzerpiert und übertragen – ohne größere Neuerungen. Als Primärquelle dient ihnen GABRIEL W. GÖTTENS *Das Jetzt-lebende Gelehrte Europa* aus dem Jahr 1735. Jüngere biografische Zusammenfassungen und Lexikoneinträge wie von MARCEL NUß stützen sich auf glaubhafte, jüngere Resümees wie von REINHOLD FRIEDRICH aus dem Jahr 1991 und davorliegenden, die sich wiederum auf den o. g. wohl frühesten Aufsatz nach Gesners Tod beziehen. Sie sind daher redundant und verlangen nach einem neuen Blickwinkel. Eine moderne, wenn auch noch weiter zu bearbeitende Herausgabe seiner Schriften von MEINOLF VIELBERG findet man in den *Institutiones Rei Scholasticae* 2013 oder im Internet im Rahmen des Mannheimer universitären Projekts Camena unter der Herausgabe von WOLFGANG SCHIBEL. Außerdem fertigte KLAUS PRADEL eine Übersetzung der *Primae Lineae Isagoges* an und stellte sie 2013 über die Universität Göttingen als Open-Source-Datei frei zugänglich zur Verfügung. Ein geringer Anteil – etwa MATTHIAS BICKENBACH aus der Germanistik oder ULRICH SCHINDEL aus der Klassischen Philologie – bezieht sich auf seine didaktisch ausformulierten Methoden der cursorischen und statarischen Lektüre. Selten, aber immerhin einmal bedacht wurde er im Hinblick auf seine

Dichtung von dem Göttinger Philologen THOMAS HAYE. Gesners letztem Lehrort Göttingen wird im Sammelband von den Herausgebern RUDOLF VIERHAUS, der selbst in Göttingen forscht, und ERNST BÖHME, Historiker und Leiter des Göttinger Stadtarchivs und Städtischem Museum, erstmals 2002 gewürdigt. In ihrem Band zur Erhellung der Universitätsgeschichte Göttingens haben die namhaften und dem Ort zugehörigen ULRICH HUNGER, Historiker, und FRIEDRICH HASSENSTEIN, Germanist, wertvolle Beiträge geleistet.

Dem vorherigen Lehrort Leipzig und seinem Schulwesen widmete sich OTTO KAEMMEL 1909, der nicht nur auf Vorarbeiten aus dem Volksschulwesen, sondern zusätzlich zu den gesnerschen Schriften und Schulordnungen selbst auch auf lückenhafte Quellen aus Archiven einging, unter denen besonders die Tagebücher von Gesners Vorgänger an der Thomasschule, des Schulrektors Jakob Thomasius, hervorzuheben sind. Häufig ging KAEMMEL dann auf die Einladungsprogramme ein und zog so viele Akten wie möglich aus dem Ratsarchiv und Visitationsprotokolle aus dem Dresdner Hauptstaatsarchiv heran, wobei er auch die schriftlich erhaltenen Korrespondenzen zwischen Gesner und dem Rat miteinbezog.

1.3 Die Werke Gesners im Überblick

Doch trotzdem soll man von denjenigen Künsten durchgetränkt sein, durch die, wenn man sie in jungem Alter in vollen Zügen getrunken hat, man zu größeren Aufgaben vorbereiteter kommen wird.²⁸

Mit diesen Worten betont Cicero bereits 45 v. Chr. in seinem philosophischen Werk *De finibus bonorum et malorum* den praktischen Wert, der, so seine These, einer frühzeitigen und intensiven Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den unterschiedlichen *artes* (seiner Zeit) zukomme. Ihm zufolge sei ein solches, möglichst in jungen Jahren entwickeltes Verständnis hierfür von grundlegender Bedeutung für die „größeren Aufgaben“ (*maiora*), mit denen man sich sodann in späteren Jahren notwendigerweise konfrontiert sehe.

Dieses Zitat fand in eine *Chrestomathia Ciceroniana* aus dem Jahre 1717 Eingang. Hierbei handelt es sich um eine Sammlung von insgesamt 111 Exzerpten aus Ciceros Œuvre, wobei eine deutliche Konzentration auf sein Redencorpus festzustellen ist. Insofern bildet gerade das hier bemühte einleitende Exzerpt aus einem der philosophischen Werke Ciceros eine willkommene Ausnahme, die zudem sein pädagogisches Interesse und die Aktualität auch über seine eigene Zeit hinaus betont. Man kann vermuten, dass der

²⁸ Cic. De fin. 3, 2, 7-9a (hier 9a) in Chrest. Cic. 1773, 345-349: „*Sed tamen infici debet iis artibus, quas si, dum est tener, combiberit, ad maiora ueniet paratior.*“

Herausgeber dieser *Chrestomathia Ciceroniana* eine „erzieherische Botschaft“²⁹ vermitteln wollte, die sich mit seinen eigenen Bildungszielen deckte.

Dieser Herausgeber ist der zum Abfassungszeitpunkt gerade einmal 26-jährige Johann Matthias Gesner (1691-1761). Wenige Jahre zuvor hat er 1714 in Jena sein Studium an der Artistenfakultät mit weiteren Vorlesungen zur Theologie, Naturlehre, Metaphysik und orientalischen Sprachen als *Magister philosophiae* beendet.³⁰ Im selben Jahr noch muss er bereits sein pädagogisches Erstwerk, die *Institutiones Rei Scholasticae*, vollendet haben³¹ und wurde sowohl als Konrektor des städtischen Gymnasiums als auch als Verwalter der herzoglichen Bibliothek nach Weimar berufen.³² Dies ist erst den Anfang seiner Karriere, wie diese Arbeit deutlich machen wird. Für seine berufliche Entwicklung kann das genannte Cicero-Zitat als Leitmotiv gelten, da Gesner sich nachweislich mit viel Engagement seinen Studien und der Didaktik widmete. Dabei repräsentieren seine Werke, die er im Laufe seines Lebens veröffentlichten, seine Ideale – insbesondere diejenigen, die im Laufe dieser Untersuchung in den Blick genommen werden.³³

Institutiones Rei Scholasticae	Leitfaden für den optimalen Lehrer Hrsg., komment. u. übers. v. MEINOLF VIELBERG 2013	1715	IRS
Chrestomathia Ciceroniana (Chrest.)	Anthologie der Schriften Ciceros	1717	Chrest. Cic.
Leges Scholae Thomanae Alumnis ab Amplissimo Senatu Lipsiensi scriptae et promulgatae	Aus 1723 revidierte Ordnung der Thomasschule	1733	Leges
T. Livii Patavini Historiarum Libri qui supersunt. Ex editione et cum notis Ioannis Clerici, Adiecta est diversitas lectionis Gronovianae. Cum Praefatione Io. Matthiae Gesneri in Academia Gottingensi Eloq. et Poes.	Livianische Textausgabe, bekannt für Gesners Vorrede über die statarische und cursorische Lesart	1735	Praef. Liv.

²⁹ BEIMS 2015, 353.

³⁰ Cf. VIELBERG 2013, 4 sq.

³¹ Cf. VIELBERG 2013, 29.

³² Cf. DEETJEN 1930 zu seiner Weimarer Zeit.

³³ Die lateinischen Textstellen GESNERS *passim* und FACCIOLATIS in ■ Kap. 6.2 sind, z. T. ungekürzt, nach modernem Editionsstandard (Rechtschreibung und Interpunktion), thematisch und dabei überwiegend nach ihrem Vorkommen im Haupttext auftretend nummeriert, im Anhang ediert und übersetzt worden. Dabei sind die Textstellen unter jeder Nummer jeweils in der Chronologie des Originalwerks geordnet. Je nach Kürze, Ziel und Zweck werden lateinische Zitate im Haupttext auf Deutsch wiedergegeben oder in Originalsprache belassen und/oder im Anhang ausgebaut. Zitate in den modernen Fremdsprachen werden original nach den orthografischen und grammatischen Regeln der Entstehungszeit zitiert. Manche Zitate aus GESNERS deutschsprachigen Schriften finden sich wegen ihres Umfangs ebenfalls – im Originallaut – im Anhang. Diejenigen Stellen, die nicht im Anhang aufgeführt sind, sind entweder direkt im Text wegen ihrer Thematik zitiert oder als neutrale Informationen, wie sie im Original selbst vorkommen, aufgeführt worden.

De Academia Georgia Augusta quae Gottingae est a [...] Georgio II [...] condita et [...] solenniter dedicata brevis narratio Io. Matthiae Gesneri.	Sammelschrift anlässlich der Inauguration der Georg-August-Univ.	1737	De Acad.
Programma quo post brevem prolusionem de felicitate doctentium in scholiis seminarii philologici regis auspiciis in Academia Georgia Augusta constituti ratio paucis declaratur.	Vorrede zum Seminarprogramm	1738	Prol. de fel. doc.
Schul-Ordnung vor die Churfürstl. Braunschweig-Lüneburgische Lande.	Wie schon BEIMS 2015, 325 aus der vorherigen Forschung erkennt, ist die genaue Datierung der Schulordnung umstritten (1737/38). GESNER selbst jedoch gibt in seinen Klds, 315 als Erscheinungsjahr 1738 an.	1738	SO
Christoph. Cellarii erleichterte Lateinische Grammatic, zum Gebrauch der Schulen in den Chur-Braunschweigischen Landen durchsehen, vermehrt und verbessert von Jo. Matthias Gesner, Prof. zu Göttingen und der gedachten Schulen General-Inspectoren.	Von GESNER gekürzte Herausgabe der Grammatik des CHRISTOPH CELLARIUS	1740	CeLG
Opuscula Minora Varii Argumenti I-VIII; daraus:	Sammlung lateinischer Aufsätze	1743-1745	Op. min.
Carminum libri III in VIII	GESNERS Gedichte	1745	Carm.
Praefatio de fontibus doctrinae civilis	GESNERS Vorrede zu Io. Frider. Reinhardi animadversiones historico-politicas in I. Lipsii libros politicorum	1738	Praef. de font. doct. civ. op. min. VII, 307-327
De vi consuetudinis ac saeculi in studiis litterarum	Vorrede zu einem Grammatiklexikon, die er nur auf Bitten des Verfassers schrieb und wegen seiner Abneigung gegenüber dem Inhalt zu den Eigentümlichkeiten seines Jahrhunderts verfasste	1727	De vi op. min. I, 1-16
Recitationum indictio	GESNERS Ankündigung seiner Vorlesungen in Göttingen	1735	Rec. op. min. I, 53-58
Commendatio epistolarum Ciceronis ad diversos	Lektüreempfehlung GESNERS	1735	Comm. op. min. I, 45-52
Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate	Einführung in die Methode des Fragens	1734	De interrog. rat. op. min. I, 37-44

Ad Christophorum Henricum Andream Geret de vita et morte Georgii Nicolai Koehler epistola	Brief an einen ehemaligen, älteren Mitschüler	1744	Epist. op. min. VI, 229-256
Enchiridion sive prudentia privata ac civilis T. Pomponii Attici M. et Q. Ciceronis Cv. Iulii Agricola Imp. Caes. Nervae Traiani a nepote, Ciceronibus, Tacito, Plinio descripta in usum praelectionum academicarum	Anthologie für eine Vorlesung zur antiken Politik	1745	Ench.
Primae Lineae Artis Oratoriae Exercitationum ad eas instituentiarum causa olim ductae	GESNERS Übungsbuch für Rhetorik	1745	PLAO
Kleine Deutsche Schriften; daraus:	Sammlung deutscher Schriften	1756	KldS
Auf den Stiftungstag der Deutschen Gesellschaft	Rede anlässlich der Gründung der ,Deutschen Gesellschaft‘	1749	Rede KldS, 71-80
Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens	Berühmt für die Aufsätze „Vorrede zu der Lateinischen Grammatik“ (256-284) „Vorrede zu Castellions Lateinischer Übersetzung des Neuen Testamentes“ (284-294) „Ob man aus der Grammatic die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?“ (294-352) „Bedenken wie ein Gymnasium in einer Fürstlichen Residenzstatt einzurichten“ (352-372)		KldS, 251- 379
Io. Matthi. Gesneri Primae Lineae Isagoges in Eruditionem Universalem nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam in Usum Praelectionum Ductae	Enzyklopädisch angelegte Vorlesung GESNERS in Göttingen als Buch in 1543 Paragraphen eingeteilt vom Studenten Johann Nikolaus Niklas dreimal besucht, 1761 von GESNER zur Veröffentlichung gebilligt 1774/75 Erstausgabe 1784 erweiterte Zweitausgabe (aus dieser wird zitiert) 1786 gekürzte Ausgabe (fehlerhaft) hrsg. von Thesaurus Eruditionis der CAMENA (Univ. Mannheim) (2011) übers. von KLAUS PRADEL. Göttingen: GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg- August-Universität, 2013	1784	PLI
Thesaurus Epistolicus Gesnerianus I-II	Gelehrte Korrespondenzen Gesners	1768- 1770	ThEG

2 Die Verankerung der lateinischen Sprache im Bildungswesen vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert

[...] das also 17. ganze Jar zubracht worden / darinn der Schüler seiner zeyt ohn worden / und sein Vätterlich Erb verzehret hat / wann er dann heim kompt / so kann er ein par verß schreiben / Ein Lateinisch Mißsiven stellen / da ist er schon gelehrt / aber daneben konnte er seinem Vatter / Bruder / Schwester / oder Freunden / inn seiner eygnen Teutschen Muttersprach nicht ein Mißsiven / oder Bittschriff stellen / noch vielweniger vor der Oberkeit / oder vor einer gemeyn er nohturfft mündlich fürbringen / das heißt nun frembde Sprachen lehrnen / ehe er sein Muttersprach wol kann.³⁴

Dergestalt bringt ein anonymer Paracelsist Ende des 16. Jahrhunderts seinen Unmut über das gelehrte Schulwesen zum Ausdruck, das ich kompetenz- und handlungsorientiert wie folgt zusammenfasse:

Am Ende ihrer Gymnasialzeit können die gelehrten Schüler

- wenige lateinische Verse verfassen,
- nicht in deutscher Sprache literarische Texte produzieren,
- nicht in deutscher Sprache Reden vortragen.

Die Gründe für dieses Fehlen von Kompetenzen sieht der Autor in den Lernzielen der Gelehrtenschulen, welche die fremdsprachliche Kompetenz vorrangig vor der erstsprachlichen behandelte. Darüber hinaus teilt der Paracelsist mit, dass

- in der Familie die Erstsprache eine Rolle spielt,
- dass man auf Gedichte in lateinischer Sprache eher verzichten kann,
- das Lateinische eine exklusive Gelehrtensprache war, die weder im familiären noch im behördlichen Kontext gepflegt wurde,
- der Anspruch eher einer Scheingelehrsamkeit entspricht, da sie sich in einer ziemlich geringen Kompetenz des Lateinischen niederschlägt,
- die Erstsprache zu Unrecht vernachlässigt und das Lateinische nutzlos wird.

Pointiert greift der Sprecher damit all diejenigen Kritikpunkte auf, die man am Ausgang des 18. Jahrhundert findet. Zwangsläufig stellt sich die Frage: Wie konnte es so weit kommen, dass das Lateinische sich einerseits einer exklusiven Beliebtheit als Fremdsprache erfreute, andererseits zunehmend nutzlos wirkte?

In diesem Kapitel beabsichtige ich, eine kurze Übersicht über das gelehrte Schulwesen zu bieten und dabei besonders auf die Rollen des Lateinischen einzugehen. Die Kenntnis dieser Faktoren ist als Ausgangslage unweigerlich an die Zielsetzung der lateinischen

³⁴ S. n. *Cyclopaedia Paracelsica Christiana*. 1585, 15.

Didaktik und damit einhergehend ihrer Methodik geknüpft. Was war konkret problematisch? Inwiefern war der Lateinunterricht aus welchen Gründen unbeliebt?

2.1 Rolle des Lateinischen im Bildungskontext

Um festzustellen, inwiefern die lateinische Sprache als potenziell nutzlos gelten konnte, sollte ihre Rolle als internationale Verkehrssprache kurz thematisiert werden, da diese schließlich den Rahmen für Fremdsprachenunterricht bildet. So nimmt dieses Unterkapitel zunächst Latein als Diplomatensprache in den Blickpunkt, anschließend als Gelehrtensprache.

Nachdem Latein etwa seit dem 6. Jahrhundert n. Chr. im ehemals west- und oströmischen im sich nun ausdehnenden Fränkischen Reich nicht mehr als Erstsprache erlernt wurde, war es dennoch Kommunikationsmedium geblieben: einerseits in Klöstern, städtischen Lateinschulen und Universitäten, andererseits in der öffentlichen Verwaltung.³⁵ So wurde zum Ende des Dreißigjährigen Krieges 1648 der Vertrag des ‚Westfälischen Friedens‘ in einem Latein geschlossen,³⁶ für das Gesner selbst lobende Worte in seiner *Commendatio Epistularum Ciceronis ad diuersos* 1735 findet: Während er zwischen grammatikalischer und lateinischer Kompetenz unterscheidet – was noch zu klären sein wird – und Texte empfiehlt, die nicht nur grammatikalisch richtig, sondern ‚lateinisch‘ (mit idiomatischen Kollokationen) verfasst sind,³⁷ führt er in Analogie zu Ciceros Briefen ebendiesen Friedensvertrag an:

*[Q]uam iucundissimam utilitatem hauriunt legendis, ut nobilissimo potissimum exemplo utar, Actis Pacis Westphalicae, quae cum maxime decus pariunt editori suo, honorem urbi in qua nuiit, gloriam regiae domui, cui ea inscripsit. [...] tam sinceram uoluptatem, tam certam utilitatem praestabunt idoneis lectoribus Tullianae epistolae.*³⁸

Dennoch hielt sich diese Wertschätzung nicht: Deutsch wurde als Sprache für Angelegenheiten der öffentlichen Verwaltung mit dem Lateinischen spätestens zur Mitte des 18. Jahrhunderts gleichrangig.³⁹ Für den universitären Betrieb in Freiburg und Basel konnte der Freiburger Germanist JÜRGEN SCHIEWE durch universitäre Statuten, Lehrformen und andere archivierte Kommunikationsmaterialien nachweisen, dass bereits seit dem 15. Jahrhundert die gesamte organisatorische Kommunikation im

³⁵ Cf. TUNBERG 2020, 66. Cf. für einen groben Überblick LEONHARDT 2011. Cf. ferner ROELCKE 2001; HATTENHAUER 1997; MUNSKE 1996; VON POLENZ 1994, 347-368; PÖRKSEN 1986.

³⁶ Der lateinische Text der *Acta Pacis Westphalicae* ist von der Vereinigung zur Erforschung der Neueren Geschichte digital und übersetzt herausgegeben worden (s. Literaturverz. ‚Acta‘).

³⁷ GESNER führt eine Erzählung des niederländischen Philologen PIETER BURMANN (1713-1778) alias PETRUS BURMANNUS an, der JOHANN GEORG GRÄVE (GRAEVIUS) (1632-1703) für seine Einsicht hinsichtlich seiner Lesekompetenz lobte, der gewohnt gewesen sei, bevor er die Briefe Ciceros als Lektüre entdeckte, „grammatice, non Latine scire“ (77. Comm. op. min. I, 49 sq.).

³⁸ 77. Comm. op. min. I, 49 sq.

³⁹ Cf. BEIMS 2017, 9; ECKSTEIN 1887, 105.

Universitätssystem – insbesondere in Rechtsbeziehungen mit Stadt und Staat –, die eigene akademische Gerichtsbarkeit und die Korrespondenz mit öffentlichen staatlichen und kommunalen Funktionären und Bürgern auf Deutsch stattfand.⁴⁰ Dadurch waren die Universitäten in Freiburg und Basel bilingual; bilingual deshalb, weil im akademischen Unterricht, Prüfungen, Veröffentlichungen und teilweise auch in persönlichen Korrespondenzen Latein das gesicherte Kommunikationsmittel bis zum 18. Jahrhundert war – immerhin war es als Gelehrtensprache fest etabliert.⁴¹

Daneben wurde die lateinische Sprache ununterbrochen in derjenigen Bildungsinstitution, die die Autorität allen Wissens in sich trug, gepflegt: der Kirche. Da die Mönche und Novizen, die mit der Bildung und Erziehung neuer Priester an Stifts-, Pfarr-, Dom- und ab dem 12. Jahrhundert auch an städtischen Ratsschulen⁴² betraut waren, das Altertum als Quelle allen Wissens betrachteten, begnügten sie sich damit, sich aus dieser Quelle alles anzueignen und weiterzugeben, also zu reproduzieren, ohne Neues zu erforschen.⁴³ Die Fächer beliefen sich zunächst auf Singen, Lesen, Schreiben und *grammatica* sowie die Festrechnung (*computus*), anschließend auf die *artes sermocinales* Grammatik, Rhetorik und Dialektik sowie auf die *artes reales* Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik zur Auslegung der Schrift.⁴⁴ Die griechisch-römische Antike war damit sowohl in sprachlicher als auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht maßgeblich.

Eine Steigerung erfuhr der Rückgriff auf die lateinische Sprache ab der zweiten Hälfte des Mittelalters, genauer ab der Wende zum 13. Jahrhundert, mit der Gründung der Universitäten.⁴⁵ Unter diesen wurde diejenige in Paris für ihre Philosophie und Theologie, Bologna für die Rechtswissenschaften und Salerno für die Medizin bekannt. In Deutschland hingegen wurde erst in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts die Entstehung von Universitäten verzeichnet.⁴⁶ Zwar wurden diese Bildungseinrichtungen formell vom Papst beauftragt und orientierten sich an bereits bestehenden Dom- und Kollegiatstiften,⁴⁷ doch vermengten universitäre Vertreter des dominikanischen und franziskanischen Ordens⁴⁸ die Kirchenlehre mit der aristotelischen Philosophie, die sie,

⁴⁰ Cf. SCHIEWE 1996, 48 sq.

⁴¹ Cf. SCHIEWE 1996, 51.

⁴² Cf. PAULSEN I ³1919, 14, 16. Auch die Ratsschulen unterstanden insofern dem Klerus, als die Klassen Chordienst in den örtlichen Gottesdiensten hatten (17, 19).

⁴³ Cf. PAULSEN I ³1919, 8 sq., 13 sq., 36.

⁴⁴ Cf. PAULSEN I ³1919, 14.

⁴⁵ Cf. PAULSEN I ³1919, 17.

⁴⁶ Cf. PAULSEN I ³1919, 28 sq.

⁴⁷ Cf. PAULSEN I ³1919, 29 sq.

⁴⁸ Berühmte Dominikaner waren etwa ALBERTUS MAGNUS und THOMAS AQUINAS; bekannte Franziskaner DUNS SCOTUS, ROGER BACON und WILLIAM OF OCCAM (cf. Paulsen I ³1919, 18).

des Altgriechischen unkundig, durch lateinische Übersetzungen rezipierten.⁴⁹ Ferner etablierte sich insbesondere das *corpus iuris civilis* des spätantiken Justinian als gelehrte und für Universitätsstudien geeignete Instanzen.⁵⁰

Wissen und Sprache der römischen Antike wurde den Scholastikern also in ihrer eigenen Lebenswelt und Gegenwart an fest installierten Fakultäten aufbereitet zugänglich.

An den Universitäten unterschied man bis in Gesners Lebzeiten hinein zwischen den in mehrjährige Curricula aufgeteilten *studia artium, logicae* und *naturalium* als *studia particularia* sowie den *studia solemnia/generalia*.⁵¹ Die in der erstgenannten Disziplin zu erwerbende *facultas artium* hatte zum Ziel, den Lehrplan der Lateinschule zu ergänzen.⁵² Bisweilen mussten die Studenten hier – alternativ in protestantischen Territorien auf einem *paedagogium* – Lernstoff, der streng genommen eigentlich für die Curricula der Lateinschulen vorgesehen war, nachholen, damit sie zu einer Zeit, in der es noch kein Abitur gab,⁵³ wenigstens befähigt waren, einen ähnlichen Lernstand vorzuweisen.⁵⁴

Konnten demnach zumindest die Studenten der Universität in Korrelation einen vergleichbaren Wissensstand in Form eines Abschlusses nachweisen? Diese Frage kann man bejahen: Universitäre Abschlüsse gab es sowohl nach dem Baccalariat, also nach etwa 18 Monaten an einer artistischen Fakultät, als auch mit dem Magisterabschluss in einer der drei *summae artes*, also Jurisprudenz, Medizin und Theologie. Allerdings legte nur etwa ein Sechzehntel der Studenten, also ein sehr geringer Anteil, zuletzt auch den Magistereid ab, bevor sich daran in der Regel eine zweijährige Lehrpflicht anschloss, die einerseits die Studienbetreuung mit einem entsprechenden Lehrposten umfasste und andererseits die überfachliche Kompetenz der Studenten, selbst den Lehrstoff zu vermitteln, erweitern sollte.⁵⁵

Was hat dieser curriculare Aufbau nun genau mit der lateinischen Sprache zu tun? Wie sich im Rahmen der hier gebotenen Untersuchung bislang bestätigt hat, hat sich die Altertumforschung an den mittelalterlichen Einrichtungen nicht nur gleichsam als Quelle allen Wissens erwiesen, sondern auch ihre Autorität in sprachlich-stilistischer Hinsicht

⁴⁹ Cf. PAULSEN I ³1919, 17.

⁵⁰ Cf. BUCK 1987, 73.

⁵¹ Cf. PAULSEN I ³1919, 32.

⁵² Cf. PAULSEN I ³1919, 33.

⁵³ Einheitlichere Schulabschlüsse gab es noch in den katholischen Territorien an den Jesuitenschulen (cf. PAULSEN I ³1919, 34; BARNER ²2013, 391 sq.). Erst 1788 wurde das Abitur in Preußen eingeführt (cf. PAULSEN II ³1921, 93 sqq.).

⁵⁴ Cf. PAULSEN I ³1919, 34.

⁵⁵ Cf. PAULSEN I ³1919, 35 sq.

unter Beweis gestellt. Seit dem Mittelalter und der Entstehung der Universitäten war das Lateinische also die Sprache der Juristen, Theologen, Mediziner und Philosophen.⁵⁶

Jedoch hat sich die im schulischen Kontext verwendete lateinische Sprache im Laufe der Zeit einem Wandel unterzogen; und zwar einem derart ausgeprägten, dass Cicero sein ‚klassisch‘ gewordenes Latein wohl selbst nicht mehr wiedererkannt hätte. Im betrachteten Zeitraum hatte sich dabei ein gewisser Soziolekt der Scholastiker herausentwickelt, den Ausdrücke, die dem ‚klassisch‘ Lateinischen noch fremd waren (‚Barbarismen‘) und grammatische Fehler (‚Soloezismen‘) aus Übersetzungen und Kommentierungen des Aristoteles kennzeichnen.⁵⁷ Heutzutage sind solche – oft analytischem Satzbau folgenden – Texte wegen ihrer starken Entlehnungen aus der Erstsprache durch modernere Tendenzen auf den ersten Blick leichter zu verstehen als die Perioden Ciceros oder idiomatisch und semantisch komplizierte Texte anderer antiker, gar klassischer Autoren. Möglicherweise war diese Soziolektwirkung für den Rückgang der Qualität des Lateinischen als Gelehrtensprache mitverantwortlich,⁵⁸ da sie dem Zweck gesprochenen Lateins besser gerecht werden konnte.

Der Klassische Philologe LEONHARDT erklärt diese seit dem 11./12. Jahrhundert nachweisbare Entwicklung durch die „neue Sprachlogik“ aufkommender, sich also erst etablierender, wissenschaftlicher Diskurse, mit denen sich parallel „neue Sprachformen“⁵⁹ entwickelten, die sich keinesfalls mehr am Latein der Antike, sondern der modernen Zielausrichtung orientierten. Dies betrachtet er nicht als

kulturellen Sprachverfall, sondern einfach [angemessen: Anmerkung d. Verf.in] den natürlichen Notwendigkeiten und verständlichen Bequemlichkeiten neuer Wissenschaften in einer Situation, in der Latein sich frei von den kontrollierenden Einschränkungen von Muttersprachlern und unter den Bedingungen globalisierter (zumindest europäisierter) Wissenschaft ziemlich ungehindert entwickeln konnte.⁶⁰

Der Vorteil dieser neu aufkommenden Variante lateinischen Sprachgebrauchs sei vor allem darin begründet gewesen, dass die Scholastik nun eine „überregionale Kommunikationsfähigkeit und Sicherheit, überhaupt einen Schriftstandard zur Verfügung“⁶¹ hatte. Dieses positive Urteil fällten jedoch nicht alle Gelehrten: Georg Hauer (1484-1536) etwa, Direktor einer Lateinschule, der in seiner Grammatik für junge

⁵⁶ Cf. FRITSCH 2006, 143-146; IJSEWIJN ²1998, 268, 282, 288.

⁵⁷ Cf. IJSEWIJN ²1998, 378.

⁵⁸ Cf. BEIMS 2017, 107.

⁵⁹ LEONHARDT ²2011, 84.

⁶⁰ LEONHARDT ²2011, 84.

⁶¹ LEONHARDT ²2011, 84.

Schüler Bezug auf die scholastische Varietät wiedergibt, fasst diese Eigenschaft prägnant zusammen: „*Melius esse malum Latinum quam bonum Teutonicum.*“⁶²

Klar zeigt sich die Vorherrschaft des Lateinischen, selbst wenn es nicht fehlerfrei sei, als „Muttersprache der Gelehrten“⁶³. Dazu sollte man wissen, dass es an Bildungseinrichtungen bis in die Frühe Neuzeit hinein verboten war, andere Sprachen als Latein zu sprechen,⁶⁴ selbst wenn Sprache und Stil eben fehlerhaft waren.

Doch welcher Gelehrte, dessen Erstsprache natürlicherweise nicht Latein gewesen sein konnte, erlaubte sich eigentlich ein Urteil über eine vermeintlich schlechte Qualität, die das zeitgenössische Latein seines Erachtens charakterisiere? Ein solches Urteil konnte im Grunde nur jemand fällen, der von einem anderen Standard, dem der *latinitas*, ausging. Dieser ‚jemand‘ konnte nur zu derjenigen Gruppe der Humanisten gehören, die sich bereits seit der Renaissance von den Scholastikern abgewandt hatte. Diesen gemein ist die Polemik gegenüber bestehenden Traditionen der Scholastik, die man schon laut PAULSEN keinesfalls für bare Münze nehmen sollte.⁶⁵ Vielmehr ermuntert der Bildungshistoriker dazu, die Bedeutung der Scholastik aus ihrem Wert für ihre Zeit zu bemessen, der schlichtweg inhaltlich bedingt gewesen sei: Anders als bei den Humanisten, deren Schriften bisweilen nicht minder als ‚barbarisch‘, da ‚unangemessen‘, beurteilt werden könnten,⁶⁶ sei es den Scholastikern um aristotelische Dialektik, Logik und theoretische Inhalte gegangen,⁶⁷ sodass sie unpersönlich und augenscheinlich sachlich ihren Gedanken Ausdruck zu einer Sache verliehen,⁶⁸ den sie nicht mit der römisch-antiken Sprache auskleiden wollten.⁶⁹ Das folgende Zitat von JOHANNES VON SALISBURY (ca. 1120-1180) belegt dies hinreichend repräsentativ: „*littera sordescit, logica sola placet.*“⁷⁰

Aus diesem Zitat geht auch die Abgrenzung dessen hervor, was die Humanisten verehrten: Rhetorik und Redegewandtheit. Ihr Streben danach wird nun hinsichtlich Zielsetzung und Methodik eingehend betrachtet. In welchem Rahmen produzierten die Humanisten rhetorisch ausgeschmückte Werke und zu welchem Zweck? Wie kam es

⁶² HAUER: Puer. Gramm. 1515, peroratio, 3 (unpag.).

⁶³ BARNER ²2013, 276.

⁶⁴ Cf. BARNER ²2013, 275.

⁶⁵ Cf. PAULSEN I ³1919, 37 sq.

⁶⁶ Cf. PAULSEN I ³1919, 51. Zum besseren Verständnis von *latinitas* cf. Quint. Inst. 1, 8, 14, wo der Lehrer alles Unlateinische, Unangemessene und sprachlich nicht zu Verwendendes korrigieren sollte: *Deprendat [magister] quae barbara, quae impropria, quae contra legem loquendi sint posita [...].*

⁶⁷ Cf. PAULSEN I ³1919, 45.

⁶⁸ Cf. PAULSEN I ³1919, 58.

⁶⁹ Cf. PAULSEN I ³1919, 46.

⁷⁰ Cf. SALISBURY S. 140, Vers 116.

dazu, dass die ‚klassische‘ *latinitas* zum fest institutionalisierten Standard von Stilübungen an Universitäten wurde?

Von dem Soziolekt der Jurisprudenz, Theologie, Dialektik und Medizin hatten sich manche Gelehrte seit dem 14. Jahrhundert ausdrücklich abgewandt.⁷¹ Sie versuchten, u. a. die mittelalterlichen Übersetzungen aristotelischer Texte an ciceronischem Latein ausgerichtet zu überarbeiten.⁷² Es gruppierten sich sogenannte Ciceronianer, die selbst in nachantiken Kontexten nur das Vokabular Ciceros duldeten.⁷³ Ohne den Anspruch, die scholastische Philosophie zu ersetzen⁷⁴ und nicht, ohne manche nachantike Autoren zu bewundern,⁷⁵ strebten sie nach ‚klassischem‘ Latein, d. h., sie kommunizierten in prosaischer Form orientiert an Cicero oder Quintilian,⁷⁶ in poetischer an den augusteischen Dichtern.⁷⁷ Durch angemessenen Gebrauch des Lateinischen dachte man, die Gesellschaft moralisch bilden zu können.⁷⁸ Diese Abwendung von der mittelalterlichen *Latinitas culinaria*⁷⁹ begann mit Petrarca im *Trecento*, der nicht nur die Eloquenz, sondern auch die Empfindungen, die durch die Lektüre entstanden, äußerst schätzte.⁸⁰ Ihm folgten viele, großenteils männliche Gelehrte⁸¹ nach, die Humanisten. Die Forschung neulateinischer Literatur begrenzt diese Strömung des Humanismus, der terminologisch seit der Wende zum 19. Jahrhundert bekannt ist,⁸² auf die Renaissance. Diesen Gelehrten geht es grundsätzlich um „die allgemeine Bildung des Menschen als Menschen“, der seine Fähigkeiten an antiken Klassikern üben könne.⁸³

⁷¹ Cf. hierzu und im Folgenden MUHLACK 2017, 177-179. Cf. ergänzend auch TUNBERG 2020, 67.

⁷² Cf. LEONHARDT ²2011, 84 sq.

⁷³ Cf. BURROW 2019, 174-183; IJSEWIJN ²1998, 274. Cf. ausführlich DELLANEVA, DUVICK 2007 oder SABBADINI 1885 zu den Ciceronianern.

⁷⁴ Cf. NAUERT 1995, 4.

⁷⁵ Cf. TUNBERG 2020, 67.

⁷⁶ Cf. TUNBERG 2020, 68: Das Latein aus Texten aus der Periode zwischen diesen beiden Autoren wurde oft als normgebend betrachtet.

⁷⁷ Cf. IJSEWIJN ²1998, 377.

⁷⁸ Cf. GRENDLER 1989, 233-234.

⁷⁹ Cf. IJSEWIJN ²1998, 298; man nannte es auch *latinitas gothica*, *parisina* oder *britannica*.

⁸⁰ Cf. LEONHARDT 2005, 37 sq.

⁸¹ Man kennt z. B. Briefe von der adeligen Kaufmannstochter ISOTTA NOGAROLA (1418-1466) aus Verona und anderen, auf die GRAFTON, JARDINE 1986, 29-57 exemplarisch eingehen und deren Kampf gegen die Diskriminierung von Humanistinnen schildern.

⁸² Cf. HANKINS 2019, XV-XIX; BAKER 2015, 23. Zur Geschichte des Begriffs ‚Renaissance‘ cf. CANTIMORI 1969; ULLMANN 1969. Erst im 18. Jh. leitete man überhaupt den Begriff des ‚Humanismus‘ ein und prägte ihn dann im 19. Jahrhundert (cf. VAN BOMMEL 2015, 24). Allerdings gebrauchte bereits FRIEDRICH GEDIKE 1789, 24 den Begriff, den FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER in seiner Monografie *Der Streit des Humanismus und Philantropinismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* (1808) nachhaltig in Umlauf brachte. Auch PAULI 1785, 57 sq. verwendete schon den Begriff, als er GESNER als ‚Humanisten‘ bezeichnet.

⁸³ Cf. Muhlack 2011, 196.

Letztlich geht es ihnen um die Authentizität einer historischen Kommunikation mit lateinischen und griechischen Autoren, wenn sie sich diese finanziell leisten konnten,⁸⁴ d. h. die aristokratische Oberschicht oder – wie auch bei den Jesuiten – der adelige Hof,⁸⁵ oder diejenigen, die von und für die Kirche lebten.⁸⁶ Nicht nur sammelten, kommentierten und edierten sie Texte, sondern sie antworteten ihren Autoren auch und versuchten dabei die antiken Verfasser an Eloquenz und Inhalt zu übertreffen (*imitatio, aemulatio*).⁸⁷

Neben den Reden und Briefen sind und bleiben allgemein hin die Humanisten, oft zusätzlich in Jura, Theologie, Medizin oder Philosophie spezialisiert,⁸⁸ anerkannt und bekannt für ihre literarischen Zeugnisse wie Historiografien, Biografien, Poesie und andere, ggf. fachwissenschaftliche Traktate.⁸⁹ Die Renaissancehumanisten lassen sich in zwei Bewegungen einteilen: einmal in diejenigen, die versuchten, die Antike ihrem eigenen Zeitalter näherzubringen, und andere, die implizit eine Entfernung zwischen der Antike und ihrer Zeit hervorhoben, indem sie die Texte in die Entstehungszeit zurücksetzten, was die Rekonstruktion des gänzlichen Verständnisses erschwerte.⁹⁰

Dass solche Texte in der Regel rhetorisch stark ausgeschmückt worden sind, verwundert nur wenig. Rhetorik wurde nämlich – neben Grammatik, Dichtung, Moralphilosophie und Geschichte – zum Fächerkanon der *studia humanitatis* gezählt.⁹¹ Dieser ciceronische Begriff der *studia humanitatis*⁹² hatte im 15. Jahrhundert festen Eingang in Dokumente von Universitäten, Schulen und Bibliotheken gefunden⁹³ und war alternativ bekannt als *studia eloquentiae, honestissimae artes, bonae artes* oder *bonae litterae*.⁹⁴ Der ciceronische Grundsatz, dass *sapientia* und *eloquentia* den *orator perfectus* ausmachen,⁹⁵ wurde ein Jahrhundert später

⁸⁴ Dies war auch im 18. Jahrhundert der Fall, dass die Gelehrten sich vornehmlich um den Austausch ihrer Gelehrtenmeinungen kümmerten (cf. GOLDGAR 1995, 6).

⁸⁵ Cf. BARNER 2013, 367 sq.

⁸⁶ Die sog. ‚Armenschüler‘ der Dom- und Stiftsschulen oder öffentlichen Schulen, an denen man Priester bildete, erhielten Lebenshaltungsstipendien, wenn sie im Chor mitsangen, wurden also von der Schule oder dem Stift ernährt und bettelten für ihre Einrichtung in der Stadt (cf. PAULSEN I 1919, 16, 22). Auch GESNER war Teil dieser Schülergruppe.

⁸⁷ Cf. dazu die Studie *Humanismus in Europa*, hrsg. von ENGLER 1998.

⁸⁸ Cf. NAUERT 1995, 193; KRISTELLER 1964, 150-152, 165.

⁸⁹ Cf. KRISTELLER 1964, 153-155.

⁹⁰ Cf. GRAFTON 1985, 620.

⁹¹ Cf. NAUERT 1995, 12-13; KRISTELLER 1964, 150.

⁹² Cf. Cic. Pro Arch. 3. Zu Beginn der Rede für seinen Griechischlehrer Archias sucht er die Wohlgesonnenheit der Richter und verteidigt die Gelehrsamkeit zunächst allgemein, was er wie folgt einleitet: „*quaeso a vobis ut in hac causa mihi detis hanc veniam accommodatam huic reo, nobis, quem ad modum spero, non molestam, ut me pro summo poeta atque eruditissimo homine dicentem hoc concursu hominum litteratissimorum, hac uestra humanitate, hoc denique praetore exercente iudicium, patiamini de studiis humanitatis ac litterarum paulo loqui liberius.*“ Danach spricht er über die moralischen Lektionen, die er aus zahlreicher Lektüre aus Geschichte und Philosophie für sein Denken und Handeln bezog.

⁹³ Cf. BUCK 1984.

⁹⁴ Cf. HANKINS 2019, XX.

⁹⁵ Cf. Cic. De or. 1; 3,56-90.

beim Rhetoriklehrer Quintilian im Zusammenhang zwischen *res* und *uerba* gefestigt.⁹⁶ Beide gehörten schließlich auch zu den *officia oratoris*: Die Dinge müssen gefunden (*inuentio*) und organisiert werden (*dispositio*) und in dem Anlass und Publikum angemessene Worte verpackt sein (*elocutio*), bevor sie auswendiggelernt (*memoria*) und vorgetragen werden (*pronuntiatio*).⁹⁷

Humanitas bedeutet hierbei letztlich: „soziale Tugend und zugleich individuelles Bildungsideal; sie bestimmt das Verhalten zum Mitmenschen und stellt zugleich die Normen eines höheren Menschseins auf.“⁹⁸

Abgesehen davon, dass Diskurse über die Nützlichkeit eines Faches an Universitäten der Renaissance gang und gäbe waren, schien bereits der Gebrauch der lateinischen Sprache zweifelsohne nützlich, zumal sie in jeder Disziplin Festreden einkleidete.⁹⁹ Sei es, dass ein neuer Professor seine Antrittsrede hielt, sei es, dass das neue akademische Jahr eröffnet wurde: Die Renaissancehumanisten wussten zu beiden Anlässen ihre *studia humanitatis* zu loben.¹⁰⁰ Dies war nämlich eine jahrhundertalte Tradition von Professoren aller Fächer der Renaissance, wenn sie etwa eine Antrittsrede hielten¹⁰¹ (s. o. zu Gesner) – möglicherweise bei der Eröffnungsfeier des akademischen Jahres selbst.¹⁰² In Ansätzen wurde diese Praxis schon im Mittelalter vor der Lektüre antiker Texte ausgeübt.¹⁰³ In der Regel legten sie dabei großen Wert auf das äußere Gewand, d. h. die Eloquenz, ihrer Ausführungen. Dies ist vor ihrem bildungsgeschichtlichen Hintergrund wenig verwunderlich: Fest steht, dass sie mit deren Hilfe zu den erwähnten Redeanlässen neben Würde und Unterhaltungswert vor allem die Nützlichkeit ihres Vorlesungsthemas (und zugleich antiker Texte) betonten.¹⁰⁴ Die Nützlichkeit bestand ihrer Meinung nach in der Tugendbildung aus Lektüre und der Bildung der *studia humanitatis* zum Menschsein.¹⁰⁵ Man kann annehmen, dass sie mit ihrem Unterricht den Studenten ein Optimum in humanistischer Bildung vermitteln wollten, durch den sie tiefes Textverständnis erlangen und sich auf Basis der antiken Texte jenseits der Schul- und Universitätszeit

⁹⁶ Cf. Quint. III, 5, 1 (Herv. i. O.): „*Omnis autem oratio constat aut ex iis quae significantur, aut ex iis quae significant, id est rebus et uerbis.*“

⁹⁷ Cf. Quint. 1, 9.

⁹⁸ BUCK 1987, 18.

⁹⁹ Cf. SIRAI 2004, 193. Zu Reden und ihren Anlässen allgemein CAMPANELLI 1994, 26; ANTONIONI 1990; KRISTELLER 1974, 10-11; SABBADINI 2018 (= 1922), 35-38.

¹⁰⁰ Cf. CAMPANELLI 1994, 27-28. Er bemerkt, dass die überlieferten Reden zu beiden Anlässen sich hinsichtlich Formalität und Inhalt so stark ähneln, dass man den Anlass erst vor allem aus Titel o. Ä. erschließen kann.

¹⁰¹ Cf. WEINBERG 1961, 1.

¹⁰² Cf. MÜLLNER 1899, V.

¹⁰³ Cf. TRINKAUS 1960, 100.

¹⁰⁴ Cf. CAMPANELLI 1994, 27.

¹⁰⁵ Cf. PAULSEN I³1919, 65.

charakterlich bilden könnten.¹⁰⁶ Diese individuelle Nützlichkeit schlug sich oft genug auch in ihrem gesellschaftlichen Streben und ihrer damit einhergehenden Stellung nieder, z. B. als Lehrer, Diplomaten, Hofdichter und Kanzler, wo sie durch ihre individuelle Bildung die Gesellschaft zu beeinflussen und Geld zu verdienen suchten.¹⁰⁷

Ein für seine klassisch lateinischen Reden berühmter Redner war etwa der Franzose Marc-Antoine de Muret alias Muretus (1526-1585).¹⁰⁸ So schildert der Philologe David Ruhnken alias Ruhnkenius (1723-1798) bei der Rezeption von Murets Schriften seinen Eindruck, dass man bei dessen Geschick in klassischer Redegewandtheit hätte meinen können, Schriften von Cicero selbst zu lesen, hätte er sich nicht zeitgenössischen Inhalten zugewandt.¹⁰⁹

Wie auch aus diesem Zitat Ruhnkens hervorgeht, sollte dabei die Rhetorik dem seit der Antike vermittelten Ideal der *res et uerba* Rechnung tragen. Doch gab es Varietäten des gesprochenen Lateins nicht nur außerhalb des Kreises derer, die man *litterati / oratores / uiri docti / eruditi / studiosi* nennt,¹¹⁰ sondern auch innerhalb: In den Routinen des alltäglichen Unterrichts sprachen die Humanisten wohl vielmehr ein durchaus gewöhnliches und leicht verständliches, bisweilen sogar von ‚Barbarismen‘ durchzogenes Latein – jedenfalls in Italien.¹¹¹ Vermutlich war dies auch bei den Jesuiten der Fall, die diesbezüglich einen eher schlechten Ruf genossen.¹¹² Im Übrigen ist auch bei Gesner die stilistische Diskrepanz zu beobachten: Einerseits zeugen seine Reden von ciceronischer Eloquenz, andererseits weisen seine Vorlesungen oder seine handgeschriebenen Collegienhefte durchaus Germanismen oder Gallizismen sowie einen vorrangig analytischen Satzbau auf. Das Sprechen *ex tempore* war eher in Deutschland, den Niederlanden, Frankreich und Mitteleuropa – auch außerhalb der Universitäten¹¹³ – verbreitet als in Italien und Spanien: Eventuell aus Angst vor Interferenzen mit ihrer Erstsprache¹¹⁴ oder weil mehr Menschen eine Erstsprache als Latein beherrschten, verzichtete man – abgesehen von der Kirche – auf gesprochenes Latein¹¹⁵ und war daher wohl weniger geübt.¹¹⁶

¹⁰⁶ Cf. HANKINS 2019, XVIII; GRENDLER 1989, 261; GRAFTON, JARDINE 1986, 23.

¹⁰⁷ Cf. HANKINS 2019, 2, 20.

¹⁰⁸ Cf. GEBHARDT 1987, 66-67; BOLLNOW 1979, 229.

¹⁰⁹ RUHNKEN praef., 1828, 488: „*ea felicitate Tullianam exprimens eloquentiam, ut, nisi res, quas tractat, recentiore scriptorem proderent, ipsum Ciceronem a te legi putares.*“

¹¹⁰ Cf. HANKINS 2019, XX.

¹¹¹ Cf. GRENDLER 2002, 152.

¹¹² Cf. ECKSTEIN 1887, 92-96.

¹¹³ Cf. TUNBERG 2020, 69.

¹¹⁴ Cf. TUNBERG 2012, 53-61.

¹¹⁵ Cf. TUNBERG 2012, 49-59.

¹¹⁶ Cf. TUNBERG 2020, 67 sq.

Dadurch, dass korrekt produziertes Latein eine so starke Rolle spielte, ist es wenig verwunderlich, dass schließlich der Ruf nach einer *Civitas Latina* erschallte, in der Latein auf deutschsprachigem Boden eine echte Zweitsprache werden und das Deutsche sogar langfristig ersetzen sollte.¹¹⁷ Ein berühmtes Beispiel für ein monolinguales Gymnasium, an dem die Schüler *ex usu* Latein lernen und demzufolge nur Latein sprechen sollten, war beispielsweise die Goldberger Schule unter der Leitung von Valentin Friedland alias Trozendorf (1490-1556), der sich gar ein zweites *Latium* herbeisehnte. So sehr habe er die römische Sprache auf alle übertragen, da man Deutsch zu sprechen für hässlich hielt.¹¹⁸ Womöglich führten hier die Lernenden, eventuell sogar unter Androhung von Strafe, ihre Gespräche auf Latein – unabhängig von Fehlern oder unterschiedlichen Sprechgeschwindigkeiten.

Auch die Reformatoren sind nicht ohne Grund Repräsentanten des Humanismus geworden: Philipp Melanchthon (1497-1560) war insofern am Aufschwung des Einsatzes lateinischer Sprache beteiligt, als er neben dem mittelalterlichen Trivium¹¹⁹ die Sprachproduktion in mündlicher und schriftlicher Form an den Schulen im Unterricht förderten. Er ist für den Entwurf der kursächsischen Schulordnung 1528 und seine intensive Betreuung von Lehrern, u. a. über regen Briefwechsel auch über das Studium hinaus, sowie für seine Lehrbücher zur lateinischen und griechischen Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Psychologie, Physik, Ethik, Geschichte und theologische Dogmatik bekannt geworden.¹²⁰ In vielen Reden betonte er den Wert der Eloquenz für den sachkundigen Vortrag.¹²¹ Auch wollte Johannes Sturm (1507-1589) das Schulsystem in Straßburg humanistisch ausrichten: Da er die lateinische Eloquenz wiederherstellen wollte, bedauerte er dementsprechend, dass Latein nicht die dortige Erstsprache in der Bildungseinrichtung war.¹²²

Allerdings gab es auch divergierende Meinungen wie die des französischen Grammatikers François Dubois (ca. 1483-1536) alias Franciscus Sylvius Ambianus, der den exklusiven Lateingebrauch an Schulen mangels entsprechender Kompetenz bei Lehrenden und Lernenden dafür verantwortlich hielt, dass die Schüler in ihrer Verzweiflung – nicht

¹¹⁷ Cf. SDZUJ 2012.

¹¹⁸ Cf. ECKSTEIN 1887, 89.

¹¹⁹ Seit der Antike unterrichtete man zusammen mit dem *Trivium*, den *artes liberales* (Grammatik, Dialektik und Rhetorik) auch das *Quadrivium* (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik). Die *septem artes liberales* haben sich bereits zur Zeit Senecas etabliert (cf. Sen. ep. 88, 1-20), wo er den Wert der freien Künste diskutiert.

¹²⁰ Cf. PAULSEN I ³1919, 212 sq.

¹²¹ Cf. PAULSEN I ³1919, 214. 1521 betont er den Wert der Theologie, um kein Tier zu werden; 1523 lobt er die *artes dicendi*. In seinen übrigen Reden 1526 und 1531 hebt er die Unentbehrlichkeit der *facultas artium* hervor.

¹²² Cf. ECKSTEIN 1887, 90.

wissend, aber dazu gezwungen – ihre Erstsprache in die lateinische Sprache barbarisch einkleideten:

Die Lehrer halten die Schüler vom Gebrauch der Muttersprache so streng ab, dass diese heftige Strafen erleiden, wenn einige von heimlich eingesetzten Spähern bei Gesprächen in der Erstsprache ertappt werden. Da sie also zum Lateinsprechen gezwungen werden, glauben sie, dass jedes Gespräch lateinisch ist, das lateinisch aussieht. Das ist der Grund dafür, dass sie sich selbst viel Barbarisches ausdenken.¹²³

Folglich machte man, wie etwa Pierre de la Ramée alias Petrus Ramus (1515-1572), den Gebrauch des Lateinischen über Grammatikbücher obligatorisch, d. h., wenig Grammatik sollte dafür möglichst perfekt beherrscht und angewandt werden.¹²⁴ Auch Erasmus (ca. 1466-1536) zog hinsichtlich der grammatikalischen Kompetenz Qualität der Quantität vor.¹²⁵

Seit dem 17. Jahrhundert ist zwar der unbedingte und mündliche Sprachgebrauch des Lateinischen an Schulen zurückgegangen, denn auch Polyhistoren wie Morhof wurden sich der Gefährdung des lateinischen Stils durch unkontrolliertes und falsches Sprechen bewusst,¹²⁶ doch änderte dies nichts an der Relevanz der lateinischen Eloquenz und Rhetorik, die Barner tiefgehend untersucht hat. Immerhin war die *ars dicendi* ein Teil der Artistenfakultät an den Universitäten.¹²⁷ In den protestantischen Territorien war laut Schulordnungen besonders die *pietas* anzuvisieren,¹²⁸ wobei der Forscher vornehmlich diejenige aus Stralsund in den Blick nimmt, da sie ihm wohl repräsentativ scheint. Die Stralsunder Schulordnung aus dem Jahr 1643 wiederholt den Grundgedanken von 1591, in der *pietas* beispielsweise aus Kenntnissen und Lektüre der Heiligen Schrift zu erreichen war:¹²⁹ „*Scopus nostrae scholae, hoc est doctrinae in linguis, artibus et pietatis studio gradus.*“¹³⁰

In diesem Zitat, das Barner zum Nachweis der intendierten Aufrechterhaltung des Grundgedankens anführt, wird jedoch die *ars rhetorica* nur in den *artes* impliziert und kulminiert in der Endstellung des Trikolons in dem *pietatis studium*. Folglich ist zwar der

¹²³ SYLVIUS 1545, prooem. 2 sq. (unpag.): „*Magistri usu sermonis uernaculi eos [discipulos] tam seure prohibent, ut, si qui ab obseruatoribus clam dispositis hoc sermone loqui deprehendantur, poenas graues expendant. Igitur quoniam Latine loqui coguntur, Latinum sermonem putant omnem eum qui Latini formam habeat. Quae causa est, ut barbara multa ipsi sibi confingant.*“

¹²⁴ Cf. ECKSTEIN 1887, 91.

¹²⁵ Cf. TUNBERG 2020, 68.

¹²⁶ Cf. BARNER ²2013, 276. Dies ist auch bei GESNER der Fall, der diesbezüglich das Maß zwischen Erst- und Fremdsprache suchte, wie ■Kap. 3.6 und 5.12 zeigen werden.

¹²⁷ Erst im 19. Jh. löste sich das Universitätssystem aus der Artistenfakultät und den drei höheren Disziplinen Medizin, Rechtswissenschaften und Theologie ab (cf. Paulsen II ³1921, 258 sq.).

¹²⁸ Cf. BARNER ²2013, 282.

¹²⁹ Cf. BARNER ²2013, 306.

¹³⁰ VORMBAUM II 1863, 376. Dieser Passus gehe laut BARNER ²2013, 306 aus dieser ausführlicheren Beschreibung der Lernziele hervor (VORMBAUM II 1863, 489): „*Fundamenta doctrinae christianae nosse; pure, perspicue et eleganter latine loqui et scribere, graece mediocriter; honestis moribus esse praeditum; dialecticam et rhetoricam intellegere; in musicis et arithmeticis publicis et priuatis posse fungi muneribus; matheseos etiam rudimenta degustasse.*“

Grundgedanke erhalten, allerdings – womöglich – in einem weniger wichtigen Ausmaß. Immerhin hätte man die Statuten von 1591 auch wortwörtlich übernehmen können. Offensichtlich wollte man jedoch bei der Revision dem Schlagwort der *pietas* gerecht werden und sich an den ‚Trend‘ anpassen.

So wurden die Reden oft auch öffentlich gehalten – u. a. vor Eltern und Funktionären der Schule –, um die Kompetenzen, die die Schüler erworben hatten, in angemessenem Rahmen¹³¹ zu präsentieren und in der Konsequenz für die eigene Schulausbildung zu werben.¹³²

Erst zum 18. Jahrhundert hin wurden schließlich Ansehen und Nützlichkeit des Lateinischen infrage gestellt. Unentwegt diskutierten Gelehrte auch in Deutschland über das Für und Wider des Lateinischen als Sprache der Kommunikation.¹³³ Zwar lassen sich starke Befürworter des Lateinischen als *lingua franca* finden.¹³⁴ Allerdings zeigte sich der Gegentrend besonders in den ehemaligen Herkunftsländern der Renaissancehumanisten wie Frankreich, den Niederlanden, Italien und eben auch Deutschland. Bereits im 17. Jahrhundert zweifelte ihre plakative Prominenz im Unterricht der antiken Literatur vor allem das französische Gelehrtentum an, was sich nicht nur im vorrangigen Gebrauch des Französischen als Gelehrtensprache anstelle des Lateinischen zeigte.¹³⁵ Zwar gab es in Frankreich nicht wenige Lehrstühle für Altgriechisch; manche Gelehrte begeisterten sich für einen bestimmten Kanon, den sie teils sogar auswendig kannten; zudem debattierten sie darüber, ob Griechisch vor Latein gelernt werden sollte.¹³⁶ Allerdings war dieser Anteil an Förderern antiker Literatur nicht so groß, dass er die Gegenpartei hätte beschwichtigen oder gar überstimmen können. Wissenschaftliche Schriften, insbesondere aus den Naturwissenschaften und der Philosophie, erschienen schon im 17. Jahrhundert in französischer Sprache – zusätzlich zur Publikation in einer lateinischen Fassung.¹³⁷ Überhaupt besteht möglicherweise eine zu untersuchende Korrelation zwischen dem Lateinischen als Gelehrtensprache und dem Aufstieg der naturwissenschaftlichen

¹³¹ Cf. BARNER ²2013, 295: Die Wahl des Vortragssaals erstreckte sich vom größten Klassenzimmer der Schule bis zur Aula oder einem öffentlichen Saal der Stadt.

¹³² Cf. BARNER ² 2013, 292 sq. Zum Inhalt der Reden cf. *ibid.* 298-301; 305: Dabei sollten Kenntnisse über das antike Leben vertieft werden (cf. DITTRICH 1915). In den Theatern ging es besonders um die Dramatisierung biblischer Themen (über die terenzische Komödie wegen ihres *puritas*-Ziels hinaus) (cf. BARNER ²2013, 311).

¹³³ Cf. BEIMS 2017, 11 sq.

¹³⁴ Cf. LUDWIG 2008 (= 2003), 17-50. Er nennt noch andere Befürworter (37) und führt Druckschriften an, die sich in dem Jahrhundert häuften (45).

¹³⁵ Cf. PAULSEN ³1921, II, 7.

¹³⁶ Cf. HEUBAUM 1905, 201, 204. Möglicherweise ist es auch der französischen Gelehrtenhegemonie zu verdanken, dass die Deutschen ein reges Interesse an Homer und der Übersetzungskultur entfalteten (cf. PAULSEN ³1921, II, 7 sq.).

¹³⁷ Cf. VIELBERG 2009/10, 117 sq.; IJSEWIJN ²1998, 299.

Disziplinen: War einer jener Faktoren jeweils verantwortlich für den Niedergang des anderen?¹³⁸ Immerhin waren die *artes reales* nicht erst seit GESNER im Aufschwung.¹³⁹

Der Hoffmeister/welcher dem jungen Edelmann zugegeben wird/ist auch nicht dabey her kommen: denn wenn dieser Frantzösisch/und tantzen kan/auch darbey nur etwas ansehnlich von Person/so wird er/heutiger Meinung nach/schon würdig genug zum Hoffmeister geschätzt.¹⁴⁰

Dieses Zitat aus den *Standes-Rhetorica* (1685), die sich mit dem idealen Reden am fürstlichen Hofe auseinandersetzen, stellt einen Dreh- und Angelpunkt vor Gesners Zeit dar. Zwar handelt es sich hierbei um ein ironisches Negativbeispiel eines Hofmeisters; dennoch verdeutlicht der Autor, dass die Kompetenzen in diesem Beruf gesunken seien und sich ein neuer Anspruch durchzusetzen droht. Bei diesem wird Latein nicht einmal mehr als für den Hofmeister vorausgesetzte Sprache erwähnt, obwohl er üblicherweise auf einen potenziellen Universitätsbesuch vorzubereiten hatte.¹⁴¹ Ein nennenswerteres Requisitum der Adelligen war in jedem Fall das Französische geworden, das am Hofe die neue, moderne Sprache war.¹⁴² Außerdem geht es nun auch um Tanzen, das der Hofmeister wohl vermitteln sollte. Da eine solche Kombination von Kompetenzen in einem Hofmeister eventuell schwerer zu finden war, verwundert die Entstehung der Ritterakademien kaum.¹⁴³ An ihnen lehrte man zusätzlich zu den tendenziell eher unbeliebten *pietas, artes, linguae*¹⁴⁴ die adeligen *exercitia* wie Fechten, Tanzen, Reiten und Waffenübungen.¹⁴⁵ In der lateinischen, französischen oder deutschen Rhetorik nahm man darüber hinaus auf aktuelle Fragen der Politik Bezug.¹⁴⁶ Zunehmend war Gesner damit einer verminderten Relevanz des Lateinischen ausgesetzt. Dennoch blieb die humanistische Bildung ein erstrebenswertes Plus,¹⁴⁷ das sich auch im folgenden Jahrhundert bestätigen würde, wenngleich die Erstsprachen einen erheblichen Aufschwung erlebten.

¹³⁸ Cf. VIELBERG 2009/10, 118.

¹³⁹ Cf. VAN BOMMEL 2015, 110-112. Mit der Einkehr der bürgerlichen Mittelschicht erschallte zunächst der Ruf nach Realienkunde. Anders als in der modernen Gesellschaft sah man die *artes reales* in einem anderen Licht: Die historische Forschung zu den Lehrplänen zeigt zwar auf, dass Realien schon vor dem 18. Jahrhundert etabliert waren (cf. DOLCH ⁵1971, 291-295); es muss allerdings die Einschränkung gemacht werden, dass man wie schon seit der frühen Neuzeit nur so viel an z. B. Geschichte und Geografie unterrichtete, wie man zum Verstehen antiker Texte brauchte.

¹⁴⁰ RIEMER 1685, 9 (§X).

¹⁴¹ Cf. BARNER ²2013, 376.

¹⁴² Cf. zum Französischen auch SCHMIDT 1931.

¹⁴³ Cf. BARNER ²2013, 377-384 zu den Ritterakademien allgemein.

¹⁴⁴ Cf. BARNER ²2013, 380.

¹⁴⁵ Cf. BARNER ²2013, 377.

¹⁴⁶ Cf. BARNER ²2013, 378, 380.

¹⁴⁷ Cf. BARNER ²2013, 369-374. An katholischen Höfen gab es dementsprechend jesuitische Hofmeister (cf. Barner ²2013, 374).

2.2 Aufschwung der Erstsprachen

Zunehmend bemühten sich Literaten um die Gleichwertigkeit, wenn nicht sogar Überlegenheit der nationalen Autoren. Ein berühmter Vertreter dieser Bewegung war Charles Perrault (1628-1703), ein Unterstützer Jean-Baptiste Colberts (1619-1666) bei der Einrichtung der 1635 gegründeten *Académie française*, die bekanntlich die französische Sprache bis heute normiert. Perrault hatte dort u. a. *Le siècle de Louis le Grand*, ein französischsprachiges Panegyricon auf Ludwig XIV., anlässlich einer öffentlichen Feier auf die Genesung des Sonnenkönigs am 27.01.1687 verfasst,¹⁴⁸ das ihm die Gelegenheit bot, die übertriebene Hingabe zu antiken Autoren zu kritisieren. Nämlich sei die „schöne Antike immer ehrwürdig gewesen“, jedoch habe er sie nie für „anbetungswürdig“ gehalten. Er sehe „die Alten, ohne auf die Knie zu fallen“, sie seien „bedeutend, wahrhaftig, aber Menschen“ wie sie:

La belle antiquité fut toujours vénérable,
Mais je ne crus jamais qu'elle fut adorable.
Je vois les Anciens, sans plier les genoux,
Ils sont grands, il est vrai, mais hommes comme nous.¹⁴⁹

Die von ihm getadelte Überbewertung der antiken Literatur kritisierte er ferner in seiner *Parallèle des Anciens et des Modernes* (1688-1697).¹⁵⁰ Damit hatte er das initiiert, was die gelehrte Öffentlichkeit als Streit, *querelle*, bezeichnete.¹⁵¹ Unmittelbar nach der Vorstellung seines Gedichtes entstanden viele Schriften, die Perrault widersprachen, indem sie ihm einen falschen Geschmack, *faux goût*, vorwarfen;¹⁵² andere hingegen schlugen sich nur zaghaft auf seine Seite.¹⁵³

Einen eindrücklichen und zumindest auf Gesner ausgeprägter wirkenden Standpunkt hatte Charles Rollin (1661-1741).¹⁵⁴ Zwar hatte dieser niemals direkt auf Perrault geantwortet.¹⁵⁵ Doch war er offensichtlich ein starker Opponent von dessen Thesen und

¹⁴⁸ Cf. YILMAZ 2004, 15-17.

¹⁴⁹ PERRAULT 1687, 257.

¹⁵⁰ Cf. YILMAZ 2004, 17.

¹⁵¹ Cf. YILMAZ 2004, 17. Das Gelehrtenjournal *Histoire des Ouvrages des Sçavans* kündigt die Angelegenheit wie folgt an (in der Septemбераusgabe 1687, 134, zitiert nach YILMAZ 2004, 212 sq.): „*Il s'élève à Paris depuis quelque temps une savante & fameuse querelle.*“

¹⁵² Cf. YILMAZ 2004, 17-21. Viele Gelehrte hielten ihr Zeitalter und dementsprechend auch die zeitgenössischen Autoren für degeneriert (cf. HEUBAUM 1905, 207 sq.).

¹⁵³ Cf. YILMAZ 2004, 17-21. Beispielsweise versuchte in der Oktoberausgabe des Gelehrtenjournals 1687 *Histoire des Ouvrages des Sçavans* ein anonymes Rezensent von ANDRÉ DACIERS Verteidigung der antiken Autoren in seinen *Remarques critiques sur les œuvres d'Horace* einen Kompromiss zu finden: Man schulde ihnen Respekt, doch müsse man sie nicht anbeten (17 sq.).

¹⁵⁴ Cf. HEUBAUM 1905, 208 sq., 225.

¹⁵⁵ Cf. hier und im Folgenden HEUBAUM 1905, 209-211.

ein noch stärkerer Befürworter der antiken Literatur – seinen Argumenten hatte sich Gesner angeschlossen (■ Kap. 6.4).

Perraults größter Verteidiger Bernard Le Bovier de Fontenelle (1657-1757) sah in seiner *Digression sur les Anciens et les Modernes*, die zusammen mit seinem Gedichtband 1688 erschien,¹⁵⁶ einen natürlichen Fortschritt zur Perfektion der Römer als Modernen gegenüber den Griechen als den Alten¹⁵⁷ und dort den größten Vorteil moderner Autoren in der Tatsache, dass sie „alles erfunden haben, und darin sehen ihre Verfechter ihren Triumph“. Jedoch hätten sie „keinesfalls viel mehr Verstand. Aber sie waren vor“ ihnen. Hätte man sie zeitlich miteinander vertauscht, hätten die gegenwärtigen Modernen alles erfunden und die aus seiner Sicht damals Alten „würden an das anschließen, was sie als Entdecktes fänden; das ist kein großes Geheimnis“. Etwas als erster zu entdecken erfordere weniger Mühe als etwas bereits Entdecktem mehr hinzuzufügen, „da man die Materie ausgeschöpfter findet, und da das, was zu entdecken bleibt, weniger vor den Augen liegt“:

Les anciens ont tout inventé, c'est sur ce point que leurs partisans triomphent; donc ils avaient beaucoup plus d'esprit que nous: point du tout. Mais ils étaient avant nous. [...] Si l'on nous avait mis en leur place, nous aurions inventé; s'ils étaient en la nôtre, ils ajouteraient à ce qu'ils trouveraient inventé; il n'y a pas là grand mystère. [...] Qui voudrait débiter des choses spécieuses et brillantes, on soutiendrait à la gloire des modernes que l'esprit n'a pas besoin d'un grand effort pour les premières découvertes, et que la nature semble nous y porter elle-même, mais qu'il faut plus d'effort pour y ajouter quelque chose, et un plus grand effort, plus on y a déjà ajouté, parce qu'on trouve la matière plus épuisée, et que ce qui reste à y découvrir est moins exposé aux yeux. [...]¹⁵⁸

Zusammenfassend hatte Perrault einen heftigen Streit ausgelöst, der als *Querelle des Anciens et des Modernes* in die Geschichte einging¹⁵⁹ – eine Debatte, die auf den internationalen Gelehrtenraum übergriff und die Funktion des Lateinischen und Griechischen infrage stellte.¹⁶⁰

Auch in den Niederlanden stritt man öffentlich um den Umgang mit dem altsprachlichen Erbe. Berühmt ist die Auseinandersetzung zwischen Jean Le Clerc alias Joannes Clericus (1657-1736), Professor für Philosophie und die Schönen Wissenschaften (zum Begriff ■ Kap. 2.3) in Amsterdam, und Pieter Burmann alias Petrus Burmannus (1668-1741),

¹⁵⁶ Cf. YILMAZ 2004, 20.

¹⁵⁷ Aus der Edition 1998 von der Electronic Library of Historiography elektronisch herausgegeben (s. Literaturverzeichnis ‚Fontenelle‘):

„Dans le système que nous avons établi d'abord, cet ordre est fort naturel. Les Latins étaient des modernes à l'égard des Grecs; mais comme l'éloquence et la poésie sont assez bornées, il faut qu'il y ait un temps où elles soient portées à leur dernière perfection, et je tiens que pour l'éloquence et l'histoire, ce temps a été le siècle d'Auguste. Je n'imagine rien au-dessus de Cicéron et de Tite-Live [...].“

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Cf. ausführlich YILMAZ 2004, 15-21; HEUBAUM 1905, 204-206.

¹⁶⁰ Cf. VERHAART 2020, 4, 40.

Professor für Eloquenz in Utrecht. Letzterer gilt als Repräsentant der grammatisch-philologischen Schwerpunktsetzungen der zeitgenössischen Klassischen Philologie in den Niederlanden.¹⁶¹ Le Clerc hingegen befürwortete eine moralisch bildende Herangehensweise an die Texte, die sowohl die Wörter (*mots*) als auch die Sachen (*choses*) fokussierte –¹⁶² wie auch schließlich von Rollin und Gesner propagiert (■ Kap. 6.4).

Unter denjenigen Renaissancehumanisten, die versuchten, die Antike ihrem Zeitalter näherzubringen, und ihren Gegnern, die implizit eine Entfernung zwischen der Antike und ihrer Zeit hervorhoben,¹⁶³ nahmen die französischen Gelehrten vornehmlich die erste Perspektive ein, die niederländischen eher die zweite.¹⁶⁴ So versuchten Befürworter Le Clercs, die Kontextualisierung nicht zur Problematisierung der Antike zu verwenden, sondern um antike Texte besser zu verstehen und das moralische Bildungsziel als Vorbereitung auf die höheren Disziplinen intensiver zu verfolgen.¹⁶⁵ Wie FLORIS VERHAART verdeutlicht, ist die Debatte um die philologischen oder moralisch-philosophischen Intentionen der Humanisten weit verzweigt, nachdem sie sich im 18. Jahrhundert in zwei oppositionelle Pole spaltete.¹⁶⁶

Eine Polarisierung zeigte sich auch in Italien, in dem Land, in dem mit Petrarca nicht nur die lateinische Sprache neu, sondern auch die italienische Sprache überhaupt erst literarisch aufblühte. Noch verteidigte man mancherorts Latein als *lingua franca*: Mitte des 18. Jahrhunderts sprachen manche Privatgelehrte und sogar Frauen in Salons und Akademien Latein.¹⁶⁷ Über ganz Italien waren Hochburgen lateinischer Eloquenz verteilt.¹⁶⁸ Allerdings nahm die Veröffentlichung jesuitischer Prosaschriften ab; selbst wenn dies nicht das Ende lateinischsprachiger Gelehrsamkeit bedeutete,¹⁶⁹ handelte es sich laut BRUNO BASILE um eine isolierte humanistische Subkultur, die sich an eine

¹⁶¹ Cf. VERHAART 2020, 12. Frühere Versuche, wie die des Humanisten JOEST LIPS alias LIPSIUS (1547-1606), Philologie und Philosophie zu vereinen, hielt er für gescheitert (47-50). Der Frage nach dem Unterschied zwischen Philologie, Philosophie und Grammatik ging bereits deutlich Seneca in Ep. 108, 31 sq. auf den Grund, indem er in seinen *Epistulae morales* einen *philosophus*, einen *philologus* und einen *grammaticus* eine selbe Textstelle aus Ciceros *De re publica* betrachten ließ. Dass aus dem Studium der Philosophie ein Studium der Worte, also Philologie, geworden sei, verdeutlicht er durch die Standpunkte der Figuren. So interessiert sich der Philosoph für den Begriff der Gerechtigkeit, wohingegen der Grammatiklehrer sprachliche Phänomene vergleicht und der Philologe den sprachlichen Gebrauch vor dem historischen Kontext kommentiert.

¹⁶² Cf. VERHAART 2020, 1-3; 13-16. Ein anderer Grund für die Abkehr von Textkritik war, dass man sie für Sache der Protestanten hielt, die nicht die katholische Autorität infrage stellen sollten (13 sq.).

¹⁶³ Cf. GRAFTON 1985, 620.

¹⁶⁴ Cf. VERHAART 2020, 39 sq.

¹⁶⁵ Cf. VERHAART 2020, 40.

¹⁶⁶ Cf. VERHAART 2020, 67 sq.

¹⁶⁷ Cf. BASILE 1984, 334 sq. Gelehrte wie CHARLES DE BROSSES (1709-1777) oder CARLO GOLDONI (1707-1793) berichten davon.

¹⁶⁸ BASILE 1984 *ibid.* führt als Beispiele die *Accademia palermitana del buon gusto* an, das *Liceo del Salvatore* in Neapel, die Universität in Cagliari sowie einzelne Einrichtungen in Vicenza, die Kollegien von Ragusa, die Historiografen in Lucca und weitere Verbreiter von Wissenschaften und Jesuiten.

¹⁶⁹ Cf. BASILE 1984, 334.

entsprechend eingeschränkte Zielgruppe richtete: die Schule, die klerisch-epistolarische Aristokratie und manche Provinzadelige, die abseits der Gesellschaft lebten. Diese Exklusivität macht sich auch in weiteren Einschränkungen bemerkbar: Heftige Debatten für und wider den Lateingebrauch unter Gelehrten, auch unter den naturwissenschaftlichen Gelehrten, waren nur ein Symptom.¹⁷⁰ Auf lateinische Veröffentlichungen wurde zunehmend verzichtet, seien sie literarischer oder fachwissenschaftlicher Natur.¹⁷¹ Insgesamt konkurrierten also lateinischsprachige Schriften mit italienischsprachigen um die Gunst der Verleger: Nur noch 10 bis 20 % waren lateinisch.¹⁷²

Auch in Deutschland erlebte die Erstsprache einen Aufschwung, was sich bereits seit Ende des 16. Jahrhundert neben unterschiedlichen Standpunkten über das Lateinische als Gelehrtensprache¹⁷³ und einer Zunahme deutscher Schriften an Universitäten auf dem Buchmarkt zeigte.¹⁷⁴ Fest steht, dass um 1740 auf der Leipziger Buchmesse lateinischsprachige Neuerscheinungen mit einem Anteil von 27,7 % vertreten waren, 1770 mit 14,25 % und erst 1809 mit 4 %.¹⁷⁵ BEIMS folgert aus dem expandierenden Bedarf deutscher Literatur für ein breiteres Lesepublikum,

dass der relative Anteil der lateinischsprachigen Werke zwar abnahm, dieser aber in absoluten Zahlen relativ lange, bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein, konstant geblieben ist und gerade in den traditionellen Wissenschaften nach wie vor Bedarf an solcher Literatur bestand.¹⁷⁶

Man darf an dieser Stelle allerdings nicht davon ausgehen, dass trotz lateinischer Veröffentlichungen in den Naturwissenschaften, auch im internationalen Raum, der Druck auf die Autoren nicht wuchs, den Lateingebrauch hintanzustellen. Bereits seit Mitte des 17. Jahrhunderts legen vereinzelte Stimmen Wert auf den vorzuziehenden Erwerb der erstsprachlichen Kompetenz, an die sich nicht nur der antiker (Latein, Griechisch, Hebräisch), sondern auch der der modernen Fremdsprachen (Französisch, Italienisch oder Spanisch, Englisch) anschließen sollte.¹⁷⁷ Parallel waren lateinische

¹⁷⁰ Cf. BASILE 1984, 333-339.

¹⁷¹ Cf. BASILE 1984, 339-341. Schon Anfang der 1730er Jahre musste der für seine lateinische Eloquenz berühmte SCIPIONE MAFFEI auf seine auf Latein geplante Veröffentlichung *De arte critica lapidaria* zugunsten seiner italienischsprachigen Schrift *Verona illustrata* 1732 verzichten. SAVERIO BETTINELLI verfasste seine *Lettere Virgiliane* (1758) direkt auf Italienisch, nicht auf Lateinisch. GALVANI, der berühmte Autor seines noch lateinischsprachigen Buchs *De viribus electricitatis in motu musculari* (1791) fertigte französische Übersetzungen der einflussreichsten Schriften an.

¹⁷² Cf. BASILE 1984, 342 sq. Dass dieser Rückgang mit einer abnehmenden Kompetenz im Lateinischen einherging, hätten laut BASILE manche italienischen Philologen zu Beginn des 19. Jahrhunderts widerspiegelt (343 sq.). Dieses bleibt jedoch zu überprüfen.

¹⁷³ Cf. ROELCKE 2014, 39-44.

¹⁷⁴ Cf. PÖRKSEN 1983, 227-258, v. a. 234-246.

¹⁷⁵ Cf. BEIMS 2015, 354.

¹⁷⁶ BEIMS 2015, 354.

¹⁷⁷ Cf. ROELCKE 2014, 94-99.

Korrespondenzen rückläufig.¹⁷⁸ Zwar gab es noch lateinische Redeübungen, die *Academica Exercitamenta*.¹⁷⁹ Doch war bis in die 1760er Jahre dieser Prozess bereits so weit fortgeschritten, dass öffentliche Redeübungen eher auf Deutsch als auf Latein abgehalten wurden.¹⁸⁰ So verwundert es nur wenig, dass auch die lateinische Rede ohnehin von deutschen Fremd- und Lehnwörtern durchzogen war.¹⁸¹ Das 18. Jahrhundert ist im säkularen Kontext mehrsprachig¹⁸² und man kehrte vom Lateinischen als Wissenschaftssprache ab.¹⁸³ Bemerkbar machte sich diese Reduktion besonders in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern seit dem 18. Jahrhundert,¹⁸⁴ selbst wenn es noch überwiegend lateinische Veröffentlichungen und Vorlesungen gab.¹⁸⁵ Allerdings hatte sich diese Entwicklung schon eher angebahnt: So hielt Paracelsus (ca. 1493-1541) in Basel Vorlesungen auf Deutsch 1526/1528, 1641 kündigte Mathematikprofessor M. Albertus Linnemannus (*?) seine Vorlesungen auf Deutsch an, und das bekannteste Beispiel ist weiterhin Christian Thomasius (1655-1728), der 1687 in Leipzig auf Deutsch Jura und Philosophie dozierte.¹⁸⁶ Auch wenn die *opinio communis* in Thomasius und dem Philosophen und Mathematiker Christian Wolff den Vorreiter für deutschsprachige Vorlesungen sieht,¹⁸⁷ sollte man sich der Tatsache bewusst sein, dass es Versuche, Deutsch als Sprache der Vorlesungen einzuführen, bereits vorher gab.¹⁸⁸ Thomasius ließ auch seinen Studenten die Wahl, ob sie auf Deutsch oder Latein disputieren wollten.¹⁸⁹

Tatsächlich war es jedoch konkrete Realität, dass Deutsch im Verhältnis zu Latein keinen eigenständigen Bildungswert hatte – Sturm gestand den Gebrauch etwa nur als Übersetzungshilfe zu.¹⁹⁰ Bemühungen, deutschsprachige Rhetorik zu üben, setzten sich

¹⁷⁸ Cf. BEIMS 2017, 12.

¹⁷⁹ Cf. LUDWIG 2008, 48.

¹⁸⁰ Cf. BRUNING 2005, 288.

¹⁸¹ Cf. BEIMS 2017, 12.

¹⁸² Cf. VAN BOMMEL 2015, 1. Cf. auch ROELCKE 2014, der umfassend aus Primärquellen zur lateinischen Sprache zusammengetragen hat, dass Latein als Gelehrtensprache im 17. und 18. Jahrhundert unterschiedlich bewertet wurde (39-60).

¹⁸³ Cf. BEIMS 2017, 10; SCHIEWE 1996, 47-64: 62.

¹⁸⁴ Cf. PÖRKSEN, 1983, 227-258, v. a. 234-246.

¹⁸⁵ Cf. BEIMS 2017, 12.

¹⁸⁶ Cf. SCHIEWE 1996, 47; DOLCH ³1971, 274 sq.

¹⁸⁷ Cf. ROELCKE 2014, 3 nennt trotz ausführlicher Dokumentation in seiner Einleitung nur THOMASIVS und WOLFF als Verdränger der lateinischen Wissenschaftssprache. So auch TUNBERG 2012, 38.; FRITSCH 2006, 143-146.

¹⁸⁸ Cf. dazu HODERMANN 1891; Weithase 1961, I, 70 sq. Auch die Gelehrten JOHANN BALTHASAR SCHUPP (1610-1661) und der Pietist PHILIPP JACOB SPENER (1635-1705) hielten bisweilen Vorlesungen in deutscher Sprache.

¹⁸⁹ Cf. WEITHASE 1961, I, 149.

¹⁹⁰ Cf. Barner ²2013, 276.

bis zur ersten Hälfte des 16. Jh. nicht durch.¹⁹¹ Bis ins 17. Jh. blieben Unternehmungen, Übungen in deutscher Rhetorik an Schulen zu etablieren, die Ausnahme.¹⁹²

Warum konnte sich dennoch die Erstsprache wie bei Thomasius und Wolff etablieren? Wie SCHIEWE feststellt, entschieden sich beide Gelehrte für den Rückgriff auf das Deutsche aus unterschiedlichen Gründen: Thomasius sei es um den „Bruch mit dem Lateinischen“ gegangen, da es

als Wissenschaftssprache die alten scholastischen Inhalte, den scholastischen Denkstil, sowie die nur autoritative Verwaltung des Wissens innerhalb einer autonomen Korporation, ohne gesellschaftlich nützlichen Bezug¹⁹³

verkörpere. Bei ihm finden sich noch „vollständig lateinische Termini, die allerdings zunehmend von französischen Bildungen abgelöst werden“.¹⁹⁴ Wolff hingegen baute das Deutsche als Wissenschaftssprache mit entsprechender Terminologie aus.¹⁹⁵

Hiermit verdeutlicht SCHIEWE sogleich auch den Grund für den Wandel der Wissenschafts- und Unterrichtssprachen: Die Universität unterlag im Zuge des aufgeklärt-absolutistischen Staates einem gesellschaftlichen Funktionswandel insofern, als sie nun dem Staat und damit auch den Bürgern nützlich sein sollte; mit anderen Worten: Sie hatte von da an einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag, der nicht mehr in der Tradition der abgegrenzten Scholastiker stehen sollte.¹⁹⁶ Latein hatte bis dahin nämlich folgende Funktionen erfüllt: Die Sprache sollte wissenschaftliche Inhalte genauso wie das scholastische Erbe selbst, das in Universitätsgründungen mündete, tradieren, und ihre Lehrformen stabilisieren – außerdem garantierte der Lateingebrauch der Universität einen privilegierten Status, durch den sie sich von der Gesellschaft abgrenzte.¹⁹⁷ Auch wenn die lateinische Produktion grundsätzlich bis ins 19. Jahrhundert bestehen blieb,¹⁹⁸ ist klar, dass schlichtweg ein größerer Bedarf an nationalsprachiger Literatur entstanden war. Wie spiegelte sich diese Gesinnung nun in der LateinDidaktik wider? Was war die Folge an Schulen und Universitäten? Wie ging Gesner im 18. Jahrhundert damit um? Wollte er auf gesprochenes Latein verzichten? Wie steht es nun um die Übersetzung? Da bei Gesner selbst die Praxis nur erschlossen werden kann und verstanden werden muss, inwiefern er sich von der Übersetzung oder gesprochenem Latein abwandte, lohnt sich zunächst ein

¹⁹¹ Cf. Barner ²⁰¹³, 277, 280.

¹⁹² Cf. Barner ²⁰¹³, 277.

¹⁹³ SCHIEWE 1996, 61.

¹⁹⁴ SCHIEWE 1996, 61.

¹⁹⁵ Cf. SCHIEWE 1996, 61.

¹⁹⁶ Cf. SCHIEWE 1996, 50.

¹⁹⁷ Cf. SCHIEWE 1996, 50 sq.

¹⁹⁸ Cf. MINERVINI 2020, 138. Aussagen wie von LEONHARDT ²⁰¹¹, 245, dass um 1800 herum Latein völlig abgelöst worden sei, sind insgesamt mit Vorsicht zu betrachten.

näherer Blick auf den zu seiner Zeit gängigen Unterricht, der in den Trend der ‚Schönen Wissenschaften‘ eingebettet war.

2.3 ‚Schöne Wissenschaften‘

Trotz der zunehmenden Infragestellung des Lateinunterrichts waren noch im 18. Jahrhundert und an der Wende zum 19. Jahrhundert Nachfolger der Renaissancehumanisten präsent, wenngleich die *studia humanitatis* einen anderen Namen bekommen hatten: VAN BOMMEL legt dar, dass besonders zwischen 1750 und 1780 der Begriff der ‚Schönen Wissenschaften‘ alias *belles lettres* oder *bonae litterae* in Umlauf war.¹⁹⁹ Dieser war bereits im 17. Jahrhundert entstanden und wurde synonym zu den *studia humanitatis* gebraucht – manchmal bezog sich sogar ‚Wissenschaft‘ allein auf Dichtung oder Redekunst.²⁰⁰ Der Terminus ‚Wissenschaft‘ bezeichnet im 18. Jahrhundert das Wissen über induzierbare Regeln, mithilfe derer man etwas ‚Schönes‘ produzieren könne und zugleich die Fähigkeiten, dieses Wissen praktisch zu realisieren, also Schönes, wie etwa ein Gedicht, real hervorzubringen.²⁰¹ Was meint aber ‚schön‘? Anders als heute implizierte dieses Attribut eine Objektivität der Schönheit, die auf antike Anschauungen zurückgeht. Es handelt sich um die Beobachtbarkeit klarer Prinzipien, die sich in einer harmonischen Anordnung widerspiegeln und angemessen einen Sachverhalt darstellen, wie es aus der Antike unter dem Begriff der *καλοκάγαθια* bekannt war.²⁰² VAN BOMMEL führt aus, dass auch im 18. Jahrhundert das Gesamtkonzept der Schönheit auf objektiven Kriterien beruhte, also auf allgemein anerkannten Prinzipien.²⁰³ Dabei ging es um die Vermittlung intellektueller, ästhetischer und moralischer Werte. Diese waren dabei nicht für eine spezielle Disziplin gültig, sondern allgemein auf jede übertragbar und machten daher das aus, was man als allgemeinbildend betrachtete. Dadurch wurden diese Schönen Wissenschaften das Fundament für jedwede ‚höherwertige‘ Wissenschaft, seien es die ‚Fakultätswissenschaften‘ Jura, Medizin, Theologie und Philosophie oder die ‚Höheren

¹⁹⁹ Cf. VAN BOMMEL 2015, 69-73, der schlüssig und präzise die Belege vereint und auch auf die Häufigkeit der Erwähnung ‚Schöner Wissenschaften‘ verweist (72).

²⁰⁰ Cf. VAN BOMMEL 2015, 70.

²⁰¹ Cf. VAN BOMMEL 2015, 70.

²⁰² Cf. PARMENTIER 2010 (= 2004), 11-17: In Bezug auf die Schönheit der Literatur gingen Platon und Aristoteles davon aus, dass Kunst – und damit auch die Literatur – die Realität imitiere (*μιμησις*). Der erstere vertrat die Ansicht, dass Kunst moralische Werte repräsentieren solle, was Platon in vielen Dialogen verdeutlichte, z. B. in Plat. Rep. 392-398. Aristoteles hingegen glaubte, dass die Wiedererkennung von Imitation die Rezipienten erfreue, sodass auch der literarische Inhalt erfreuen solle, was er als besondere Art des Lernens betrachtete (cf. Arist. Rhet. 1371b). Anders als Platon wollte er gewalttätige Bilder in Tragödien nicht entfernen, um den vermeintlichen Aufruhr von Gefühlen zu vermeiden, sondern sie zur Bereinigung der Seele verwenden (cf. Arist. Poet. 1449b27). Die Schönheit wurde im Mittelalter christlich umgedeutet, z. B. von THOMAS VON AQUIN, wo die Sachverhalte nur deshalb als schön gelten, wenn sie etwas Übersinnliches vertreten, das wiederum Gott repräsentiert und so auf die ewig gültige Wahrheit und Schönheit verweist.

²⁰³ Cf. hierzu und im Folgenden VAN BOMMEL 2015, 69-73.

Wissenschaften‘ der Philosophie wie Mathematik und Physik. Die ästhetische Disziplin entwickelte nämlich die niederen Seelenfähigkeiten wie sinnlich erfahrbares Wissen, Witz, Einbildungskraft, sinnliche Instinkte, Freude, Leidenschaft und Neigungen. Aus diesem Grunde eigneten sich die Schönen Wissenschaften für den Schulunterricht, der somit auf die akademische Ausbildung in den höherwertigen Wissenschaften vorbereitete. Es war insbesondere der normative Ansatz, der den Unterricht in antiker Literatur legitimierte und ein antiutilitaristisches Konzept von humaner Allgemeinbildung repräsentierte.

Die Umsetzung dieses Konzepts der Schönen Wissenschaften und deren Werte vertraten diejenigen, die VAN BOMMEL als ‚*Classical Humanists*‘ und damit als Nachfolger der Renaissancehumanisten definiert hat.²⁰⁴ Er hat teilweise aus bildungstheoretischen Schriften, teilweise aus historisch-empirischen Dokumenten die Prinzipien des Unterrichts und die Schriften eines Gymnasialrektors herausgearbeitet, der als Lehrer gelten kann, der nach den Modellen der Renaissancehumanisten unterrichtete. Niemand anderes als der Bautzener Schulrektor und Lehrer Karl Gottfried Siebelis (1769-1843) kann in methodischer Hinsicht als ein repräsentativer Nachfolger des Humanismus gelten.²⁰⁵ Seine ideologischen Prinzipien, die vor und nach seiner Lebzeit weit verbreitet waren, hat van Bommel ausführlich deduziert und können als zeitgenössischer Standard gelten, auf den Gesner reagierte. Da ansonsten keine Quellen zur Unterrichtspraxis selbst überliefert sind, lohnt sich eine Darstellung des Gegebenen, denn sie gilt als empirischer Forschungsstand. Aus diesem kann ich ein erstes Verhältnis zwischen Übersetzung und gesprochenem Latein erschließen.

2.4 Methodik in humanistischer Tradition: das Beispiel Karl Gottfried Siebelis (1769-1853)

2.4.1 Ziel und Zweck des Lateinunterrichts nach Siebelis

Karl Gottfried Siebelis, dem Schuldirektor am Bautzener Gymnasium, ging es – den *studia humanitatis* entsprechend – nicht um eine utilitaristisch motivierte Ausbildung für einen Beruf der ‚Bedarfswissenschaften‘,²⁰⁶ sondern um ‚Humanität‘, also um Eigenschaften, nach denen sich die Menschen entwickeln sollten.²⁰⁷ In seinen *Schulprogrammen*, die jährlich erschienen, legte er seine pädagogischen Ansichten dar. Vier dieser Schriften wurden 1817

²⁰⁴ Cf. VAN BOMMEL 2015, 71 sq.

²⁰⁵ Cf. VAN BOMMEL 2015, 19 sq.

²⁰⁶ Cf. VAN BOMMEL 2015, 33 sq. Man erhoffte sich allenfalls tieferes Verständnis für solche ‚Bedarfswissenschaften‘.

²⁰⁷ Cf. VAN BOMMEL 2015, 23.

zusammen als *Vier Schulschriften* herausgegeben. Deutlich verkündete er hier sein Bemühen,

sowohl eine Denk- und Empfindungs-Art, und eine Gesinnung, welche den Stempel einer allseitig und harmonisch veredelten Menschennatur an sich trägt, als auch den Anbau der Geselligkeit, mit einem Worte, Humanität zu bilden und zu befördern.²⁰⁸

Zusätzlich legte Siebelis Wert auf die Darstellung von Schönheit und schöner Gedanken, auf eine Versinnlichung von ästhetischem Wert.²⁰⁹ Folglich idealisierte er eine elaboriert-kultiviert stilistische Ausdruckweise, die sich an Ciceros Stil maß.²¹⁰ Die Imitation des ‚guten‘ lateinischen Sprachgebrauchs war also integraler methodischer Bestandteil des Lateinunterrichts.²¹¹

Dass Cicero als Ideal galt, verdankte er zudem seiner moralisch-philosophischen Verknüpfung von Rede und Handeln,²¹² die man im politischen Leben der Rezipienten konkret anwenden wollte.²¹³ Dabei berief sich Siebelis auf intellektuelle, ästhetische und moralische Beispiele, die er aus einem für wertvoll gehaltenen Dialog mit antiken Literaten erarbeitete.²¹⁴ Enthusiasmus und Bewunderung waren seine Begleiter.²¹⁵ Zugleich wollte er dabei Verstand und Geist schärfen:

Denn erstlich ist dieses Studium ein treffliches Erregungs-, Entwicklungs- und Uebungsmittel der intellektuellen Kräfte des menschlichen Geistes, des Verstandes, der Urtheilskraft und Vernunft, des Witzes und des Scharfsinnes, des Divinationsvermögens und Gedächtnisses.²¹⁶

Summa summarum hatte Latein bei diesen Bildungszielen doch streng genommen die besten Voraussetzungen, um an den Schulen gelehrt zu werden. Der Nutzen für das gesellschaftliche Leben schien auf der Hand zu liegen, woran niemand im höheren Schulwesen zweifelte. Im Folgenden wird jedoch klar, dass diese rhetorische Exzellenz

²⁰⁸ SIEBELIS 1817 (1), 7.

²⁰⁹ Cf. VAN BOMMEL 2015, 26 sq.

²¹⁰ Cf. *ibid.* 28.

²¹¹ Imitation meint, wie BURROW 2019, 13 sq. ausführt, seit der Antike eine Replikation gewisser Textcharakteristika wie des Stils oder Genres eines oder unterschiedlicher Autoren, ggf. mit wörtlichen Übereinstimmungen, zur Produktion eines neuen Texts. Doch kann man davon ausgehen, dass Schüler seit der Renaissance, wie z. B. durch den Gebrauch des ciceronianischen Lexikons von MARIUS NIZOLIUS (1535), der Ciceros (idiomatischen) Wortschatz bzw. das, was man für perfekt ciceronianisch hielt, präsentierte (*ibid.* 172), reichlich gefordert waren, die lateinische Sprache zuerst richtig zu verstehen und anschließend rhetorisch herausragende Texte zu produzieren, deren Struktur sie verstanden haben mussten, wie bereits Quint. 10, 2, 18 postulierte. Laut BURROW 2019, 171 sq. waren Schüler mit zwei Arten der Imitation konfrontiert: der Imitation als Verfahren der Textproduktion sowie der Imitation als Ergebnis, in dem die Replikation nicht nachvollzogen wurde. Fest steht, dass man viel auf Lateinisch zu replizieren hatte (172). Bis zum 16. und 17. Jahrhundert hielt sich diese Idee aufrecht, dass man einen antiken Autoren imitierte, um in seinem Stil zu schreiben und die gleiche Geisteshaltung anzunehmen (295).

²¹² Cf. Cic. De orat. 3.

²¹³ Cf. VAN BOMMEL 2015, 30 sq. SIEBELIS selbst hielt sich jedoch nach Möglichkeit, z. B., wenn es nicht gerade um eine Bewilligung des Schulplans ging, aus dem politischen Handeln heraus (40).

²¹⁴ Cf. *ibid.* 25 sq.

²¹⁵ Cf. *ibid.* 34 sq.

²¹⁶ SIEBELIS 1817 (1), 4. VAN BOMMEL 2015, 26 sq. führt den Beleg schon an, der mir wegen der sehr ähnlich gearbeiteten Rechtfertigung des heutigen Lateinunterrichts jedoch ausführlich zitierenswert scheint.

einen Tribut zu zahlen hatte, der sich auf die Methodik zurückführen lässt. Van Bommel rekonstruiert weitestgehend Siebelis' Unterricht auf historisch-empirischer Basis. Seine Ergebnisse zur Methodik fasse ich im nächsten Unterkapitel zusammen und verweise dabei auf ihre Kontinuität.

2.4.2 Siebelis' Methode im Unterricht

Die moralische/charakterliche Bildung sollte gerade durch Behandlung von systematischen Schwierigkeiten der Sprache erreicht werden: Humanität erfordere „Genauwissen“²¹⁷, was eine tiefe Durchdringung der Texte mit grammatikalischer, ästhetischer und philosophischer Erklärung gewähre.²¹⁸ Siebelis begründet, dass das „grammatische Lesen und Erklären der alten Classiker“ zum Erschließen von Ideen in Wörtern führe und dass ohnehin „sich auch hier das Größere ohne das Kleinere nicht erreichen“²¹⁹ lasse – selbst, wenn man dies „Wortklauberen, Wortkram, Sylbenstecheren nennend verdächtig zu machen such[e]“²²⁰. Wir können vermuten, dass er einen Unterricht befürwortete, der den Intentionen niederländischer Philologie entsprach und von dem sich die französischen Philologen um Le Clerc und Rollin zuvor abgewandt hatten (■ Kap. 2.2). Hiermit nähert man sich offenbar dem Konzept der formalen Bildung, wie man sie heute assoziiert (■ Kap. 4.1): Grammatikarbeit zugunsten logischen Denkens.

VAN BOMMEL rekonstruiert aus dem 1809 verfassten Schulprogramm die Unterrichtsaktivitäten:²²¹ Von zehn Wochenstunden in den unteren Schulklassen widmete man allein je eine dem mechanischen Deklinieren und Konjugieren, Deutsch-Lateinischem Übersetzen und Übungen in der Grammatik. In der nächsten Unterrichtsstufe kam eine weitere Stunde für das Erläutern grammatischer Regeln hinzu. Nach den Flexionsübungen spielte also besonders das Erklären – in der *Prima* auf Latein – des Lehrers eine große Rolle. Dieser ging so viel auf die Geschichte ein, wie das historisch-kulturelle Verständnis des Textes es erforderte. Zudem sollte eine ‚geistige‘ Interpretation den Geist des jeweiligen Autors und seinen Stil erfassen – beispielsweise durch Umschreiben von Poesie in Prosa. Hingebungsvoll aber erklärte der Lehrer Grammatik: Lernziele waren zum einen genaue Wortkunde über z. B. morphologische Eigenschaften, zum anderen gründliche Kenntnis über die (Morpho-)Syntax, wobei auf

²¹⁷ SIEBELIS 1817 (1), 20.

²¹⁸ Cf. VAN BOMMEL 2015, 32 sq.

²¹⁹ SIEBELIS 1817 I, 20.

²²⁰ SIEBELIS 1817 I, 20.

²²¹ Cf. hierzu und im Folgenden bis zum Ende dieses Abschnitts VAN BOMMEL 2015, 41-54.

das heute noch wohlbekanntes Konstruieren zurückgegriffen wurde. Ebenso festigte man die semantische Kompetenz nicht nur durch Auswendiglernen des Grund- und Aufbauwortschatzes, sondern auch durch das Nennen von Synonymen. In den übrigen acht Stunden wurden auszugsweise original lateinische Texte behandelt: Diese mussten die Schüler zunächst in häuslicher Arbeit vorbereiten, um sie anschließend abschnittsweise und abwechselnd in der Klasse vorzulesen, die Syntax zu erklären und sie letztlich erst ‚wortwörtlich‘, dann ‚frei‘ ins Deutsche zu übersetzen. Immer wieder ging man vor Paraphrasierungen auf weitere grammatikalische Schwierigkeiten ein. Die Hausaufgabe war dann das schriftliche Verfassen einer deutschen Übersetzung. Auch waren allgemein regelmäßige und häufige Wiederholungen vorgesehen. Die Übersetzungen ins Deutsche sollten etwa vom sechsten bis zwölften Lebensjahr eine reine Verständnisstütze sein, bis sie nicht mehr notwendig waren.

Man rechnete fest mit Bewunderung für die Autoren und die daraus resultierende Lern- sowie Lesewilligkeit der Schüler. Folglich sollten sie – als Lernziel – Cicero imitieren, etwa in Textproduktion und Debatten über ethische Fragestellungen. Da man an offiziellen Anlässen lateinisch redete und Schulberichte lateinisch schrieb, ähnelte das Bautzener Gymnasium in anachronistischer Weise einem heutigen bilingualen Schulkonzept. Diese Verwendung von Latein als Kommunikationssprache wirkt im 21. Jahrhundert zwar beeindruckend – allerdings war dies bereits Symptom der sich durchsetzenden Mehrsprachigkeit geworden: Zur Gründungszeit 1527 sprach man an derselben Schule noch ausschließlich Latein und der Gebrauch der Erstsprache war sogar verboten, wie es auch sonst in Deutschland nicht selten war und wie wir oben am Beispiel der *Civitas Latina* gesehen haben.²²²

2.4.3 Kontinuität der Methode Siebelis'

Wie bereits VAN BOMMEL erschloss, berief sich Siebelis' 1809 verfasstes Schulprogramm besonders auf die humanistische Unterrichtspraxis des *Quattro-* und *Cinquecento*.²²³ Die Unterrichtsstunden gingen vor allem auf die sprachlichen Phänomene ein, Grammatik und Texte wurden ausschweifend erklärt.²²⁴ Warum war nun das Auswendiglernen und

²²² Cf. VAN BOMMEL 2015, 54; TUNBERG 2012, 27-29.

²²³ Zum Beispiel MARTIN LUTHER, PHILIPP MELANCHTHON, COELIUS SECUNDUS CURIO, und MARCUS ANTONIUS MURETUS. Ich verweise wieder auf die sorgfältigen und zuverlässigen Belege von VAN BOMMEL 2015, 52f, der auch spätere Humanisten nennt. Natürlich muss man auch auf TUNBERGS theoretische Beispiele (2012, 19-38) und auf GRAFTONS und JARDINES Fallstudie von GUARINOS Unterricht 1986, 1-28 verweisen, die ähnlich abliefen. Cf. auch TUNBERG 2012, 19-21, der das Beispiel des JOHANNES POSSELIUS (1565-1623) anführt.

²²⁴ Cf. HANKINS, 2019, XVI, XVIII; BLACK 2001, 275; GRAFTON, JARDINE 1986, 9-23. Seit dem Mittelalter diente Grammatik der elementaren Alphabetisierung sowie dem Erwerb der lateinischen Sprache, wie PERCIVAL 2007, 94 weiß. In der frühen Renaissance befassten sich die humanistischen Werke noch weniger

die Imitation so wichtig? Von der Antike hat man einerseits die bei Quintilian verschriftlichten Lernbedingungen – oder besser gesagt ‚Belehrbarkeitskriterien‘ – für die Schüler, *memoria* und *imitatio*, tradiert;²²⁵ außerdem waren Schüler bis vor die Erfindung des Buchdrucks auf ihre Rezeption im Lesen, ‚wortwörtlichen‘ Übersetzen und Auswendiglernen sowie auf das Abhören des Gelernten, das Erklären und Einüben der Grammatik durch den Lehrer und auf die Sprache selbst angewiesen.²²⁶ Auch an den Universitäten gab es v. a. die *lectio*, also die Zusammenfassung sowie Erläuterung des Inhalts und der Form oder das Vorlesen eines Textes, den Studenten interpungieren und korrigieren sollten, sowie die Textinterpretation aus Wort- und Sacherklärung unter Verweisen auf strittige Fragen.²²⁷

Das Ziel war immer die Rhetorik, die auf den Grammatikunterricht folgte.²²⁸ Dabei spielte die Erstsprache eine funktionale Rolle. Etwa in Stralsund wurde sie zur Übersetzung oder zur Stellung von Themen genutzt.²²⁹ Progressiv lernten Schüler von der Sexta an Lesen und Schreiben, Grammatik über die Grammatik des Donat in Quinta und Quarta bis hin zur Tertia, in der nicht nur der Grammatikunterricht beendet wurde, sondern auch römische Autoren erstmalig gelesen wurden und der Griechischunterricht einsetzte.²³⁰ Auffällig ist, dass sich die Schüler bereits – anders als heute – im fortgeschrittenen Grammatikunterricht in der Quarta mit der *imitatio* auseinandersetzten und aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzten. Zudem standen bereits Schülergespräche zur Wiederholung des Gelernten auf dem Stundenplan.²³¹ In der Tertia wurde dies intensiviert und man lernte ebenso Redewendungen.²³² Damit wurden die Schüler zum Rhetorik- und Poetikunterricht bis zur Prima, in der die Schüler die Brücke zu den anderen Disziplinen wie der Logik schlugen,²³³ weitergeleitet.

mit Grammatik, was PERCIVAL 2007, 96-98 auf mangelndes Interesse zurückführt, das sich ab dem *Quattrocento* entwickelte (ab 99). GROENLAND 2010, 204-206 stellt die pädagogischen Prinzipien des MURMELLIUS (ca. 1480-1517) vor, der versuchte, die Betonung der Grammatikregeln für eine Betonung der Lektüre und Rhetorik zu mildern.

²²⁵ Cf. Quint. 1, 3, 1. Der Rhetoriklehrer erläutert die Kriterien, um die Begabung und Intelligenz schnell zu durchschauen (*ingenii signum*). Wenn ein Schüler seiner Meinung nach ein gutes Gedächtnis hat, kann er schnell und langfristig neue Eindrücke aufnehmen (*facile percipere et fideliter continere*). Wenn er ernsthaft nachahmen kann, was man ihm vorgibt (*ut ea quae discit effingat*), erweist er sich als lehrbar (*docilis*).

²²⁶ Cf. PAULSEN I ³1919, 23 sq.

²²⁷ Cf. PAULSEN I ³1919, 37 sq.

²²⁸ Cf. BARNER ²2013, 264.

²²⁹ Cf. VORMBAUM II 1863, 378, 380, 382 In der Quarta und Tertia mussten die Schüler Stellen aus Terenz und Cicero aus dem Lateinischen ins Deutsche übertragen oder – in der Prima – im Deutschen Stellen erklären.

²³⁰ Cf. VORMBAUM II 1863, 383.

²³¹ Cf. VORMBAUM II 1863, 378-380.

²³² Cf. VORMBAUM II 1863, 279 sq.

²³³ Cf. VORMBAUM II 1863, 381 sq.

Gemeinhin setzte das deutsch-lateinische Übersetzen zu Siebelis' Zeit schon früher ein, aber dafür standen kaum Schülergespräche auf dem Stundenplan. Klar ist jedoch, dass man stets das Halten von Reden anvisierte. Weniger stand etwa in der Hessischen Schulordnung 1656, von Landgraf Wilhelm VI. von Hessen-Kassel erlassen, die Gliederung (*dispositio*) im Vordergrund, die vom Lehrer vorgegeben werden konnte, als vielmehr der auswendig gehaltene Vortrag (*memoria, actio*).²³⁴ Eine wichtige Erkenntnis zieht Barner aus der repräsentativen Stralsunder Schulordnung im Hinblick auf die Rolle der Lektüre. Solche Beispiele deuteten nicht etwa auf das Lesen der lateinischen Texte selbst hin, sondern auf den Schritt des Lesens zwischen Grammatikregeln und Imitation: Die *exempla* dienten nur der *imitatio*, beispielsweise zur Sammlung von Kollokationen, Sentenzen und Redewendungen.²³⁵

Auch das Disputieren war seit dem 16. Jahrhundert ein begehrtes Ziel.²³⁶ Bestandteil der gelehrten Aufgaben war regelmäßig stattfindendes²³⁷ Disputieren (*disputatio*), bei der ein Präsident die Debattete leitete (*arguere*) und Thesen (*argumenta, sophismata*) logisch-schlüssig diskutiert wurden; anschließend debattierten zwei Parteien das Für und Wider (*opponere* bzw. *defendere/respondere*).²³⁸ Die *eloquentia* war hier stets Lernziel.²³⁹

Insbesondere das Erklären bzw. Kommentieren der Texte war ein Schwerpunkt der Renaissancehumanisten, der viel Zeit in Anspruch nahm und sich von der Schulzeit bis hinein an die Universität erstreckte.²⁴⁰ Je fortgeschrittener die Humanisten waren, desto detaillierter kommentierten sie die Texte.²⁴¹ Zunächst wurde ein Abschnitt vorgelesen und der globale Sinn zusammengefasst, bevor er Wort für Wort erklärt wurde, sei es durch Umschreiben von Synonymen oder variiertem Satzbau.²⁴² Ziel war freilich eine Festigung und Erweiterung des Wortschatzes, beispielsweise auch durch das Anmerken und Herausschreiben von Ausdrücken und Sentenzen.²⁴³ Je nach wissenschaftlichem Schwerpunkt und Progression ging man in rigidem Frontalunterricht auf philologische, historische oder kulturelle Details anhand eines Wortes ein, sodass der Text üblicherweise

²³⁴ Cf. VORMBAUM II 1863, 463.

²³⁵ Cf. BARNER 2013, 285 sq.

²³⁶ Cf. MERTZ 1902, 349 sq. Er belegt es in verschiedenen protestantischen Schulordnungen.

²³⁷ Cf. KAUFMANN 1896, 380. Es gab *disputationes ordinariae*, die wöchentliche Pflichtveranstaltungen für Schüler und Lehrer waren; die *disputationes extraordinariae* fanden in Leipzig um die Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert womöglich 200-250 mal pro Jahr statt.

²³⁸ Cf. PAULSEN I 31919, 39 sq.

²³⁹ Cf. BARNER 2013, 396.

²⁴⁰ Cf. ENENKEL 2014, 3 sq.

²⁴¹ Cf. GRENDLER 1989, 244.

²⁴² Cf. GRENDLER 2002, 241 sq.; GRENDLER 1989, 244-249; GRAFTON, JARDINE 1986, 19 sq.; GRAFTON 1981, 41 sq.

²⁴³ Cf. PAULSEN I 31919, 69.

den Ausgangsrahmen und Endpunkt bildete, von dem Lehrer und Professoren aus kommentierten.²⁴⁴ Die ausschweifenden Kommentierungen enthielten beliebig Nützliches nach Gutdünken des Lehrers.²⁴⁵ Statt um den Inhalt des Textes selbst ging es eher um eine unsortierte Anhäufung von enzyklopädischem Wissen, das es entlang des Textes zu vermitteln galt²⁴⁶ – und das nicht etwa der Orientierung im Text der Schüler diene.²⁴⁷ Den Text nahmen die Schüler wohl eher als ein Puzzle wahr.²⁴⁸ Unklar bleibt also, inwiefern die Humanisten tatsächlich Persönlichkeitsbildung verfolgten.²⁴⁹

Ähnliches weiß man auch aus dem 17. Jahrhundert, das BEIMS im Hinblick auf die Methodik am pietistisch ausgerichteten *Paedagogium Regium* in Halle erforschte. Dabei hat er nicht nur die von Francke selbst ausgeführten Schulordnungen von 1702 und 1721 berücksichtigt, sondern auch die Lektionsbücher aus Archivbeständen. Somit gelingt ihm eine Rekonstruktion des Lehrbetriebs, der Lehrinhalte, Lernpensen und des Arbeitstempos: In den beiden unteren Klassen wurden im Lateinunterricht sprachlich stark didaktisierte Dialoge, anschließend die inhaltlich purgierten und den pietistisch Lernenden angepassten *Colloquia Terentiana* in der Spracherwerbsphase gelesen, um im Alltag zu kommunizieren.²⁵⁰ Diese orientierten sich an den Komödien des Terenz, wie BEIMS exemplarisch an Szenen aus den *Adelphoe* belegt: Die erotischen Inhalte oder entsprechend konnotierte Wörter wurden zwar vom Herausgeber und Leiter des *Paedagogium Regium* HIERONYMUS FREYER ersetzt;²⁵¹ ebenso entfielen beispielsweise archaische Charakteristika wie *mi, dixti, plenust, siem, maxumum* etc. zugunsten ihrer ‚klassischen‘ Entsprechungen *mibi, dixisti, plenus est, sim, maximum*.²⁵² Allerdings blieben sie in ihrer Struktur gleich, d.h. beispielsweise nicht die Entführung einer Hetäre, sondern eine nächtliche Rauferei löst die nachfolgenden Handlungen aus.²⁵³ Ferner analysiert BEIMS die nächstsprachlichen Elemente, deren Transfer er sich auf den halleschen Schulalltag vorstellen kann.²⁵⁴

Vermutlich kann man diese These unterstützen, da die Lektüre von sprachlich komplexeren Originaltexten den Dialogen folgte. Zudem sind *memoria* und *imitatio* in den

²⁴⁴ Cf. GLADIGOW 1995, 36; GRAFTON, JARDINE 1986, 20; BUCK 1975, 9.

²⁴⁵ Cf. GRAFTON 1981, 38, 43; GRAFTON 1977, 153.

²⁴⁶ Cf. GRAFTON 1981, 41.

²⁴⁷ Cf. GRAFTON, JARDINE 1986, 20; WEINBERG 1961, 47.

²⁴⁸ Cf. GRAFTON, JARDINE 1986, 20.

²⁴⁹ Cf. HANKINS 2019, XVIII; GRENDLER 1989, 261; GRAFTON, JARDINE 1986, 23.

²⁵⁰ Cf. BEIMS 2015, 202-220; 301-303.

²⁵¹ Cf. BEIMS 2015, 202-215.

²⁵² Cf. BEIMS 2015, 215-218.

²⁵³ Cf. BEIMS 2015, 206 sq.

²⁵⁴ Cf. BEIMS 2015, 218-220.

Kursbüchern von 1719 vermerkt.²⁵⁵ jedoch nur am 22. und 29. April sowie in einer Wiederholungsstunde am 4. November. Die Erklärungen und Kommentierungen wurden häufiger vermerkt.²⁵⁶ Dadurch, dass BEIMS insgesamt wenige methodische Hinweise fand,²⁵⁷ zeigen sich die Grenzen historischer Bildungsforschung deutlich: Entweder hielt ein Großteil der Lehrer das methodische Vorgehen für selbstverständlich und daher für nicht erwähnenswert; oder die Anwendung des Lateinischen, basierend auf *memoria* und *imitatio*, fand seltener statt als die heutige Forschung davon ausgehen mag. Immerhin mussten die Schüler zu Beginn ohnehin Paradigmata und syntaktische Regeln auswendig lernen, die anschließend in kaum nächsprachlich aufgebauten Dialogen belegt wurden.²⁵⁸ Dementsprechend bleibt die konkrete Umsetzung solcher Dialoge im Alltag fragwürdig.

Allerdings kann man sich der progressiven Annäherung über Cornelius Nepos ab der Tertia bis zu Cicero ab der Sekunda und Poesie in der Prima mithilfe eines Wort für Wort erklärenden Lehrers, Überprüfung der Grammatikregeln, Auswendiglernen der Stellen und (unangekündigter, bisweilen freier) Textproduktion einschließlich Imitation gewiss sein, die mit Zurückübersetzungen oder Zusammenfassungen einhergehen konnte.²⁵⁹

Um der Ausbildung der *pietas* Rechnung zu tragen, sah der Lehrplan sowohl den lutherischen Katechismus sowie die intensive Auseinandersetzung mit der Bibel vor, ohne dass das Quadrivium wenigstens ansatzweise nicht vernachlässigt wurde.²⁶⁰ Nicht minder wichtig war die Förderung des *indicium* der Schüler bei den Protestanten: Jede Regel und jeden Begriff der rhetorischen Lehre wurde belegt und an Textbeispielen erläutert.²⁶¹ Nach der Unterweisung in die Stillehre lernten die Schüler die Angemessenheit, inwiefern z. B. welches Stilmittel unter welchen Umständen wie oft verwendet werden sollte – dies zu unterscheiden, oblag schließlich dem *indicium* als kritischem Vermögen.²⁶² Dessen Ausbildung war Hauptaufgabe des literarischen Unterrichts,²⁶³ was ebenso in Gesners Ausführungen Niederschlag findet (■ Kap. 4.1, 4.2, 5.2., 5.4, 5.6).

²⁵⁵ Cf. BEIMS 2015, 220 sq.

²⁵⁶ Cf. BEIMS 2015, 220 sq.

²⁵⁷ Cf. BEIMS 2015, 220.

²⁵⁸ Cf. BEIMS 2015, 46 sq.; 189-192.

²⁵⁹ Cf. BEIMS 2015, 301-303.

²⁶⁰ Cf. BARNER 2013, 282.

²⁶¹ Cf. BARNER 2013, 253

²⁶² Cf. BARNER 2013, 254.

²⁶³ Cf. BARNER 2013, 254.

2.5 Zwischenfazit

Was heißt das nun für das Verhältnis Übersetzen – Lateinsprechen? Die Übersetzung – sowohl ins Deutsche als auch ins Lateinische – war bereits früher Bestandteil an der Lateinschule und ging mit dem Auswendiglernen von Grammatik einher. Sie diente dazu, die Morphosyntax zu verdeutlichen und den Text in seiner Gesamtheit zu verstehen. Die Erklärung der Grammatik war sowohl aufseiten der Schüler als auch aufseiten der Lehrer mitinbegriffen: Während Schüler Textabschnitte eigenständig vorzubereiten hatten, um sie abschließend nach Visualisierung der grammatischen Elemente ins Deutsche zu übersetzen, hatten Lehrer dies einerseits zu kontrollieren, andererseits waren sie wohl auch bei der Erarbeitung von neuem Unterrichtsstoff mit Erklärungen involviert. Ihre Kommentare waren unerlässlich. Diese erfolgten später sogar auf Latein, d. h., die Lehrer mussten grundsätzlich die lateinische Sprache gesprochen beherrschen. Darüber hinaus mussten sie die Deutsch-Lateinischen-Übersetzungen ihrer Schüler kontrollieren, die diese bereits in frühen Lernjahren anfertigen mussten. Auf schriftlicher Seite war folglich die Sprachproduktion vorgesehen und es ist klar, dass sie zur mündlichen und schriftlichen Imitation oder Disputation führen würde, doch bestand zunehmend kein Zwang des absoluten Lateinsprechens auf dem Schulgelände. Imitation ergab sich im Unterricht nicht zuletzt auch aus der Lektüre selbst, da Texte nur Beispiele für die Produktion vorgaben.

Schließlich wurde Disputieren oder Festivitäten auf Latein abgehalten. Aus den bisherigen Erkenntnissen zur Gewichtung von Reden lässt sich schließen, dass das Hören lateinischer zusammenhängender Sätze eine große Rolle spielte und zumindest Grund für Gelehrte auch noch im 18. Jahrhundert wie Gesner war, den Inhalt ausreichend zu berücksichtigen. So lernten die Schüler Latein als überwiegend schriftliche oder gehobene Sprache kennen, wenn sie gesprochen wurde. Die Übersetzung war bei alledem ein Hilfsmittel, keineswegs aber Ziel des Unterrichts. Sie diente der Anwendung der Grammatik und der Sicherung des Textverständnisses und – vom Deutschen ins Lateinische – den ersten Produktionsversuchen. Inwieweit Gesner die Lektüre hervorhob und sie nicht einzig und allein für die Produktion bzw. Imitation ‚ausnutzte‘, bleibt eine offene Frage. Wozu wollte er übersetzen? Inwieweit würde er disputieren wollen? Inwieweit waren die bisherigen Methoden überhaupt beliebt? Inwieweit würde sich Gesner ihnen anschließen oder von ihnen abwenden und wenn ja, aus welchen Gründen?

Die Verbreitung der grammatik-, übersetzungs- und imitationsbetonten Didaktik hielt sich auch bis zum 18. Jahrhundert. Van Bommel führt besonders Gymnasiallehrer und

Schulrektoren als Gegner an der Wende zum 19. Jahrhundert an:²⁶⁴ So beschwerten sich manche in ihren (philologischen) Publikationen, dass philologisch-akademisches Erklären im Unterricht bzw. das exzessive Kommentieren von den eigentlichen Textinhalten der Autoren ablenke und den Inhalt unverständlich hinterlasse. Zwar ist schwer nachzuvollziehen, inwiefern solche Schilderungen tatsächlich der Realität entsprachen. Allerdings ließen diese Lehrer, durch ihr Studium philologisch versiert, solche Aussagen noch Mitte des 19. Jahrhunderts verlauten, was auf ihre eigenen Erlebnisse hindeutet. Außerdem führt van Bommel die staratische Lektüre als Beispiel für philologisch-akademischen Lateinunterricht an, den Gesner scharf kritisieren wird (■ Kap. 3.7, 3.8).

Insgesamt ist vor dem hier dargestellten Hintergrund, der eine Abnahme des Lateinischen als Gelehrtensprache sowie eine Untauglichkeit der Methode zum Leseverstehen aufweist, nicht verwunderlich, dass man Gegenkonzepte in Erwägung zog – wie beispielsweise Gesner. Um diesen soll es nun ausführlich gehen: Wer war er, dass er sich überhaupt mit der lateinischen Literatur und ihrer Vermittlung auseinandersetzte (■ Kap. 3)? Nahm er die lateinische Sprache womöglich von den modernen Fremdsprachen als tatsächlich bedroht wahr (■ Kap. 3.6)? Wie äußert er sich darüber hinaus zum Übersetzen, zur Imitation und zum Lateinsprechen (■ Kap. 5)?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst Gesner in seinem Leben dargestellt, um seine Haltung und seine Motivation zur Karriere in den Altertumswissenschaften und seine Leidenschaft für Latein trotz des Sinkflugs nachzuvollziehen. Dabei rekurriere ich nicht ausschließlich auf die bestehende Forschungsliteratur, sondern ergänze bloße Daten mit Gesners Meinungen, Erlebnissen und Anekdoten, um ein möglichst vollständiges und möglichst unverfälschtes Bild seiner Persönlichkeit zu entwerfen. Daraus erschließt sich im Folgenden, inwiefern seine Einstellung bzw. Motivation und Kompetenz bei der Überwindung von lateindidaktischen Problemen nutzte.

²⁶⁴ Cf. VAN BOMMEL 2015, 87-93.

3 Gesners Leben

Dieses Kapitel behandelt Gesners beruflichen Werdegang im Hinblick auf seine Persönlichkeit und die institutionellen Rahmenbedingungen. Nicht nur seine Karriere, sondern auch seine Anekdoten zeigen sein Bemühen und seinen Ehrgeiz für die antiken Philologien. Diese enthüllen oft auch sein Reflexionsvermögen, das ihn zu Fragen im Leben und in der Didaktik Stellung beziehen lässt. Inwiefern festigten seine Erfahrungen seine Ziele? Welche Gewohnheiten entwickelte er? Welche schlechten Erfahrungen erlebte er? Wie begegnete er Problemen, insbesondere im bildungskulturellen Kontext?²⁶⁵

3.1 Ansbach

Gesner wurde Gesner am 9. April 1691 in Ansbach geboren und ging nach Privatunterricht bei seinem Stiefvater, dem Diakon Johann Zuckermantel (? - ?), seit seinem 13. Lebensjahr zur Lateinschule.²⁶⁶ Wegen seiner Armut war er auf Stipendien angewiesen und wohnte zusammen mit 24 anderen „Kurrendeschülern“ in einer gemeinschaftlichen Unterkunft, von wo aus sie singend von Haus zu Haus zogen, um Lebensmittel und Geld für die Schulstiftung zu sammeln.²⁶⁷ Dort machte er sich die schon anfangs bei Cicero zitierte *curiositas* zu eigen und lernte die antike Literatur lieben, nicht zuletzt dank seines Lehrers Georg Nikolaus Köhler (1673-1742), den er Zeit seines Lebens als gelehrten Freund und innovativen Lehrer schätzen würde. Zugleich erinnert er sich aber auch an unangenehme Übungen, die er wahrscheinlich als Lernerfahrungen ertrug. Beispielsweise berichtet er seinen Studenten in Göttingen vom sogenannten ‚Versilben‘ (*syllabizare*), wo er Wörter nach ihren Silben geordnet richtig aussprechen und buchstabieren und wieder von vorne wiederholen musste. Allerdings sei es „erträglich“ (*tolerabile*) gewesen: Andernfalls hätte er diese Erträglichkeit nicht begründen müssen (*nam, modo*), was seine Erleichterung darüber suggeriert, es – wahrscheinlich pro Stunde – bei nur einem Wort erlebt zu haben.²⁶⁸

Das Versilben, das also Teil seiner Lernerfahrungen war, blieb ihm jedoch besonders stark in Erinnerung: Das stockende und langsame Zerlegen eines Wortes überträgt er nämlich

²⁶⁵ Die folgend aufgeführten Zitate sind im Haupttext nicht übersetzt, sondern finden sich ggf. ungekürzt, übersetzt und überwiegend nach ihrem Vorkommen im Haupttext auftretend, nummeriert im Anhang. Notwendige Zitatergänzungen werden wie üblich in eckigen Klammern ergänzt. Die Wortauswahl orientiert sich dabei an der gesnerschen.

²⁶⁶ Cf. FRIEDRICH 1991, 20 sq.

²⁶⁷ Cf. FRIEDRICH 1991, 21. Unterstützt wurde er dabei auch vom ehemaligen Prinzenzieher JAKOB FRIEDRICH WEIHL und der markgräflichen Prinzessin CAROLINE WILHELMINE, von der jedoch unklar ist, ob sie mitverantwortlich für die Berufung GESNERS nach Göttingen war (23 sq.).

²⁶⁸ 1. PLI 804 (Herv. v. Verf.in). PRADEL 2013 zu *ibid.* versteht in seiner Übersetzung *ludus* als ‚Spiel‘. GESNER jedoch überträgt zuweilen auch die römisch-lateinische Bedeutung der ersten Schulstufe auf seine Zeit, z. B. in PLI 826 *ludimagister*.

auch auf seine spätere Zeit in Göttingen, wo er gewiss nicht mehr ‚elementares‘ Lesen (wie in der Grundschule) lernte oder vermittelte. Er kritisiert nämlich die Bücher des Mathematikers und universalgelehrten Philosophen Christian Wolff (1679-1754):²⁶⁹ Die Art und Weise, in der dieser seiner Bücher verfasst habe, zwingt (*cogit*) zum Versilben. Durch diese Analogie will Gesner hier die exzessive Redundanz bei Beweisführungen oder den übermäßigen Gebrauch von Fremdwörtern kritisieren (*insania saeculi, quod aliquid demonstratum esse putabant*). In dieser Anekdote beschreibt Gesner diese Leseart metaphorisch nicht nur als psychische Erkrankung, sondern auch als Seuche (*insania, pestilentia*), die sich auf die Gewohnheiten seines Jahrhunderts (*saeculi*) übertragen habe. Gesner griff offensichtlich auf den Tenor einer weit verbreiteten Krankheit zurück, um auf sie aufmerksam zu machen und so seine Lösungsvorschläge zu legitimieren (■ Kap. 5).

Umso mehr rühmt er sich für die von ihm angepriesene Ehre seines späteren Lehrinstitutes, der Göttinger Universität (*Sed nostra Academia habuit honorem*): Anders als die üblichen Universitäten habe die *Georgia Augusta*, an der er ab 1734 lehrte, jedoch diese „Verderbnis“ nicht unterstützt. Deutlich zeigt sich hier eine negative Prägung durch jene langsame und repetierende Lesemethode, die er nur durch Empathie mit Wolff rechtfertigen kann (*Ille habuit forte causas, cur sic faceret*). Vom Ziel der Beweisführung schien ihn das hier analogisierte Versilben zu sehr abgelenkt zu haben. Da er seine Zufriedenheit darüber kundtut, dass seine Universität das Versilben nicht gefördert habe, kann man davon ausgehen, dass er aus seiner Kindheits- und Jugenderfahrung in Ansbach ein Negativexempel, das Versilben, kennenlernte, das er gewiss nicht seinen Studenten weiterempfahl.

Vermutlich musste er sich in Ansbach in großer Geduld üben, um Lesen zu lernen.²⁷⁰ Denn von einem gewöhnlich langsamen Leseprozess, den er hier als allgemein üblich darstellt, hat er sich in seinem hartnäckigen Ehrgeiz, den er durch *sed* hervorhebt, *diuturna exercitatione* hochgearbeitet, um lesen und gleichzeitig verstehen zu können, obwohl dieses zunächst ein schier unerreichbares Ziel zu sein schien (*hoc ab initio impossibile esse videtur*): Leseverstehen eines periodischen Satzes auf einen Blick (*uno obtutu totam periodum cognoscere*). So stellt er in Göttingen den Standard des langsamen und mühseligen Lesenlernens seiner Gewohnheit gegenüber. Offensichtlich spricht er aus Erfahrung und suggeriert so seinen Studenten, dass auch andere junge Schüler sich über Strebsamkeit seinem Leseniveau annähern können. Daraus lässt sich auf seine Ambition, die er

²⁶⁹ 2. PLI 804 (Herv. v. Verf.in).

²⁷⁰ 3. PLI 970 (Herv. v. Verf.in).

lebenslang aufrechterhalten würde, schließen. Zwar erlebte er das Lesenlernen eher negativ. Allerdings deuten seine Anekdoten ein spontanes Erinnern während seiner Vorlesung an, das er aus dem Skript nicht herausstreichen lassen wollte, was auf eine Nützlichkeit dieser Aussage schließen lässt: Nämlich dass er auch seine Studenten (und von diesen auf ihre Schüler übertragen) dazu motivieren wollte, sich nicht von langsamen Lernbeginnen wie dem Lernen des Leseverstehens demotivieren zu lassen. Trifft diese Vermutung zu, verdeutlicht sich jedoch auch Gesners Sinn für Lehre und wenig Verständnis für andere Lerntypen oder solche, die womöglich nicht so motiviert und/oder begabt wie er selbst waren.

Eine weitere Stelle aus seiner Vorlesung gibt Aufschluss über seine Strebsamkeit und Neugier in Ansbach, die er als gelungene Erfahrung bewertet, was nicht nur sein Reflexionsvermögen, sondern auch seine ausgeprägte Entschlossenheit unter Beweis stellt.²⁷¹ Er berichtet nämlich, dass er jenseits des Unterrichts vom 12. bis 19. Lebensjahr im Schlafsaal gelesen und kreativ geschrieben habe, den er sich nach eigenen Angaben mit etwa 20 anderen Schülern habe teilen müssen – damit spielt er auf seine Zeit im Gemeindehaus an, in dem er gemäß der Traditionen des protestantischen Schulwesens als Armenschüler gegen Dienst für die Kirche ein Dach über dem Kopf und Essen bezog.²⁷² Dabei wird er sich eines Vorteils bewusst, der seiner individualisierten Behandlung im Klassenzimmer und seiner zukünftigen Aufmerksamkeitsspanne zugutekam (*Talis educatio ualde conducit eruditis [...]*): nämlich ablenkende Faktoren in seiner Umgebung wie lärmende Zimmergenossen auszublenden (*Alii ludebant, alii uerberabant se invicem, alii clamabant, alii canebant*), seine Konzentration zu stärken und sich stattdessen auf sein Abfassen von Versen zu fokussieren (*Hic ars erat attendere, et operam dare litteris, intendere animum, et interdum etiam uersiculos pangere*). Somit konnte er – wenigstens im Nachhinein – einen streng genommen unbequemen Umstand (*hoc mihi incommodum non fuerit ferendum*) für sich fruchtbar machen (*conducit eruditis*). Doch rät er grundsätzlich eine solche Lernatmosphäre an? Vermutlich nicht, da er sein Aufmerksamkeitsübungsvermögen ausdrücklich auf seine eigene Begabung und ausreichende geistige Verfassung zurückführt (*propter lautam satis conditionem*). Somit erweist er sich auch hier als Professor, der sein Leben reflektiert und Vergangenes auf seine Nützlichkeit hin erfragt und dementsprechend weitergibt. Zugleich könnte er mit dieser Formulierung jedoch auch seine eigene Kompetenz glorifiziert haben, um Anerkennung zu gewinnen. Es stellt sich ebenso die Frage, inwiefern er ein Bewusstsein für Individualisierung entwickelt haben könnte:

²⁷¹ 4. PLI 1405 (Herv. v. Verf.in).

²⁷² Cf. PAULSEN I ³1919, 16, 22.

Immerhin eines für sich bzw. seine Talente und vermutlich für nicht minder Begabte, ohne dabei jedoch auf lernschwächere Schüler Rücksicht zu nehmen. Dieser Aspekt wird in ■ Kap. 5 vertieft.

Eine ähnliche, aber nicht ganz so ‚schmerzhaft‘ Erfahrung erlebt er in einer Übung zu vor- und rückwärts lesbaren Krebsversen, die er zwar als nutzlos erachtet (*licet non habeant usum*), die ihn aber trotzdem erheitert haben – besonders im Nachhinein (*iucundum tamen est cognoscere et recordari earum nugarum, quas puer XV annorum didici*).²⁷³ Doch nicht nur wegen einer süßen Erinnerung dürfte er diese Anekdote seinen Studenten tradiert haben, sondern auch wegen des möglichen Reflexionsergebnisses: Das, was Spaß bereiten kann, lässt er nicht unerwähnt und hat es daher vermutlich auch nicht aus seinem Unterricht ausgeschlossen. Vergnügen an den Übungen muss ihm hier wichtig geworden sein. Womöglich hat er bei solchen Übungen – möglicherweise ebenso beim Versilben – auf einen späteren Nutzen gehofft: „*Saepe prosunt quae non putabamus*.“²⁷⁴ Diese Sentenz zeugt von dem Ergebnis seiner Reflexionen, die auch scheinbar sinnlose Übungen rechtfertigen, auf die eventuell auch er selbst zurückgriff. Überhaupt stellt sich hier die Frage, inwiefern er selbst zu motivieren versuchte, wenn er sowieso den Lernern suggerierte, von ihrem eigenen Nützlichkeitsdenken, das sicherlich ein *proprium* des Menschen ist, Abstand zu nehmen und blindlings ohne weiter etwas zu hinterfragen zu lernen. Dies indiziert freilich einen gewissen Gehorsam ihm gegenüber: Man sollte seine Lehre wohl nicht infragestellen.

Gesners Ehrgeiz und Motivation, die sich u. a. im Erlernen von 13 Sprachen (z. B. Latein, Griechisch, Hebräisch, Arabisch, Syrisch) widerspiegelten²⁷⁵ – selbst wenn das Niveau unbekannt ist, – förderte besonders sein Lehrer Georg Nikolaus Köhler (1673-1743). Natürlich musste der Lehrer, der selbst polyglott war,²⁷⁶ Gesners *ingenium* wohlgesonnen sein. Nicht zuletzt entwickelte sich zwischen beiden eine freundschaftliche Beziehung, wie sie zwischen Lehrer und Schüler im Begriff war auszusterben.²⁷⁷ Gesner berichtet von Köhler nach dessen Tode 1744 in einem Brief. Dieser ist im ersten Band der *Opuscula minora uarii argumenti* überliefert, also in einer umfassenden Sammlung seiner unzähligen

²⁷³ 5. PLI 274.

²⁷⁴ 6. PLI 59.

²⁷⁵ Cf. FRIEDRICH 1991, 23.

²⁷⁶ Cf. FRIEDRICH 1991, 23. Er studierte Theologie und die klassischen Sprachen. Außerdem beherrschte er Französisch, Italienisch und Spanisch.

²⁷⁷ Cf. HEUBAUM 1905, 219-221. Er bedauert, dass eine solche Freundschaft zu seiner Zeit, die er schilt, nicht mehr vorkommt.

Reden, Aufsätze und Briefe. Er adressierte ihn an seinen früheren und etwas älteren Mitbewohner Christoph Henrik Andreas Geret, der ebenfalls Köhlers Schüler war.²⁷⁸

In dem Brief berichtet Gesner von einer nicht abebbenden freundschaftlichen Gelehrtenkorrespondenz mit dem Lehrer (*amicum illum habui perpetuo litterarum commercio deuinctum [...] dulci*), dem er wie viele andere eine verlässliche und kostenlose Unterweisung verdanke (*commune mihi cum pluribus institutionis fidelis et gratuitae beneficium*).²⁷⁹ Ihr regelmäßiger und freundschaftlicher Austausch war nicht minder auch für seine gelehrten Beschäftigungen zielführend (*rebus et studiis meis uehementer accommodato*). Gesner präzisiert sodann die Vorbildfunktion Köhlers: Die Lehrer sollten sich Gesners Meinung nach durchaus an ihm orientieren (*eius uiri, cuius in uita multa sunt, quae proponi ad amandum et imitandum possint iis maxime, qui ad institutendam adolescentiam cum utilitate rei publicae aliquando sint adhibendi*), da er in seiner Rolle als Lehrer sehr gut, freigebig und „gesellschaftsrelevant“ unterrichtet habe und als Freund anschließend äußerst erheiternd gewesen sei (*memoriam Praeceptoris optimi et liberalissimi, amici postea iucundissimi*).²⁸⁰ Die Freundschaft hinterließ also Spuren in Gesners Karriere. Sie hat das Bild eines optimalen Lehrers geschärft und somit seine didaktischen Ziele weiter geprägt. Deutlich ist bereits hier die Inspiration, die vom Lehrer auf seinen Schüler ausging – letzterer will nicht mit Lobpreisungen übertreiben, denn bewusst möchte er der Exzellenz Köhlers Glaubwürdigkeit verleihen, indem er gemeinsame Erinnerungen an ihn mit dem wohl etwas zurückhaltenderen Geret zu teilen gedenkt.²⁸¹ Der stete Umgang mit dem seiner Auffassung nach exzellenten Köhler zeugt von einer Routine, die ihn nach eigenen Reflexionen in seiner pädagogischen „Öffentlichkeitsarbeit“ zutiefst geprägt habe und auf ihn beim Erreichen seiner Ziele, z. B. die Didaktik durch seine Publikationen zu verbessern, eingewirkt haben muss :

*Urbo talem se doctrina pariter ac disciplina atque exemplo Koehlerus praestitit, ut non modo in Scholasticis prouinciis, quae mihi mandatae sunt, illum mihi sequendum putarem; sed etiam cum [...] scriberem [...], subinde cogitarem de Praeceptore nostro, et qua ratione ipse usus sit, quid ea perfecerit, apud animum meum perpenderem.*²⁸²

Nicht nur didaktische Standards seines Lehrers, sondern auch grundsätzlich eine solche positive Bindung zu einem Lehrer, wie er sie sich als fruchtbar für seine eigenen Lernerfolge gemacht hat, muss Gesner daher weitervermittelt haben wollen. Zugleich verschärft sich jedoch auch die Vorstellung von einem Lehrer namens Gesner, der von

²⁷⁸ Cf. Epist. op. min. VI, 231.

²⁷⁹ 7. Epist. op. min. VI, 229 sq.

²⁸⁰ 8. Epist. op. min. VI, 230 (Herv. v. Verf.in).

²⁸¹ Cf. 9. Epist. op. min. VI, 230 sq.; 246.

²⁸² 10. Epist. op. min. VI, 244 sq. (Herv. v. Verf.in).

seinen Schülern eine enge Bindung erwartet, bei deren Nichtbeachtung die Konsequenzen unbekannt sind.

Deutlich auf ihn abgefärbt haben dürften dabei die folgenden Details der köhlerschen Didaktik, die er in Bezug einerseits auf Mitschüler, andererseits auf sich selbst wahrnahm: Wie Gesner beteuert, habe sich der in seiner Lehre völlig engagierte Köhler durchaus für einen einzelnen Schüler genauso wie für die ganze Klasse einsetzen können und ihn zu sich nach Hause eingeladen, um ihn seinen Fähigkeiten gemäß zu fördern.²⁸³ Dabei habe er insofern differenziert,²⁸⁴ indem er jeden Schüler gemäß seinen individuellen Voraussetzungen – oder besser gesagt ‚Talenten‘ – gefordert habe (*pro suo quemque ingenio tractabat*), ohne zu überfordern, und dementsprechendes Lernmaterial vorgesetzt; die Lernstärkeren sollten sich weder wegen Unterforderung zu Ausgelassenheit verleiten lassen noch durch die Lernschwächeren behindert werden (*nec plura quam praestari ab iis posse intellegere exigebat a tardis nec, si qui essent alacriores, otio ad petulantiam patiebatur sollicitari [...] nec impedirent ceteros*). Aus den potenziellen Schwierigkeiten wurden also Herausforderungen, derer er sich produktiv annahm. Deutlich zeigt sich zwar der Wille zur Differenzierung, jedoch nicht zur Förderung der Lernschwächeren, die lediglich als Hindernis wahrgenommen werden.

Gesner lobt zumindest nicht, dass die in einem Fach Lernschwächeren ggf. vernachlässigt worden sein könnten, sondern vielmehr die individuelle Talentförderung, die sich nicht an Schwächen, sondern an Stärken orientiert habe. Zugutehalten kann man im folgenden Beispiel immerhin, dass die anderweitig Begabten vermutlich nicht gezüchtigt wurden. So habe Köhler im Unterricht bemerkt und toleriert, dass ein ausschließlich in Musik begabter Schüler, während seine Mitschüler Diktate zur Philosophie schrieben oder Reden inhaltlich konzipierten, seine Kompositionen zu Papier brachte und dabei ggf. mit Händen und Füßen die Takte schlug, denn Köhler habe dem Eifer in einer beliebigen Sache den Vorzug gegenüber dem Nichtstun gegeben:

*[E]t dum dictata de philosophia aut materiem orationis scribebant alii, suum codicem notis musicis implebat [commilito] et manibus pedibusque metiebatur numeros. Non erat ita hebes Praeceptor noster, ut non animaduerteret illum alia omnia agere: sed quod illum mallet aliud agere quam nihil agere [...].*²⁸⁵

Gesner führt unmittelbar danach ein weiteres Beispiel für die elitäre Differenzierung bzw. ihre Diagnose an, die er nach Reflexion zu einem Standard in der Unterrichtung erhoben haben könnte:²⁸⁶ Eine methodische Eigenart, die er besonders würdigt, nämlich dass

²⁸³ Cf. 11. Epist. op. min. VI, 239.

²⁸⁴ 12. Epist. op. min. VI, 239 sq.

²⁸⁵ 13. Epist. op. min. VI, 240.

²⁸⁶ 14. Epist. op. min. VI, 241.

Köhler in einer nicht vorhersehbaren Reihenfolge das, was auswendig zu lernen gewesen war, abgefragt habe (*non ut ordine recitari iubere*). Wenn er mal diesen, mal jenen aufrief, habe er dabei nicht die gesamte Aufgabe abgefragt (*nec totum pensum ab uno temere reposcere*), außer um seine Sorgfalt exemplarisch zu präsentieren oder bei ihm Schamgefühle für seine Dummheit zu wecken (*ad ostendendam aliis diligentiam adolescentuli aut pudefaciendum malitiosum stuporem*) und ihn dementsprechend anhand eines Fallbeispiels (*experimenti causa*) zum Lernen zu motivieren. Ansonsten habe keiner alles wissen müssen, damit sich die Schüler gegenseitig ergänzen würden. Man jedoch anmerken, dass die Kriterien, nach denen ein Schüler als lernschwächer eingeschätzt wurde, unbekannt sind und dementsprechend unklar bleibt, bis zu welchem Grad die Schüler grundsätzlich überfordert oder unter Druck gesetzt wurden.

Man weiß lediglich: Je nach Kenntnisstand hätten sie schnell wieder schweigen dürfen (*si praesertim uideretur satis paratus esse, illi silentium mox imponebat*) oder seien eher scherzhaft oder ernst kritisiert worden. Auffallend ist hier, wie Köhler die Tüchtigkeit Einzelner lobend hervorhob, aber demgegenüber auch deren Ungenügen bloßstellte. Man könnte eventuell von einer ‚willkürlichen Aufmerksamkeit‘ im Sinne eines Wetteiferns um die Gunst des Lehrers sprechen, die motivieren sollte und die Gesner in seiner Lehrpraxis selbst anwandte (■ Kap. 5.1). Auch in seiner Vorlesung geht er auf das unvorhersehbare Aufrufen ein, womit er die Aufmerksamkeit – eventuell auch von Angst geprägt – von Schülern habe wecken wollen.²⁸⁷

Ferner rühmt er Köhlers moderate Fehlerkorrektur bei womöglich 20 Schreib(haus-)aufgaben. Köhler sei durch die Sitzreihen gegangen und habe in den Texten, die er laut Gesner bereits zu Hause korrigiert habe, auf einzelne Fehler aufmerksam gemacht (*de uitiis, quae domi emendauerat, modo hunc modo alium monebat*).²⁸⁸ Unermüdlich habe er ggf. bereits Bekanntes wiederholt und auf Fehler von Leistungsstärkeren (*prouectiores*) lediglich aufmerksam gemacht (*his ne dicebat quidem, in quo peccatum esset, sed [...] hunc uel illum uersum sibi aiebat displicere eumque incudi reddi iubebat*). Bei den vermutlich alltäglichen Korrekturen in Köhlers Schulzimmer muss es offensichtlich um individuellen Fortschritt und zumindest keine (körperliche?) Erniedrigung wegen Fehlern gegangen sein. Dennoch bleibt zu fragen, inwiefern Gesner die Züchtigung nicht ohnehin als normal und dementsprechend als nicht erwähnenswert betrachtete.

²⁸⁷ 15. PLI 835.

²⁸⁸ 16. Epist. op. min. VI, 241 sq.

Des Weiteren habe Köhler Wert auf Beispiele gelegt, die Schüler zur Veranschaulichung vorbringen und von anderen beurteilen lassen sollten.²⁸⁹ Offensichtlich habe er immer alle Schüler miteinbeziehen wollen, damit jeder die ganze Zeit aktiv beschäftigt sei und mitdenke. Dieses Verfahren (*sic*) war einerseits eine erfreuliche Routine für Gesner, andererseits eine Maßnahme gegen Schülerstörungen (*non temere quisquam ab otio sollicitari ad petulantiam poterat*).²⁹⁰ Jedoch ergibt sich aus den weiteren Aussagen und der Wortwahl (*petulantia*), dass Köhler wohl weniger an einer Differenzierung, sondern vielmehr an einer Vermeidung von Störungen gelegen war. Immerhin vergeht kein Satz, der ansatzweise auf eine Differenzierung schließen lässt, ohne den Hinweis darauf, dass diese Maßnahme Unterrichtsstörungen vorbeuge.

Nach dieser Würdigung für die köhlersche Didaktik, die alle seine Mitschüler betraf, schildert Gesner die Auswirkungen auf seine eigene Person. Er lobt nämlich unter Einbezug des vorangegangenen Zitates das individuelle Eingehen auf einzelne Schüler, das er bei anderen Lehrern wohl nicht vorgefunden haben dürfte: So berichtet er in seiner Vorlesung von einem Schulmann, der ihn vom Lernen der französischen Sprache habe abhalten wollen und ihn geschlagen habe, weil Gesner dennoch Französisch lernte.²⁹¹ Daraus formuliert er einen Standard (*Saepe prosunt, quae non putabamus*), sich von Züchtigung nicht abhalten zu lassen und das zu lernen, obwohl es zunächst nicht zu nützen scheint (*multi fuerunt, qui putarent: [...] quid opus me discruciem discenda Gallica lingua? Contra, qui didicerant eam, totis pagis, urbibus totis, fuerunt utiles*). Hier werden rein utilitaristische Ansätze von Gesner als negativ beurteilt, zumal er Schmerzen erfahren musste. Allerdings gehorchte er nicht dem utilitaristischen Lehrer, sondern lernte Französisch, was sich als langfristig nützlich und vorteilhaft erwies und wodurch er womöglich von seinen Lernern voraussetzte, den Lernstoff nicht zu hinterfragen. Köhlers Pädagogik erkennt Gesner – möglicherweise unter einer höflich übertriebenen Bescheidenheit –, seiner eigenen Erfahrung nach als einzigartig an, von der er profitieren und die seine eigene Konzentration stärken konnte. Hätte Köhler nicht zwischen den Schülern differenziert, wäre Gesner unterfordert gewesen und hätte vermutlich, wie der vorangegangenen Stelle nach, Schläge oder Wegsperrungen bezogen – Strafen, auf die Köhler nur in Ausnahmefällen wohlwollend und auf das Gemeinwohl bedacht zurückgegriffen habe.²⁹² Hier ist anzunehmen, dass Gesner auch bei Köhler Strafen aktiv oder passiv miterlebte, die er vermutlich nicht in seinen Schriften weitergab: Immerhin erwähnt er selbst, dass es bei

²⁸⁹ Cf. 17. Epist. op. min. VI, 243.

²⁹⁰ 18. Epist. op. min. VI, 243.

²⁹¹ 19. PLI 59.

²⁹² Cf. 20. Epist. op. min. VI, 244.

anderen Lehrern gang und gäbe sei. Zudem muss man sich fragen, welches Interesse Gesner gehabt hätte, einem ehemaligen Klassenkameraden Schlechtes aus der Schulzeit brieflich zu erwähnen. Käme einem das als Erstes in den Sinn, wenn man jemandem nach langer Zeit wieder schreiben würde, selbst wenn womöglich gemeinsames Leiden verbindet? Diese Frage bleibt offen. Allerdings lässt sich mutmaßen, dass auch Gesner selbst auf Züchtigungen – und sei es nur in Ausnahmefällen – zurückgriff. Immerhin war Köhler sein großes Vorbild und diese Bestrafung wurde von ihm – wenigstens in seinem Brief – gebilligt.

Zumindest dürfte er selbst bei Köhler wegen seiner Zusatzaufgaben von einer solchen Behandlung in der Regel verschont worden sein. Köhler habe ihm nämlich lateinische, griechische, hebräische oder französische Textstellen zum schriftlichen Erklären und/oder Übersetzen oder Ergänzen von Akzenten vorgesetzt, sodass Gesner die anderen nicht ablenken konnte.²⁹³ Eventuell hatte er so aber auch einen Standard kennengelernt, den er seinen Studenten weitervermittelte, nämlich dass man störendem Verhalten durch eine gewisse ‚Differenzierung‘ entgegenwirken könne. Die seiner Auffassung nach guten didaktischen Ansätze Köhlers hat er weiterverbreitet. Dabei geht er vor allem auf motivierte Lernende, die möglicherweise begabt sind, ein. Daraus zeichnet sich gleichfalls das Bild eines elitär denkenden und stark auslesenden, militärischen Lehrers ab.

Während seines Aufenthalts in Ansbach erhielt Gesner Ideen für seine spätere Didaktik. Hier hat Gesner die Bekanntschaft mit der literarischen Rezeption gemacht und diese Kontinuität in seiner weiteren Tätigkeit aufrechterhalten. Das zeigt sich auch etwa darin, dass er mit der Idee liebäugelt, eine Autobiografie zu verfassen, die die (literatur-)wissenschaftliche Situation in der Mitte des 18. Jahrhunderts zum Thema haben sollte: „Ich denke manchmal daran, mein Leben aufzuschreiben. Und es würde die Literatur- und Wissenschaftsgeschichte der Jahrhundertmitte enthalten.“²⁹⁴

3.2 Jena

Seit seinem 20. Lebensjahr studierte Gesner an der Universität Jena. Seine *curiositas* begrenzte sich jedoch nicht nur auf die Wissensgebiete der Theologie, Metaphysik und westsemitischen Sprachen, sondern erstreckte sich auch auf naturwissenschaftliche Bereiche, z. B. durch Vorlesungsbesuche des zu seiner Zeit berühmten Mathematikers

²⁹³ 21. Epist. op. min. VI, 243 sq. (Herv. v. Verf.in).

²⁹⁴ 22. PLI 633.

und Physikers Georg Albrecht Hamberger (1662-1716).²⁹⁵ Seinen Lebensunterhalt finanzierte er einerseits aus einem Stipendium, andererseits aus Kompositionen lateinischer Gelegenheitsgedichte wie zu Neujahr an seinen Mäzen oder zu Hochzeiten und Trauerfeiern.²⁹⁶ Somit erlebt er sein Streben und Schaffen als etwas Lukratives. Es liegt auf der Hand, dass er diesen Erfolg seiner Strebsamkeit zu verdanken hatte, denn er sei beispielsweise zu den frühen Vorlesungen mit Beginn zwischen fünf und sieben Uhr morgens gegangen, was bereits nicht mehr gewöhnlich sei.²⁹⁷

Aus dieser Anekdote geht sein überdurchschnittliches Engagement hervor. Und dieses machte sich im wahrsten Sinne des Wortes bezahlt. Gesner erlebte die kreative Auseinandersetzung mit der lateinischen Sprache als etwas, mit dem man seinen Lebensunterhalt bestreiten kann. Für ihn mag es daher außer Frage gestanden haben, dass sein Aufwand, den er für sein Studium auf sich nahm, nützlich und vielleicht irgendwann lukrativ sein würde. Dazu trug sicherlich sein Lehrer Johann Franz Buddeus (1667-1729) bei, ein angesehener Theologe, der ihn als privaten Hauslehrer für seinen Sohn engagierte, sodass Gesner bei ihm lebte und Zugang zu dessen Privatbibliothek hatte.²⁹⁸

Zusätzlich hatte er auch zu seinem Dozenten Buddeus, wie schon in Ansbach zu Köhler, ein sehr gutes Verhältnis. Ob dies geheuchelt war oder Gesner tatsächlich positiv geprägt hat, bleibt unbekannt. Allerdings wird sie als selbstverständlich dargestellt; Gesner dürfte eine solche Lehrerbindung in seinem Unterricht vorausgesetzt haben, besonders mit den Begabten. Dies ist sogar in der folgenden Anekdote impliziert, nicht nur weil sie Aufschluss über Gesners private Vertrautheit mit Buddeus gibt, sondern auch, weil sie Gesner weitererzählt haben soll. Dies berichtet jedenfalls sein Student Johann Niklas (1733-1808), dem die Veröffentlichung der *Primae Lineae Isagoges* zu verdanken ist.

So weiß Niklas auch über Buddeus Anekdoten zu berichten, wie er etwa auf Bitten seiner Frau hin einen frisch servierten Braten vor der Katze beschützen sollte. Dies gelang ihm jedoch nicht, obwohl er ihn – offensichtlich gedankenverloren – angestarrt habe. Erzählt haben könnte er davon, weil er, selbst positiv durch seinen routinierten Umgang mit einem renommierten Theologen beeinflusst, den Standard einer persönlichen Bindung zum Lehrer vorstellen wollte.²⁹⁹ Diese Anekdote, bei der – nach Gesners Studenten – indirekt Buddeus bewertet wird, was häufiger vorgekommen sein könnte (*narrabat* im

²⁹⁵ Cf. FRIEDRICH 1991, 25. Zu HAMBERGER cf. MASCHKE 1969, 37.

²⁹⁶ Cf. FRIEDRICH 1991, 25. Die *strenae* und andere Gedichte finden sich in den op. min. VIII.

²⁹⁷ Cf. 23. PLI 17.

²⁹⁸ Cf. FRIEDRICH 1991, 25 sq.

²⁹⁹ Cf. 24. PLI 835.

Imperfekt), ist sicherlich ein klares Indiz für die Vertrautheit mit dem Lehrer und die gute Bindung zu ihm, die auch in seinem weiteren Leben eine Rolle spielen würde. Das Verhältnis gipfelte sicherlich in der geplanten Gründung eines pädagogischen Seminars, wofür Anträge 1714 – zeitgleich zur Abgabe seiner Abschlussarbeit zur pseudolukianischen *Philopatriis* 1714 – eingereicht wurden.³⁰⁰ Die *Institutiones*, die den Konventionen antiker Fachliteratur entsprechen³⁰¹ und einen von Gesners wichtigsten Basistexten für seine pädagogische Karriere darstellen, waren somit vermutlich schon in diesem Jahr fertiggestellt.³⁰² Sie sind Zeugnis einer gemeinsamen Unzufriedenheit, und zwar einer Unzufriedenheit mit der mangelnden Kompetenz der Lehrer, die mit der Vorrangstellung der Theologen zu begründen ist. Denn bislang war das Universitätssystem so aufgestellt, dass Theologie, Jurisprudenz, Medizin mit Latein als ihrer kommunikativen Grundlage die vorrangigen Fakultäten waren, auf die die Philosophische Fakultät nur vorbereitete.³⁰³ Die Magister der Philosophischen Fakultät, die dort als Professoren lehrten, studierten zugleich in den höheren Fakultäten.³⁰⁴ Insbesondere über diese verliert Gesner wegen ihrer Arroganz noch in seiner Vorlesung kein gutes Wort.³⁰⁵

Für ihn ist es wohl ein gravierendes Problem, dem das Lehrerseminar Abhilfe schaffen sollte: Immerhin war für die Theologen das Unterrichten der alten Sprachen selbstverständlich und Pädagogik damit nebensächlich,³⁰⁶ wie er selbst bemerkt. Denn die Stellen an den Schulen seien von Theologen im Durchgang zum Pfarramt wahrgenommen worden und nicht von eigens für die Schulen ausgebildeten Philologen: Fälschlicherweise würden Fortschritte im Fachstudium die Lehrbefähigung zertifizieren.³⁰⁷

Dadurch, dass Schule und Unterricht im Allgemeinen schlecht lehrenden Theologen vorbehalten waren, ist das Kompetenzniveau des Unterrichts also umstritten. Denn diese Studiengruppe, nicht genügend befähigt für den Umgang mit antiken Texten, sei der Auslöser für einen Teufelskreis gewesen, da sich die Inkompetenz der Theologen auch auf Studenten und angehende Lehrer ständig weitertrage. Diesen Umstand fasste Buddeus, der übrigens selbst zu dieser Disziplin gehörte, in der *Praefatio* zu den *Institutiones*

³⁰⁰ Cf. VIELBERG 2013, 29.

³⁰¹ Cf. VIELBERG 2011, 134-139.

³⁰² Cf. VIELBERG 2013, 29.

³⁰³ Cf. z. B. ELLWEIN 1985, 52-61; PRAHL und SCHMIDT-HARZBACH 1981, 75.

³⁰⁴ Cf. ROLLMANN 1988, 101.

³⁰⁵ Cf. 25. PLI 826.

³⁰⁶ Cf. HUNGER 2008, 108.

³⁰⁷ Cf. 26. IRS prooem. §4.

zusammen, indem er als Ziel eine herausragende Lehrerschaft, die gesucht wird, den verheerenden Umständen gegenüberstellt:

*Cum ergo quaeruntur, qui formandis tenerae aetatis ingeniis moribusque praefici queant, uix alios inuenire licet quam qui ad alia quaeuis aptiores, hospites sunt in iis litteris artibusque, in quibus uel maxime excellere debebant. [...].*³⁰⁸

Dabei zeigt sich das gemeinsame Ziel Gesners und Buddeus', die kompetente Lehrer forderten, die sich in den Wissenschaften und Künsten selbst schon längst hätten bewähren müssen. Für Gesner, der ‚nur‘ Magister der Philosophie war und der die Lehrerausbildung nicht nur den Theologen überlassen wollte,³⁰⁹ würde es insgesamt eine Herausforderung, Stoff aus der philosophischen Fakultät zu lehren.³¹⁰ Doch nahm sich dieser der junge Gesner mit Unterstützung von Buddeus und dem Dekan Hamberger gerne an.³¹¹ Denn, wie Vielberg richtig erkennt, ging er in seinen *Institutiones* vor allem auf die bisher vernachlässigte Erziehung und Sprachendidaktik ein und beantragte zugleich die Stellung als Adjunkt der Philosophischen Fakultät.³¹² Darin sieht die Forschung die erstmalige Unabhängigkeit der Klassischen Philologie von der Theologie.³¹³

Es ist selbsterklärend, dass die von Buddeus verfasste *Praefatio* seinen *Institutiones* mehr Autorität verlieh, als wenn ein unbekannter Kommilitone sie geschrieben hätte, was freilich auch den Konventionen der Zeit widersprochen hätte. Seine öffentliche Empfehlung, die aus gemeinsamer Zusammenarbeit resultiert, ist einerseits für Gesners Werk wertsteigernd. Andererseits zieht sie mehr Aufmerksamkeit auf den Nachwuchswissenschaftler als Autoren, von denen die Zielgruppe wohl auch in Zukunft mehr erwartet haben dürfte. So ist es dem jungen Gelehrten durch Kooperation mit seinem Lehrer gelungen, seiner Erstveröffentlichung mehr Aufmerksamkeit zu verleihen.³¹⁴ Sicherlich war er hierbei auch daran interessiert, sich selbst zu vermarkten, was jedenfalls nichts ausgeschlossen werden kann. Damit könnte jedoch auch klar werden, dass er nicht nur intrinsisch motiviert war und authentisch seine Schüler und Studenten lehrte.

³⁰⁸ 27. IRS praef. BUDDEI (in VIELBERG 2013, 96).

³⁰⁹ Cf. VIELBERG 2013, 4 sq.; GÖTTEN 1735, 563. HUNGER 2002, 180 weist auf die Seltenheit akademischer Abschlüsse hin. Selten studierte man länger als drei Jahre und in der Regel blieb man – bis auf eine Promotion – abschlusslos.

³¹⁰ Cf. VIELBERG 2013, 29.

³¹¹ Cf. FRIEDRICH 1991, 26 sq. Sie sorgten für die Vorlesungsberechtigung.

³¹² Cf. VIELBERG 2013, 29.

³¹³ Cf. CARHART 2007, 126 sq.; SCHINDEL 2001, 20-23; HEUBAUM 1905, 96 sq. Berühmte Namen sind hier besonders FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759-1824), AUGUST BOECKH (1785-1867) und KARL OTTFRIED MÜLLER (1797-1840).

³¹⁴ An dieser Stelle spielt offensichtlich die Selbstvermarktung eine Rolle.

Seiner Erfolge ist sich Gesner offensichtlich bewusst. Er zeigt dies in Göttingen, als er vor seinen Seminaristen die allgemeine Rolle der Lehrer aufwertet. Hier thematisiert er seine Zusammenarbeit mit Buddeus insofern, als er dessen Ermutigung erwähnt, ihre gemeinsamen Ideen zu Papier zu bringen.³¹⁵ Er impliziert dadurch einen Vorteil, den Studenten von ihren Lehrern erhalten können: mentale Unterstützung. Dies suggeriert zudem eine potenziell fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler, die bestätigt, dass sich Gesner der Bedeutung einer solchen Bindung bewusst war – und damit auch sein Anraten für seine Studenten, ebenfalls eine solche Bindung zu ihren Schülern aufzubauen. Jedoch ist hierbei nicht auszuschließen, dass er dieses Ziel eventuell nur aus Wunsch nach Renommee verfolgte.

Seinen Erfolg legt er auch dann nahe, als er vermutlich stolz sein Erscheinen in der pädagogischen Gelehrtenwelt erwähnt, denn er erklärt parenthetisch in seiner Vorlesung das Jahr der Erstausgabe einer Gelehrtenzeitschrift, das er sich deshalb so gut merke, weil er in demselben Jahr erstmalig als Autor in Erscheinung getreten sei.³¹⁶ Das Prädikat *teneo* im Präsens und mit durativem Aspekt legt nahe, dass Gesner sich seiner Leistung dauerhaft in positivem Sinne bewusst war.

Doch nicht nur durch sein Engagement für sein Fach bildete er seine Lehrerpersönlichkeit weiter, sondern auch durch sein Reflexionsvermögen in allen Lebensbereichen. So berichtet er aus Jena von einem Händler, der nicht mit seinen Kunden angemessen habe verhandeln können. Laut nachfolgendem Zitat betrügen die Kunden ihn, indem sie ihm zu wenig für seine Waren bieten. Der Kaufmann erkennt bei sich das Problem, dass er darüber erst im Nachhinein zornig sein könne. Gesner zeigt empathische Bewusstheit für dessen Misserfolg im Verkaufen. Ihm habe es beim Verhandeln an Schlagfertigkeit und Selbstbewusstsein gefehlt. Angemessene Reaktionen auf unverschämte Kaufangebote seien ihm erst nach Kaufabschluss in den Sinn gekommen. Dass Gesner darüber reflektiert, geht hier auch daraus hervor, dass er eine Sentenz daraus – wenigstens in Göttingen – ableitet, nämlich eine figurative Vorratskammer an Medikamenten gegen Krankheiten zu haben:

*Ienae noui hominem mercatorem, quem illudebant interdum emptores nimis parum licitantes pro mercibus illius. Ille dicebat, O si irasci possem hominibus praesentibus! Semper accenduntur irae, cum illi iam abierunt. [...] Uerum debemus id agere omnino, ut eo tempore adsit remedium, cum ingruat morbus [...].*³¹⁷

In dieser Anekdote zeigt sich womöglich Bewusstheit für Erfahrungen anderer Menschen und für den Umgang mit ihnen. Ob er sie dabei belächelte, verachtete oder Mitleid mit

³¹⁵ Cf. Prol. de fel. doc. §18.

³¹⁶ Cf. 28. PLI 643.

³¹⁷ 29. PLI 1416.

ihnen empfand, bleibt uns heute verborgen. Zumindest scheint er bisweilen aus Erfahrungen anderer gelernt zu haben, was ihn zu einer gnomischen Aussage führte. Weiteres Reflexionsvermögen zeigt er außerdem in Bezug auf sein Leben: als er Descartes' (1596-1650) und Aristoteles' Lehren widerrufen und Christian Wolffs (1679-1754) Philosophien für sich entdeckt habe (*arripui illam [philosophiam] cupide admodum*).³¹⁸ Allerdings habe er später diese Entscheidung widerrufen und sei wieder zu sich selbst zurückgekehrt (*Sed paulatim resipui, et redii ad me ipsum*).

Er könnte sich auf sich selbst zurückbesonnen haben. Eventuell zeugt dies jedoch von einer gewissen Charakterschwäche, falls er dieses nur behauptet, um sich einem gewissen Beliebtheitstrend gegen die wolffsche Philosophie anzupassen. Immerhin konnte er sich zuvor positiv mit ihr auseinandersetzen. Doch erkennt er darin einen Irrtum,³¹⁹ aus dem er sich wieder auf sich fokussierte. Gleichzeitig suggeriert er dadurch die Relevanz der antiken Autoren und grundsätzlicher gelehrter Schriften, die sie in seinem Leben gehabt haben dürften. Und diese Begeisterung überträgt er womöglich positiv auf seine Schüler.

Weitere Autorität, sich steigernde Qualität und Kompetenz, die er auch nach außen getragen hat, spiegeln sich z. B. in folgender Situation wider: Der Geheimrat und Hofmarschall Friedrich Gotthilf Marschall (1675-1740) alias „Greiff“ war gerade dabei, die Bewerbungen für eine Professur, deren Ausgang bis heute ungewiss bleibt, zu beurteilen. Da griff er auf Gesners fachmännische Meinung zurück – dieser stellt tatsächlich fest, dass das Bewerbungsschreiben eines Kandidaten angereichert mit Redewendungen und Idiomen aus den Werken des Hallener Professors für Beredsamkeit und Geschichte Christoph Martin Keller (1638-1707) alias Christophorus Cellarius sei, die Gesner gerade kurz zuvor gelesen habe.³²⁰ Folglich markiert er überall genau die Stellen aus Cellarius in dem Schreiben und weist damit eine Scheingelehrsamkeit nach, die beinahe an ein Plagiat grenzt. So verurteilt er scharf ein Negativexempel, den Nicht-Standard für Latinität und ein Plagiat (*fraudem*), das er als „dumm“ billigte (*stulte scribit*).³²¹ Seine Vertrautheit mit dem cellarischen Werk deutet seine Gewohnheit an, es studiert zu haben (*ascribo Cellariana illorumque paginas*). Greiff kann man sich angesichts seiner für ihn von Gesner komponierten und verherrlichenden Gedichtsammlung auch als Mäzen

³¹⁸ 30. PLI 916.

³¹⁹ Die Präfixe *-re* und die Konjunktion *sed* implizieren, dass er die vorherige Auseinandersetzung im Nachhinein als etwas Negatives erlebt hatte. Nach der deutlich positiven Begeisterung fokussierte er sich jedoch nicht auf Reue, sondern orientierte sich wieder an sich selbst.

³²⁰ PRADEL 2013, 347, Anm. 1908 merkt zur folgenden Textstelle an, dass es sich um *Christophori Cellarii Epistolae selectiores praefationes* (1715) handeln könnte, was in zeitlicher Übereinstimmung liegen könne, da GESNER ja bis 1715 in Jena studiert habe.

³²¹ 31. PLI 366.

vorstellen,³²² durch dessen Gesellschaft der Professor seine taktvollen Umgangsformen mit Politikern und Gelehrten vertieft hat.³²³ Greiff dürfte Gesner vor allem für seine Kompetenzen geschätzt haben, was man auch in einer weiteren Anekdote, die in Weimar spielt (■ Kap. 3.3), erkennen wird. Deutlich zeigt sich jedoch auch die Notwendigkeit vonseiten Gesners, seine Vorsitzenden bzw. seine Geldgeber und Begünstiger zu loben. Er steht in ihrer Schuld – es ist kaum verwunderlich, dass er über seine Förderer kein negatives Wort fallen ließ.

Insgesamt erwarb Gesner in Jena nicht nur seine Kompetenzen und steigerte sie in hohem Maße, die zu einem Abschluss und einer philologischen Abschlussarbeit sowie einer geplanten Gründung eines pädagogischen Seminars mit einer entsprechenden Publikation führten, sondern nutzte auch seine Beziehungen zu seinem Lehrer und entwickelte die Grundlagen einer von der Theologie unabhängigen Klassischen Philologie. Sein Reflexionsvermögen scheint er in Jena mindestens bestätigt, wenn nicht sogar erweitert zu haben.

3.3 Weimar

In Weimar schreitet Gesners Kompetenzerwerb unermüdlich fort: Nicht nur wird er zum Konrektor des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums 1715 berufen,³²⁴ sondern hier veröffentlicht er auch Textausgaben, die sich seiner Meinung nach für den Schulgebrauch eignen. Es handelt sich um die schon eingangs erwähnten Chrestomathien, die er 1717 für Cicero und 1723 für Plinius Maior herausgibt. Warum ist hier Cicero relevant? Freilich dreht es sich um das Vorbild rhetorischer Belange, das unumstritten feststand (s. auch ■ Kap. 2.4). Im Hinblick auf den Grund für die Auswahl des Plinius Maior, der im heutigen Schulkanon völlig vernachlässigt wird, lässt sich die Frage nur weniger leicht beantworten. Natürlich spielt im 18. Jahrhundert das allgemein wissenschaftliche Interesse an den Naturwissenschaften und -geschichte eine große Rolle. In seiner Vorrede hält er eine Begründung für die Auswahl des Autors selbst nicht einmal für erwähnenswert – aus einer Absenz an Kritik (!),³²⁵ jedoch will er den Kommentar des Jesuiten Jean Hardouin (1646-1729) korrigieren.³²⁶ In seiner Vorlesung hingegen zeigt sich seine Bewunderung für die *Historia naturalis* deutlich: Plinius war seiner gesnerschen Rezeption nach so an

³²² Cf. HAYE 2004, 53. GESNER genoss seine Gunst und widmete ein panegyrisches Liederbuch – in lyrischen Versmaßen – König GEORG und seiner Familie, das zweite – im Hexameter verfasst – GREIFF.

³²³ Cf. FRIEDRICH 1991, 29.

³²⁴ Cf. FRIEDRICH 1991, 28.

³²⁵ Cf. 32. Chrest. Plin. 1766, praef., 19-21: „*Multo minus id a me expectabit quisquam, ut Plinium laudem; quis enim uituperat?*“

³²⁶ Cf. 32. Chrest. Plin. 1766, praef. 19-21. Die näheren Umstände zur Notwendigkeit dieser Korrektur kommentiert er viel schärfer in 32. PLI 414.

naturkundlichem Geschehen, Beobachten und Verstehen interessiert, dass er sein eigenes Leben vor lauter Wissbegier riskiert habe.³²⁷

Zudem wird Gesner mit der prestigeträchtigen Betreuung und Verwaltung der Herzoglichen Bibliothek, die später als Herzogin-Amalia-Bibliothek bekannt wurde, sowie der Münzsammlung betraut.³²⁸ Haye schließt aus der Tatsache, dass Gesner, der weiteren Rufen nach Heilbronn, Gotha und Dresden nicht folgte, sich in Weimar wohlfühlte.³²⁹ Dieser Annahme, dass er gerne in seinem Amt waltete, kann man sich anschließen. Beispielsweise berichten Zeitgenossen, dass Gesner höchsten Wert auf Registerverzeichnisse in Büchern legte.³³⁰ Seine Leidenschaft dürfte sich in Routine für das Ausüben seiner Ämter manifestiert haben. Beispielsweise äußert er sich in seiner Vorrede zu der Herausgabe eines historisch-politischen Kommentars *De fontibus doctrinae civilis* 1738 passioniert über die zu ordnende Vielzahl an Büchern, die er als starke Wissensvermittler betrachtet, in einer Bibliothek.³³¹ Sein Urteil (*probaturo merito*) impliziert seinen Standard, den er positiv schildert und von Unordnung abgrenzt (*sine more modoque iacentium, cumulatorum, dispersorum*), sowie seine eigene Vertrautheit mit diesen Tätigkeiten in seiner Katalogisierung (*qui immensum librorum acernum, plateis titulisque distinguit ac distribuit, qui uim magnam herbarum, seminum, radicum, pigmentorum, lapidum temere congestorum in sua loculamenta atque nidos apte generatimque disponit*). Es ist kaum verwunderlich, dass er mit dieser Aufgabe betraut worden war.

Sein Amt hat er Greiff zu verdanken, zu dem er – wie auch weiterhin zu Buddeus – privat und beruflich engen Kontakt hatte.³³² Man erkennt in diesem Karrierefortgang, dass er die Früchte dessen erntete, was er in Jena bereits gesät hatte. Gesner erweist sich aber vermutlich nicht nur in kollegialer Hinsicht als zuverlässig, sondern auch in seinem philologischen Schaffen, wenngleich er einer allgemeinen Forschungsansicht nach nicht mit zeitgenössischen Editoren wie Richard Bentley mithalten konnte.³³³ Neben seinen

³²⁷ Cf. 32. PLI 394.

³²⁸ Das Prestige gipfelte zuvor durch die Amtsinhabung des berühmten Polyhistoren KONRAD SAMUEL SCHURZFLEISCH (1641-1708).

³²⁹ Cf. HAYE 2004, 48.

³³⁰ Cf. VIELBERG 2013, 23.

³³¹ 33. Praef. de font. doctr. civ. op. min. VII 310. Cf. auch FRIEDRICH 1991, 29 sq., 45, der GESNERS Leidenschaft für sein bibliothekarisches Schaffen anhand entsprechender Äußerungen etwa in GESNERS (1748) Gutachten „Wie ein Bibliothekarius beschaffen seyn müsse“ begründet. Cf. zur Leidenschaft zur wissenschaftlichen Beschäftigung auch PLI 1405.

³³² Das freundschaftliche Verhältnis zeigt sich in seiner Tröstung beider Herren wegen des Verschiedens ihrer Ehefrauen. Cf. 34. PLI 866. Später hat GESNER übrigens GREIFF zu seiner erneuten Heirat 1727 ein Gelegenheitsgedicht verfasst (cf. HAYE 2004, 54 zu Carm. III, 7) – wie auch die *strenae*.

³³³ Cf. VIELBERG 2013, 24, der SAUPPES Urteil zu GESNERS „schwache[r] Seite“ (1856, 12) bekräftigt. Man ist sich dahingehend einig, dass er relevante Beiträge weniger in der Philologie als vielmehr in der Didaktik geleistet hat.

Chrestomathien ediert er Basilius Fabers *Thesaurus eruditionis scholasticae* (1571) im Jahr 1726 und später im Jahr 1735. Damit hat er einen Grundstein für seinen späteren *Nouus linguae et eruditionis Romanae thesaurus* (1749) gelegt. Überdies feuert Gesner seine Karriere insofern an, als er den berühmten Buchverleger Thomas Fritsch (1666-1726) kennenlernt,³³⁴ der während seiner Reise durch Weimar Gesner treffen wollte, nachdem er von dessen exzellenten Qualitäten gehört hatte. Dabei bot Fritsch ihm die Gelegenheit, ihn nach Leipzig zu begleiten, das zu dem Zeitpunkt das Zentrum für den deutschen Buchhandel war.³³⁵ Und tatsächlich würde Gesner in der Stadt, die an Musik und Gelehrtentum blühte,³³⁶ ein Mitglied der ‚Dienstagsgesellschaft‘ werden und berühmte Gelehrte kennenlernen, u. a. Friedrich Otto Mencke (1708-1754), den Herausgeber der Gelehrtenzeitschrift *Acta diurna*, und den Historiker Heinrich von Büнау (1697-1762).³³⁷ So hat Gesner die Grundlage für sein späteres Gelehrtennetzwerk in Leipzig gelegt, was ein Brief des Lexikografen und Lehrers Jacopo Facciolati (1682-1769) (■ Kap. 6.2) über die Zusammenarbeit mit Thomas Fritsch betreffs Gesners anstehender – offenbar zu langsam voranschreitender – Herausgabe von *Columella* veranschaulichte.³³⁸ Zwar würde Gesner tatsächlich erst elf Jahre nach diesem Brief *Columella* herausgeben. Doch tat das seiner Karriere und seiner Weiterentwicklung dem Augenschein nach keinen Abbruch.

Schließlich entließ ihn 1729 der Nachfolger des Herzogs aus seiner Position. Die Gründe dafür bleiben offen. Sachse begründet dies mit einer grundsätzlichen Ungunst,³³⁹ wohingegen Schindel von „Kränkungen in der Folge eines Thronwechsels“ spricht und in seiner Publikation 2005 diesen Aspekt völlig außer Acht lässt.³⁴⁰ HAYE fasst am ausführlichsten zusammen:

Als Herzog Wilhelm Ernst von Sachsen-Weimar (1662-1728) stirbt, tauscht sein Neffe und Nachfolger Ernst August (1688-1748) große Teile des höfischen Personals aus. Marschall und Gesner werden aus dem Dienst entlassen; aus Protest legt Gesner auch sein Amt als Konrektor am Gymnasium in Weimar nieder.³⁴¹

Dies ist insofern glaubhaft, als Gesner die Entlassung Greiffs in einer Elegie beklagt, auf die HAYE eingeht.³⁴² Insgesamt war die Entlassung kein Rückschlag für seine Karriere, denn Gesner erhielt zahlreiche lukrative Angebote wie für die Oberleitung über das brandenburg-preußische Schulwesen, bevor er letztlich nach Ansbach als Rektor an sein

³³⁴ Cf. SAUPPE 1856, 73 sq.

³³⁵ Cf. in Ergänzung zu den anderen Berichten über GESNERS Leben PAULSEN II ³1921, 15.

³³⁶ Cf. KAEMMEL 1909, 309; HEUBAUM 1905, 203.

³³⁷ Cf. KAEMMEL 1909, 312.

³³⁸ 35. Brief von JACOPO FACCIOLATI am 13.09.1724 an GESNER. Epist. Facc. 1765, 146.

³³⁹ Cf. SACHSE 1937, 56.

³⁴⁰ SCHINDEL 1989, 10; 2005.

³⁴¹ HAYE 2004, 48 sq. Cf. auch FRIEDRICH 1991, 30.

³⁴² Cf. HAYE 2004, 53.

früheres Gymnasium zurückkehrte.³⁴³ Die Gründe dafür bleiben unbekannt. 1730 wurde er auf Empfehlung des Historikers Heinrich von Büнау (1697-1762) als Rektor der Thomasschule nach Leipzig berufen.³⁴⁴

3.4 Leipzig

Gesner trat sein Rektorat am 14.09.1730 an. Es ist überflüssig zu erwähnen, dass er dank seines Rufs freudig vom Kollegium, u. a. vom Thomaskantor Johann Sebastian Bach (1685-1750), an der *Schola Thomana* erwartet wurde.³⁴⁵ Auch hier zeigt sich immer wieder sein Engagement und die Begeisterung, die ihn auch unter widrigen Umständen, z. B. seiner Krankheit und den Unannehmlichkeiten, entstanden aus der Restauration der Schule,³⁴⁶ genug zur Arbeit motiviert haben. Außerdem hat er sich wohl besonders auf sich selbst und den Umgang mit sich selbst sowie den anderen fokussiert. Unter dieser Annahme hat er damit selbst besser seine verschiedenen Kompetenzen damit erweitern können, wobei er ebenso den Schülern und Studenten beispielhaft vorangegangen sein könnte. Diese Annahme wird in den folgenden Passagen belegt:

Körperliches Bewusstsein deutet sich in Beobachtungen zu seinen im eigenen Fieber erlebten Reaktionen an, um in Göttingen das von Prometheus eingeführte Feuer hinsichtlich Nutzen und Wirkung weiter zu erläutern: „[N]am permutatio frigoris et caloris est ipsa febris, quod expertum est et hoc corpusculum (* Lipsiae in Schola Thomana).“³⁴⁷ Er bezieht sich in einem Nebensatz auf sein in Leipzig erlebtes Fieber, das auch sein ‚Körperchen‘ erfahren hat, um eine Analogie zum Fieber zu ziehen, das er für einen Wechsel zwischen Wärme und Kälte hält. Warum erwähnt er dieses so ‚nebenbei‘? Das mentale Bild des eigens erlebten Fiebers, an das er sich erinnert und das er über seine Sinne wahrgenommen hat, assoziiert er mit dem Feuer allgemein. Deutlich zeigt sich hier sein möglicherweise unterbewusster Bezug zu den Sinnen und zum Lernen, den er vertritt (■ Kap. 5.2). Zugleich ist seinen Erfahrungen nach die Gesundheit ein hohes Gut, für die man in beiderlei Hinsicht zu sorgen habe, wobei er die Autorität seiner Aussage durch die

³⁴³ Cf. HAYE 2004, 49; FRIEDRICH 1991, sq.

³⁴⁴ Cf. KAEMMEL 1909, 312. Dies weiß er aus Korrespondenzen zwischen GESNER und dem Rat.

³⁴⁵ Cf. SCHINDEL 2005, 44.

³⁴⁶ Cf. FRIEDRICH 1991, 33; KAEMMEL 1909, 313-316. Zwei Jahre lang konnte er nicht leicht zur Schule gelangen: Einerseits war seine Gesundheit konstant angeschlagen, andererseits musste er mit seiner Familie wegen der Restauration etwas ferner von der Schule wohnen. Für administrative Aufgaben hatte er daher einen Stellvertreter; doch Prüfungen nahm er unentwegt ab.

³⁴⁷ 36. PLI 683. Auch in seiner Gedichtsammlung in seinem „*In Göttingam*“ berichtet er von einem Fieber, kurz bevor er nach Göttingen kam, wo er schließlich schnell genes (cf. dazu HAYE 2004, 57-62). Er arbeitet heraus, dass GESNERS Glaubwürdigkeit zum Lob der Stadt hoch ist, da der Dichter Gründe für die schnelle Genesung, z. B. heilsames Klima und gutes Bier, angibt.

Anspielung auf Juvenal stützt.³⁴⁸ Die Konjunktion *nam* könnte nicht nur die beiden Sätze kausal verbinden, sondern auch seine bisherigen Erfahrungen implizieren.

Zu Beginn seiner Vorlesung erläutert er die Relevanz körperlicher und geistiger Gesundheit.³⁴⁹ Wenn man ihm Aufmerksamkeit für seine körperliche und geistige Verfassung unterstellen darf, die er mindestens in Leipzig entwickelt haben dürfte, heißt das nicht, dass er übervorsichtig oder -ängstlich ist. Denn er suggeriert – möglicherweise auf Basis seiner eigenen Erfahrung – eine maßvolle Vorsicht vor dem Umgang mit einem Messer, der Kindern zugetraut werden sollte, solange sie aus einer etwaigen Verletzung heraus vorsichtiger und weiser und nicht sterben würden.³⁵⁰

Diese Geisteshaltung zeugt von seiner auch später in Göttingen angeratenen Ausgeglichenheit, die er mindestens in Leipzig angestrebt haben dürfte und womöglich in alle Lebensbereiche übertragen hat, denn auch der Mode wünscht er sich Zustimmung für sein Ideal, nicht dem Negativexempel zu folgen, das hier das Abschnüren der Gliedmaßen durch Kniestrümpfe und Korsette meint, was in seinem Jahrhundert weit verbreitet sei.³⁵¹

Außerdem habe er häufig beobachtet, dass sich Kinder aufgrund fehlender Sicherheit im Lesen angewöhnen, Bücher aus zu geringer Entfernung lesen, wie er es beim Theologen Joachim Oporin (1695-1753) wahrnimmt.³⁵² In seiner Empathie zeigt sich in dieser Stelle die Aufmerksamkeit gegenüber anderen Personen, insbesondere gegenüber denen, die er unterrichtet. Für sie sind die von ihm kritisierten Lesehaltungen schädlich, was in ihm als Lehrer Mitleid auslöste. Damit ist er sich seiner erzieherischen Verantwortung vollends bewusst. Dass sich Gesner seiner Schüler angenommen hatte, zeigt sich nicht nur in seinen Veröffentlichungen während seines Rektorats,³⁵³ sondern scheinbar auch darin, dass er sie in ihren Zimmern besuchte, um sie zur Nützlichkeit für die Gesellschaft zu ermahnen.³⁵⁴

Außerdem ist bekannt, dass er seine etwa 54 Schüler davon abhielt, Krankheiten zu simulieren, die er nämlich mit einer unbeliebten Fastenkur kurierte.³⁵⁵ Gesners Fürsorge

³⁴⁸ Cf. 37. PLI 29. Cf. Iuv. 10, 356.

³⁴⁹ Cf. 38. PLI 42.

³⁵⁰ Cf. 39. PLI 1003.

³⁵¹ Cf. 40. PLI 619.

³⁵² Cf. 41. PLI 830.

³⁵³ Beispielsweise propagierte er in seinen *Prousiones* die Höflichkeit. Cf. 42. PLI 1308.

³⁵⁴ Cf. KAEMMEL 1909, 321. Er zitiert hier aus einem nicht zugänglichen Bericht eines seiner Schüler, der nicht überprüft werden kann.

³⁵⁵ Cf. Joh. Nic. Niclas Epistola ad Jer. Nic. Eyring de Jo. Matth. Gesnero in der *Biographie academica Gotting.* 1779 III 52 sq.

um das körperliche und geistige Befinden schlägt sich auch in seiner 1733 revidierten Schulgesetzgebung für die Internatsschüler nieder, etwa in Paragrafen zu der *Pietas erga Deum* und den *Officia erga homines* nieder: Beispielsweise solle man keine Schimpfwörter gebrauchen und seinen Körper hygienisch pflegen,³⁵⁶ nicht im Übermaß schlafen und essen.³⁵⁷ Des Weiteren disziplinierte er, indem er Schülern das Rauchen verbot.³⁵⁸ Unpünktlichkeit, Schwänzen und Nachlässigkeit verschmähte er.³⁵⁹ Er legte Wert auf Tischmanieren.³⁶⁰ Gäste waren nur nach seiner Genehmigung gestattet.³⁶¹ Bei all seiner Liebe für Unterrichten und das Wohl der Lerner war er wohl streng – doch war ihm nicht daran gelegen, ihre Freiheit völlig einzuschränken. Beispielsweise gestand er eine Stunde Pause zu,³⁶² was aus damaliger Sicht einen Fortschritt bedeutete, da diese Erlaubnis ab 1733 neu eingeführt wurde. Außerdem gestattete er seinen Schülern, an kalten Tagen eine Predigt aus einem Zimmer der Thomasschule heraus zu verfolgen.³⁶³ Das heißt, die Predigt durfte in einem ‚profanen‘ Schulraum gehalten werden. Inwieweit dies tatsächlich umgesetzt wurde, bleibt unklar, zumal in dieser Schulordnung lediglich der Umgang mit den Internatsschülern und nicht mit externen Schülern geregelt war.³⁶⁴ Dennoch lässt sich vermuten, dass das Regiment der Lehrer über die Alumni strenger war: Immerhin lebten diese in finanzieller Abhängigkeit von ihnen, wohingegen die Externen aus finanziell besser gestelltem Hause kamen, auf die die Lehrer wiederum angewiesen waren, um bezahlt zu werden.

Gesners Bewusstsein sowohl für Geist als auch Körper ist durch Erfahrungen in Leipzig entstanden, die dann auch seine Tätigkeit in Göttingen prägen sollten. Dadurch, dass er sich zu Unannehmlichkeiten in der Mode oder seinem körperlichen Befinden äußert, zeigt er sich zugleich von einer Seite, die man ambivalent deuten kann: Entweder wollte er durch seine Fürsorge die Bindung zu seinen Studenten vertiefen, oder er wollte seinen Willen aufzwingen und den Gehorsam bei Schülern erwirken. Gesner suchte wohl konsequent seine Ideale, die in ■ Kap. 4.2 näher erläutert werden, umzusetzen, wie es vermutlich auch in Leipzig geschehen sein muss, was auf seine Zielstrebigkeit schließen lässt. Womöglich hat ihn dabei die Erfahrung mit seinen eigenen Kindern geprägt.

³⁵⁶ Cf. Leges T1 §7; T2 §4. Diese und alle folgenden Stellen aus den Leges sind **nicht** im Anhang gesondert aufgeführt, da es sich um sachliche Auflistungen handelt.

³⁵⁷ Cf. Leges T2 §4.

³⁵⁸ Cf. Leges T2 §2.

³⁵⁹ Cf. Leges T5.

³⁶⁰ Cf. Leges T7.

³⁶¹ Cf. Leges T12.

³⁶² Cf. Leges T3.

³⁶³ Cf. Leges T4.

³⁶⁴ Cf. KAEMMEL 1909, 323.

Das verdeutlichen zwei Anekdoten, bei denen zunächst einmal die Vorbemerkung nötig ist, dass er 1718 Elisabeth Caritas Eberhard geheiratet hatte, mit der er 1719 einen Sohn und zwei Jahre später eine Tochter bekommen hatte.³⁶⁵ Sowohl seine Kinder als auch seine spätere Enkelin unterrichtete er so, dass sie auf Latein kommunizieren konnten.³⁶⁶ Allein dieser Aspekt verdeutlicht bereits, dass Gesner Latein in seiner eigenen Erziehung innerhalb der Familie eine tragende Bedeutung zukommen ließ und seinen weiblichen Nachwuchs davon nicht ausschloss. Dennoch zeigt sich seine Tendenz zur (sexistischen) Diskriminierung, da das weibliche Geschlecht und andere Menschen „geringerer Begabung“³⁶⁷ aus deutschen und französischen Büchern zu Hause lernen sollten. Teilte auch seine Frau diese Meinung? Insgesamt muss das Familienleben zwar harmonisch verlaufen sein.³⁶⁸ Beispielsweise unterstützte ihn seine Frau (*pia coniunx*) dabei, einen effizienten und regelmäßigen Biorhythmus einzuhalten, d. h., sie sorgte für eine einstündige Mittagsruhe ihres Mannes (*custodia muliebris*)³⁶⁹ – jedenfalls versuchte sie es, denn unter Umständen konnte sich ein Kollege über Elisabeth Caritas Gesner hinwegsetzen, woraufhin er ihn jedoch launisch antraf (*submorosus, stomachosus*). Doch vielleicht wurde sie schlichtweg in ihre Rolle als unterstützende Ehefrau gezwungen oder gar geschlagen.

Womöglich hat Gesner im familiären Rahmen weitere Erfahrungen gemacht, die er in seine didaktischen Prinzipien überträgt, und umgekehrt. Das ist sogar wahrscheinlich: Jedenfalls haben ihn Reflexionen zur folgenden Äußerung in Göttingen bewegt, die er auch auf Lernkontexte mit anderen Kindern übertragen haben muss. Beispielsweise wünscht er ein Vorgehen, das sich auf die Sinne bezieht, die insbesondere bei jungen Lernenden bei Erklärungen und Beschreibungen so angesprochen werden sollten, dass die Freude in ihrer Haltung und in ihren Augen erkennbar sei.³⁷⁰

Leuchtende Kinderaugen, die authentisch vor Freude strahlen (sicherlich ein Stereotyp), hat er damit als anzustrebendes Unterrichtsziel erachtet, die offensichtlich auf seiner Erfahrung beruht, die er im Präsens gnomisch weitergibt. Gleichzeitig kann die Verwendung dieses Stereotyps auch darauf zurückzuführen sein, dass er unbedingte

³⁶⁵ Cf. FRIEDRICH 1991, 28.

³⁶⁶ Cf. FRIEDRICH 1991, 52; SAUPPE 1856, 70 sq.

³⁶⁷ Cf. 42. PLI 92: *Non quasi inuideam haec feminis et aliis infirmioris ingenii hominibus: sed Feminae, ut Paulus dicit, domi discant; nam multi sunt de his rebus Gallici et Germanici libri.* Cf. auch 148. SO §79.

³⁶⁸ Cf. FRIEDRICH 1991, 28.

³⁶⁹ Cf. 1769, 111 sq.: *sed hoc paruum beneficium tanti aestimabat Gesnerus, ut sine illo sibi displiceret per omne id, quod reliquum erat, diei. Igitur ab hora prima ad secundam pia coniunx in statione posuerat, qui vel quae ad maritum aditum intercluderent. Et si quis forte audax homo per muliebres custodias egressus peruenisset quo uoluerat, is non inueniebat blandum illum et affabilem Gesnerum; sed alium plane submorosum et stomachosum [...].*

³⁷⁰ 43. PLI 981.

Zustimmung erreichen wollte und von etwaiger Kritik ablenken sollte. Immerhin kann man sich als Zuhörer seiner Vorlesung vorstellen: Diese Erfahrungen hat er womöglich auch bei seinen Kindern erlebt und ihre ‚sinn‘-liche Wahrnehmung somit als ein pädagogischen Ziel festgelegt. Er berichtet nämlich an anderer Stelle, wie er ihnen den Schöpfungsprozess Gottes allmählich in seiner Eindrücklichkeit steigernd geschildert habe, sodass sie sich freudig und voller Bewunderung in diese Lerneinheit eingefühlt hätten. Seine Erkenntnisse, die den Standard zu unterrichten bilden, entspringen seiner Routine und positiven Erfahrungen und belegen somit den Hintergrund zu seinen Lerntheorien (■ Kap. 5.2).³⁷¹

Hier zeigt sich sein Verständnis für die Sinnlichkeit des Lernens. Inwiefern die Sinne eine Rolle in Gesners Lerntheorien spielen und das Bewusstsein für aus Gesners Sicht idealen Unterricht fördern, zeigt ■ Kap. 5.2. Die Wechselbeziehung zwischen Erfahrungen im häuslichen Bereich und schulischer Tätigkeit dürfte sich in Leipzig verstärkt haben. Bei alledem dürfte er sich auch insofern in seiner Rolle als Lehrer weiterentwickelt haben, als ihm wohl an Ausgeglichenheit und Harmonie innerhalb des Kollegium gelegen war.³⁷²

Im Folgenden möchte ich mich dementsprechend nun näher mit Gesners Austausch mit Kollegen und Lehrern auseinandersetzen. So berief er den erst 25-jährigen Johann August Ernesti (1707-1781) als Konrektor 1732 an seine Seite.³⁷³ Eventuell hat er talentierten didaktischen Nachwuchs fördern wollen – immerhin hat auch er selbst genau das zuvor erfahren und zumindest an der Förderung der Lernstärkeren war er interessiert, wie wir aus seinen Erinnerungen an Ansbach wissen. Die langfristige Erfahrung seiner eigenen Förderung könnte ihn daher beim Treffen bei solchen Personalentscheidungen maßgeblich geprägt haben. Wie Niklas anmerkt, wurden sie enge Freunde.³⁷⁴ Inzwischen war aus der *Schola Thomana* eine prestigeträchtige Schule geworden, wo neben dem mit Gesner befreundeten Thomaskantor Johann Sebastian Bach³⁷⁵ auch der berühmte Mathematiker Johann Heinrich Winckler (1707-1770) unterrichtete.³⁷⁶

³⁷¹ 43. PLI 981. Auch in 43. PLI 75 spricht er von seinen Kindern.

³⁷² Cf. KAEMMEL 1909, 317, 319.

³⁷³ Cf. KAEMMEL 1909, 317, 319.

³⁷⁴ Cf. 34. PLI 677.

³⁷⁵ Cf. KAEMMEL 1909, 319 sq., 324. Die Freundschaft ist unumstritten. Dennoch muss man von gelegentlichen Streitigkeiten ausgehen, denn PÖHNERT 1898, 65 vermutet, „dass das Verhältnis zwischen beiden nicht immer ganz ungetrübt gewesen sei“, weil GESNER aufgrund seiner eigenen Erfahrungen als Kurrendaner Einfluss auf deren Behandlung in Leipzig genommen haben dürfte und bei einer späteren Aufzählung von Berühmtheiten BACH nicht aufführt. Weder ist jedoch klar, inwiefern GESNER tatsächlich den Kantor für eine Berühmtheit hielt noch inwiefern er den Unterricht zu beeinflussen suchte.

³⁷⁶ Cf. HEUBAUM 1905, 223.

Es ist evident, dass Gesner Teile seiner lateinischdidaktischen Ziele schon in Leipzig umsetzte – die Lehrerkollegen dürften ihn dabei nicht gehindert haben, zumal seine Chrestomathien an der Thomasschule noch 1770 gelesen werden. Ernesti dürfte dazu beigetragen haben. Außerdem unterrichtet Gesner nach seinen methodischen Prinzipien die lateinische Lektüre kursorisch (■ Kap. 5.8). Bereits in der Thomasschule habe er in jeder Stunde fast einen Akt aus dem terenzianischen Œuvre gelesen: „*Cum [...] nihil sit suavius Terentio, si absolvatur singulis horis totus fere Actus; quod feci deinde in schola Thomana Lipsiensi.*“³⁷⁷ Dieses schnelle Vorgehen sei eigenen Aussagen nach höchst mitreißend gewesen (*intentis oculis auribus animis assidentes; subridentes etiam et uoluptatem animi fronte oculis ore prodentes*).³⁷⁸ Seine Ansätze finden nach den bereits erwähnten Anthologien Bestätigung in der Veröffentlichung seiner Chrestomathie griechischer Texte (1731). Seine Idee, den Schülern eine Auswahl antiker Texte ohne zu langes Verweilen in Kommentaren vorzulegen, hat er also in konformen Veröffentlichungen über Weimar bis Leipzig bekräftigt, wobei der Grundstein offensichtlich in Jena gelegt worden sein muss. Darüber entscheidet sich Gesner für die Lektüre antiker Autoren (Phaedrus, Cornelius Nepos, Justinian, Ovid, Curtius Rufus, Cicero, Vergil)³⁷⁹ statt neuerer oder Kompendien – und diese Entscheidung traf er nach eigenen Aussagen nicht alleine.³⁸⁰

Die antiken Autoren seien nämlich durch die vorherigen Schulrektoren Jacob Thomasius (1622-1684) und Johann Heinrich Ernesti (1652-1729) aus dem Lektürekanon verdrängt worden. So muss sich Gesner bei Amtsantritt mit dem Erbe der vorangegangenen Rektoren auseinandersetzen. Stattdessen sollten die Schüler, die sich in Zukunft in Theologie, Medizin oder Jurisprudenz spezialisieren würden, nur neulateinische Kompendien lesen, die ihrer Spezialisierung (z. B. die *Jurisprudentia Romano-Germanica forensis* von Georg Adam Struve aus Jena 1670) förderlich sein würden. Vor dieser Frage steht also auch Gesner. Zwar hält er die Absicht dieser frühen Spezialisierung nicht für abwegig, doch berät er mit nicht näher definierten Kollegen darüber – wahrscheinlich mit dem Kollegium oder andere Schulrektoren oder Gelehrten: Gemeinsam kommen sie zum Schluss – und zwar auf Basis ihrer Erfahrungen – dass die Menschen gemeinhin niemals alles lernen und damit die Lernziele vollständig erreichen könnten, sondern ein Teil automatisch, wie es auch in der Natur geschehe, nicht mitgelernt werde. Würde nun der Lehrstoff drastisch reduziert, würde noch weniger zu Lernendes aufgenommen werden. Gegen eine zu frühe Spezialisierung spricht sich Gesner daher laut eigener Aussage mit

³⁷⁷ 44. Pli 65.

³⁷⁸ Cf. 44. Praef. Liv. §14.

³⁷⁹ Cf. SACHSE 1937, 40. Er geht vom Kanon der Nikolaischule aus, der in der Thomasschule nicht mehr galt.

³⁸⁰ 45. Pli 119 (Herv. v. Verf.in). Der Bildungswert wird näher in ■ Kap. 4 erläutert.

seinen Beratern aus. Inwiefern diese Anekdote sich tatsächlich so zugetragen hat, bleibt ungewiss. Immerhin hätte er wie in seinen sonstigen Stellen auch konkrete Namen nennen können, worauf er jedoch verzichtet hat. Selbst wenn es sich jedoch um eine erfundene Beratung handelt, kann man davon ausgehen, dass er einen Prozess vermitteln wollte, den er bildungspsychologisch wiedergab und für relevant befand: Gesner berichtet zunächst neutral von den ursprünglichen Voraussetzungen (*cogitavi [...] cum uenirem in scholam Thomanam*), denen er zwar nicht abgeneigt war, die aber er auch nicht übernahm. Aussagen, die auf demotivierte Schüler schließen lassen (*annon melius esset*). Reflexionsprozesse, die vermutlich nicht vorschnell beendet wurden und im Gegenteil mit anderen geführt wurden (*Deliberavi hac de re cum aliis*) und damit das Lösen jener Herausforderungen darstellten, entspringen Gewohnheiten, die zu Ergebnissen und Standards bzw. Negativzielen führten (*Sunt enim ita homines plerique, nolunt agere, quod debent*).

Nicht nur zeigt sich an dieser Stelle, dass Gesner mit anderen über die Kanonfrage entschieden hat, was seinen Sinn für Respekt für ihm Gleichgesinnte bestätigt, sondern auch sein Reflexionsvermögen. Denn die Entscheidung folgt vor allem motivationalen Gründen, die die Urheber der Entscheidung wohl empirisch beobachtet haben und dementsprechend auch weitergeben. Daraus wird ein Rückgriff auf Erfahrungen unter Lehrkollegen ersichtlich.

Insgesamt dürfte Gesner als Rektor und Lehrer einer angesehenen Schule viel Lehrerfahrung gesammelt und sich für seine Prinzipien eingesetzt haben, wobei die Schulordnung sicherlich ein weiteres Mittel darstellt, mental und physisch die Schüler zu prägen – möglicherweise in Richtung einer Ausgeglichenheit, wie sie sich an seinen früheren Lebensorten einerseits und in späteren Aussagen aus Göttingen andererseits angedeutet hat. Damit intendierte Gesner offenkundig Verantwortungsgefühl für andere und Achtsamkeit für sich selbst. Sein Reflexionsvermögen hat er auch hier erweitert – sogar im Austausch mit anderen. Sein Weg führte ihn nach Göttingen weiter: Ihn hatte ein ausreichendes *unctum stipendium* von 700 Talern gelockt,³⁸¹ wobei auch Neid vonseiten der Leipziger Professoren seinen Weggang begünstigt haben könnte.³⁸² Seine

³⁸¹ Im Hinblick auf das Gehalt ist man sich in der Forschung uneinig: Dass das Gehalt bei den unteren Kollegen an der Thomasschule niedrig war und oft zu Streit führte, darüber gibt SACHSE 1937, 36, 39 Aufschluss. Das traf aber nicht auf den Rektor zu. FRIEDRICH 1991, 39 geht davon aus, dass GESNER in Göttingen ein geringeres Gehalt bezogen habe als in Leipzig. HUNGER 2002, 175 jedoch erwähnt, dass das Professorengehalt dort überdurchschnittlich hoch war. Cf. ThEG II, 228 (an G. N. Köhler): GESNER selbst erwähnt hier, dass dieses Einkommen ihn und seine Familie noch erträglich ernähren könne: „[Q]uae quidem summa satis commode me cum familia alet, sed ne unus quidem iuuenis opera mea uti uolet. Ac nescio an sit in Germania professor aliquis, cui tam unctum procedat stipendium.“ Für Materielles interessierte sich GESNER angeblich nur wenig (cf. FRIEDRICH 1991, 52 sq.), was unklar bleibt. Schließlich brachte ihm sein Renommee einen Wohlstand, den er selbst als *unctum stipendium* schätzte.

³⁸² Cf. FRIEDRICH 1991, 39.

Veröffentlichungen, sein Netzwerk mit Gelehrten und seine Autorität, die die Leitung der bekannten Thomasschule sicherlich positiv beeinflusste, dürften diesen Karriereschritt begünstigt haben.

3.5 Göttingen

Im folgenden Kapitel ist es sinnvoll, zunächst einmal zu erläutern, mit welchen Bedingungen Gesner in Göttingen konfrontiert war, denn es zeigt sich, dass er mit der Annahme der Professur durchaus seine Beharrlichkeit und seinen Ehrgeiz unter Beweis stellen musste. Die Anfangsjahre der Universität stellten sich für ihn als ein Risiko dar, das er auf sich nehmen musste. Haye spricht von seiner „unerschöpfliche[n] Energie“³⁸³, die man auf Basis der folgend geschilderten Umstände errahnen kann. Nicht nur hat also Gesner bislang die Schwierigkeiten des Lateinunterrichts überwinden wollen (■ Kap. 3.7, 3.8), wofür er Zeit seines Lebens arbeitete, sondern er ging zugleich Risiken ein, durch die er sicherlich seinen Einflussbereich – gerade auch im Hinblick auf die von ihm angebotenen Lösungsansätze – erweitern wollte. Diese Intention manifestiert sich zusätzlich durch die Übernahme verschiedener Ämter, in denen er seine Qualifikation und Autorität als Philologe und Pädagoge unter Beweis stellte.

3.5.1 Grundsätzliche Herausforderungen

Gesner schwärmt nahezu für Göttingens Eignung als Universitätsstadt: von reichem Personenverkehr über eine militärisch sichere Lage mitten in Deutschland, aber doch weit genug von anderen Universitäten entfernt, regem Handel und vielversprechender Landwirtschaft.³⁸⁴ Es muss auf der Hand liegen, dass Gesner bei diesen Vorzügen dem Ruf an die neue Universität unmittelbar Folge geleistet haben muss und dass er durchweg motiviert und freudig dort sein Leben verbrachte. Allerdings hat er solche Worte im Auftrag vorgebracht, vermutlich für eine Feier der Universität oder vor Funktionären („*iusus sum*“). Eventuell beschönigt er in diesen Sätzen nur die Realität? Was Gesner nun tatsächlich gedacht haben mag, wissen wir nicht. Tatsache ist jedoch, dass er auch in seiner Dichtung die Stadt herausragend lobt, die zwar einerseits „der Panegyrik geschuldet“, aber „keineswegs [...] leere Worte“³⁸⁵ sind: Wie Haye bemerkt, blieb Gesner in Göttingen und nahm keinen Ruf an andere Universitäten an³⁸⁶ – wobei auch nicht bekannt ist, wie viele Einladungen von welchen Universitäten er erhielt. Womöglich hatte der Professor also keine andere Wahl. Sogar war er der Autor anonym veröffentlichter Propagandaschriften,

³⁸³ HAYE 2004, 48.

³⁸⁴ Cf. 46. PLI 323.

³⁸⁵ HAYE 2004, 61.

³⁸⁶ Cf. HAYE 2004, 61.

die Göttingen insbesondere jungen Adligen schmackhaft machen sollten.³⁸⁷ Dies scheint notwendig gewesen zu sein, da ein Blick in Göttingens Stadtgeschichte zeigt, dass der engagierte Gelehrte sehr wohl die Universität bewerben musste.

Unser heutiges Göttingen ist nicht das, was Gesner bei seinem Antritt als *Professor eloquentiae et poeseos* kennenlernte. 1734 wurde die Universität gerade gegründet. Damit oblag der Stadt eine gewaltige Aufgabe: Nach dem Dreißigjährigen Krieg (1618-1648) musste sie noch immer ökonomische Schäden tilgen.³⁸⁸ Gerade einmal 6000 Einwohner lebten im damaligen Göttingen, die vor allem im Handel und in der Stoffindustrie wirtschaftlich erfolgreich zu sein versuchten.³⁸⁹ Wenig verwunderlich ist daher, dass die Bevölkerung der Gründung eher kritisch gegenüberstand:³⁹⁰ Immerhin musste genug Wohnraum und angemessener Bedarf für die Studenten und Lehrer geschaffen werden.³⁹¹ Auch war die Infrastruktur, der es z. B. an ausreichender Straßenbeleuchtung und -pflasterung sowie Gaststätten mangelte, für eine angehende Universitätsstadt noch nicht geeignet.³⁹²

Darüber hinaus hatte sich Göttingen auf akademisches Neuland gewagt, da in dem Kurfürstentum noch nie zuvor eine Universität errichtet worden war.³⁹³ Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation hingegen strotzte vor akademischen Lehranstalten, selbst wenn nur sechs der protestantischen Universitäten ernsthafte Konkurrenz bedeuteten.³⁹⁴ In der neuen Wirkstätte Gesners war Freiherr Gerlach Adolph von Münchhausen (1688-1770) für den Aufbau als Kurator zuständig. Er war es auch, der ihn als Professur und Bibliotheksdirektor berief.

Der Druck, der auf von Münchhausen lastete, muss gewaltig gewesen sein. Denn das akademische Vorhaben war Inbegriff der bitteren Rivalität zwischen König Georg August von Braunschweig Lüneburg alias Georg II. von Großbritannien und Irland, seinem Kurfürstentum Hannover und Friedrich Wilhelm I. bzw. seinem Kurfürstentum Brandenburg und daher auch zwischen den Universitäten Göttingen und Halle.³⁹⁵ Durch die Gründung einer Universität das Erziehungswesen zentraler territorialstaatlicher Kontrolle zu unterstellen, war eines der Mittel Hannovers, die Hegemonie in

³⁸⁷ Cf. VIELBERG 2013, 15 sq.; HAYE 2004, 63.

³⁸⁸ Cf. VIERHAUS 2002, 29.

³⁸⁹ Cf. VIELBERG 2011, 125; VIERHAUS 2002, 29.

³⁹⁰ Cf. VIERHAUS 2002, 29, 36.

³⁹¹ Cf. VIERHAUS 2002, 30.

³⁹² Cf. VIERHAUS 2002, 31.

³⁹³ Cf. VIERHAUS 2002, 28 sq. Nur die braunschweigisch-wolfenbüttelsche Universität in Helmstedt unterlag auch der Welfendynastie, hatte jedoch an Ansehen eingebüßt.

³⁹⁴ Cf. HUNGER 2002, 140.

³⁹⁵ Cf. ROEDER 2015, 235; HUNGER 2002, 140; PAULSEN ³1921, II, 9.

Mitteldeutschland zu gewinnen.³⁹⁶ Im Eröffnungsjahr 1734 mangelte es sogar noch an Lehr- und Dienstpersonal der Universität, um das von Münchhausen eifrig warb,³⁹⁷ und viele Hochschullehrer – oft nicht einmal die ‚erste Wahl‘³⁹⁸ – verließen die Universität wieder nach kurzer Zeit.³⁹⁹ Erst am 17.09.1737 wurde eine Inaugurationszeremonie gehalten, die dann auch fünf Tage dauerte.⁴⁰⁰

Von selbst erklärt sich daher, dass auch Gesner ein Risiko einging, indem er der Berufung folgte: Würde es der Universität, bis dato ohne jegliche Reputation, gelingen, genügend Studenten anzulocken?⁴⁰¹ Auf lange Sicht hatte sie damit Erfolg, denn zahlreiche prominente Adlige studierten an der *Georgia Augusta*, die um 1750 herum zu den TOP 5 der Universitäten im Reich zählte,⁴⁰² an denen der theologischen Fakultät kein Zensurrecht über die Veröffentlichungen nicht religiösen Inhalts von Mitgliedern anderer Fakultäten zustand.⁴⁰³

Mathematik, Naturgeschichte und Physik begegneten sich in der Philosophischen Fakultät neben den drei üblichen – Medizin, Jurisprudenz, Theologie –, wobei nun Literaturgeschichte nicht mehr der theologischen Fakultät angehörte.⁴⁰⁴ Außerdem bot die *Georgia Augusta* Unterricht in modernen Fremdsprachen, Reiten, Fechten und anderen sportlichen Tätigkeiten an – eben all das, was zum Habitus eines jungen Adligen gehörte.⁴⁰⁵ Des Weiteren wurden für die Universität im Zuge von z. B. Promotionen oder Verabschiedungen Gelegenheitsgedichte verfasst, wobei etwa nach der Inaugurationsfeier elf *poetae laureati* – unter ihnen sogar vier Frauen – gekürt wurden, die allesamt wie die männlichen bis heute vergessen sind.⁴⁰⁶ Allenfalls zu einer von ihnen lässt sich Folgendes in Erfahrung bringen:⁴⁰⁷ Anna Margareta Pfeffer geb. Specht (1679-1746), die aus theologischem Hause und verheiratet mit dem Superintendenten Johann Georg Pfeffer (1666-1734) 1739 zur „Kaiserlichgekrönten Dichterin“ wurde. Immerhin stand die Göttinger Deutsche Gesellschaft Frauen als Ehrenmitgliedern offen, unter denen die von ihrem Vater u. a. in Französisch, Englisch, Latein, Griechisch und Hebräisch

³⁹⁶ Cf. VIERHAUS 2002, 28; HUNGER 2002, 139.

³⁹⁷ Cf. VIERHAUS 1988, 25.

³⁹⁸ Cf. HUNGER 2002, 151.

³⁹⁹ Cf. VIERHAUS 2002, 30.

⁴⁰⁰ Cf. HUNGER 2002, 150.

⁴⁰¹ Cf. auch VIERHAUS 1988, 25.

⁴⁰² Cf. HUNGER 2002, 176. Nur Halle, Jena und Leipzig standen vor Göttingen.

⁴⁰³ Cf. HUNGER, 2002, 145; HAMMANN 2002, 535 sq.: Der Pietismus spielte in Göttingen keine Rolle, auch wenn Gesner ihm durch die Verteidigung Buddeus' wohl zugeneigt war.

⁴⁰⁴ Cf. PAULSEN II ³1921, 12 sq.

⁴⁰⁵ Cf. HUNGER 2002, 147; VIERHAUS 2002, 31 sq.; PAULSEN II ³1921, 13. Diese Fächer waren i. d. R. Lehrinhalte der sog. ‚Ritterakademien‘ (cf. DOLCH ³1971 292 sq.).

⁴⁰⁶ Cf. HASSENSTEIN 2002, 950 sq.

⁴⁰⁷ Cf. EBEL 1969, 32 sq.

unterrichtete Sophia Eleonore Walther (1723-1754) zu finden ist und die über ihre Dichtkunst ihren zukünftigen Mann, den Göttinger Historiker und Juristen Gottfried Achenwall (1719-1772) auf sich aufmerksam machte.⁴⁰⁸ Der Göttinger Philosoph und Orientalist Johann David Michaelis (1717-1791) verfasste 1747 sogar eine Bittschrift an den König in Preußen, um eine Universität für Frauen einrichten zu lassen, wobei er Dichterinnen als Dozentinnen empfahl.⁴⁰⁹

Zudem unterstützte die Universität die Normierung der deutschen Sprache, u. a. zum Ausüben öffentlicher Ämter, und nationalsprachliche Eloquenz sowie Poesie, da sie 1738 eine nach dem seit 1727 bestehenden Leipziger Vorbild unter Johann Christoph Gottsched (1700-1766) ‚Deutsche Gesellschaft‘ gründete, der hier Gesner vorsah.⁴¹⁰ Ab 1740 wurde sie dank seines Ansehens bei der Landesregierung die ‚Königliche Deutsche Gesellschaft zu Göttingen‘ genannt.⁴¹¹ Gesner war zugleich Zensor der zu publizierenden Gelegenheitsgedichte, die außerhalb von Göttingen eingereicht wurden.⁴¹² So zog Deutschland mit der nationalsprachlichen Entwicklung allmählich mit, die bereits im Ausland mit der *Accademia della Crusca* (1538) und *L'Académie française* (1635) prominent war.⁴¹³ Es verwundert kaum, dass manche Vorlesungen auf Deutsch gehalten wurden, die sich häufig mit allgemeinen und enzyklopädischen Stoffen auseinandersetzten, und wissenschaftliche oder literarische Werke, die Ruhm nach sich ziehen würden, veröffentlicht wurden.⁴¹⁴

Daneben unterschied sich die Universität von anderen, da sie als erste seit 1751 mit einer autonomen Einrichtung, der ‚Königlichen Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen‘, kollaborierte.⁴¹⁵ Diese gab unentwegt die *Göttingischen Gelehrte Anzeigen* (ehemals *Göttingische Zeitungen von gelehrten Sachen*) heraus.⁴¹⁶ Noch im Gründungsjahr selbst wurde Gesner Sekretär der historisch-philologischen Klasse und zwei Jahre darauf Vorsitzender.⁴¹⁷ Insgesamt gelangte die *Georgia Augusta* bis 1789 zu internationalem Ruhm.⁴¹⁸ Zu diesem trugen angesehene, vor allem am modernen Prinzip wissenschaftlichen Fortschritts positivistisch unterrichtende und forschende

⁴⁰⁸ Cf. HASSENSTEIN 2002, 951.

⁴⁰⁹ Cf. HASSENSTEIN 2002, 955. Es handelt sich um die „Alleruntherthänigste Bittschrift an Seine Königliche Majestät in Preußen um Anlegung einer Universität für das schöne Geschlecht“. Cf. HUNGER 2002, 169 sq. zu MICHAELIS.

⁴¹⁰ Cf. HASSENSTEIN 2002, 951 sq.; MÜLLER 1962, 989.

⁴¹¹ Cf. HASSENSTEIN 2002, 951.

⁴¹² Cf. HASSENSTEIN 2002, 955.

⁴¹³ Cf. ENGLER 2000; WEINRICH 1985, 85-103.

⁴¹⁴ Cf. PAULSEN II ³1921, 15.

⁴¹⁵ Cf. VIERHAUS 2002, 28.

⁴¹⁶ Cf. HASSENSTEIN 2002, 953.

⁴¹⁷ Cf. SCHINDEL 1989, 14.

⁴¹⁸ Cf. VIERHAUS 2002, 28; PAULSEN II ³1921, 13.

Professoren,⁴¹⁹ wie in der Jurisprudenz Johann Stephan Pütter (1725-1807),⁴²⁰ und enge Verbindungen zur Landesregierung⁴²¹ bei; ferner auch die naturwissenschaftlichen Schausammlungen⁴²² sowie die Bibliothek, deren Leitung ja Gesner von Beginn an innehatte.⁴²³ Dies ist nicht zuletzt auf die fortschrittliche Katalogisierung als instrumentelles Hilfsmittel für die Forschung zurückzuführen.⁴²⁴ Gesner scheute weder die anfängliche Instabilität der Universität noch die Annahme von verschiedenen höherrangigen Ämtern. Im Gegenteil: In seinen Werbeschriften suchte er die Universitätsstadt angesichts der oben geschilderten Herausforderungen zu verteidigen.⁴²⁵ Neben seiner Lehre veröffentlichte er freilich auch weitere philologische Werke und Aufsätze auf Latein und Deutsch, in denen er seine Ideale vertrat. Er ist eventuell der Inbegriff dessen, was man heutzutage als ‚Macher‘ bezeichnet – oder als jemanden, der an Geltungsdrang litt. Die öffentliche Liebe für seine *litterae* scheint grenzenlos gewesen zu sein. Nicht umsonst wurde er auch von Naturwissenschaftlern und Medizinern wie Georg Matthias Bose (1710-1761), seinem ehemaligen Schüler und späteren Freund, für „seine unerschöpfliche Energie“⁴²⁶ in einem Gedicht gelobt.⁴²⁷

Daneben ließ niemals seine *curiositas* für nicht antike Materie nach. Gesner zeigt ein Bewusstsein dafür, wie sehr die Realwissenschaften in seinem Zeitalter benötigt wurden, das er, als er ihre Gegenstände knapp erläuterte, als „*saeculum nostrum oeconomicum*“⁴²⁸ bezeichnete. An mehreren Stellen einer Vorlesung lobt er Naturwissenschaftler, diskutiert Standpunkte oder erwähnt seine Teilnahme an fachfremden Vorlesungen.⁴²⁹ So ist es wenig verwunderlich, dass er 1757 in Hannover sogar den Entwurf einer ‚Realschule‘ als Inspektor begutachten sollte.⁴³⁰ Darüber hinaus überlegte er sich theoretisch eine Schulform: In seiner Schrift „Bedenken wie ein Gymnasium in einer Fürstlichen Residenzstatt einzurichten“ (1756) will er Jugendliche unterrichten, die in drei Klassen gemäß ihrer zukünftigen Profession in den *artes illiberales*, Beruf am Hofe oder an der

⁴¹⁹ Cf. WIEACKER 1988, 41-46. Die Professoren wurden auch gut bezahlt (cf. VIERHAUS 2002, 35).

⁴²⁰ Cf. HUNGER 2002, 176 sq.

⁴²¹ Cf. HUNGER 2002, 168, 175.

⁴²² Cf. HUNGER 2002, 174.

⁴²³ Cf. HUNGER 2002, 155; BUFF 1937, 66-72. Er kümmerte sich jedoch mehr um die Verwaltung.

⁴²⁴ Cf. HUNGER 2002, 155.

⁴²⁵ Cf. HAYE 2004, 63-66.

⁴²⁶ HAYE 2004, 73.

⁴²⁷ Cf. *ibid.*

⁴²⁸ 47. PLI 1440.

⁴²⁹ Cf. z. B. SACHSE 1937, 60-65; HEUBAUM 1905, 229. GESNER besuchte Physikvorlesungen von CHRISTIAN AUGUST HAUSEN (1693-1743) und teilte viele Interessen mit den Naturphilosophen ALBRECHT VON HALLER (1708-1777), JOHANN ANDREAS VON SEGNER (1704-1777) und SAMUEL CHRISTIAN HOLLMANN (1696-1787). In PLI 628 lobt Gesner seinen früheren Lehrkollegen HEINRICH WINCKLER: „Winklerus, *qui est inter summos Electricistas, [...]*“ Cf. auch PLI 677, wo NIKLAS bemerkt, dass GESNER auch Meinungen im Bereich der Philosophiegeschichte vertritt.

⁴³⁰ Cf. BERTRAM 1915, 241 sq.

Universität unterteilt werden.⁴³¹ Vier Jahre lang sollen nun drei verschiedene Zielberufsklassen eine Basiskompetenz im Lesen und Schreiben auf Deutsch, in Religion, Rechnen, Sittlichkeit und Technik sowie Staatsbürgerlichkeit erwerben: 1. Handwerk und Gewerbe, 2. Staat zu Hofe und im Krieg, 3. Universität wie Studenten.⁴³² Zwei weitere Jahre sind für die letzten beiden Zielgruppen vorgesehen, um neben einer vertieften Kompetenz im Deutschen und einer neu zu erwerbenden in Geschichte und Realfächern (Naturlehre, Geografie, Mathematik und Architektur) in Fremdsprachen – vor allem Französisch und Latein – befähigt zu werden, wobei der Schwerpunkt im Lateinunterricht nun mehr auf dem Textverständnis und weniger auf der Produktion liegt. Die dritte zweijährige Unterrichtsstufe ist nur noch der dritten akademischen Zielgruppe vorbehalten, in der Philosophie und Theologie als Vorbereitung für die Universität gelehrt werden. Der Lateinunterricht sieht hier nun Originallektüre sowie eine profunde Sprachkompetenz in Grammatik und Rhetorik vor. Der Entwurf schien jedoch zu kompliziert und wurde nicht umgesetzt.⁴³³

Der Erfolg Gesners zeigt sich aber nicht nur in stetem Kompetenzerwerb auch einer für ihn zeitgemäßen Materie, wodurch er sich Autorität erwarb und in verschiedenen Ämtern geschätzt wurde, sondern auch in dem Bewusstsein für seine Grenzen. So legt er eine respektvolle Bescheidenheit⁴³⁴ gegenüber seinen Professorenkollegen derjenigen Wissenschaften an den Tag, die er sich nicht anmaßte zu unterrichten.⁴³⁵ Obwohl seine Allgemeinbildung umfassend war, wagte er offenkundig niemals, Materie zu unterrichten, in der er nicht spezialisiert war, da Lehrer ohne jeglichen Zweifel ihren Inhalt zu erklären im Stande sein müssten. Er misst seine Kompetenz nämlich nicht nur daran, etwas zu wissen, sondern es auch erklären zu können (*Scimus aliquid perfecte, cum possumus repetere demonstrationem*). Er erinnert sich an einen ehemaligen Geometrielehrer, den er als Negativexempel ins Lächerliche dadurch zieht, dass er in prägnanter Kürze parasyntaktisch seine Verzweiflung, die mit hilflosem Fluchen einhergeht, schildert, bevor er einfach die Beweisführung abbricht und behauptet, der Beweis habe stattgefunden:

[N]oui aliquem, qui Geometriam docere vellet, et cum haereret in demonstratione, eamque repetere non posset, coepit exsecrari et iurare, esse demonstratum, esse verum; Hole mich -- es ist demonstirt.

Da Gesner die für Lehrer volle Kompetenz des Wissens ihrer jeweiligen Materie so definiert, dass man den Inhalt nicht nur verstanden haben muss, sondern auch

⁴³¹ Cf. TÜTKEN 1987, 40 sq. Er fasst die entsprechenden Paragraphen aus Klds 352-372 prägnant zusammen.

⁴³² Cf. hierzu und im Folgenden BEIMS 2015, 336 sq. Ein Schema hat PÖHNERT 1898, 116 dazu erstellt.

⁴³³ Cf. BERTRAM 1915, 202, 224, 242.

⁴³⁴ Seine Bescheidenheit und Menschenfreundlichkeit erwähnt auch FRIEDRICH 1991, 54.

⁴³⁵ 48. PLI 856 (Herv. v. Verf.in).

kontinuierlich wiederholen und erklären kann, sind davon abweichende Lehrer nicht ausreichend kompetent. Daher könne er z. B. keine Geometrie dozieren. Vielmehr bevorzugt er auf Grundlage seiner eigenen Erfahrung einen Wissensaustausch, indem sich die entsprechenden Experten wechselseitig konsultieren, wie er es auch selbst erfuhr: „*Ita litterati homines saepe faciunt pactum: Doce tu me hoc; ego te docebo hoc [...]. Ita ego [...]*.“⁴³⁶

So muss Gesner seinen Kollegen mit einem gewissen Respekt begegnet sein. Einerseits erschließt sich dies aus seiner Werbeschrift 1736 für seine Universitätsstadt, in der er von allgemein stattfindenden Treffen unter Professoren in Wirtshäusern berichtet, die gemeinsam Zeitung lesen, gelehrte Gespräche führen oder Berufliches besprechen.⁴³⁷ Zugleich begegneten dort auch Studenten und Professoren einander, um sich privat entspannt kennenzulernen und Fragen zu klären. Man kann davon ausgehen, dass Gesner, um die Bindung zu seinen Studenten zu stärken, sich selbst sympathisch und menschlich zeigte, ja sogar als „sehr unterhaltsamer Erzähler“ und interessierter Zuhörer (*ualde iucundus; tum cupide audiebat alios*), wie sein Student Niklas über ihn anmerkt: Beispielsweise muss er selbst mit Scham über sich gelacht haben (*non sine rubore*), als er gegenüber seinem Nachbarn seine Enkelin nicht wiedererkannte.⁴³⁸

Andererseits lässt sich der gute und respektvolle Umgangston auch aus seinem Interesse für die anderen Fächer und den reziproken Wissensaustausch erschließen, ja, sogar in einer emphatischen Empfehlung eines Aufsatzes *De hymnis ueterum maxime Graecorum* (1742) seines ehemaligen Professorenkollegen und Philologen Johann Albinus Kries (1716-1785). Hier lobt er ihn, der seiner Zeit inzwischen an einer Lateinschule unterrichtete, für dessen vorbildliche Aufmerksamkeit und Sorgfältigkeit,⁴³⁹ mit höflicher Bewunderung, wie der Superlativ *summam* und das Verb *admirabar* ausdrücken. Warum war er so höflich, dass es beinahe übertrieben wirkt und einer *adulatio* gleichkommt? Vermutlich schildert er ihn deswegen als einmalig präzise und richtig schreibend (*ne una quidem aberrauisse littera aut puncto [...]; accuratissimus ita, ut eius similem non uiderim*), weil Kries entweder selbst Gasthörer war oder mindestens zu den Lesern seiner Vorlesung zählte. So könnte er seinen Studenten zusätzlich ein Lebendbeispiel dargeboten haben, das sie motiviert hätte.

Wenig überraschend zeigt er sich auch verständnisvoll für eher gemächliches, aber dafür fruchttragendes und produktives Arbeiten eines anderen Kollegen, das möglicherweise

⁴³⁶ 49. PLI 1298 (Herv. v. Verf.in).

⁴³⁷ Cf. HAYE 2004, 63-65. Er zitiert zu Genüge aus *De statu Academiae Georgiae Augustae, quae Gottingae est breuis et uera narratio*, abgedruckt in op. min. IV, 391-400.

⁴³⁸ 50. PLI 835.

⁴³⁹ 51. PLI 261.

grundsätzlich mehr Geduld von Außenstehenden erfordert haben dürfte. Jedoch zieht er daraus den Erfahrungswert, dass Qualität nicht automatisch mit Quantität einhergehe (*nam bona et multa simul fieri non possunt*). Damit dürfte er seine Befürwortung einer fokussierten Spezialisierung impliziert haben. So suggeriert Gesner Verständnis für die Arbeitsweise anderer – möglicherweise auch für die seiner Studenten – und legt eine Empathie an den Tag, was die Rückschlüsse aus früheren Begegnungen vor Göttingen gegenüber anderen Menschen und ihren Erfahrungen bestätigt. Insbesondere seine Beobachtungen zu Köhlers Unterricht bezüglich Differenzierung und der ausgeprägten Rücksichtnahme auf die individuellen Fähigkeiten und Potenziale könnten dieser Aussage zugrunde liegen.

Der Respekt und die eigene Bescheidenheit dürften zu einem produktiven Klima eines Kollegiums beigetragen haben, deren Spezialisten sich gegenseitig ergänzen konnten. Es ist gerade vor dem Hintergrund dieses Wissensaustausches nicht auszuschließen, dass sie sich auch im Hinblick auf ihre Lehre berieten. Möglicherweise ist die Aufforderung, Erfindungen und damit neue Worte gemäß antiker Standards oder, wenn möglich, Analogien zu schöpfen, in manche beiläufige Bemerkung in naturwissenschaftlichen Vorlesungen eingeflossen.⁴⁴⁰

Schließlich erschien 1737/1738⁴⁴¹ eines der gesnerschen Hauptwerke für die Pädagogik, denen der oben vorgestellte Fächerkanon (s. o.) aus dem Aufsatz zugrunde liegt.⁴⁴² Als der *Professor eloquentiae et poeseos* nun auch Inspektor wurde, hatte er eine völlig neue Schulordnung verfasst,⁴⁴³ die für Braunschweig-Hannover gelten sollte. Zwar wurde sie trotz Münchhausens Bestreben weder im Kurfürstentum noch in Göttingen selbst in die Praxis umgesetzt, da die Lehrer und die lokalen, für die Schule zuständigen Autoritäten Verwirrung der Schüler, finanziellen Mehraufwand für deren Eltern und zu viel Kontrolle seitens Gesner als Inspektor befürchteten.⁴⁴⁴ Lediglich das Pädagogium zu Ilfeld ließ sich an sein Seminar binden.⁴⁴⁵ Dennoch kann man davon ausgehen, dass zumindest an der Universität selbst Gesner seinen Studenten seine Didaktik weitergab und diese eventuell auch seine, was empirisch zu belegen bleibt. Konkret hieße das, dass man Notizen zum Unterricht aus verschiedenen Quellen von Gesners Schülern und Studenten sucht und auswertet, denn wie auch BEIMS bereits richtig feststellte: Gesner hat das Konzept seiner

⁴⁴⁰ Cf. 52. PLI 343.

⁴⁴¹ Wie schon BEIMS 2015, 325 aus der vorherigen Forschung erkennt, ist die genaue Datierung umstritten. GESNER selbst jedoch gibt in seinen KldS, 315 als Erscheinungsjahr 1738 an.

⁴⁴² Cf. BEIMS 2015, 337, Anm. 120.

⁴⁴³ Cf. BÖHME 1912, 8; PÖHNERT 1898 6 sq.

⁴⁴⁴ Cf. BEIMS 2015, 327; MICHAEL 2002, 669.

⁴⁴⁵ Cf. MICHAEL 2002, 669.

Schulordnung immer wieder in Einzelschriften vorgetragen – auch im Sammelband seiner *Kleinen deutschen Schriften* (KldS) 1756.⁴⁴⁶

Die Veröffentlichung der Schulordnung ging zeitnah einher mit der Gründung seines *Seminarium Philologicum* (s. u.), das neben den Vorlesungen, dem ‚Kolleg‘, selbst als „nahezu einzige hochschuldidaktische Vermittlungsform des Wissens“⁴⁴⁷ gilt.⁴⁴⁸ Das Seminar hat, wie man sich Schindel anschließen kann, seinen Ursprung in dem Fragekolleg:⁴⁴⁹ Das Konzept des köhlerschen Fragens und Antwortens wurde 1734 in die Praxis umgesetzt, wozu Gesner in Göttingen sein *Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate* veröffentlichte.⁴⁵⁰ Daraus geht hervor, dass er Hausaufgaben einsammelte und Schülern zweimal in der Woche die Möglichkeit bot, Fragen zu stellen.⁴⁵¹ Das Seminar verdient vor diesem Hintergrund eine knappe Erläuterung.

3.5.2 Das Seminarium Philologicum

1738 gründete Gesner das *Seminarium Philologicum* unter der kurfürstlichen Regierung. Georg August war, wie seine *Confirmatio* der Schulordnung zeigt, völlig im Einklang mit Gesners Lehrplänen und der Einrichtung des Seminars, das nunmehr angehende Lehrer ausbilden sollte. Dem Professor ist nämlich durchweg daran gelegen, dass die Lehrer in ihrem Fach kompetent genug sind.⁴⁵² Beim Erläutern der Bezeichnung dieser Institution weist er daraufhin, dass das Seminar die Didaktik für private Schulen und öffentliche, also in kommunaler Trägerschaft, lehrt.⁴⁵³

Im Seminar erhielten neun Studenten der Theologie ein zwei- bis dreijähriges Stipendium von der Landesregierung, um das notwendige Know-how als Lehrer, Rektor und Inspektor zu erlangen, solange sie kein Pfarramt erlangen wollten oder konnten und daher traditionell lehren würden.⁴⁵⁴ Nach einigen Jahren des Sammelns von Unterrichtserfahrung würden sie ggf. höhere Ämter an Kirchen einnehmen können.⁴⁵⁵ Gesner hatte hier eine Machtposition inne, denn ihn hielt man dafür geeignet, die Stipendiaten hinsichtlich Talent und Gelehrsamkeit auszuwählen.⁴⁵⁶ Folglich war er auch für ihre Entwicklung über private und öffentliche Unterrichtsstunden verantwortlich,

⁴⁴⁶ Cf. BEIMS 2015, 336.

⁴⁴⁷ HUNGER 2002, 180.

⁴⁴⁸ Cf. auch HUNGER 2002, 154.

⁴⁴⁹ Cf. SCHINDEL 2001, 12 sq.

⁴⁵⁰ Cf. SCHINDEL 2001, 12 sq.

⁴⁵¹ Cf. 53. De interrog. rat. op. min. I, 40.

⁴⁵² Cf. 54 Prol. de fel. doc. §19.

⁴⁵³ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §19.

⁴⁵⁴ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §20.

⁴⁵⁵ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §20.

⁴⁵⁶ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §21.

diagnostizierte und empfahl sie dem Königlichen Rat weiter – im Nachlass der Universität Göttingen des philologischen Seminars finden sich unzählige Empfehlungs- oder Tadelbriefe.⁴⁵⁷ In seinem Seminar legt er offenkundig höchsten Wert auf Autonomie und selbstständiges Arbeiten seiner Studenten, die täglich eine Stunde für sich das üben sollten, wofür ein Lehrmeister nicht erforderlich war.⁴⁵⁸

Des Weiteren hielt er viel vom polyhistorischen Ideal aus der Realienkunde:⁴⁵⁹ einem *cursus mathematicus* (das ehemalige Quadrivium und Mechanik), Naturwissenschaften, Universalgeschichte (Geografie und Genealogie) sowie Philosophie, wobei Ernestis *Initia doctrinae solidioris* (1736) und Gesners Erstwerk eine Grundlage bildete.⁴⁶⁰ Dabei sollen die Studenten auf Latein über Ernestis *Initia* diskutieren, wobei Gesner selbst ihre sprachlichen und rhetorischen Fähigkeiten schult: Er unterrichtet Latein und Griechisch im Hinblick auf Didaktik, Eloquenz, Poesie und Altertumskunde. Auf sein Geheiß hin könnten die Schüler zu Schullehrern berufen werden.⁴⁶¹ Aus diesen Gründen kann man mit VIELBERG davon ausgehen, dass Gesners Institut eine Kombination aus pädagogischem Seminar und einer *Societas Latina* war.⁴⁶²

3.5.3 Die Prolusio ad felicitatem docentium

Gesner schickt seinem Seminarprogramm eine Einführungsrede voraus, wie man sie auch schon unter den Renaissancehumanisten als *Prolusio* bezeichnete.⁴⁶³ In der vorliegenden *Prolusio de felicitate docentium*, 1738 zum Beginn seines Seminarprogramms zur Einführung gehalten, suggeriert Gesner durch den verheißungsvollen Titel ‚Über die glückliche Lage der Lehrer‘ den Erfolg der Unterrichtenden. Allerdings enttäuscht er damit zunächst die Erwartungen seiner Rezipienten, da er die (lediglich) potenziell glücklichen Umstände dem zu seiner Zeit aktuellen Leiden der Lehrer gegenüberstellt. Dieses sei besonders durch eine allgemeine Unbeliebtheit der Lehrer und Schulen verursacht.⁴⁶⁴ Nicht nur, dass

⁴⁵⁷ Cf. Gö-UA Kur. 5733, 7680, 7699.

⁴⁵⁸ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §24.

⁴⁵⁹ Cf. VAN BOMMEL 2015, 110-112: Realienkunde, genauer nach der Unterrichtung in Mathematik sowie naturbezogenen Fächern wie Naturgeschichte, Geografie, Physik oder Astronomie. ‚Realfächer‘, ‚Realien‘ oder auch ‚Realia‘ gingen aus dem *Quadrivium* hervor: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Ab dem Mittelalter unterrichtete man diese zusammen mit dem *Trivium*, den *artes liberales* Grammatik, Dialektik und Rhetorik. Ab der Renaissance wurde das *Quadrivium* um Geschichte und Geografie ergänzt.

⁴⁶⁰ Cf. Prol. de fel. doc. §22 sq. Wegen des sachlichen und rein informierenden Charakters wird diese Stelle im Anhang **nicht** aufgeführt.

⁴⁶¹ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §21.

⁴⁶² Cf. VIELBERG 2011, §25 sq.

⁴⁶³ Cf. GRENDLER 2002, 241. Womöglich wurde sie nur zur Eröffnungsfeier des akademischen Jahres gehalten, womit sie sich – wie es auch in der frühen Neuzeit üblich sein konnte – von der *Praelectio*, unterschieden hätte, die eine Vorrede zu konkreten Kursen bezeichnete (Cf. SABBADINI 2018, 27; RICO 2014, 163). Da GESNER sonst keine *Praelectio* veröffentlichte, kann man von einer Einführungsrede in beiden Sinnen ausgehen, wobei sie unter seinen Veröffentlichungen das akademische Jahr einleitet.

⁴⁶⁴ Cf. 55. Prol. de fel. doc. §1.

Gesner implizit so die Relevanz seines Seminars als eine Art „Hilfsprogramm“ bekräftigt, er zeigt zugleich sein Bewusstsein für das Problem. Dass daraus ein negativer Eindruck auf die Lehrer entsteht, spricht für sich – und so enthüllt der Redner es unter Ausschmückung ihres Selbstmitleids, das sie bis zur Infragestellung der Sinnhaftigkeit und Bewältigbarkeit ihrer Aufgabe vergrößern würden.⁴⁶⁵

Vor dem Hintergrund ist die sinkende Motivation der Schüler kaum verwunderlich, von der Gesner ausgeht. Dadurch indiziert er einen Teufelskreislauf aus sich reziprok verstärkender Demotivation, da die Demotivation der Schüler ihren Lehrern nicht unbedingt zur Freude am Unterrichten gereichen würde.⁴⁶⁶ Auf diese Weise geht er davon aus, dass das Bild einer undankbaren (*quam ingratus labor*), mühevollen und nicht wertgeschätzter (*inter inuitos [...]; inter petulantes, morosos, pigros, reluctantes disciplinae!*⁴⁶⁷) Arbeit sich regelrecht als *molestiae* in die Lehrer eindrückt und diesen Eindruck verstärkt haben muss. Immerhin bestätigt dies auch die besonders Furcht und Schrecken erweckende polysyndetische Aufzählung der Attribute, die die Schüler näher bestimmen. Der hier vorgestellte *ingratus labor* kann sich tatsächlich zu einem *ingrator* steigern, wie er später in der Rede verkündet, nämlich indem die Lehrer etwas höchst Unerfreuliches immer wieder erledigen müssten: Fehler zu verbessern – und zwar immer dieselben bis zu 20 oder 30 Mal.⁴⁶⁷

Die angehenden Lehrer, vor denen Gesner diese Rede hielt, dürften durch solche Aussagen nicht unbedingt motiviert worden sein. Klar repräsentiert er hier das innere und negativ geprägte Bewusstsein der Lehrer, das sich in einer allgemeinen Unbeliebtheit herausgebildet haben könnte. Nun jedoch erweitert Gesner dieses Bewusstsein, die bisher die potenziell innere negativ geprägte Einstellung der Lehrer umfasst hat, um einen äußeren nicht idealen Zustand. Denn er lässt sie nicht den Grund dafür bei den Schülern selbst suchen, die man nicht ändern könne, sondern bei ihren eigenen Erfahrungen als Schüler. Das Spielen werde allzu früh durch Züchtigungen und furchteinflößende Strenge ersetzt, auf die Lehrer selbst gezwungenermaßen zurückgreifen müssten.⁴⁶⁸

An dieser Stelle lohnt meines Erachtens ein Blick in die *Primae Lineae Isagoges*, denn seine Vorlesung bietet auf Erfahrungswerten beruhende Aussagen, die zum Verständnis dieser *Prolusio* beitragen. Die Unbeliebtheit liege in Verantwortung der Eltern, die sich für private oder öffentliche Lehrgelegenheiten ihrer Kinder nicht dankbar erweisen oder die Schule

⁴⁶⁵ Cf. 56. Prol. de fel. doc. §1.

⁴⁶⁶ 57. Prol. de fel. doc. §4.

⁴⁶⁷ Cf. 58. Prol. de fel. doc. §6.

⁴⁶⁸ Cf. 59. Prol. de fel. doc. §1 (Herv. v. Verf.in).

und den Lernstoff selbst gar mit einem Ort des Grauens mit *per se* allerheiligsten Lehrinhalten assoziieren würden.⁴⁶⁹ Die Art einer solchen Assoziation wird aus einem theoretischen Blickwinkel in ■ Kap. 5.2 erläutert.

Dass diese Unbeliebtheit wegen des elterlichen Einflusses sich zugleich auf die Lehrinhalte überträgt, da sie indirekt mit dem aus Gesners Sicht schlechten Unterricht verbunden werden, dürfte ihm bereits bei Seminargründung bewusst gewesen sein. Denn sogar Gesner selbst hat sich, obwohl er in bestem Wissen und Gewissen unterrichtet habe, bisweilen von Eltern kritisieren lassen müssen, sodass man also auch seine Autorität infrage stellte:

*Deinde illud imprimis aegre ferebam, si cum boni me viri officio functum esse putarem, expostulatum uenirent mecum et questum iniuriam ü, quorum me liberis optime consuluisse mihi constabat.*⁴⁷⁰

Er führt so an seiner eigener Person eine Limitiertheit vor: Mit dem Rückgriff auf das Imperfekt betont er nämlich den iterativen Aspekt einer Situation, die ihn regelmäßig frustriert haben dürfte. Sein Idealzustand sind dementsprechend Eltern, die nicht seine Kompetenz infrage stellen, selbst wenn sie damit eventuell Recht hatten. Doch oft musste er in sich Ärger darüber spüren, was sich zu einem langfristig negativ geprägten Bild über die eigene Lehrerpersönlichkeit entwickelt haben dürfte. Es sind somit die Eltern bzw. äußere Umstände, die ein negatives Bild auf den Unterricht werfen und vermitteln; diese Kritik verträgt er offenbar nicht gut – eventuell war sie ja berechtigt. Dennoch kennt er auch einen Idealzustand, denn manche dieser Erziehungsberechtigten hätten Einsicht gezeigt, was somit sein Ärgern kompensiert habe (*pro ea molestia*).⁴⁷¹

Daraus entsteht womöglich ein subtiler Appell an die Lehrer, sich nicht wie Gesner selbst regelmäßig – durch den durativen Aspekt verdeutlicht – zu ärgern, sondern das Ideal eher optimistisch anzustreben, da es eben auch positive Wendungen gibt. Das Ideal eines Unterrichts und eines nicht verschmähten Lehrers wird daher als grundsätzlich möglich betrachtet. Das dürfte eine mentale Offenheit für tiefergehende Reflexionsprozesse bei den angehenden Lehrern bewirkt haben.

An einer prinzipiellen Fokussierung auf Lösungen dürfte Gesner gelegen gewesen sein, denn bei solcherlei Erfahrungen, die die Freude am Unterrichten der Lehrer nicht vergrößert habe, tendiere mancher Lehrer selbst zum Wahnsinn und benehme sich unangemessen, ggf. kindlich oder cholerisch.⁴⁷² Hier handelt es sich also um ein

⁴⁶⁹ Cf. 60. PLI 832.

⁴⁷⁰ 61. Prol. de fel. doc. §6.

⁴⁷¹ 62. Prol. de fel. doc. §6.

⁴⁷² Cf. 63. Prol. de fel. doc. §15 (Herv. v. Verf.in).

Negativexempel – ein Lehrer, der unprofessionell entweder verrückt wird oder, wie eingangs dieses Kapitels ausgeführt, der an einer vermeintlichen Sinnlosigkeit verbittert und womöglich die Schuld bei Unerfahrenen sühnt. Zwar kann der gesnersche Bericht insbesondere aus der *Prolusio* wegen der dort verfolgten rhetorischen Absicht übertrieben wirken, doch musste er während der Rede auch seine Glaubwürdigkeit bewahren. Die Probleme, die Gesner mit solcher Drastik schildert, sind vermutlich nur die Summe aus mehreren Erfahrungen, die er ernst nimmt.⁴⁷³ Seine Lösung für sie besteht vor allem in einer kontinuierlich guten Geisteshaltung aus Liebe und Disziplin (*aequabili quodam amoris ac disciplinae tenore complectatur uniuersos*).⁴⁷⁴ Dazu gehöre ebenso, das Leid zu überwinden und Lösungsmöglichkeiten zu suchen, wobei Gesner geschickt *fontes [...] miserarium ostendamus [...] ad obstruendos [...] obturandosque* antithetisch gegenüberstellt. Dabei überschattet das Überwindungsvermögen pleonastisch und alliterativ die potenzielle Leidensquellen – potenziell, da er sie ja bereits präsentiert, wodurch sie vermieden werden können. Hoffnung überträgt er in der klaren Alliteration, die auf seine Hilfe anspielt: *aliquid auxilii afferamus*.⁴⁷⁵ Auch der unmittelbar darauffolgende Satz verstärkt diese Aussage inhaltlich durch die Wortwahl (*fides, speramus*) und durch den Fokus auf seine jahrzehntelange Erfahrung (*de iis agamus rebus, quarum a triginta amplius annis*), von der man lernen könne (*usum aliquem [...] habemus*).

Daher zeigt und vermittelt er Bewusstsein für prinzipielle Lösungsmöglichkeiten, denn seine Grundüberzeugung ist dabei, dass nur diejenigen Lehrer werden sollten, die dies von sich aus wollen.⁴⁷⁶ Daraus kreiert Gesner sogleich die Lösungsmöglichkeit bzw. Ziele, die er wohl aus eigener Erfahrung bestätigen kann, nämlich die Liebe zum Unterrichten nach außen zu tragen und von sich aus zu zeigen, dass man gerne zum Unterrichten da ist.⁴⁷⁷ Diese Ansicht findet sich auch in der Vorlesung wieder, wo er noch am Anfang, vermutlich auf seiner eigenen Erfahrung basierend, verkündet, dass die Liebe die Literatur lehre.⁴⁷⁸

Anwendungsmöglichkeiten bietet er auch aus einer optimistischen Geisteshaltung an, die andere limitierende Faktoren wie ein zu geringes Gehalt euphemistisch umdeuten kann.⁴⁷⁹

⁴⁷³ Cf. 64. Prol. de fel. doc. § 1; 15.

⁴⁷⁴ 65. Prol. de fel. doc. §6.

⁴⁷⁵ 66. Prol. de fel. doc. §2.

⁴⁷⁶ Cf. 157. Prol. de fel. doc. §5.

⁴⁷⁷ Cf. 67. Prol. de fel. doc. §4.

⁴⁷⁸ Cf. 68. PLI 43.

⁴⁷⁹ Das ist nicht unwahrscheinlich, da auch schon an der Thomasschule die Gehälter eher gering ausfielen (■ Kap. 3.4).

Er selbst verdeutlicht in einer *praeteritio*, dass er keine handfeste Lösung für eine würdevolle Armut bieten kann.⁴⁸⁰

Zu einem tieferen Verständnis eines angemessenen Gehaltes, das der Regierung nicht zur Unehre gereicht, kann hier abermals die Vorlesung eine authentische Überzeugung bzgl. des Lehrergehaltes vor Augen führen: Zum einen sollte die Regierung wenigstens für das Minimum sorgen können.⁴⁸¹ Dass der Lehrberuf besonders eine ehrenhafte Aufgabe sei, ergibt sich auch aus seiner Aufforderung, gut zahlende Schüler aus dem Unterricht zu suspendieren, wenn sie sich nicht benehmen könnten, wobei er in einer asyndetischen Aufzählung seinen Unmut über solches Benehmen kundtut (*attendere, non attendere; dormire, garrere, turbare alios, et ita porro*).⁴⁸² Dabei stellt er diese Störfaktoren seinem zynischen Dank gegenüber (*huic ego longe gratias agerem*), auf den eine Suspension folgen würde (*eicerem illum com omnia pecunia sua*). Die grundsätzliche Norm (*generalis regula*) sei nämlich, dass es beim Unterrichten nicht um Geld gehe, sondern um die Vermittlung der wichtigen – ebenfalls asyndetisch aufgezählten und damit umso eindrucklicheren Lehrstoffe – *uirtus, sapientia, litterae*, die man im Zweifelsfalle Freunden kostenlos vermittele.

Als einen Grund, Schüler nicht zu unterrichten, führt er also ungezogene Lernende an, die keinen Respekt erweisen. Doch auch anders konnte seiner Meinung nach den Lehrern Respekt verwehrt werden: Als ähnlich verwerflich schildert Gesner nämlich diejenigen Schüler, die die Ehre und Dankbarkeit in Form eines Honorars ihren Lehrern aufgrund ihrer eigenen Verschwendungssucht vorenthalten würden.⁴⁸³ Stattdessen sollte ein Ehrgefühl entgegengebracht werden (*honorem habendum*). Der Gelehrte führt jedoch vor Augen, dass ein solches finanzielles Fehlverhalten nicht Schuld der Schüler sei – worüber die Lehrer eventuell erzürnen könnten und ihre tugendhafte Gesinnung vergessen könnten –, sondern Schuld der Eltern, die sie nicht an den Umgang mit Geld gewöhnt hätten.⁴⁸⁴ Vor dem oben ausgeführten Hintergrund kommt Gesner zu einer Handlungsaufforderung, die Kinder schon früh an den Umgang mit Geld zu gewöhnen, wobei er die Römer dafür als Beispiel anführt: „*Scribere rationes, tabulas facere, Romanum est, et pars disciplinae publicae.*“

Der Appell richtet sich sicherlich an zukünftige Lehrer, die potenziell Eltern werden und damit den Nachwuchs gezielt beeinflussen können. Möglicherweise könnte hier jedoch auch die Idee impliziert sein, dass die Lehrer wiederum ihre Schüler entweder in der

⁴⁸⁰ Cf. 69. Prol. de fel. doc. §14.

⁴⁸¹ Cf. 70. PLI 1297.

⁴⁸² 71. PLI 1297.

⁴⁸³ 72. PLI 1297.

⁴⁸⁴ 73. PLI 1525.

Freizeit oder sogar im Unterricht – womöglich durch entsprechende Textstellen – mit der finanziellen Haushaltung der Römer vertraut machen und somit interkulturelle Kompetenz vermitteln, damit diese wiederum ihre Eltern beeinflussen. Allerdings handelt es sich hier um bloße Vermutungen.

Wenn es nun Gesner nur bedingt um Honorare ging, auf die man in Freundschaftsfällen auch verzichten könne, wie viel sollte dann genug sein? Gesner fordert zu einer euphemistischen Umdeutung von Armut als *honestas/ bona paupertas* auf, die eine respektable Würde nicht ausschließe.⁴⁸⁵ Könne man auf materiellen Mangel mit *frugalitas* reagieren, sei die Armut für die Vermögensverwaltung eine *multorum bonorum fidelis magistra pariter et ministra*, wobei Gesner diese Funktion der Armut für viele auffällig durch eine Alliteration, Assonanz und Homoiotheleuta unterstreicht. Gegebenenfalls solle der Lehrer daher dennoch Schüler unterrichten, selbst wenn sie nur ein geringes Gehalt bezögen, da sie nicht Teil der breiten Masse seien (*ad diuitias uulgas modo hiat*), die materiellen Reichtum bewundern, sondern ein tugendhaftes Leben anstreben (*uirtutem, paupertatis licet sororem et alumnam*).⁴⁸⁶ Eindeutig tut sich hier auch Gesners Distinktion auf, dass er sich nämlich von der breiten Bevölkerungsschicht abhebt und sich gerade nicht mit ihr identifiziert. Dementsprechend bestätigt sich so indirekt auch die Tatsache, dass Gesners Bildung dem humanistischen Bildungswesen gemäß sich nur an eine kleine Zielgruppe richtete.

Nur an ihre respektvolle Zielgruppe sollten die Lehrer also eher großzügig ihr Wissen verteilen und sich auf ihre tugendhafte Gesinnung berufen. Dieses habe sich ausbezahlen können: Wie er danach ausführt, hätten sie sich als vertrauenswürdig für öffentliche Belange erwiesen, weil manche höhere Ämter in Kirche oder Universität erlangt hätten. Am Ende der *Prolusio* verdeutlicht Gesner diesen Aspekt: Durch jahrelanges Lehren könne man unter Georg August Karriere machen.⁴⁸⁷ Zur Veranschaulichung führt Gesner dann das Beispiel eines ehemaligen Theologie- und Philosophiestudenten an, der zunächst Rektor einer Lateinschule gewesen sei, bevor er zum Fürstenberater aufgestiegen sei. Doch belässt er es nicht bei diesem zeitgenössischen Exempel, das extrinsisch motiviert, sondern verbindet es mit Cato maior aus Ciceros gleichnamigem Dialog.⁴⁸⁸ Er übernimmt die Meinung des von Cicero idealisierten und bekannten Zensoren: Wenigstens dazu sei das Alter nützlich (*An ne illas quidem vires senectuti relinquemus ...?*), dass man Jüngere lehre und erziehe (*... ut adulescentes doceat, instituat, ad omne officii munus instruat?*). Ja sogar gebe es

⁴⁸⁵ 74. Prol. de fel. doc. §13. Cf. Chrest. Graeca 1773 Vorrede „lectoribus“ 7 (unpag.): *bonae mentis soror [...]*.

⁴⁸⁶ 75. Prol. de fel. doc. §14.

⁴⁸⁷ Cf. 54. Prol. de fel. doc. §20.

⁴⁸⁸ Cf. 76. Prol. de fel. doc. §17; dabei zitiert er Cic. Cat. mai. 29. Dieser Stelle entstammen auch folgende Zitate Ciceros.

kaum eine bemerkenswertere Aufgabe (*Quo quidem opere quid potest esse praeclarium?*). Die große Verantwortung, die er dieser Aufgabe *per se* als inhärent betrachtet, hebt er alliterativ in den Prädikatsnomina und ihren Attributen hervor. Damit folgt ein Argument, um die intrinsische Motivation zu stärken.

An dieser Stelle bestätigen sich nun auch die Überlegungen aus seiner Zeit vor Göttingen, nämlich dass die Lehraufgabe mit Erziehung einhergeht. Zugleich – wie es auch schon in Jena geschehen sein muss – adaptiert Gesner mit Blick auf das von Cicero herausgegriffene Beispiel die Antike für ihre Aktualität, die sich im Idealfall in dem Willen, ideal zu unterrichten, widerspiegelt. So motiviert er also durch die Aussicht auf einen realen Karriereaufstieg und ehrenvolles Ansehen. Die Lehre werde sich ideell und materiell auszahlen.

Nachdem nun der Rahmen im Hinblick auf Gesners Jahrhundert und Leben sowie seinem äußeren Verhältnis zu Latein bekannt ist, stellt sich die Frage nach seiner Auffassung zur lateinischen Sprache, insbesondere als Gelehrtensprache. Er selbst war offensichtlich durch seine Strebsamkeit und seinen Ehrgeiz sowie seine Sprachbegabung auf die ‚klassische Fährte‘ gelangt. Immer wieder erhielt er die Bestätigung von einflussreichen Menschen, die ihm höher gestellt waren, wie Lehrern, Dozenten oder Politikern. Er hatte auch keine Scheu vor neuen Herausforderungen und setzte sich voll für die lateinische Sprache ein – seine Bemühungen trugen dazu bei, Göttingen zu einer angesehenen Universitätsstadt zu machen. Dabei verlor er offensichtlich nicht das Interesse an anderen Wissenschaften oder Sprachen. Hier zeigt sich, dass sich ein klassischer Philologe mit seinem ganzen Engagement für sein Fach nicht für andere Wissensgebiete versperrte, was sicherlich auch dem Ideal des Polyhistor geschuldet war, das heutzutage nicht mehr aktuell ist. Selbst wenn wir an dieser Stelle nichts über die Übersetzung oder das gesprochene Latein erfahren haben, können wir jedoch vermuten, dass Gesner keine Konkurrenz in den anderen Fächern oder Sprachen sah. Die klassische Philologie machte u. a. er unabhängig, was ihm damals wichtig war: Immerhin wollte er die Kompetenz weitläufig erweitern und in Theologenhand wäre das damals so nicht gelungen. Auch wenn diese Selbstständigkeit anschließend bis heute womöglich zu einem Legitimationsdruck des altsprachlichen Unterrichts führte, schien es ihm damals das einzig Richtige: Hätte er Latein oder die Alten Sprachen als bedroht wahrgenommen, hätte er sie nicht von anderen Fächern unabhängig gemacht. Folglich lässt sich auch vermuten, dass das gesprochene Latein für ihn keinem Legitimationsdruck unterlag. So lohnt sich nun der Blick auf seine persönlichen Schilderungen und Meinungen zur Mehrsprachigkeit und den modernen Fremdsprachen allgemein, denen er ausgesetzt war.

Begegnete er ihnen je missgünstig? Hielt er sie je für eine Konkurrenz des Lateinischen? Oder hielt er sie seinem akademischen Schaffen gegenüber für unumgänglich? Waren sie für Probleme im Lateinunterricht verantwortlich? Welche Auswirkungen hatte das auf den Wert des Lateinischen seiner Meinung nach (■ Kap. 4)?

3.6 Bemerkungen Gesners zum Plurilinguismus

In Bezug auf Gesner und seiner Meinung zur lateinischen Sprache als gesprochener ist bereits redundant und einseitig geforscht worden, ohne dass seine Bemerkungen, die beiläufig das Verhältnis zwischen Latein oder Deutsch und einer anderen Fremdsprache schildern, in den Blick genommen worden wären.

Die These, er habe als Neuhumanist von gesprochenem Latein Abstand genommen, hat die Forschung mit Blick auf die Imitation breit untermauert. Besonders Paulsen war an einer derartigen Kategorisierung maßgeblich beteiligt:

Seine [Gesners] Stellung innerhalb der Entwicklung der gymnasialpädagogischen Anschauungen kann man so bezeichnen: er hat als der erste in Schriften und Organisationen, dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt [...]. Die Absicht des alten Betriebes war, Fertigkeit in der Imitation der Alten zu erzielen; der neue Betrieb gibt diese Absicht als eine durch die Wirklichkeit antiquierte auf, er will durch die Lektüre der alten Schriftsteller nicht zur lateinischen und griechischen Imitation anleiten [...].⁴⁸⁹

Diese Meinung hat sich bis in das heutige Jahrhundert aufrechterhalten,⁴⁹⁰ wie LUNDGREEN in seinem Beitrag zum Humanismus an Schulen beweist:

Paradigmenwechsel: Abkehr vom Ziel der Eloquenz durch Imitation; Hinwendung zur humanistischen, d. h. ethisch-ästhetischen und sprachlich-literarischen Bildung durch Verstehen der mustergültigen alten Schriftsteller.⁴⁹¹

Differenzierter, aber ähnlich, betrachtet Leonhardt die Schriften Gesners, aus denen er interpretiert, dass der Gelehrte einerseits wegen des Rückgangs des Lateinischen als Gelehrtensprache dem aktiven Sprachgebrauch zugunsten der Lektüre keine Bedeutung mehr beigemessen habe, andererseits jedoch das Lateinische nach wie vor als Gelehrtensprache berücksichtigt habe.⁴⁹² Gesner sei in seiner Reaktion auf das nachlassende, gesprochene Latein für die Verdrängung der einstigen Gelehrtensprache mitverantwortlich.⁴⁹³ Genauer differenziert VIELBERG 2009 in einem Artikel, von Gesners pädagogischer Erstveröffentlichung ausgehend, der dem Gelehrten unterstellt, vom lateinischen Sprachgebrauch abgesehen und Latein als eine Gelehrtensprache unter

⁴⁸⁹ PAULSEN II ³1921, 17.

⁴⁹⁰ HÜLLEN 2005, 78; APEL 1999, 113 sq.; WEIMER ¹⁹1992, 128 sq.; SCHMOLDT 1989, 149 sq.; MATTHIESSEN 1979, 21 sq.; BALLAUFF, SCHALLER 1970, 490-492.

⁴⁹¹ LUNDGREEN 2005, 31.

⁴⁹² Cf. LEONHARDT ²2011, 255-257.

⁴⁹³ Cf. LEONHARDT ²2011, 245.

vielen anderen respektiert zu haben.⁴⁹⁴ Dabei hat er jedoch Gesners Aussagen zum Lateinischen selbst außer Acht gelassen. Etwas deutlicher äußert sich SCHINDEL auf Basis seiner Expertise:

Gesners entschiedene Auffassung von der Aufgabe philologischer Studien ist es, seine nachdrücklich ausgesprochene und praktizierte Überzeugung, daß es nicht um die möglichst vollkommene Imitation der Alten geht, sondern um Geschmacks- und Geistesbildung mit dem Ziel eigenschöpferischer Produktion und Erfindung.⁴⁹⁵

Zuletzt klärte BEIMS genauer auf, der sich 2015 und 2017 besonders intensiv mit der Forschung zu Gesner und seinem Standpunkt zum Lateinischen als Gelehrtensprache auseinandergesetzt hat. Er kritisiert die pauschalisierte Abkehr der Lateinproduktion zugunsten des Leseverstehens⁴⁹⁶ und dass man laut Gesner eher von einer Bildungs- statt Wissenschaftssprache spreche.⁴⁹⁷ Zwar ist in der Mitte des 18. Jahrhunderts Deutsch bereits als Wissenschaftssprache anerkannt und hatte die Universitätsbibliothek unter Gesners Leitung überwiegend englische Fachliteratur aufzuweisen.⁴⁹⁸ Ebenso setzt man das profunde Beherrschen der lateinischen Sprache nur noch den Akademikern voraus.⁴⁹⁹ Dennoch eigne es sich besser für die ‚ewige‘ Rezeption, da sich ja die modernen Fremdsprachen verändern würden.⁵⁰⁰

Vor diesem Hintergrund sind Gesners Schilderungen zum Verhältnis zwischen modernen und der lateinischen Sprache interessant. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Vorteile für Latein als Gelehrtensprache überwiegen und Gesner sie selbst entsprechend gebraucht. Immerhin orientiert er sich in seinem eigenen Sprachstil *ex tempore* sogar an einem eher parataktischen und leicht verständlichen, bisweilen leicht korrumpierten und grammatikalisch nicht fehlerfreiem Latein, wie es wohl auch bei den Humanisten schon in den Vorlesungen üblich war (■ Kap. 2.1). Außerdem zeigen ganze und einfache Sätze in seinem Collegienheft, dass er nicht frei sprach. Zu Festanlässen, wie etwa aus dem Inaugurationsband zur Einweihung der *Georgia Augusta* hervorgeht, waren lateinische Grußbriefe von Universitäten aus anderen protestantischen Regionen oder *actiones (gratiarum)* die Regel, die häufig Gesner selbst übersetzt hatte.⁵⁰¹ BEIMS erkennt richtig, dass der Gelehrte auf Deutsch schrieb, wenn die staatliche Verwaltung miteinbezogen war, wie etwa in der Schulordnung; auch die *Kleinen deutschen Schriften* richten sich an ein

⁴⁹⁴ Cf. VIELBERG 2009/10, 127-132, 139.

⁴⁹⁵ SCHINDEL 2001, 12.

⁴⁹⁶ Cf. BEIMS 2017, 8 sq., 11.

⁴⁹⁷ Cf. BEIMS 2017, 13-15, 27.

⁴⁹⁸ Cf. BEIMS 2017, 31 sq.

⁴⁹⁹ Cf. 109. KldS, 356, PLI 112.

⁵⁰⁰ Cf. 117. PLI 123.

⁵⁰¹ Dazu genügt ein Blick in das Inhaltsverzeichnis des umfangreichen Bandes *De Acad.*

nicht akademisches Publikum, wie etwa an Mitglieder der *Deutschen Gesellschaft*.⁵⁰² Ab 1740 waren diese nicht nur Gelehrte (Johann Lorenz von Mosheim [1693-1755] Gesner, Seminaristen),⁵⁰³ sondern auch weitere Studenten, ‚freie‘ Mitglieder und ordentlich eingeschriebene Zuhörer.⁵⁰⁴ Entweder waren sie mit den universitären Fachrichtungen vertraut oder standen bereits in höheren Berufen. Auch der Adel ist repräsentiert und selbst Frauen, wie bereits aus ■ Kap. 3.5.1 bekannt.⁵⁰⁵ Ansonsten blieb weiterhin Latein das Sprachmedium für Festreden.⁵⁰⁶ Die antike Sprache bekam Gesners Ansicht nach keine Konkurrenz. Der Wert schien ihm Latein ohnehin innezuwohnen, was ■ Kap. 4.2 vertiefen wird.

Was dachte Gesner schließlich über moderne Fremdsprachen? Seine in der Forschung bisher vernachlässigten Anekdoten sollen einen unverfälschten Blick auf den Anbeginn der Mehrsprachigkeit werfen. Den wesentlichen Blickpunkt soll in diesem Fall das Französische bieten, da Gesner nicht nur auf diese Sprache am häufigsten Bezug nimmt, sondern weil er sie auch dem Englischen, Italienischen, Belgischen und Spanischen bereits in seinem Erstwerk deutlich voranstellt.⁵⁰⁷

Zwar ist bekannt, dass sich die Hegemonie der französischen Sprache bereits Ende des 16. Jahrhunderts anbahnte.⁵⁰⁸ Doch offenbar waren sich noch nicht alle deutschen Gelehrten dieser Tatsache bewusst, da sie eventuell nicht für alle zukünftigen Berufsgruppen relevant schien. So berichtet Gesner – wie schon aus ■ Kap. 3.1 bekannt – beispielsweise vom Anfang des 18. Jahrhunderts über einen wohl eher gallophoben Lehrer, der ihn züchtigte, da ihm Gesner offensichtlich eine nutzlose Sprache zu lernen schien.⁵⁰⁹

Seiner Anekdote nach zu urteilen ist spätestens nach dem Kontakt mit den Franzosen durch den Siebenjährigen Krieg (1756-1763) dieser Blickpunkt hinfällig. Gesner bereut seine Entscheidung, Französisch gelernt zu haben, keineswegs, sondern ist im Gegenteil davon überzeugt, dass es sich immer zu lernen lohnt und ausbezahlt wird. Möglicherweise hatte er durch den Krieg auch mehr Kontakt zu den Soldaten und Offizieren.⁵¹⁰ Einen Hinweis hierfür liefert die folgende Anekdote, in der Gesner die

⁵⁰² Cf. BEIMS 2017, 39.

⁵⁰³ Cf. CHERUBIM, WALSDORF ²2005, 126, 129 sq.

⁵⁰⁴ Cf. CHERUBIM, WALSDORF ²2005, 132.

⁵⁰⁵ Der Hauptanteil lag noch immer bei den Theologen, wie die Statistik aus Cf. CHERUBIM, WALSDORF ²2005, 134 zeigt.

⁵⁰⁶ Cf. BEIMS 2017, 39 sq.

⁵⁰⁷ Cf. IRS 2, 6, 4 sq. Cf. auch 80. IRS; 2, 6, 2.

⁵⁰⁸ Cf. PAULSEN II ³1921, 7.

⁵⁰⁹ Cf. 19. PLI 59.

⁵¹⁰ Zumindest geht SAUPPE 1856, 72 davon aus. Allerdings führt er keine Quellen an.

Milde und Verschonung durch die französischen Besatzer verbreitet,⁵¹¹ denn lange hätten sie ihn bereits gekannt. Sein akademisches Schaffen generierte ihm Ehrfurcht und Respekt, ja sogar eine affektvolle Geste gegenüber ihm (*hostes amplexi nos sunt Tu dicentes es amicus noster*) als auch gegenüber der Bibliothek – die Stichworte sind hier: *propter Academiam, reuerentiam, utilitatem, amorem, bibliotheca publica*.

Diese Aussage Gesners ist historisch nachweisbar, wie aus der Geschichtsforschung über Göttingen hervorgeht: In der Tat blieb die Universitätsstadt beim Einmarsch der französischen Truppen verschont und wurde kein Kriegsschauplatz.⁵¹² Die Franzosen hatten sich mit Österreich gegen England, dem im Westminstervertrag Hannover von Preußen garantiert wurde, und damit auch gegen Hannover verbündet. Die sofortige Kapitulation am 16.07.1757 und die daraus resultierenden Verhandlungen führten zu keinen Einschränkungen im universitären Betrieb. Erst 1760 spitzte sich die Besetzung insofern zu, als Professoren Einquartierungen hinzunehmen hatten und Studenten die Abreise verwehrt wurde, bevor am 10.08.1762 der Waffenstillstand geschlossen wurde. Bei alledem waren die französischen Besatzungstruppen für ihr diszipliniertes Interesse für und Ehrfurcht vor der Wissenschaft bekannt.⁵¹³ Inwieweit sie auf Französisch oder Deutsch kommunizierten, ist unbekannt.

Diese Erkenntnisse bestätigen die Aussage Gesners, der eventuell auch in seinem letzten Lebensjahr manchen Offizier aufzunehmen hatte, zu seinen Erfahrungen mit den Franzosen und der Wirkkraft seiner Werke. Damit erweisen sich seine Worte als höchst glaubwürdig. Zudem schätzt der *Professor eloquentiae et poeseos* unabhängig vom historischen Geschehen die Eignung des Französischen für diplomatische Angelegenheiten, wie er in einem Nebensatz zu Geschichtsschreibern einfließen lässt: „Systematischer sind natürlich die Franzosen, und sie wirken auf uns galanter, weil wir Französisch können, und eignen sich besser für Politisches [...]“. ⁶¹⁴ Ebenso in seiner 1727 erschienenen Vorrede zu einem Grammatiklexikon, die er nur auf Bitten des Verfassers schrieb und wegen seiner Abneigung gegenüber dem Inhalt zu den Eigentümlichkeiten seines Jahrhunderts verfasste,⁵¹⁵ in der „*Dissertatio de vi consuetudinis ac saeculi in studiis litterarum*“ bekennt er sich zur Beliebtheit von Romanen, die sich von Frankreich auf Deutschland übertrug: „Welch große Kraft der Romane überflutete nach den Anfängen des vorigen Jahrhunderts

⁵¹¹ 78. PLI 48.

⁵¹² Cf. hierzu und im Folgenden bis zum Ende dieses Absatzes, wenn nicht anders angemerkt, VIERHAUS 1997, 32-34.

⁵¹³ Cf. HUNGER 2002, 178 sq.

⁵¹⁴ 216. PLI 512.

⁵¹⁵ Cf. 79. PLI 619.

Frankreich und flutete von da auch nach Deutschland?⁵¹⁶ In Anbetracht der metaphorischen und übertreibenden Wortwahl (*uis, inundare, renundare*) und seiner Gewohnheit, schlecht über Gepflogenheiten seines Jahrhunderts zu sprechen, kann man davon ausgehen, dass seine Aussage negativ gemeint ist.

Unter Berücksichtigung der *Querelle des Anciens et des Modernes* verwundert es nicht, dass Gesner sich der Dominanz französischer Intellektueller bewusst ist. Er erkennt den Übergang von nachahmenden Humanisten zu Dialektikern, die auf die ursprüngliche Philosophie von Aristoteles Bezug nehmen, und schließlich zu französischen Enzyklopädisten (s. zum Enzyklopädismus ■ Kap. 5.2).⁵¹⁷ Dennoch deutet er eine *aemulatio* zwischen Deutschen und Franzosen an. In seinen Vorlesungen bemerkt er, dass sie nicht unübertrefflich seien und die Deutschen ihnen, die er durch den Gebrauch des Diminutivs leicht zu belächeln scheint, in gelehrter Sicht ebenbürtig seien: „Und diese Französlein wären ohne unseren Freinsheim wirklich zu wenig vorangekommen, dessen Supplemente zu Livius wie eine Grundlage sind; nachdem sie ihn genutzt hatten, konnten sie umso geschickter Systeme entwerfen.“⁵¹⁸ Außerdem rügt er in einer anderen Anekdote seine Landsleute dafür, die deutschen Städtenamen zu gallizieren. Von dieser unterwürfigen Gewohnheit habe er sich schon seit mehr als einem Jahrzehnt gelöst.⁵¹⁹ Stattdessen bevorzugt Gesner den Gebrauch der jeweiligen Erstsprache. Als Vorbild führt er eine seiner Zeit bekannte Kartensammlung an, die immerhin die europäischen Ortsnamen angebe.

Nicht nur in solchen Äußerungen zeigt der Professor eine deutliche Form der *language awareness*⁵²⁰, sondern auch in seinen Vorlesungsskripten werden der Plurilinguismus und die Anerkennung fremdsprachlicher Kulturen fassbar, wenn er nach Philologenart auf französische oder englische Literatur(-stellen) verweist⁵²¹ oder semantische Entsprechungen in diesen Sprachen nennt.⁵²² Ferner verwendet er etwa in einem Brief, wie es den Konventionen seines Jahrhunderts entspricht, Lehnwörter aus dem Französischen, z. B. „*inconvenient*“⁵²³ oder „*affligeant*“⁵²⁴. Auch in einem Briefnachlass aus

⁵¹⁶ 80. De vi op. min. I, 11.

⁵¹⁷ Cf. 79. PLI 620.

⁵¹⁸ 80. De vi op. min. I, 11.

⁵¹⁹ Cf. 80. PLI 430.

⁵²⁰ *Language Awareness* ist eine eigene Spezialisierung für Linguisten geworden, die die Association for Language Awareness online 2021 wie folgt definiert (Herv. i. O.): „Language Awareness can be defined as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.**“

⁵²¹ Cf. Gö-UA, Cod. Ms. philol. 1, Bl. 5 r.

⁵²² Cf. Gö-UA, Cod. Ms. philol. 1, Bl. 26. r.

⁵²³ Gö-UA, Kur. 7680, Bl. 2. Brief GESNERS am 14.10.1740 aus Göttingen an die kurfürstlichen Minister.

⁵²⁴ Gö-UA, Kur. 5733, Bl. 19. Brief eines Studenten an GESNER am 23.02.1761.

Gesners Seminar, unmittelbar nach seinem Ableben, findet sich „*important*“⁵²⁵. Dies ist gewiss auch ein Elitemerkmal, da er sich ja mit der Kenntnis der französischen Sprache eine höfische Zielgruppe erschließen kann, die schließlich auch in Göttingen erstrebt wurde. Seine *language awareness* zeigt sich ferner in einer Personenbeschreibung, wo er, da er wahrscheinlich kein lateinisches Wort dafür kennt, jemanden nicht mit dem deutschen Begriff ‚Schornsteinfeger‘, sondern mit dem italienischen Pendant dazu vergleicht.⁵²⁶

Bei alledem ist sich Gesner trotzdem der Sonderstellung des Lateinischen bewusst. Die Renaissancehumanisten gebrauchten es immer in ihrer Lehre: „Die Vorfahren in Deutschland, ja in ganz Europa hatten eingeführt, dass alles auf Latein gelehrt wurde.“⁵²⁷ So sei es in jeglichem Gelehrtenkontext eine relevante Zweitsprache gewesen: „Und alles, was irgendwie auf Bildung zielte, wurde auf Latein geschrieben. Auch vor Gerichten und überhaupt, was Bedeutung haben musste, wurde alles lateinisch verhandelt.“⁵²⁸ Der Tempusgebrauch deutet daraufhin, dass diese Gegebenheiten produzierten Lateins daher nicht mehr in seiner Zeit aktuell sind. Sich selbst betrachtet er dennoch als moralisch-eloquenter Nachfolger der Renaissancehumanisten, da er sich in seiner Nachrede auf Köhler als „Verkünder der Tugend“ bezeichnet, der seine schriftlichen Fähigkeiten an die nächsten Generationen weitergebe.⁵²⁹ So hält er auch die Latinisierung von Namen für selbstverständlich.⁵³⁰

Dabei fällt die Tatsache ins Auge, dass seiner Meinung nach zwar alle Gelehrten Latein beherrschten, doch offenbar keine Reden aus dem Stegreif in der antiken Sprache lieferten; denn offensichtlich hatten sie sie vorher geschrieben (*scripserunt*); ansonsten hätten sie sie auf Deutsch gehalten.⁵³¹ An dieser Stelle könnte Gesner durch seinen Kontrast zwischen *scripserunt* – *habuerunt* bestätigen, dass die Humanisten ihre rhetorisch ausgefeilten Reden akribisch vorbereitet hatten, bevor sie sie halten konnten – wie es auch bei ihm selbst der Fall gewesen sein muss (s. o.). Dass man ansonsten für Reden *ex tempore* die Erstsprache gebraucht haben muss, zeugt von Gesners Blickpunkt auf ein selbstverständliches Nebeneinander beider Sprachen.

Es scheint ihm übrigens schon in seinem Erstwerk selbstverständlich, dass Latein zwar vor dem Griechischen gelernt werden müsse (*a Latinis faciendum esse initium*), aber eine oder

⁵²⁵ Gö-UA, Kur. 7699 (2): Brief MICHAELIS’ am 19.10.1761, 459 sq. Bl. 459.

⁵²⁶ Cf. 80. PLI 524.

⁵²⁷ Cf. 80. PLI 86.

⁵²⁸ Cf. 80. PLI 86.

⁵²⁹ Cf. 81. Epist. op. min. VI, 230.

⁵³⁰ 82. Epist. op. min. VI, 233.

⁵³¹ Cf. 80. PLI 86.

mehrere moderne Fremdsprachen zeitgleich oder vor dem lateinischen Spracherwerb, und zwar durch Anwendung (*ex usu et consuetudine*), erlernt werden könnten.⁵³² Bezüglich komplizierter Inhalte sei sogar das Deutsche womöglich geeigneter. Beispielsweise erkennt er den Philosophen Christian Wolff für seine auf Deutsch gehaltenen Vorlesungen an, deren Inhalte er dadurch auf Deutsch verständlicher als je zuvor vermittelt habe (*quod planius illam [philosophiam] proposuit docuitque quam umquam factum est*)⁵³³ (auch ■ Kap. 2.2). Die Möglichkeit, völliges Verständnis durch den Gebrauch des Deutschen zu erschließen, betont er indirekt auch in der Anekdote über den Philosophen Thomasius,⁵³⁴ in der er den Philosophen dafür lobt, die Erstsprache in deutsche Hörsäle eingeführt zu haben. Das heißt jedoch nicht, dass Gesner diese Entwicklung uneingeschränkt begrüßt. Immerhin sei in manchen Fällen eine Erklärung nur dann notwendig, wenn andernfalls kein völliges Verständnis erzielt würde,⁵³⁵ denn er geht von einem negativen Höhepunkt aus, der das Gegenteil humanistischer Zeiten repräsentiere:⁵³⁶ Zwar habe Luther eine Wohltat durch seine Bibelübersetzung und auf Deutsch gehaltene Reden bereitet. Allerdings überwiege nun das andere Extrem (*alterum extremum*), nämlich dass selbst in Schulen und Vorlesungen Deutsch das vorrangige Kommunikationsmedium sei – jedoch ohne stilistischen Feinschliff (*corrumpunt eam potius miscendo omnium linguarum uocabula*).

Diese Tatsache führt er auf eine erhebliche Vernachlässigung der Erstsprache zurück. In Reden vor dem Volk und diplomatischen Schreiben seien Texte mit lateinischen Wörtern durchzogen gewesen. Ja sogar habe man lateinische Reden gehalten und vereinzelt seien deutsche Wörter eingeflossen.⁵³⁷ Auf heutige Leser*innen mögen Gesners Aussagen übertrieben wirken, doch geschah dasselbe wohl auch im Französischen, wo man ins Lateinische und zurück übersetzt habe – ohne Rücksicht auf Stil und Verständnis.⁵³⁸ Von solchen Extremen scheint er daher deutlich abzuraten; die Folge sei nämlich eine verdorbene Sprache – genauso wie ein verdorbener Charakter, was nicht verwunderlich ist, da Gesner ja die Sprache als Spiegel der Seele und des Geistes auffasst (■ Kap. 4.4).⁵³⁹

Gesner plädiert klar für einen moderaten Gebrauch beider Sprachen und nach wie vor für den des Lateinischen, da er dessen Nichtgebrauch im oben angeführten Zitat deutlich

⁵³² 83. IRS 2, 2, 7.

⁵³³ 84. PLI 804.

⁵³⁴ Cf. 85. PLI 91.

⁵³⁵ Cf. 166. IRS 2, 6, 9.

⁵³⁶ 85. PLI 86.

⁵³⁷ 86. PLI 86: „*Sed nimis neglecta lingua fuit patria. In contionibus ad populum, in iuridicis scriptis, omnia miscebant Latinis. Quin contionabantur Latine et raro immiscebant uernacula quaedam.*“

⁵³⁸ Cf. SAMMARTANO 1956, 38 sq.

⁵³⁹ 86. PLI 86: „*Sed hoc uerissimum neglectum eloquentiae uerae trahere corruptionem morum.*“

kritisiert: „*Sed dum abstinent doctores publici a Latina lingua [...]*“⁵⁴⁰ Entsprechend bedauert er einen Lateinunterricht, der nicht mehr mit seiner Anwendung einhergehe (*Recte hactenus, quod usu linguam latinam docebant*).⁵⁴¹ Das Adverb *recte* hebt Gesners Urteil zum Gebrauch der lateinischen Sprache hervor. *Usu* müsse gelernt werden. Michaelis bestätigt in einem Brief im Januar 1763, dass das Niveau des produzierten Lateins an den Universitäten im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Eloquenz und Inhalt⁵⁴² sehr niedrig sei:

Mein größtes Desideratum ist aber doch noch bisher, daß das Disputiren so schlecht gehet. Dis ist überhaupt ein Mangel unsrer Universität, der sie sehr unangenehm in den Augen der Auswärtigen characterisirt: indem die meisten Inaugurat-Disputationen unerträglich sind.⁵⁴³

Zusammenfassend sieht Gesner in den modernen Fremdsprachen keinen Nachteil, sondern sie können wie in Wolffs Fall zu einer *planior propositio* und *doctrina* führen. Auf Latein habe man also nicht immer das Verständnis vertiefen können. Immerhin war auch sein Dozent Buddeus für sein herausragendes Latein bekannt, bevorzugte es jedoch, seine Vorlesungen auf Deutsch zu halten, weil er vermutete, dass nicht alle Studenten ihm würden folgen können.⁵⁴⁴ Dieser Tatsache war sich auch Buddeus bewusst. Dennoch gelte dies genauso beim Verzicht auf das Lateinische, denn auch hier kritisiert der Göttinger Professor stilistische Unreinheiten, die offensichtlich die Durchdringung der Aussage und damit das sprachliche Verständnis einschränken und gar zu einer *corruptio morum* führen könnten. Seine stilistische Ausarbeitung geht weiter:⁵⁴⁵ Er rügt sein Jahrhundert für diese Krankheit des Unverständnisses erbarmungslos: „*Cum morbo potest comparari haec uis saeculi*.“ Tatsächlich nämlich führe diese Unsitte der gemischten Sprachen dazu, dass dumme Redner ihre Bewunderer fänden: „*saepe homo stupidus, qui uix habet sensum communem, inuenit admiratores, cui plaudunt*.“ Insgesamt dürften laut Gesner die modernen Sprachen mit der lateinischen kaum konkurriert haben. Was könnte also den schwindenden Gebrauch und mangelnde Kompetenz der lateinischen Sprache grundsätzlich begünstigt haben? Die Übersetzung? Die Erklärungen?

⁵⁴⁰ PLI 86.

⁵⁴¹ 86. PLI 86. Cf. ausführlich ■ Kap. 4.3.

⁵⁴² Ein lesbarer Ausschnitt in 211 Gö-UA, Kur. 7680, Bl. 10 v. Brief MICHAELIS' am 15.01.1763 zum üblichen Kontext.

⁵⁴³ Gö-UA, Kur. 7680, Bl. 10 v. Brief MICHAELIS' am 15.01.1763.

⁵⁴⁴ Cf. Gö-UA, Kur. 7680, Bl. 10 v. Brief MICHAELIS' am 15.01.1763.

⁵⁴⁵ 87. PLI 620.

3.7 Problem 1 im Lateinunterricht: Psittacismus

In der Wissenschaft gibt es einen Zeitgeist und einen gewissen Brauch [...] Die Macht des Zeitgeistes ist stark und macht, dass man das erträgt, was nicht nur lästig, sondern auch schädlich ist.⁵⁴⁶

Gesner war sich bewusst, dass eine gewisse Sitte in seinem Jahrhundert vorherrschte, die der antiken Literatur schade. Diese war höchst problematisch: Eine Schwierigkeit war das Gegenteil des von Gesner kritisierten Verzichts auf lateinischen Sprachgebrauch, nämlich Latein, das um jeden Preis des Verständnisses eloquent anmuten sollte. Schuld daran war wohl das Auswendiglernen von Vokabeln und Grammatikregeln, die der Lehrer sodann abfragte. Der Lehrer selbst habe – stark polemisiert (?) – gemeinhin nichts weiter zu tun gehabt, als die Schüler das auswendig Gelernte aufsagen und vor Angst schwitzen zu lassen, wie Gesner schon 1715 polemisiert: *Otiosus igitur est Praeceptor, sudant discipuli.*⁵⁴⁷ Folglich schildert er einen faulen und strengen Lehrer als ein Problem der herkömmlichen Didaktik. Die Polarisierung trägt dazu bei, dass seine Schilderung ein unüberwindbares Problem zu thematisieren meint. Wie eng der strenge und zugleich faule Lehrer mit der Methodik einhergeht, zeigt Gesners Äußerung zur frühzeitigen Produktion in der lateinischen Sprache, wenn die Schüler noch nicht genügend Vokabular beherrschen würden.⁵⁴⁸ Dies treffe sogar in fortgeschrittenem Sprachniveau zu, wenn sie von ihrer Eloquenz überzeugt seien.⁵⁴⁹ Die Polemik, die die Krise aus seiner Sicht verschärft, besteht also in einer ineffizienten Methodik unter einem schlechten Lehrer: Der faule und strenge Schulmann bringt nur Unverständnis bei. Insbesondere dieses Phänomen beschreibt und schildert er ausführlich unter dem Phänomen des ‚Psittacismus‘ in seiner Invektive gegen den Beginn des Grammatikunterrichts, die bereits entsprechend betitelt ist: „Ob man aus der Grammatic die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?“:

[A]ber ich sage, wenn man das Latein nicht anders lernen kann, als daß man vor allen Dingen die Declinationen und Conjugationen und Vocabeln aus der Grammatic nach der Ordnung auswendig lerne: so wäre es gut, man beeydigte alle Eltern, sie sollen die Ihrigen nicht Latein lernen lassen. [...]; so entstehet allmählich bey ihm das große Gebrechen der Studirenden, der sogenannte Psittacismus, die Gewohnheit, da man sich einbildet, man wisse etwas, wenn man ein Wort höret oder ausspricht, dessen Begrif und Bedeutung doch unbekant ist [...]. Dieser Fehler wird zur Natur, und so stark, daß ihn auch die beste Vernunftlehre, wenn sie nicht besonders fleißig angewendet und ausgeübet wird, nicht vertreiben kann: zumalen er auch bey dem Auswendiglernen der einzelnen Wörter unterhalten [retinetur] und gestärket wird.⁵⁵⁰

Neben dem verfrühten Beginn über morphologisches Auswendiglernen kritisiert Gesner eine weitere Manie der papageienhaften Aufsagekultur und verfrühter Textproduktion:

⁵⁴⁶ 207. PLI 619: „*Est saeculum et mos certus in litteris [...]. [U]is saeculi ualet et facit, ut ea tolerentur, quae non sunt molestantum, sed etiam noxia.*“

⁵⁴⁷ 88. IRS 2, 2, 21.

⁵⁴⁸ Cf. 88. IRS 2, 2, 23.

⁵⁴⁹ Cf. 89. PLI 63.

⁵⁵⁰ KIdS 295-297.

Diese beiden Mechanismen seien laut ihm bei der Lateinproduktion aus deutsch-lateinischen Übersetzungen entstanden. Da die Anfänger gezwungenermaßen ein lateinisches Äquivalent für den deutschen Sinn suchen würden, sei der lateinische Stil unrein und fehlerhaft.⁵⁵¹ Seine Wortwahl, dass er den „Brauch jener nicht gutheißen“ kann, der „gezwungenermaßen“ zu unreiner Latinität führe, verschärft seine Polemik und damit sein Krisennarrativ. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass es sich hier aller Wahrscheinlichkeit nach um einen Topos schlechten Unterrichts handelt: strenge Lehrer, wenig Spaß im Unterricht. Nicht nur Erasmus mahnt bereits in seiner *de ratione studendi* vor der Vernachlässigung der *res* und in der Soester Schulordnung von 1618 lässt man die Aufforderung verlauten, übertriebenen rhetorischen Schmuck zu korrigieren.⁵⁵² So lässt sich die Vermutung bestätigen, dass es sich hier eher um einen Topos als um graue Realität handelt. Ein Blick in PAULSENS Standardwerk genügt, um einen Eindruck zu haben, dass es sich grundsätzlich um einen literarischen Topos handeln könnte, den eine Gruppe präsentierte: die der Humanisten (Kap. 2.1). Dennoch möchte ich anzweifeln, dass es sich ausschließlich um ein „Hirngespinnst“ oder um eine literarische Erfindung handelt. Immerhin waren sie zunächst mit der Wiederherstellung der *latinitas* beschäftigt und setzten einen Kontrapunkt gegenüber den Scholastikern, die wiederum mehr an den Inhalten interessiert waren. Letztlich kann man nur davon ausgehen, dass es sowohl den einen als auch den anderen an Angemessenheit im Hinblick auf Eloquenz oder Inhalte mangelte, was im Hinblick auf die Heterogenität heutiger Reden jedoch auch nicht verwunderlich sein darf.

Die verzweifelte Suche nach einem semantischen Äquivalent geschehe in Latein-Deutsch-Übersetzungen, woraus er ein Hindernis für tiefergehendes Verständnis beschreibt: So schildert Gesner exemplarisch das ernüchternde Ergebnis beim Überprüfen des Verständnisses der Vorrede des Cornelius Nepos zu den Bräuchen der Römer und Griechen: Die Schüler wüssten „nichts“, was vor allem auf den „großen Fehler“ ihrer Überschätzung zurückzuführen ist.⁵⁵³ Nicht nur, dass Gesner vermutlich rhetorisch das Ergebnis der Textverstehensdiagnose untertreibt, sondern auch sein hartnäckiger Fokus auf die Schüler, die weder zu Beginn noch in der Mitte des 18. Jahrhunderts Leseverstehen erworben haben, untermalen sein Krisennarrativ.

Deutlicher spricht sich Gesner auch in seiner Ausgabe der cellarischen Grammatik gegen das Auswendiglernen einzelner Vokabeln aus, da es nicht automatisch zum Verstehen

⁵⁵¹ Cf. 90. IRS 2, 3, 10.

⁵⁵² Cf. BARNER 2013, 257.

⁵⁵³ Cf. 91. PLI 1037.

führe. Die Drastik der Krise bewirkt seine Wortwahl: Er unterstellt den Vertretern der ‚perversen‘ Didaktik „Mißbrauch“ und „Wahn“, der umso grotesker ist, als die Realität bereits oft genug das Nicht-Verstehen vorgeführt habe:

Es ist ein ungegründeter und durch die alltägliche Exempel widerlegter Wahn, daß diejenigen, die ein gut *Vocabularium* [...] auswendig gelernt haben, auch alsobald die Sprache selbst können; und [...] verstehen? Die Patronen [!] dieses Mißbrauchs, grossen Theils redliche, [...] sprechen: *Tantum scimus, quantum memoria tenemus!* welches unter gewissen Einschränkungen wahr [...].⁵⁵⁴

Die Tatsache, dass er diese Krisenbeschreibung in ein Nachschlagewerk einfügt, das er selbst verkürzt herausgab und folglich mit seiner medialen Wirkung rechnete, zeugt von der Selbstsicherheit in seinen Aussagen, denen diejenigen, die Gesner bereits als authentische Autorität auf seinem Gebiet wahrnahmen, kaum widersprechen konnten. Vermutlich stieß seine polemische Äußerung auf Zuspruch besonders bei den Studenten, die dem Populismus zugeneigt waren und verbreiteten sich von dort aus weiter.

Aus all dem könnte resultieren, dass Gesner den Fokus hauptsächlich auf den Inhalt der jeweiligen Worte lenken wollte. Allerdings mahnt er auch hier zum Gleichgewicht zwischen Signifikant und Signifikat, also zwischen *verbum* und *res*.⁵⁵⁵ Seinen Verdruss für die Unverhältnismäßigkeit beider Phänomene, die zu Nicht-Verstehen führen, schildert er ebenso vor Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft, und zwar in seiner Rede zu ihrem Stiftungstag 1749.⁵⁵⁶ Die krisenzuspitzende Polemik spiegelt sich auch in diesem öffentlichen und prestigeträchtigen Auftritt wider, wo die „lächerlichen Reden“ und „Pedanterey“ Symptome von „viele[n] hundert Kinder[n]“ und „Gelehrten“, denen man „weniger Vernunft als andern [...] zutrauet“, sind.

Gesners Unzufriedenheit, die er öffentlich kundtut – weil sie wohl leicht zu glauben war –, deutet darauf hin, dass er ein seiner Zeit weit verbreitetes Phänomen kritisiert, nämlich einerseits mangelndes Textverständnis durch nicht ausreichend erworbenen Wortschatz und extensives Auswendiglernen von Grammatikregeln und/oder einzelner Vokabeln, andererseits stilistisch inakzeptable Reden (■ Kap. 3.6) Daher ist der Psittacismus eine pervertierte Form der Imitation, die ja streng genommen zum höchsten Ziel lateinischer Rhetorik hätte führen sollen.

Der Psittacismus war offensichtlich ein Phänomen mancher Schüler, die nach Art der klassischen Humanisten unterrichtet wurden – zugleich erstreckte es sich wohl über mehrere Jahrhunderte! Bereits Quintilian brüskierte sich in seinem 10. Buch zum Nutzen

⁵⁵⁴ CeLG §20.

⁵⁵⁵ Cf. 92. PLI 63.

⁵⁵⁶ Cf. 92. Rede KldS 73-75.

und adäquaten Gebrauch der Imitation über Redner, die rhetorischen Schmuck wie Klauseln (Ciceros berühmtes *esse uideatur*) um jeden (inhaltlichen) Preis anwandten:

*Noueram quosdam, qui se pulchre expressisse genus illud caelestis huius in dicendo uiri sibi uiderentur, si in clausula possissent esse uideatur. Ergo primum est, ut quod imitaturus est quisque intellegat et quare bonum sit sciat.*⁵⁵⁷

Später waren es Luther, Comenius (1592-1670) und Locke (1632-1704), die dieses offensichtliche Langzeitphänomen kritisierten,⁵⁵⁸ das aus scholastischem Verbalismus – Inhaltsleere in abstrakte Wörter verpackt – entstanden war.⁵⁵⁹ Weder Erasmus noch Rabelais (ca. 1494-1553) unterstützten reine Diktate, sondern hielten den Verstehensprozess für die *conditio sine qua non*.⁵⁶⁰ In seinem *Some Thoughts Concerning Education* (1693) betont Locke direkt den Zusammenhang zwischen Lateinunterricht und unangenehmen Gefühlen, wenn es vornehmlich um das Auswendiglernen von Wörtern gehe.⁵⁶¹ Dabei gesteht er zwar das Übersetzen ins Lateinische – offensichtlich am Beginn – zu; also den Prozess, den Gesner als einen Grund für das Entstehen des Psittacismus anführt. Allerdings räumt sogleich Locke ein, dass dazu reales Sachwissen bzw. Wörter mit Referenzpunkten in der Realität dem andernfalls unerfreulichen Lernen von Wörtern beigefügt werden müssten. Diesen Lösungsansatz vertritt auch Gesner, er wird folglich in ■ Kap. 5 erläutert. Auch noch mehr als ein Jahrhundert nach Gesner ist Psittacismus bekannt als „die selbstgefällige Eloquenz eines gedankenleeren Scheinhumanismus“⁵⁶². Daher handelt es sich höchstwahrscheinlich um ein Langzeitphänomen, also um einen *morbis saeculorum* (■ Kap. 3.6), um an Gesners Narrativ anzuknüpfen. Das internationale

⁵⁵⁷ Quint. 10, 2, 18.

⁵⁵⁸ Cf. MERKLE 1983, 42 führt die entsprechenden Stellen zu LUTHER an. Sowohl COMENIUS als auch LOCKE assoziieren das Unverständnis mit Papageien (MERKLE. 51; BURROW 2019, 38; DICKER 2019, 212).

⁵⁵⁹ Cf. MERKLE 1983, 41-44. Auch LOCKE machte bereits auf die von GESNER als Unsitte geschilderte Gewohnheit der Philosophen aufmerksam, die Wissen vorgeben und die reale Essenz von Substanzen mitteilen wollten, ohne die Idee verstanden zu haben. Cf. LOCKE 1975, III, VIII, 2: „But as to our ideas of substances, we have very few or no abstract names at all. For though the Schools have introduced animalitas, humanitas, corporietas, and some others; yet they hold no proportion with that infinite number of names of substances, to which they never were ridiculous enough to attempt the coining of abstract ones [...]. [T]hey but timorously ventured on such terms, as aurietas and saxietas, metallietas and lignietas, or the like names, which should pretend to signify the real essences of those substances whereof they knew they had no ideas.“

⁵⁶⁰ Cf. SMITH 1993, 228.

⁵⁶¹ LOCKE 1964 §169: „For the exercise of his writing, let him sometimes translate Latin into English; but the learning of Latin being nothing but the learning of words, a very unpleasant business both to young and old, join as much other real knowledge with it as you can, beginning still with that which lies most obvious to the senses; such as is the knowledge of minerals, plants, and animals, and particularly timber and fruit-trees, their parts and ways of propagation, where a great deal may be taught a child, which will not be useless to the man. But more especially geography, astronomy, and anatomy.“

⁵⁶² CRAMER 1919, 80. In dem Handbuch für Lateinlehrer plädierte der Philologe und Lehrer CRAMER für auf Deutsch gehaltenen Lateinunterricht. Dennoch wollte er kurze Phasen lateinischer Produktivität über Sprechen oder Schreiben einbauen. Des Weiteren distanziert er sich in dem Kontext deutlich von den klassischen Humanisten.

Teilen gleicher Abneigungen verdeutlicht die Dringlichkeit, gemeinsam gegen ein Problem anzukämpfen. Allerdings war der Psittacismus nicht die einzige Schwierigkeit.

3.8 Problem 2 im Lateinunterricht: Statarische Lektüre

Wie auch noch heutzutage im Lateinunterricht in viel Zeit zu wenig gelesen wird (■ Kap. 1), so begab es sich schon zu Gesners Lebzeit. Gesner begründet dies wie folgt:

Leseverstehen einer großen Menge ist umso dringender, da seine Zeitgenossen schließlich nicht das Glück hätten, aus literarischen Quellen, sprudelnd vor Gelehrsamkeit, so einfach und direkt wie etwa die alten Griechen zu schöpfen, die er deutlich als Quelle allen Wissens idealisiert.⁵⁶³ Zwar bezieht sich Gesner hier in seinem Erstwerk auf das griechische Literaturgut. Doch besteht kein Zweifel daran, dass er dieselbe Schwierigkeit auch im Lateinunterricht sieht: Das Hauptproblem ergibt sich aus der Tatsache, dass über ein Jahrzehnt die Sprache gelernt werden müsse, bevor Texte gelesen werden könnten, was besonders diejenigen betrifft, die nach dem Lernprozess bald in einem nicht philologischen Sektor arbeiten müssten. Zu den antiken Texten dringe man so kaum durch. Im Gegensatz zu den Griechen müssten die Deutschen zunächst noch die Sprache lernen, um auf die Quellen der Weisheit zuzugreifen (■ Kap. 4.2.). Um genau zu sein, würden sie zunächst rund zehn Jahre für den Spracherwerb benötigen. Die Bücher selbst könnten sie dann nur drei bis vier Jahre rezipieren, da sie danach, selbst wenn sie sich noch so sehr für das antike Literaturgut begeistern könnten, für ihren Lebensunterhalt durch einen anderen Beruf aufkommen müssten.

Ein weiterer Grund für zu wenig Lektüre sieht Gesner in den Methoden selbst, wie er selbst schon beim Lesenlernen in Ansbach erfuhr (■ Kap. 3.1). Als ineffizient erwiesen sich nicht nur seine eigenen Unterrichtserfahrungen, sondern seinen Schilderungen nach auch der von anderen, wenn sie Lesen lernen wollten. Den langsamen Lernprozess des sogenannten ‚Versilbens‘ konnten sie nicht umgehen, wo Wörter nach ihren Silben geordnet richtig ausgesprochen und buchstabiert werden mussten. Den Begriff des Versilbens überträgt er auch auf zu lesende Bücher, die bei Beweisführungen redundant waren – dem Krisennarrativ entsprechend betrachtete er sie als *insania saeculi* und *pestilentia*. Gesner bedient sich insgesamt einer Vielzahl stilistischer Mittel, um die methodische Ineffizienz darzustellen, die sich sogar an Schulen von höherem Ansehen vorfinde.

Bei der Auswertung der gesnerschen Aussagen zeigt sich deutlich, dass sich seine didaktischen Probleme grundsätzlich mit zu langsamem ‚Vorwärtslesen‘ befassten. Er

⁵⁶³ Cf. 93. IRS 2, 2, 2.

bezieht sie nämlich auch ausführlich auf das konkrete Textverständnis in einer pauschalisierenden Aussage: „Je begabter jemand ist, desto mehr ärgert er sich darüber, dass er sich zwar bewegt, [...] aber nicht vorankommt.“⁵⁶⁴ Dieser kurze Satz fasst die Charakteristik des damals üblichen Leseprozesses im Lateinunterricht zusammen: Die Schüler kamen nicht voran. Doch was war der Grund dafür? Gesner klärt über die Ursache vor allem in seiner Vorlesung in Göttingen und in seiner Vorrede zur Textausgabe des Livius, also nach seiner Zeit als Rektor der *Schola Thomana* in Leipzig, auf. Er kritisiert eine an vielen Schulen verbreitete Detailverliebtheit, dass man „nichts ungesagt“ lasse, was zu Ausflügen in andere Materien verleite.⁵⁶⁵ Diese Abundanz an Wissen, die der Lehrer den Schülern weitergibt und sie so am Textverstehen hindert, gehe auf mit Wissen überhäufte Nachschlagewerke, beispielsweise das ‚Füllhorn‘ von Niccolò Perottis (1429-1480) zurück.⁵⁶⁶ Diesen Brauch pauschalisiert er in Bezug auf die Renaissance. Zu jener Zeit sei man darauf angewiesen, „fast das gesamte Wissen über die lateinische Sprache“ auszuschütten und vom Einzelnen ins Tausendste zu gelangen. Den Renaissancehumanisten kann er dieses Vorgehen verzeihen: Solche Exkurse seien notwendig gewesen, da sie einerseits möglichst viel wissen wollten und andererseits Bücher selten sowie teuer waren.⁵⁶⁷ Diese Aussage bezieht sich offensichtlich einmal auf die Ära vor dem Buchdruck (ca. 1450) und zum anderen auf das Streben nach Polymathie, das noch Gesner selbst kennt. In seiner Vorrede zur Textausgabe des Livius 1735 geht Gesner bereits ausführlicher auf diesen Aspekt insofern ein, als nur wenige Gelehrte die antike Gelehrsamkeit fassen könnten.⁵⁶⁸ Folglich sei eine gewisse Art von *interpretes* entstanden, wohl solche, die auf Latein⁵⁶⁹ einen Text ausführlich erklärten und dabei ihr Wissen an die weniger Wissenden weitergeben wollten. Er zeigt bei seiner Darstellung ein Bewusstsein für das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrenden und zu Belehrenden. Zudem lässt sich ein weiterer Grund für das Aufkommen solch ausufernder Werke in seiner Erörterung „*De vi consuetudinis ac saeculi in studiis litterarum*“ 1727 erkennen: den Mangel an geordneten Referenzwerken. Gesner erklärt nämlich, dass lateinsprachige Rezeption und Produktion sowie grundsätzliche Wissensanordnung durch enzyklopädisch geordnete Lexika erleichtert werde. Mit einem Seitenhieb auf Perotti

⁵⁶⁴ 94. Praef. Liv. 11 (Herv. i. O.).

⁵⁶⁵ Cf. 94. Praef. Liv. §5.

⁵⁶⁶ Cf. 95. PLI 64.

⁵⁶⁷ Cf. 96. PLI 64.

⁵⁶⁸ Cf. 97. Praef. Liv. §3.

⁵⁶⁹ In den anschließenden Ausführungen bezieht sich Gesner auf Grammatikbücher und lateinische Kommentare (cf. 97. Praef. Liv. §3). Zudem erwähnt er Dozenten bei Textinterpretation an (§ 4): *Sub felicem illam litterarum instaurationem fuerunt, qui praelectionibus amplis et ad doctrinae non uulgaris, ut tum erant tempora, ostentationem comparatis libros ueteres explicarent.*

bemerkt er sarkastisch, dass diejenigen, die grundsätzlich geordnete Lexika verschmähen würden, mit der Lektüre des *Cornu copiae* bestraft werden sollten, wenn sie lateinisches Leseverstehen und Schreiben lernen wollten.⁵⁷⁰ Diese ironische Nebenmerkung in einem völlig anderen Kontext, nämlich in der Vorrede zu einem Grammatiklexikon, das er wohl als geordnetes Nachschlagewerk empfehlen will, verdeutlicht, dass Gesner immer und überall daran gelegen war, auf eine Krise aufmerksam zu machen. Es verwundert wenig, dass er auf seine Nachfolger am Philologischen Seminar dementsprechend wirkte. Konsequenterweise erläutert in einem Brief von 1763 nämlich auch der dortige Interimsrektor Michaelis, „daß alle die Anmerkungen“ überflüssig seien,

die unnöthiger Weise in die Antiquitäten ausschreiten, oder aus einem Lexico Redens-Arten und verschiedene Bedeutungen der Wörter beybringen, ohne welche der Auctor gleich gut kann verstanden werden. Diese sind der gewöhnliche Zeitverderb der Schüler.⁵⁷¹

Trotz der überwiegenden Nachteile sei diese langsame Art der Lektüre – die *lectio stataria* – unter Umständen notwendig (s. u.; ■ Kap. 5.7). Gesner nämlich hält sie für angehende Philologen für relevant. Damit meint er nicht solche, die auch als *aucupes syllabarum* bekannt waren und die auch Didaktiker aus dem gesnerschen Jahrhundert kritisierten (■ Kap. 6). Diese missbilligt er nämlich in der Vorrede zu seinem *Enchiridion sive prudentia privata ac civilis* (1745): eine Anthologie, die den Vorteil habe, dass man sich dabei zugleich mit staatsbürgerlichen Inhalten auseinandersetze und so die Tugend ausbilde.⁵⁷² So konnte er vermutlich die Relevanz der lateinischen Literatur für politische Philosophie herausarbeiten, was SCHINDEL richtig vor allem auf ihre Behandlung in den gesnerschen Vorlesungen zurückführt, als besonders renommierte Politikwissenschaftler an der Universität verkehrten, vor denen die *studia humaniora* keineswegs nutzlos wirken sollten.⁵⁷³ Er kritisiert hier ‚Möchtegernphilologen‘ („*quod Philologi esse et uideri cupiunt*“), die er auch ‚Silbenfänger‘, gemeinhin als ‚Silbenstecher‘ übersetzt, nennt („*syllabarum aucupes*“). Die Polemik, die die Krise und damit das über die Norm Herausgehende beschreibt, findet sich in seinen Ausführungen zu ihren minimalistischen Aktivitäten, mit denen sie ihr Leben „verschwenden“ – „ohne irgendeinen wahren Nutzen“ für die Gesellschaft.⁵⁷⁴

Gesner bemängelt die Detailverliebtheit von Möchtegernphilologen, mit der man weder sein „Brot verdienen“ könne noch den höheren Wissenschaften nütze. Er spielt dabei auf die niedere Stellung der Philosophischen Fakultät an, die den höheren Fakultäten Jura,

⁵⁷⁰ Cf. 98. De vi op. min. I, 12.

⁵⁷¹ UA-Gö, Kur. 7680, Bl. 10 r. Michaelis am 15.01.1763.

⁵⁷² Cf. 205. Ench. 14 sq.

⁵⁷³ Cf. SCHINDEL 1989, 20 sq.

⁵⁷⁴ Cf. 99. Ench. 3 sq.

Medizin und Theologie untergeordnet war (■ Kap. 3.2). Zugleich bezieht er sich in seiner Anmerkung zu *altiores disciplinae* auf eine Stelle zum Nutzen der Grammatik aus Quintilians *Institutio*, wo eine *altissima eruditio scientiaque* auf die *grammatices elementa* folge.⁵⁷⁵ Im quintilianischen Original geht es um die früher Erziehung von Kindern und ihrem ersten Herantasten an die Literatur, deren Nutzen für wertvollste Inhalte der antike Autor lediglich schätzt.

Letztlich weist Gesner durch diese Amalgamierung der Begriffe daraufhin, dass die Philologie nicht wie nach Burmanns Ansicht auf grammatische Philologie beschränkt werden sollte. Dieses bestätigt er auch in seinen *Primae Lineae Isogogae*: Philologie heißt, aus Gesners Sicht, das Wissen um Worte mit Wissen um die dazugehörigen Dinge zu kombinieren: „In der Sprache, wenn man sie von den Sachen loslösen könnte, liegt keine Bildung. [...] Unverschämt sind diejenigen, die Philologen mit normalen Sprachlehrern durcheinanderwerfen.“⁵⁷⁶ Diese Disziplin versteht er als Basis für die Philosophie: „Die Philologie lehrt die Philosophen zu verstehen und zu unterscheiden.“⁵⁷⁷ Das versteht er also unter der optimalen Zielgruppe für eine statarische Lektüre, die nicht die Schüler „*in scholis humilioribus*“⁵⁷⁸ betreffe, sondern ausschließlich Akademiker, denen die gründliche Auseinandersetzung mit dem Text, Inhalt, Umstände etc. für ihre weiteren Berufe, in denen Latein eine Rolle spielte (Theologie, Jurisprudenz, Medizin, Philologie), nütze.⁵⁷⁹

Jedoch sei die Nützlichkeit eines solch detaillierten Leseprozesses eine Ausnahme. Vielmehr verurteilt Gesner dieses Verfahren aufgrund seiner eigenen Langeweile, die er als Student dabei in Jena erlebt hatte. Zusammen mit seinen Kommilitonen habe er den Professor, der sie durch die *Ars Rhetorica* von Aristoteles führen sollte, darum gebeten, den Text weniger statarisch zu erklären.⁵⁸⁰ Zwar würden sie noch immer Details schätzen, doch solle der Professor eher den Sinn des jeweiligen Absatzes erklären und ‚wortwörtlich‘ vorübersetzen. Dies habe der Dozent versprochen; jedoch hielt er sich nicht daran, sondern ging auf so viel Hintergrundwissen zum Text, ja bisweilen sogar drei Stunden zu einem Wort, ein, dass aus den gerade einmal zehn Studenten einige den Kurs verlassen hätten. Ein weiteres Gespräch zwischen Gesner und ihm allein sei nutzlos gewesen. Gesner erinnert sich selbst an seine Schulzeit zurück, in der niemand Terenz’ Komödien verstanden habe, da sie in einer Stunde nur je sechs oder sieben Verse lasen.

⁵⁷⁵ Cf. Quint. 1, 4, 6.

⁵⁷⁶ 99. PLI 661.

⁵⁷⁷ 99. PLI 660.

⁵⁷⁸ 100. Praef. Liv. §6.

⁵⁷⁹ Cf. 100. PLI 64.

⁵⁸⁰ Cf. 101. PLI 65.

Erst er selbst habe diese ‚Unsitte‘ – abermals spielt er mit *mos* auf die kritisierte Sitte an – an der *Schola Thomana* abgeschafft (■ Kap. 3.4), womit er eine noch im Kurfürstentum andernorts verbreitete Tradition gebrochen habe.

Die Ausführlichkeit, mit der Gesner diese Anekdote schildert, verdeutlicht abermals die Drastik des von ihm Erlebten, das sich in das Gesamtbild des Krisennarrativs einfügt. Er ging also auf Basis seiner eigenen Erfahrung davon aus, dass langwierige Methoden wie die statarische Lektüre keinesfalls zur Motivation wenigstens im Klassenzimmer an sächsischen Lateinschulen beitrugen. Selbst fortgeschrittene Studenten seien nicht instande, auf Fragen zu antworten, die das elementare Textverständnis diagnostizieren sollten. Die redundante Methode der Imitation sei umso ineffizienter, als sie sich oft nur auf einen Textabschnitt bezöge, der nicht von höchster Wichtigkeit sei.⁵⁸¹ Laut Gesner überfordere sie das Gedächtnis. Es scheine ebenso unmöglich, die ursprüngliche Ganzheit des Textes zu überschauen, deren Durchstückelung er zur besseren Veranschaulichung und passend zu seinem Krisennarrativ nicht scheut, mit Medeas Mord an ihrem Bruder Absyrtos zu vergleichen, der für den Vater ebenfalls am Schluss nicht mehr wiedererkennbar gewesen sei.⁵⁸² Sodann führt er fort, dass das Ergebnis davon ein *stupor paedagogicus* sei, der also aus Psittacismus und der *lectio stataria* (■ Kap. 3.4, 3.5) hervorgegangen zu sein scheint.⁵⁸³

Der Schaden dieses insgesamt demotivationalen Effektes zeige sich in despektierlichen, ablehnenden und herabsetzenden Assoziationen mit den lateinischen Autoren, die zu Nachholbedarf an den Bildungseinrichtungen führen würden,⁵⁸⁴ wie Gesner auch vor nicht an der Universität lehrendem Publikum verlauten lässt:

Die [lateinischen] Bücher lesen sie mit dem größten Verdrusse: und wenn sie endlich von der Schule loskommen, so werfen sie die Grammatic und den Cicero in den ersten Winkel.⁵⁸⁵

Diesen Effekt, insbesondere hinsichtlich der Erziehung,⁵⁸⁶ schildert bereits der Empirist John Locke (1632-1704), mit dessen Schriften Gesner vertraut war (■ Kap. 3.7, 5.2).⁵⁸⁷

⁵⁸¹ Cf. 102. Praef. Liv. §6.

⁵⁸² Cf. 103. Praef. Liv. §7 sq. Der Vergleich mit dem Medeamythos wiederholt sich gekürzt auch in *De vi op. min.* I, 13.

⁵⁸³ Cf. 104. Praef. Liv. §10, §12.

⁵⁸⁴ Cf. 105. PLI 832. Zur Assoziation ■ Kap 5.2.

⁵⁸⁵ KldS 299.

⁵⁸⁶ Cf. Locke 1975, II, XXXIII, 6-8, 15: „Many children, imputing the pain they endured at school to their books they were corrected for, so join those ideas together, that a book becomes their aversion, and they are never reconciled tot he study and use of them all their lives after; and thus reading becomes a torment to them [...]“

⁵⁸⁷ Dazu ■ Kap. 5.2. Cf. Locke 1975 II, XXXIII, 5 (Herv. i. O.): „There is also *another* connection of ideas, arising wholly from *chance or custom*: ideas that have no kinship in themselves come tob e strongly linked in some men’s minds that it is very hard to separate them; as soon as one comes into the understanding ist associate appears too, and if more than two are thus united the whole inseparable group show themselves together.“

Lockes Beispiel zur Assoziation durch nicht naturgegebene, sondern über Gewohnheit angeeignete Antipathie war ihm sicherlich präsent, da schon Locke die Assoziation von Ideen veranschaulicht, dass Unannehmlichkeiten in der Bildung zu einer negativ aufgeladenen Assoziation führen. Fatal seien schließlich Lehrer gewesen, die so unterrichtet hätten, dass die Schüler Literatur zu hassen begonnen hätten:

Dann verfolgte er [Locke] genau die Assoziation der Ideen, z. B. warum die Menschen manchmal die Literatur hassen; warum diesen Teilbereich der Philosophie. Freilich hatten sie vielleicht törichte Lehrer, die diese Literatur so behandelten, dass sie sie daher zu hassen begannen.⁵⁸⁸

Da man sich an der Universität mit dem Spracherwerb in Form von Grammatiklernen beschäftigen müsse, impliziert er in den letzten zwei Sätzen, dass das Textverständnis nicht erreicht worden sei. Dass sich die Studenten mit Grammatik auseinandersetzen mussten, ist umso glaubhafter, als der letzte Satz erst in der zweiten Edition von 1784 ergänzt wurde. Infolge dieser negativen Assoziationen vergehe der Wunsch nach historischer Kommunikation:

Schulbücher nennen sie, mit einer verächtlichen Miene, die kostbaren Denkmale der größten Männer, welche jemals die Welt gehabt, die vortreflichsten Abbildungen der edelsten Seelen, von denen sie aber vor dem Schulstaube nichts erblicken können.⁵⁸⁹

Nach den bisherigen Analysen neigt Gesner zu einer Metaphorik, die besonders in den Bereich der Krankheiten hineinreicht und die mitunter seine Unzufriedenheit hervorhebt (■ Kap. 3.6, 3.7). Wie er schildert, fallen sowohl der Sprachgebrauch als auch die Methoden aus den Normbereichen: Einerseits habe man zuerst nur Latein gepflegt und danach nur Deutsch, was er als zwei diametral entgegengesetzte Extreme beurteilt. Andererseits würden sowohl der Psittacismus als auch die statarische Lektüre zu einem geradezu ineffizienten Leserverstehen führen. Darüber hinaus würden die negativ beschriebenen Probleme den Inhalt des Lateinunterrichts mit negativen Emotionen aufladen, was durch unbeliebte und nicht geschätzte Lehrer und eine frühe Wegnahme der Kindheit noch verstärkt würde. Gesners Glaubwürdigkeit ist insgesamt als hoch einzustufen, da er einerseits seine Erfahrungen in unterschiedlichem Rahmen als solche stilisiert, die sich zugleich mit den Schilderungen seiner Zeitgenossen und Nachfolger

⁵⁸⁸ Cf. zur Assoziation ■ Kap. 5.2. 142. PLI 807 (Herv. i. O.). PRADEL 2013 zu *ibid.* übersetzt an dieser Stelle *litterae* mit ‚Wissenschaft‘, was sich rechtfertigen lässt. Allerdings gibt der Begriff nur begrenzt die damalige Auffassung von Schönen Wissenschaften wieder (■ Kap. 2.3), weshalb ich mich für ‚Literatur‘ entschieden habe, die auch die Untersuchung dieser ‚Schönen Wissenschaften‘ miteinschließt – allerdings nicht im anachronistischen Sinn einer Literaturwissenschaft, wie wir sie heute kennen. Allerdings ist genau dies auch nicht auszuschließen, da GESNER immerhin auch die Klassische Philologie maßgeblich prägte und zusammen mit BUDEUS die Autonomie initiierte, die er in Göttingen durch sein Seminar weiter förderte (■ Kap. 3.2, 3.5).

⁵⁸⁹ KldS 300.

decken (■ Kap. 6). Andererseits bereitet er sie auch rhetorisch auf und orientiert sich an Lockes Schriften – eventuell, um seine Rezipienten für Alternativen zu sensibilisieren.

Als Lösung auf das nur langsame Herangehen an Wissen schlägt er schon um 1715 vor, sich entweder völlig vom Sprachenstudium abzuwenden oder eine effizientere Methode zu suchen:

Dieser Umstand hätte einen nachdenklich stimmen können und bewegte mit Sicherheit auch viele, sodass sie entweder meinten, das Studium der Sprachen sei gänzlich aufzugeben, oder Entschlüsse fassten, wie sie nach einer leichteren und bequemeren Methode erlernt werden können.⁵⁹⁰

Eindeutig spricht er sich zu Beginn seiner beruflichen Laufbahn für Letzteres aus.⁵⁹¹ An diesem Urteil würde er sein Leben lang festhalten.

3.9 Zwischenfazit

Aus alledem ergibt sich ein Denkmuster der Unzufriedenheit mit einem unzumutbaren Lateinunterricht: Zu viel wird Grammatik gelernt, erklärt, zu wenig wird gesprochen, und wenn etwas gesprochen wird, beruht es auf schlecht gelerntem Latein. Man kann sich auf Basis der früheren Forschungserkenntnisse über die Unterrichtspraxis vorstellen: Erst wird Grammatik – laut Gesner zu viel Grammatik – in zu frühem Alter auswendig gelernt, und danach wird erklärt. Man kann vermuten, dass die ausschweifenden Erklärungen danach vor allem in fortgeschrittenen Klassen auf Latein stattfanden. Man muss sogar davon ausgehen: Immerhin werden die Texte ja inhaltlich irgendwann nicht mehr verstanden. Hätten deutsche Erklärungen mehr genützt? Vermutlich nicht, da ja Gesner den fehlenden Gebrauch kritisiert. Dennoch ist nicht völlig klar, ob seiner Meinung nach das Unverständnis auf die übermäßigen Erklärungen auf Deutsch oder Latein zurückzuführen ist. Fakt ist, dass nur erklärt, aber nicht gelernt wird und die Texte samt lateinischsprachigem Inhalt irgendwann so sehr aus dem Fokus geraten, dass die Schüler in der theoretisch fortgeschrittenen Phase es praktisch nicht sind, da sie mit den Texten nicht umgehen können. Sie können nur auf Latein nachsprechen, was sie irgendwo lesen, aber nicht verstehen. Eine solche phonetische Reproduktion hat nichts mit gesprochenem Latein zu tun, das man produzieren und in Kommunikationssituationen anwenden kann. Folglich kritisiert Gesner nicht das gesprochene Latein, sondern das sture Kommentieren, das zwangsweise zu einer Imitationspraxis und Produktion führen soll, bei der jeglicher Inhalt vernachlässigt wird. Das heißt jedoch nicht, dass er sich direkt vom gesprochenen Latein abwendet. Es heißt aber sehr wohl, dass er offensichtlich mit dem inhaltlich leeren Ausnutzen lateinischer Lektüre für schein schön klingende Reden nicht einverstanden

⁵⁹⁰ 83. IRS 2, 2, 3.

⁵⁹¹ Cf. 83. IRS 2, 2, 4.

war. Daraus lässt sich vermuten, dass er den Fokus auf den Inhalt der lateinischen Texte legen wollte. Inwiefern konnte dann die Übersetzung noch nützen? Wollte er gänzlich von der Imitationspraxis Abstand nehmen? Und wenn er sich den Lektüreinhalten widmen wollte, warum war ihm das in einem Jahrhundert wichtig, in dem Naturwissenschaften gerade aufstrebten? Diese Fragen gilt es nun, im nächsten Kapitel zu beantworten.

4 Gesners Legitimation des Lateinunterrichts

Da Gesner eine Problematik in der Unterrichtspraxis sah, stellt sich die Frage nach seinen Lösungsansätzen. Mit Blick auf zu viel Unverständnis in den lateinischen Texten stellt sich nicht nur die Frage, wie er sie verständlicher machen wollte, sondern zunächst nach dem Warum, d. h. die Frage nach den Zielen der (lateinischsprachigen) Bildung. In diesem Großkapitel 4 werden diese daher herausgearbeitet, im nächsten (■ Kap. 5) die Methoden. Damit die Zusammenhänge zwischen Ziel und Methode deutlicher werden, beginne ich mit einer Legitimation des Lateinunterrichts, deren Ursprung man Gesner zuschreibt. Und zwar geht es um die Transfereffekte, v. a. das logische Denken, durch Grammatikunterricht. Tatsächlich ist dies heutzutage auch der Grund für den Schwerpunkt auf Grammatikarbeit, kaum wird hier daher gesprochen oder gar geschrieben. Im modernen Fremdsprachenunterricht zielt man auf Kommunikation, folglich wird doch gesprochen und geschrieben. Mit Blick auf Gesners bisherige Überzeugung, dass gesprochenes Latein nicht von den modernen Fremdsprachen bedroht ist, stellt sich die Frage nach dem „Wozu“? Dass er sich diese Frage gestellt hat, kann ein Blick auf seine allgemeine Auffassung von Bildungszielen erklären, die er in seinen Schriften ebenfalls vermittelte. Sie unterstützt zugleich seine Meinung über den Bildungswert der lateinischen Literatur und Sprache, den er in dem ‚lateinfeindlichen‘ Jahrhundert sieht. Daraus ergibt sich der Zweck lateinischer Rezeption und Produktion. Im Anschluss daran kann so die Methodik erläutert werden.

4.1 Alles nur ‚formale Bildung‘?

*Saepe prosunt, quae non putabamus.*⁵⁹²

Dieses Fazit, das bereits aus seiner frühen Jugend bekannt ist, zieht Gesner nach dem Erlernen der französischen Sprache, was einem seiner früheren Lehrer vorerst nutzlos schien. Offensichtlich bereut der Professor nicht, einer geläufigen Meinung zu einer gewissen ‚nutzlosen‘ Bildungsmaterie entgegen gehandelt zu haben. Teilte die heutige Gesellschaft seine Einstellung, entkäme die Unterrichtung im Schul- und Studienfach Latein dem Rechtfertigungsdruck. Jedoch wäre dies ein Trugschluss:

Will man heutzutage den Lateinunterricht legitimieren, stößt man schnell an seine Grenzen. Immerhin handelt es sich um eine sogenannte ‚tote‘ und – möglicherweise – nutzlose Sprache, die trotz ihrer einfachen Aussprache bekanntermaßen als schwer gilt und deren Literatur man kaum schnell verstehen kann. Die Begründungsdefizite sind

⁵⁹² 6. PLI 59. Auch ■ Kap. 3.1.

prekär. Zwar ist unbestritten, dass Lehrer*innen, die eine romanische Sprache an Schulen unterrichten, von Kenntnissen der antiken Sprache profitieren: beispielsweise, wenn sie Französischlernenden, deren erste Fremdsprache Latein ist, auf etymologischer Basis erklären oder bestätigen müssen, weshalb fr. *corps* anders geschrieben als ausgesprochen wird: *cor*.⁵⁹³ Dennoch verzichtet man etwa aus zeitökonomischen Gründen in Studienverlaufsplänen von BA- oder MA-Studiengängen mancherorts auf die Voraussetzung des Latinums.⁵⁹⁴

Dabei profitiert die Romanistik schon lange nur noch eingeschränkt von lateinischen Sprachkenntnissen: Es liegt nicht nur daran, dass in den letzten zwei Jahrhunderten der historischen Sprachentwicklung als Bereich in der Philologie weniger Zeit zugunsten neuer Teilbereiche wie Kultur- und Medienwissenschaften eingeräumt wurde – insbesondere seit dem Bologna-Prozess –, sondern auch, weil Latein als mit anderen großromanschen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch) konkurrierendes Wahlpflichtfach aufgefasst wurde, dessen Sprachkenntnisse zunehmend seltener ins universitäre Studium mitgebracht wurden.⁵⁹⁵

Dabei hätte genau diese Strömung auch einen positiven Zulauf verzeichnen können, wären die Latinumskurse didaktisch anders aufbereitet, nicht zu unbeliebten Zeiten und als ‚Randkurse‘ stigmatisiert.⁵⁹⁶ Die Transfereffekte auf die romanischen Sprachen seien wegen der Nicht-Prozeduralisierung des deklarativen Wissens (keine Sprachproduktion) nur in Ausnahmefällen zu erreichen.⁵⁹⁷ Verantwortlich seien dafür weniger der ausbaufähige Fokus auf Vulgär- und Mittellatein oder der ‚Transfer zwischen Latein und romanischen Sprachen ein erklärtes – prozedurales – Lernziel‘, sondern vor allem die nicht aktive Sprachbeherrschung und der reine Fokus auf das Leseverstehen, wenn nicht gerade Schüler*innen Latein als erste Fremdsprache gewählt hatten.⁵⁹⁸ Jedoch könnte genauso der Mangel an mittellateinischem und vulgärlateinischem Kanon kritisiert werden,⁵⁹⁹ das zwar MÜLLER-LANCÉ als hinreichend und den Transfer fördernd erachtet, in der Regel aber stark an der klassischen *latinitas* ausgerichtet ist.⁶⁰⁰

Im Folgenden möchte ich auf ein ähnliches Argument eingehen, das weite Verbreitung gefunden hat, obwohl es schon längst widerlegt worden ist. Dieses Argument lohnt sich

⁵⁹³ MÜLLER-LANCÉ 2009, 57.

⁵⁹⁴ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 57.

⁵⁹⁵ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 50-54 zur historischen Entwicklung des Lateinischen in der Romanistik.

⁵⁹⁶ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 67.

⁵⁹⁷ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 64 sq. zur Diskussion des Lateinischen als Transferbasis.

⁵⁹⁸ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 64 sq.

⁵⁹⁹ Cf. MEIBNER 2003, 151.

⁶⁰⁰ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 64.

auch deshalb eine ausführlicheren Betrachtung, da sein Ursprung in der Vergangenheit dem 18. Jahrhundert, ja sogar Gesner selbst, zugeschrieben wurde. Und zwar handelt es sich um das logische Denken.

Gibt man, wie möglicherweise Eltern vor der Wahl ihres Schulkindes für den Fremdsprachenunterricht, in die Google-Suchmaschine Keywords wie etwa „Latein analytisches Denken“ oder „Latein logisches Denken“ ein, wird man auf etliche Homepages von Schulen verwiesen, die den Wert und Nutzen des Faches unter dem Effekt bewerben, Latein schule das logische Denken. Dass der Nutzen des Faches selbst in Tageszeitungen diskutiert wird, zeigt die polemische Aussage der Bielefelder Professorin LORE BENZ, deren Interview mit KATHARINA THIEL am 9.10.2019 in der Lippischen Landes-Zeitung veröffentlicht wurde:

In einer aktuellen Studie über den Nutzen von Lateinunterricht kommt der deutsche Soziologe Jürgen Gerhards allerdings zu dem Schluss, dass es heutzutage nur wenig Sinn mache, Latein zu lernen. ‚Kein kommunikativer Nutzen‘, heißt es dort. Außerdem handele es sich bei den mit Latein in Verbindung gebrachten Vorteilen wie besseres Grammatik- und allgemeines Sprachverständnis um eine Illusion, die ‚in allen Bildungsgruppen wirksam ist, doch besonders von den Hochgebildeten vertreten wird‘. Dem widerspricht Lore Benz, Professorin an der Universität Bielefeld. ‚Dass das Erlernen der lateinischen Sprache das analytische Denken schult und grundsätzlich hilft, ein vertieftes Verständnis für Grammatik zu entwickeln, ist ein bekannter Fakt‘, sagt sie.⁶⁰¹

Ohne abzustreiten, dass im Lateinunterricht zweifelsohne das grammatische Verstehen geschult wird, wird in diesem kurzen Abschnitt auch sofort ersichtlich: Ein Vertreter der Soziologie hält Latein an einen externen Zweck gebunden, den der Unterricht in dieser Sprache nicht vermitteln könne. Eine Professorin für Latinistik widerspricht dem und verweist auf angeblich bewiesene Effekte auf das analytische Denken. Zugleich betont sie die Grammatik, als ob es sich bei dieser Menge an sprachlichen Strukturregeln um einen höheren Wert selbst handele. So impliziert ihre Aussage, dass es bei Latein um Grammatik und Analyse geht. Doch nicht nur sie propagiert das – immerhin sind solche Aussagen lange Zeit primäres Ziel des Lateinunterrichts gewesen.

Eine soziologische Studie führt verschiedene Autoren aus fachdidaktischen und populären Medien an, die diesen Wert um Transfereffekte durch Lateinlernen in Umlauf

⁶⁰¹ THIEL 2019.

gebracht haben.⁶⁰² Bekanntlich verbessere es trotz fehlender kommunikativen Anwendung

die Entwicklung der allgemeinen Intelligenz und des logischen Denkens [...], die Muttersprache Deutsch, und hier vor allem die Grammatik, besser zu verstehen. Der Erwerb anderer, vor allem romanischer, Sprachen sei [...] deutlich leichter.⁶⁰³

Tatsächlich sind Transfereffekte für die deutsche Sprache nachweisbar.⁶⁰⁴ Der Glaube an den Nutzen dieser Sprache hängt offenbar mit der gängigen Methodik zusammen, bei der genaues Übersetzen, das oft dem Überprüfen von Grammatikkenntnissen zu dienen scheint,⁶⁰⁵ eine große Rolle einnimmt.⁶⁰⁶

Daraus ergibt sich zwangsläufig die Frage für die heutige Zeit: Besteht der Nutzen und damit der Wert des Lateinunterrichts nur in Transfereffekten? Kann – und konnte – die Beschäftigung mit lateinischer Sprache und Literatur nicht mehr um ihrer selbst willen geschätzt werden? Kann – und konnte – es nicht mehr der persönlichen Bildung, die zweckungebunden und nicht in vermeintlichen Denkleistungen messbar ist, dienen? Wie hat sich dieses Argument, das den Lateinunterricht legitimiert, überhaupt erst verbreitet? War dieser Glaube über die Transfereffekte auch schon im 18. Jahrhundert gang und gäbe?

Stellen wir uns wieder die Eltern vor, die zusammen mit ihrem Schulkind weiter nach Gründen, sich für den Lateinunterricht zu entscheiden, recherchieren: Suchen sie etwa weiter nach ‚Lateinunterricht‘ und ‚logisches Denken‘, stoßen sie früher oder später auf folgendes Keyword, selbst wenn es in diesem Zusammenhang nicht immer explizit genannt wird:⁶⁰⁷ ‚formale Bildung‘.⁶⁰⁸ Diese rechtfertigt seit einigen Jahrzehnten besonders den Grammatikunterricht, wie der Professor für die Didaktik der Alten Sprachen ANDREAS FRITSCH weiß:

In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hat die inhalts- und textbezogene Lehrmethode im lateinischen Anfangsunterricht einen neuen Höhepunkt erreicht, sodass sich in jüngster Zeit auch wieder eine Gegenbewegung bemerkbar macht, die um der ‚formalen Bildung‘ willen den

⁶⁰² Cf. GERHARDS et. al. 2019, 312.

⁶⁰³ Cf. GERHARDS et. al. 2019, 312.

⁶⁰⁴ Insbesondere GROBE 2017 und KIPF 2017, die den positiven Effekt des Lateinunterrichts auf die deutsche Sprache nachweisen können. Cf. schon FENGLER 2000, die auf das Potenzial des interkulturellen und interlinguistischen Erlebens bei Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, und dessen Entfaltung sie erlebt hat, hinweist. Cf. auch WESSELMANN, WALKER 2021. Letztere haben die signifikanten Effekte auf intuitive und metakognitive sprachliche Kompetenzen nachweisen können.

⁶⁰⁵ Cf. FLORIAN 2015, 18 sq., 89.

⁶⁰⁶ Cf. REINHARD 2018/19, 37, 42 sq.

⁶⁰⁷ Cf. KIPF 2006, 51.

⁶⁰⁸ Cf. PAULSEN II ³1921, 21.

Schwerpunkt wieder stärker auf den systematischen Aufbau der Grammatik als auf unterhaltende Texte und Bilder legen will.⁶⁰⁹

Der Zusammenhang zwischen formaler Bildung und logischem Denken über Grammatikerwerb wurde besonders durch das letzte Jahrhundert propagiert (s. u.). Obwohl der Effekt des Lernens lateinischer Grammatik auf das logische Denken noch nie wissenschaftlich-empirisch nachgewiesen werden konnte, hielt sich die Assoziation der formalen Bildung mit analytischen Fähigkeiten konstant aufrecht – nicht nur wie in dem oben zitierten Zeitungsartikel, sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs.⁶¹⁰ ‚Formale Bildung‘ bedeutet für den Lateinunterricht in der französischen Philologie auch „gymnastique intellectuelle“.⁶¹¹

Auch KIPF kritisiert die Legitimation durch „die vermeintliche Logizität der lateinischen Sprache“ und die daraus resultierende „formalbildende Überlegenheit gegenüber den modernen Fremdsprachen“⁶¹². Sie geht besonders mit dem Konstruieren als Übersetzungsmethode, in preußischen Lehrplänen seit 1892 vorgeschrieben, einher, das als „rational-objektivierte, fast exakt-naturwissenschaftliche Vorgehensweise“ in Anbetracht der „damals aufstrebenden Naturwissenschaften“ gelte und „der Grammatikvermittlung als einem entscheidenden Teil des Lateinunterrichts zusätzliche Legitimität und Dignität“⁶¹³ verleihe. Dies dürfte in jedem Fall erklären, weshalb dieses Argument ein so weit propagiertes ist, obwohl es im Unterricht der alten Sprachen um mehr als um Grammatik gehen sollte, wie allein noch die Konfusion der Schüler*innen in FLORIANs empirischer Studie darüber nahelegt, inwiefern sie nun grammatisch oder inhaltlich schlüssig übersetzen sollten.

Verantwortlich für diese Assoziation scheint dafür das kulturelle Gedächtnis des letzten Jahrhunderts in Deutschland zu sein, das besonders ausführlich von der Dissertationsschrift von ANNA KRANZDORF ausführlich beschrieben wird. Um 1917

⁶⁰⁹ FRITSCH 2006, 160.

⁶¹⁰ Cf. e. g. ORTNER 2011, 70-74. Sie nennt das Konzept der ‚formalen Bildung‘ im Zusammenhang mit der Rechtfertigung der expliziten Grammatikvermittlung (70). Dabei zitiert sie (allerdings bezieht sie sich fälschlicherweise auf den Herausgeber) FRITSCH 2007. Sie spricht von einem „formale[n] Bildungsanspruch“ (74), worunter sie auf Basis umfangreicher Literatur die durch Grammatikunterricht erworbenen Analyse- und Systemisierungsfähigkeiten versteht, deren Transferleistung sie trotz der verwirrenden Terminologie geschickt widerlegt.

Cf. auch FRITSCH 2006, 157, der darlegt, dass die in ■ Kap. 6.5.1 geschilderte Lesemethode durch die grammatikbasierte Methode seit den 1830er Jahren verdrängt wurde, wobei „der formale, der sprachliche und grammatische Aspekt des Unterrichts“ eben im Vordergrund war. Schon im 19. Jahrhundert stülpte man den Begriff ‚formale Bildung‘ über die Ausbildung der Fähigkeit, durch Auflösen von Sätzen das Denken zu fördern (cf. PAULSEN II ³1921, 41).

⁶¹¹ Cf. MÜLLER-LANCÉ 2009, 62.

⁶¹² KIPF 2009, 2. Cf. zur Kritik dieser Legitimation aus der Anglistik BOHLEN 1957 und aus der Romanistik WEINRICH 1966.

⁶¹³ KIPF 2009, 11.

herum wollten in Deutschland Lehrer der antiken Sprachen einerseits vom Drill des Auswendiglernens von Grammatik abkehren, da er die Schüler von den antiken Autoren entfremde.⁶¹⁴ Sie brüsteten sich mit ihrer progressiven Neigung – paradoxerweise andererseits mit ihrem Konservatismus im Hinblick auf die Aufrechterhaltung von Traditionen und kulturellen Rückbezug.⁶¹⁵ Nach dem Ersten Weltkrieg sollte lateinischer Grammatikunterricht ein allgemein solides Fundament für den Erwerb jeglicher Fremdsprache legen, vor allem aber auch der Erstsprache.⁶¹⁶ Zu jener Zeit sowie in den Nachkriegswehen wollte man besonders das Nationalgefühl stärken,⁶¹⁷ wie auch schon im 17. und 18. Jahrhundert die Länder sich um ihre Nationalsprache bemühten.⁶¹⁸

Vertreter des Lateinunterrichts aus dem vergangenen Jahrhundert rühmten den Grammatikunterricht dabei immer für seinen formalen Bildungswert.⁶¹⁹ Das bedeutete für die damaligen Lehrer, dass Schüler durch das Lernen lateinischer Grammatik genau diese Inhalte auf andere Disziplinen ausweiten könnten.⁶²⁰ Es sollte eben ihr logisches und analytisches Denken fördern.⁶²¹ Diese Annahmen führten selbstverständlich zu einer Betonung des Grammatikerwerbs und hatten folgende Auswirkungen in der Methodik:

Lateinlehrer versuchten mit Mathematik und den Naturwissenschaften mitzuhalten, indem sie beispielsweise von ihrem deduktiven Ansatz abwichen und den induktiven aus den Naturwissenschaften übernahmen.⁶²² Das heißt, dass nach dem empiristischen, also auf Entdecken basierendem Forschen, auch in Sprache zunächst Einzelfälle bzw. Beispiele untersucht und daraus Regeln abgeleitet wurden. Des Weiteren wollte man abgesehen vom individuellen Talent ihrer Schüler auch Vernunft und Disziplin schärfen – und zwar über die Schwierigkeiten, die der lateinische Spracherwerb zu bieten hatte.⁶²³ Das passte freilich zum Kontext des 19. Jahrhunderts, als Gelehrte ihre analytischen Denkfähigkeiten erweitern wollten, indem sie spitzfindig und ausführlich, ja beinahe pedantisch, lateinische Sätze untersuchten.⁶²⁴

Doch im Grunde war man schon seit Ende des 18. Jahrhunderts von dieser Wirkung überzeugt: Methodologische Reformer, die von der althergebrachten Methodik mit

⁶¹⁴ Cf. KRANZDORF 2018, 49.

⁶¹⁵ Cf. KRANZDORF 2018, 50.

⁶¹⁶ Cf. KRANZDORF 2018, 51.

⁶¹⁷ Cf. KRANZDORF 2018, 51.

⁶¹⁸ Cf. HEUBAUM 1905, 71.

⁶¹⁹ Cf. KRANZDORF 2018, 51.

⁶²⁰ Cf. KRANZDORF 2018, 52.

⁶²¹ Cf. KRANZDORF 2018, 52 sq.

⁶²² Cf. KRANZDORF 2018, 53.

⁶²³ Cf. KRANZDORF 2018, 54.

⁶²⁴ Cf. PAULSEN II ³1921, 41.

grammatikalischem Schwerpunkt abweichen wollten, konnten sich nicht durchsetzen.⁶²⁵ Trotz mangelnder Belege verbreitete man diesen vermeintlichen Effekt.⁶²⁶

Wann ist denn nun dieser Terminus der ‚formalen Bildung‘ überhaupt entstanden? Die Tendenz geht dahin, das 18. Jahrhundert als Ursprung zu nennen, beispielsweise über den in ■ Kap. 6.5 besprochenen Schullehrer und Gelehrten FRIEDRICH GEDIKE (1754-1803).⁶²⁷ Tatsächlich befürwortete er wegen der öffentlich propagierten Nutzlosigkeit des Lateinischen die lateinische Sprachproduktion vor allem als für den Alltag nützlich, weil man dadurch seinen Geist trainiere – statt eines offensichtlichen und berufsbezogenen Nutzens bewarb er also einen formalen.⁶²⁸ Ein anderes Beispiel ist der Philologe Christian Gottlob Heyne (1729-1812), der das logische Denken fördern wollte und der Gesners unmittelbarer Nachfolger an der Universität Göttingen wurde.⁶²⁹ Heißt das also, dass Gesner vor allem den Wert des Lateinunterrichts im Grammatikunterricht sah und den Schwerpunkt darauf legte? Immerhin schreibt man bis heute den Ursprung der ‚formalen Bildung‘ dem Neuhumanismus zu.⁶³⁰ Und Gesner gilt als Initiator dieser Strömung (■ Kap. 6.3). Dies war auch vor einem Jahrhundert nicht anders, wo man etwa wie der Philologe FRIEDRICH BÖHME die Bildungsziele des Göttinger Professoren untersucht und eingangs eine Vermutung anführt, die den Entstehungsmythos der formalen Bildungsziele passend zu seiner eigenen Zeit widerspiegelt, um seine Lesenden anschließend zu überraschen:

Man könnte vermuten, daß Gesner für die Sonderentwicklung des logischen Denkens, um die es sich jetzt allein handelt, von den verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts an erster Stelle die Beschäftigung mit der **Grammatik** nennen würde.⁶³¹

Heißt das also, dass Gesner vor allem den Wert des Lateinunterrichts in der Unterweisung in die Grammatik sah und den Schwerpunkt darauf legte? BÖHME hat in seiner Vermutung diese rhetorische Frage impliziert, bevor er sie genau widerlegt. Anhand Gesners diverser Schriften widerlegt BÖHME seinen indirekten fiktiven Interlokutor überzeugend und stellt als Bildungsziele der ‚formalen Bildung‘ sowohl *memoria, iudicium* als auch *ingenium* fest.⁶³² Unter Einbezug adäquater Textstellen aus Gesners Vorlesung und

⁶²⁵ Cf. VAN BOMMEL 2015, 144, 146, der sich auf das vergebliche Bemühen Johann Bernhard Basedows (1724-1790) und ibid. 140 auf Friedrich Gedikes (1754-1803) Scheitern bezieht (■ Kap. 6.6.5). Cf. ebenso FRITSCH 2006, 136 sq., 143 sq., 146, 153-158. Er bemerkt den Kontrast zwischen Theorie und Praxis (150-152) und geht auf die Diskussionen jener Zeit ein.

⁶²⁶ Cf. KRANZDORF 2018, 55. Ein Beispiel dafür war etwa MARTIN HAVENSTEIN, der 1919, 7, 54-56 wegen des formalen Bildungswertes für das lateinisch-deutsche Herübersetzen plädierte.

⁶²⁷ Cf. ORTNER 2011.

⁶²⁸ Cf. VAN BOMMEL 2015, 123-125; zu weiteren Gelehrten, die diese Meinung vertraten 153-155.

⁶²⁹ Cf. PAULSEN II ³1921, 36.

⁶³⁰ Cf. KIPF 2006, 48.

⁶³¹ Cf. BÖHME 1912, 28 (Herv. i. O.).

⁶³² Cf. 106. PLI 51.

didaktischen Schriften verdeutlicht BÖHME, dass das Gedächtnistraining nichts mit mechanischem Auswendiglernen von Grammatik zu tun hat, sondern mit dem sogenannten ‚judiziösen Memorieren‘.⁶³³ Was verbirgt sich unter diesem nebulösen Ausdruck? Ein urteilendes Auswendiglernen? Oder schlichtweg das Lernen selbst auf der Annahme, dass nur diejenigen Inhalte gespeichert werden, nachdem sie an Bisheriges geknüpft wurden, d. h. assoziatives Lernen, wie man es aus den Mnemotechniken kennt?⁶³⁴ Das ist jedenfalls das, was man aus BÖHMES Erklärungen schließen kann: Er unterscheidet zwischen *iudicium* und *ingenium*. Erstere Geisteskomponente verbinde „Gedanken leicht und richtig mit einander [...]“, während letzteres „ein solches geistiges Band insbesondere zwischen scheinbar entfernten Elementen rasch [...] entdecken und überraschend“⁶³⁵ herstelle. Dabei solle das Gedächtnis alles speichern und systematisch nach Urteilkraft ordnen, *ingenium* solle diese hingegen verschiedenartig assoziieren.⁶³⁶ Schließlich übersetzt Gesner in PLI 853 *ingenium* auch als ‚die angebohrte Art‘:

Doch in der Philosophie sprechen wir Begabung denen zu, denen leicht der Vergleich einer ähnlichen Sache in den Sinn kommt. Sie sehen leicht die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit von Dingen untereinander.

Dies kann jedoch Verwirrung stiften, denn streng genommen kommt BÖHME zum Schluss, dass Gesner formal nicht durch Grammatik, sondern durch das tiefe Textverständnis und diese „unmittelbar[e] Einsicht in die Gedankenwelt der Antike“⁶³⁷ bilden wollte:

Die Grammatik besitzt nach Gesner nicht nur **keinen Nutzen für formale Unterrichtsziele**, sie ist vielmehr unter Umständen ein schweres **Hindernis**.⁶³⁸

Dieser Schluss widerspricht dem aktuellen Mythos im kulturellen Gedächtnis, dass formale Bildung logisches Denken durch Grammatikarbeit fördere. Zwar ist er als solcher schon im 18. Jahrhundert entstanden, aber nicht bei Gesner und schon gar nicht nach dem heutigen Verständnis. Dass diese Unterteilung ‚formaler Bildung‘ sich auch schon in John Lockes *Essay Concerning Humane Understanding* finden,⁶³⁹ bestätigt die ungenaue Forschung über den Ursprung des Begriffs. Offensichtlich braucht der heutige

⁶³³ Cf. BÖHME 1912, 10-13.

⁶³⁴ Cf. z. B. im Fremdsprachenunterricht: cf. SULIKOWSKA 2011, 83. Elaborieren (wie das Bilden von Eselsbrücken) verknüpft die Lerninhalte besonders nachhaltig durch tiefe Assoziationsnetze.

⁶³⁵ BÖHME 1912, 11. Er bezieht sich u. a. auf die essenzielle Stelle PLI 51: „*Iudicium mens est, in quantum uidet, iungendae n?(an) separandae sint notiones.*“ Cf. außerdem Rede KldS 72 sq.: „Ohne die Kraft unserer Seele, gewisse Eigenschaften oder Zufälligkeiten in Gedanken abzusondern und hernach unter gewisse allgemeine Begriffe zu bringen, würde keine Kunst, keine Wissenschaft, ja weder Vernunft noch Sprache seyn.“

⁶³⁶ Cf. BÖHME 1912, 10.

⁶³⁷ Cf. BÖHME 1912, 32.

⁶³⁸ BÖHME 1912, 31 (Herv. i. O.).

⁶³⁹ Cf. Locke 1975, II, XI, 1 sq. Auch bei ihm ist eine Geisteskraft das Unterscheiden von Ideen („discerning“), die er als Denkobjekte betrachtet (I, 1) und die auf sinnliche Wahrnehmung zurückgehen (I, 3). Seiner Unterscheidung zwischen „wit“ und „judgment“ folgte Gesner.

Lateinunterricht in seiner Konzeption wenigstens ein ‚wertloses‘, aber symbolisch wirkmächtiges Argument für seine Daseinsberechtigung.

Gewiss lernen auch viele Latein um des Latinums willen, das ein anderes Studienfach fordern könnte. Allerdings wählen zwei Drittel der Schüler*innen Latein nach ihrem Latinumserwerb in der deutschen Oberstufe ab,⁶⁴⁰ obwohl sie sich dann der Lektüre hätten widmen können. Sie sind allenfalls extrinsisch durch einen Qualifikationsnachweis lernwillig und motiviert, Latein zu wählen, oder weil die Eltern es so entschieden haben. An diesem Punkt stellt sich die Frage, was der Erwerb der lateinischen Sprache in der derzeitigen kapitalistischen und globalisierten Welt, oft durch die wirtschaftlichen Faktoren und Berufe geprägt, wert ist. Auch Gesner führt extrinsisch motivierte Begründungen an, wie ich im nächsten Kapitel darlegen werde. Allerdings geht er anders als heutige Latinist*innen weit über den Sprachvergleich und die damit einhergehende Reflexion und den Nutzen für andere Fächer hinaus. In der Tat bindet er eine extrinsisch motivierte Legitimation in seinem Werk an einen höheren und tieferliegenden Wert, den es nun herauszuarbeiten gilt.

4.2 Zum instrumentalen Nutzen lateinischer Literatur in Gesners Jahrhundert

Allgemein betrachtet Gesner sämtliche Sprachen – da er sie nicht genauer spezifiziert, kann man mindestens die alten sowie die modernen Sprachen Französisch, Englisch und Italienisch vermuten – spätestens bei der Verfassung seines Erstwerks als Schlüsselinstrumente, mithilfe derer man eine neue Welt betritt, und zwar die des Gelehrtentums und der Wissenschaft.⁶⁴¹ Er sieht sie für jeden, der Teil dieser Welt sein will, als eine Voraussetzung – was jedoch nicht heißt, dass jemand, der viele Sprachen erworben habe, automatisch gelehrt sei. Fremdsprachen – auch die modernen – sind bei ihm auf jeden Fall Voraussetzung einer plurilingualen Gelehrtenwelt. Auffallend ist hier, dass er das Gelehrtentum nicht auf die antiken Sprachen beschränkt, die er auch in seiner Vorlesung noch als Fundament für höhere Bildung voraussetzt,⁶⁴² sondern auf weitere öffnet, womit prinzipiell diejenigen inkludiert werden, die nicht Latein beherrschen (z. B. Frauen oder Minderheiten). Auf der anderen Seite spezifiziert er genau diese auch nicht weiter, sondern hält sich wagen in *gentes*, bei denen die Weisheit wohne. Folglich bleibt offen, welche Sprachen konkret er schätzt und welche Völkergruppen sie beherrschen

⁶⁴⁰ Cf. KUHLMANN 2010, 10.

⁶⁴¹ Cf. 107. IRS 2, 1, 1.

⁶⁴² Cf. 108. PLI prooem. 3.

sollten. Da er sich sonst nicht reformatorisch im Hinblick auf Frauenbildung einsetzte, ist klar, dass er die Bildung in der männlich eurolateinisch-europäischen Elite sah.

Diese Sprachen, die *eruditio ac sapientia* überliefern, müssten daher so dringend gelernt werden, da die Übersetzungen nur unzureichend den originalen Inhalt wiedergeben könnten. Gesner spielt hier wohl auf reichhaltige Bibliotheken mit internationalem Bestand an. Die lateinischsprachigen Werke seien in den Bibliotheken schlichtweg in der Überzahl gegenüber den modernsprachigen.⁶⁴³ Ihren Wert wird er durch ein weiteres Argument hervorheben, das jedoch einer Vorüberlegung bedarf, die Gesner vermutlich im Sinn hatte: Die römischen Gelehrtenschriften (*Romanae litterae*), die wiederum einerseits als eigenständiger Bestandteil der *libri Latini*, andererseits mit den nachantiken lateinischen verweben sind, sind mit der Literatur und dem Gelehrtentum der Griechen (*Graecae litterae*) bekanntlich verschlungen. Sowohl die *Romanae litterae* als auch die *Graecae* enthalten ein uraltes Bildungsfundament, wobei die römischen Schriften wiederum die griechischen rezipiert haben.⁶⁴⁴

Die römischen Schriften stellt Gesner also einerseits selbst als das Ergebnis der Rezeption griechischer Schriften dar und ebenso als erneutes Ergebnis einer Rezeption in den nachantiken *libri Latini*, denn sie enthalten deshalb seiner Meinung nach die höchste Bildung: griechische Kultur.⁶⁴⁵ Denn dieses sei die Sprache, in der die genuine Gelehrtheit bereits enthalten sei, wie wir bereits in ■ Kap. 3.8 festgestellt haben.

Diese in lateinischen Werken enthaltene Wissensfülle dehnt der Göttinger Professor zugleich auf die Fachliteratur aus, z. B. auf die Jurisprudenz: Besonders Juristen sollten des Lateinischen – aber auch des Griechischen – mächtig sein, da sie beispielsweise Justinian verstehen müssten.⁶⁴⁶ Selbiges gelte für Theologen,⁶⁴⁷ Mediziner⁶⁴⁸ und Philosophen.⁶⁴⁹ Diese Disziplinen zählt er zu solchen, die eine *insignior gradus doctrinae*, also ein höheres Niveau der Gelehrsamkeit benötigen,⁶⁵⁰ bei denen zwar auch Französisch, doch noch mehr Latein die Materie vertiefe:⁶⁵¹ Gesner spielt dabei auf professionell berufliche Erfordernisse an, die profunde Lateinkenntnisse erfordern: Für seinen Berufsstand seien ohnehin zum Lernen des Produzierens von Dichtung, Rhetorik etc. die

⁶⁴³ Cf. zusätzlich 109. PLI 112-114.

⁶⁴⁴ Cf. 108. PLI prooem. 3.

⁶⁴⁵ Cf. 93. IRS 2, 2, 2.

⁶⁴⁶ Cf. 109. PLI 114.

⁶⁴⁷ Cf. 109. PLI 113.

⁶⁴⁸ Cf. 109. PLI 115.

⁶⁴⁹ Cf. 109. PLI 116.

⁶⁵⁰ Cf. 109. PLI 112-116.

⁶⁵¹ Cf. 109. PLI 112 ist aussagekräftig: „*Latina lingua non quidem omnibus simpliciter necessaria studiosis, iis praesertim, qui sciunt Gallice: commodissima tamen omnibus ad gradum aliquem paulo insigniorem doctrinae contententibus.*“

entsprechend kanonisierten Autoren Vergil, Cicero etc. zu empfehlen. Die höheren akademischen Laufbahnen oder leitende Positionen zu Gericht oder an Kirchen erfordern ebenso das Verstehen antiker Texte.⁶⁵² Hoch sei nämlich die Anzahl der Bücher, wie der Göttinger Professor in diesen Absätzen betont. Korrekterweise sollten Gewährsmänner, die diesen Professionen nachgehen, ebenso Latein sprechen können.⁶⁵³ Bei ihnen sei laut Gesner nämlich die lateinische Sprache über Jahrhunderte hinweg ein fester Bestandteil gewesen: „Sehr lange behauptete Latein seine Stellung in Rechtssatzungen, ja besonders sogar in Predigten.“⁶⁵⁴

Folglich überrascht es wenig, dass Gesner seine Anerkennung gegenüber dem Orientalisten Thomas Erpenius (1584-1624) ausdrückt.⁶⁵⁵ Dieser habe nämlich gestanden, mit Vertrautheit des lateinischen Erbes das höchste Ziel seiner Gelehrsamkeit erreicht zu haben. In gewisser Weise stuft er dessen Haltung gegenüber der lateinischen Literatur und Sprache als vorbildhaft ein, wenngleich man ihm wegen des Attributs *stulti* der *amatores* eine Missbilligung des Gelehrten unterstellen könnte: Man könnte es als ‚töricht‘ im pejorativen Sinne verstehen, doch genauso kann es ins Alberne verstanden werden. Dies wiederum schließt nicht aus, dass er ihn dafür liebevoll belächelt. Diese These stützt nicht nur das spätere Attribut *doctissimus*, sondern auch besonders der Nachtrag im Irrealis der Gegenwart: „Ich wollte, alle Jungen von 10 bis 14 dächten so, bis sie perfekt Latein können.“

Indem Gesner also auf die Begeisterung für die lateinische Kultur eines früheren Gelehrten Bezug nimmt, der sich vor allem in der Orientalistik spezialisiert hat, betont er umso mehr eine langanhaltende Relevanz dieser antiken Sprache für eine generelle und weiterführende Gelehrtheit und Bildung. Zugleich unterschlägt er dabei nicht den produktiven rhetorischen Charakter des Lateinischen in Schrift. Gesner veranschaulicht die Liebe für das Lateinische eines Gelehrten und hebt somit das langanhaltende Prestige sowie die Wirksamkeit der antiken Sprache hervor.

Die jahrhundertelange Relevanz, die der Spracherwerb des Lateinischen mit sich brachte, ist derzeit völlig aus dem Blick verloren, wenn man Latein allein um des Latinums willen erlernt. Implizieren die nachlassenden Forderungen eines Latinumserwerbs für Studierende z. B. der Romanistik nicht bereits, dass der Wert des lateinischsprachigen Erbes und Gelehrtheit vollkommen aus dem Blickfeld geraten ist? – um an den Beginn

⁶⁵² Cf. 109. PLI 112 sq.

⁶⁵³ Cf. 110. PLI 117: „*explicare animi sensa Latina*“, „*Latine dicere*“ und „*sine seuro examine quod non potest aliter fieri quam Latine*“.

⁶⁵⁴ PLI 6: „*Perditi locum suum obtinuit lingua Latina in iure, quin in contionibus adeo.*“

⁶⁵⁵ Cf. 111. PLI 28.

dieses Großkapitels anzuknüpfen: Gesners Argumente sind unbekannt, zumal heutzutage die Bibliotheken voll von modernsprachiger Fachliteratur sind. Dennoch sollte man ihre ersten Quellen berücksichtigen, zumal wissenschaftliche Notwendigkeiten ein Nachschlagen im altsprachlichen Original erfordern könnten.

Gesner führt des Weiteren Argumente an, die ebenso noch heute bekannt sind, und die den externen Nutzen, etwa die bereits genannten Transfereffekte (■ Kap. 4.1), verdeutlichen. Bei all den bisher genannten Vorzügen könne Latein nämlich, ja die reine Grammatik, als Instrument gebraucht werden, um einfacher neuere Literatur – einschließlich der, die Grundwissen vermittele – und Fachtermini verstehen zu lassen.⁶⁵⁶ Latein nütze ebenso dem Ableiten von Wortbedeutungen in anderen Fremdsprachen, einerseits in Griechisch, andererseits besonders in den romanischen.⁶⁵⁷

Gesner erklärt hier zwar eine extrinsisch motivierte Legitimation des Lateinunterrichts, die sogar einen frühen Lernbeginn rechtfertigt. Damit solle grundätzlich jedenfalls Latein als Fremdsprache der Vorzug gegenüber neueren Sprachen gegeben und zuerst gelernt werden: „Diejenige Sprache muss man zuerst lernen, die für die übrigen Instrumentalcharakter hat.“⁶⁵⁸ Diese *ratio instrumenti* führt er rund 40 Jahre später weiter aus. Seiner Meinung nach hätten nämlich Linguisten und/oder Philologen (der antiken Sprachen) einen Vorteil, wenn sie die Sprachen gut gelernt hätten, da sie so deren Verwandtschaft leichter feststellen könnten, die sich nicht nur auf die linguistischen Ursprünge,⁶⁵⁹ sondern auch auf die kulturpolitischen beziehen⁶⁶⁰ – ein Argument, das man etwa noch heute kennt, wenn man sich allein das Motto des DAV-Kongresses 2018, „Polis Europa: Latein und Griechisch verbinden“, vergegenwärtigt. Diese Aussage ist umso relevanter, als Gesner unmittelbar danach das *commune* ausbaut: Und zwar schließe man nach Erkennen der Verwandtschaft auf die Gemeinsamkeit im Ursprung oder im Staat, wobei sich der verbindende Aspekt sowohl der Sprachen als auch der Herkunft wechselseitig verstärken würden:

Wenn ich höre, dass ein Volk von dem anderen abstammt, schließe ich: Also müssen auch ihre Sprachen übereinstimmen. Und andersherum, wenn gesagt wird, dass es eine Übereinstimmung der Sprachen gibt, schließe ich: Also muss es einst auch eine enge Gemeinschaft der Völker gegeben haben.⁶⁶¹

⁶⁵⁶ 112. PLI 118; 127.

⁶⁵⁷ 113. IRS 2, 2, 17.

⁶⁵⁸ IRS 2, 2, 7: „*Ea lingua primum discenda est, quae ad reliquas instrumenti habet rationem.*“

⁶⁵⁹ Cf. 114. PLI 190.

⁶⁶⁰ Cf. 115. PLI 191.

⁶⁶¹ Cf. 115. PLI 192.

Zwar beruft sich Gesner in diesem Argument nicht auf die antiken Sprachen, jedoch rät er zu einem Vergleich der Grammatik der lateinischen mit der deutschen Sprache. Damit meint er: Wenn man die Gemeinsamkeiten zwischen der antiken und der Erstsprache findet, erkenne man auch die kulturelle Verwandtschaft zur antiken Zielkultur.⁶⁶² Diese Behauptung findet einmal mehr Bestätigung, als er die Wirkung der antiken Autoren auf die Gegenwart beschreibt: Allein ihr Kennenlernen beeinflusse deutlich die Gegenwart und die Wahrnehmung zwischen ihnen und den Rezipienten. So würden Menschen seiner und der vergangenen Zeit umso mehr miteinander verschmelzen, je profunder die Schriften sowohl sprachlich als auch inhaltlich durchdrungen würden:

Gerade die Bekanntschaft mit bedeutsamen Menschen hebt bereits die Stimmung, muntert sie auf und steigert sie [...]. Wir können mit den hervorragendsten Männern aller Zeiten umgehen als wären sie anwesend, indem wir ihre Schriften lesen.⁶⁶³

Das Verstehen der Unterschiede und wohl besonders des Gemeinsamen sichert also seiner Meinung nach damit auch einen Sinn und Kenntnis für die gemeinsame Herkunft. Dies ist, selbst wenn das Argument heutzutage auch abgenutzt scheint, nicht unbedingt schädlich, sondern, wie man in der angewandten Sprachwissenschaft weiß, nützlich: Hier spricht man von Akkulturation, da die Lernenden sich der Zielkultur näher fühlen.⁶⁶⁴ Gesner weitet diesen Aspekt um seine Transmedialität aus, da beispielsweise mythologisches Wissen in Denkmälern und Kunst rezipiert sei:

Weil darinnen die ältesten Geschichte (sic!) der Völker eingewickelt sind, wie Bochartus, Huetius, Clericus, und neulich erst Fourmont gezeigt haben. Weil auf diese Stunde an den Höfen grosser Herren und sonst viele hundert und tausend Medallien, Mahlereyen, Tapezereyen, Statuen und d. g. Stücke vorkommen, welche derjenige, so die Mythologie nicht versteht, nicht auszudeuten vermag, noch, was darunter verborgen, zu urtheilen im Stande ist.⁶⁶⁵

Die Deutschen drohen sich laut GESNER zu blamieren, wenn sie im Ausland bei der Betrachtung von Kunstwerken, die Mythen abbilden, die Anspielungen nicht verstünden.⁶⁶⁶ BEIMS folgert richtig, dass damit „die antike Kultur zunehmend als eigenwertiges Bildungsgut begriffen wurde, das zu vermitteln Aufgabe der Autorenlektüre war [...]“.⁶⁶⁷ Nicht umsonst seien nämlich anders als bei den Pietisten, wo vornehmlich christliche Dichter rezipiert wurden, Ovid oder andere Poeten, wie Vergil oder Horaz, so prominent in den vorgeschlagenen Kanon eingedrungen.⁶⁶⁸ Diese transliterarische

⁶⁶² Cf. 116. IRS 2, 2, 9.

⁶⁶³ 117. PLI 120. Cf. auch 117. die Überschriften der Paragraphen 120-126.

⁶⁶⁴ Soziale Distanz behindert den Lernprozess, da man den Kontakt zur Zielkultur nicht sucht. Cf. dazu GASS, BEHNEY, PLONSKY ⁵2020, 580.

⁶⁶⁵ SO §98 sq.

⁶⁶⁶ Cf. BEIMS 2015, 334. Er bezieht sich dabei auf SO §100: „Es ist dieses eine mit von den Haupt-Ursachen, warum die Teutsche Nation vielfältig von den Ausländern so verächtlich gehalten, [...]“ Cf. dazu auch PÖHNERT 1898, 63.

⁶⁶⁷ BEIMS 2015, 334.

⁶⁶⁸ Cf. BEIMS 2015, 333 sq.

Antikenrezeption sowieso die Vergegenwärtigung des Gemeinsamen mit dem Vergangenen dürfte Gesner auch als einen Zustand der Harmonie betrachtet haben, denn in Bezug auf die Melodie macht er in ähnlichen Worten die Tochter der Liebesgöttin verantwortlich dafür, dass die Vielheit aus einzelnen Unterschieden einen Einklang herstellt:

Daher kommt der Name der Harmonie, der Tochter der Venus, weil sie Freundschaften zusammenführt und Menschen vereint. Harmonie gibt es bei vielen Dingen, die miteinander übereinstimmen, auch wenn es eine Verschiedenheit gibt, wie bei Ehefrau und Ehemann.⁶⁶⁹

Diese vielschichtige Gesamtheit lässt sich bei Gesner als Akkulturation interpretieren, obwohl es gewisse Unterschiede gibt, beispielsweise in Bezug auf Freundschaften und Verwandtschaften. Dabei geht es darum, in dem Maße, wie man sich auf gemeinsame Aspekte konzentriert, eine Einheit zu bilden. Daher müsste ihm auch daran gelegen gewesen sein, vor allem das große Gesamtbild und die Einheit statt der Unterschiede zu betonen.

Insgesamt führt Gesner Argumente an, die den Spracherwerb des Lateinischen extrinsisch begründen. Damit erkennt man durchaus eine Parallele zu heutigen Legitimationsversuchen, z. B. vertiefe man Sprachreflexion durch den Sprachvergleich, vor allem auf Ebene der Grammatik, oder man benötige Latein für ein Latinum, das noch (!) manche Universitäten für gewisse Studienfächer wie etwa Theologie, Romanistik, Geschichte, Archäologie etc. fordern.⁶⁷⁰ Zugleich erkennen wir aber auch die Oberflächlichkeit der gegenwärtigen Legitimation: Immerhin gelangt man im Lateinunterricht gar nicht zu einer oft erwarteten, aber tatsächlich nicht realisierten ‚Sprachreflexion‘.⁶⁷¹ Allenfalls lernt man, manche Begriffe abzuleiten. Zudem begibt man sich in eine Abhängigkeitshaltung von anderen Fächern, wenn Latein allerhöchstens deren *ancilla* ist. Dabei darf man eben nicht vergessen, dass man bei diesem Argument sogar nur auf die Latinumsprüfung Bezug nimmt. Welchen Wert das Latinum jedoch eigentlich hat – nämlich die Bestätigung der Befähigung, ein reiches Lektüererbe zu erleben und mit den Autoren historisch zu kommunizieren – hört, geschweige denn

⁶⁶⁹ PLI 280: „*Hinc Harmonia dicitur Ueneris filia, quia haec coniungit amicitias et sociat homines. Harmonia est rerum plurium inter se consentientium, licet sit differentia aliqua, ut in uxore et marito.*“

⁶⁷⁰ Dabei gibt es regionale Unterschiede: In Nordrhein-Westfalen ist zwar das Latinum in der Romanistik nicht mehr vorgeschrieben, in Bayern hingegen schon. In Österreich braucht man das Latinum auch für die Studiengänge Medizin und Rechtswissenschaften.

⁶⁷¹ Cf. SCHIBEL 2017, 158-161. Eine echte Reflexion müsste „translinguale sprachtypologische Unterschiede“ (161) tiefgehend diskutieren und dem Fach der allgemeinen Linguistik vorenthalten bleiben. Wahrscheinlich versteht die Lateindidaktik unter ‚Reflexion‘ das, was HORSTMANN 2018, 90 zusammenfasst, nämlich „nicht nur das Nachdenken, sondern auch die Fähigkeit zur metasprachlichen Verbalisierung und Diskussion der Beobachtungen und Gedankengänge.“

erlebt, man heutzutage selten.⁶⁷² Eben darum geht es aber noch Gesner in seiner Argumentation. So betont er immer wieder das Einende, das auch ein Sprachvergleich offenlegen kann, der wiederum auf eine Verwandtschaft hinweist. Nach all diesen Erkenntnissen bleibt die Frage spannend, inwiefern Gesner den Grammatikunterricht überhaupt in seiner Relevanz bewertete und methodisch aufbereitete. Dazu ist zuerst die Beantwortung des „Wozu?“ notwendig, auf die die Methodik schließlich baut. Dass es ihm vor allem um den Zugang zur lateinischen Literatur und damit zu einer überzeitlichen Gemeinschaft ging, verdeutliche ich im nächsten Kapitel, nachdem ich seine allgemeinen Bildungsziele erläutert habe. Um die didaktischen Absichten Gesners herauszukristallisieren, werde ich seine Schriften nicht von dem zuvor präsentierten Blickwinkel der drei Seelenkräfte *iudicium*, *ingenium* und *memoria* – und damit der formalen Bildung – heraus vorstellen. Ein solches Vorgehen ist unzureichend und verstärkt eine Fremdheit gegenüber seinen Vorschlägen, statt sie zu überwinden. Außerdem ist der Überbegriff der formalen Bildung seit zu langer Zeit falsch mit dem Wert des reinen Grammatikunterrichts konnotiert, sodass diese Perspektive Gesners genuine Lehren verschleiern würde. Ferner wäre es ungenügend, nur von diesem Fokus auf Kompetenzen eines Individuums heraus den Lateinunterricht aus Gesners Perspektive zu rechtfertigen. Wie wir im Folgenden sehen werden, haften seinen Ausführungen Überzeugungen an, die unter der engstirnig gedachten ‚formalen Bildung‘ völlig vernachlässigt würden.

4.3 Allgemeines Bildungsziel

Um die Bildungsziele aus der lateinischen Literatur bei GESNER herauszuarbeiten, ist eine Vorstellung dessen, was er allgemein durch Bildung erreichen wollte, zwingend notwendig. Immerhin lässt sich nur dann Didaktik nachvollziehen, wenn die Ziele bekannt sind. Welchen Zweck sollte und konnte seiner Meinung nach Literatur verfolgen?

Im umfassenden Œuvre Gesners lautet die These gewiss, dass Bildung grundsätzlich gar nicht erst nach ihrem Nutzen hinterfragt werden muss – auch auf die Gefahr hin, dass er dadurch lediglich an die bedingungslose Lernbereitschaft der Schüler appellierte. Denn Lernen von einer Materie, deren Nützlichkeit noch nicht vorhersehbar sei, sei immer sinnvoll und ein Äquivalent zum zukünftigen Kapital, wie aus seiner bereits besprochenen Anekdote zum Erwerb der französischen Sprache gegen den Willen eines früheren Lehrers deutlich wurde (■ Kap. 3.1). Dabei fügt Gesner gnomisch in seine zweite Ausgabe der Vorlesung ein: „Denn Lernen selbst ist an sich angenehm und schön. Ein Teil der

⁶⁷² Immerhin nennt etwa der Lehrplan Rheinland-Pfalz 2009 „historische Kommunikation“, die durch „einen Dialog mit lateinischen Texten“ (1) zustande komme, ohne jedoch diesen Begriff näher zu definieren.

Tugend ist sicherlich die Bildung der Weisheit.⁶⁷³ In dieser Formulierung fällt auf, dass Gesner das Lernen selbst als schön, *pulchrum*, beurteilt. Diese Eigenschaft schreibt er abermals der Tugend, *virtus*, zu, die er mit einem weiteren anschaulichen Beispiel mit dem Lernen assoziiert:

Die werden nicht viel lernen, die zu genau rechnen. [...] (Das Berechnen ist eine Sache der Nützlichkeit, die Tugend aber eine des Schönen und Ehrenwerten). [...] Sehr oft kann der Nutzen nicht im Lernprozess beurteilt werden. [...] Es kann ihm keine Begründung gegeben werden, bevor er etwas fortgeschritten selbst einsieht, wozu er das gelernt hat.⁶⁷⁴

Entscheidend ist also das Ergebnis, das auf den Lernfortschritt folgt. PÖHNERT erkennt richtig, dass unter diesen beiden Voraussetzungen sowie durch *tranquillitas animi* dann *felicitas* entsteht,⁶⁷⁵ die wiederum aus einer tugendorientierten Bildung besteht, wie er an späterer Stelle seiner Vorlesung bestätigt.⁶⁷⁶ Man erreiche Lebensglück, das ich im Folgenden als übergeordnetes Lebensziel bezeichne, besonders dadurch, wenn man von Kindertagen an in Richtung Tugend formiert werde: „Daraus wird ersichtlich, wie groß das Glück ist, frühzeitig zur Tugend gebildet zu werden.“⁶⁷⁷ PÖHNERT, der die Bildungsziele der Philanthropen und Neuhumanisten miteinander vergleicht, hat gezeigt, dass die Tugend sich sowohl auf die Person selbst als auch auf andere beziehe⁶⁷⁸ und dass dieses das Hauptziel der Erziehung ist, Lebensglück zu erreichen.⁶⁷⁹ Was meint nun dieser etwas abstrakte und vielen schon nicht mehr geläufige Begriff der ‚Tugend‘ bei Gesner?

Zunächst gilt es, darauf aufmerksam zu machen, dass er im Rahmen seiner breit angelegten Vorlesung im Diskurs zu „*educatio*“ darauf hinweist, dass sämtliche seiner Ausführungen zur *virtus* bzw. dem Bemühen darum sowie die übrigen Lehrinhalte seiner Vorlesung auch für seine Erläuterungen zur idealen Erziehung relevant sind:

Die restliche Art des Unterrichtens, sich um die Wissenschaft und die Tugend zu bemühen, ist zu einem guten Teil in diesem kleinen Buch selbst in Umrissen beschrieben. Alles, was über die Sitten, die Literatur etc. gesagt wurde, gehört dahin.⁶⁸⁰

Als Schlüsselbegriffe, die Gesner als höhere Bildungsziele nennt, haben sich insbesondere der schillernde Begriff der *virtus* und *sapientia* herausgestellt. Was versteht er unter diesen Termini? Im Folgenden wird klar werden: Tugend erfordert Erfahrung und

⁶⁷³ 6. PLI 59.

⁶⁷⁴ 119. PLI 60.

⁶⁷⁵ Cf. PÖHNERT 1898, 29 bzgl. 118. PLI 1347.

⁶⁷⁶ Cf. PÖHNERT 1898, 29.

⁶⁷⁷ 134. PLI 1421.

⁶⁷⁸ Cf. PÖHNERT 1898, 29 bzgl. PLI 1272-1277. GESNER spricht hier auch von *ius naturae*.

⁶⁷⁹ Cf. PÖHNERT 1898, 38.

⁶⁸⁰ 119. PLI 1524.

Handlungspraxis. Erfahrungen sind der Grundstein aller Weisheit, wie er bei der Entwicklung von *sapientia* schildert.

Bei Gesner wird nicht derjenige ‚weise‘ genannt, der seine Weisheit nicht selbst erarbeitet hat. Die *sapientia* entwickelt man laut Gesner ganz ähnlich aus der Vergangenheit, nämlich durch die Erfahrung. Sie entsteht aus ihr und beruft sich auf sie. Dabei soll man sich auch nicht scheuen, von den Erfahrungen anderer zu lernen,⁶⁸¹ denn sogar die *stulti*, die Törichten, könnten davon profitieren. Der Vorteil, den Gesner besonders auch im Titel desselben Paragraphen PLI 1394 beschreibt, ist, dass Erfahrung – die Summe aus Beispielen, die allgemeine Regeln der Weisheit bestätigen – selbst entscheidend zur Weisheit der Unwissenden beitrage. Eine solche auf Erfahrung beruhende Weisheit selbst solle man immer anstreben, selbst wenn es nur um einen kleinen Anwendungsraum im privaten Leben geht, wie Gesner über die *sapientia priuata* erklärt.⁶⁸² Diese entstehe beispielsweise aus einer Mütze, die vielseitig einsetzbar sein kann. Grundsätzlich geht er aber davon aus, dass unabhängig von der Reichweite der angewandten Weisheit immer ein Nutzen, selbst wenn er nicht sofort manifest ist, für die Gesellschaft hervorgeht.⁶⁸³ Dieser Gedanke ist offensichtlich die Sentenz seiner eigenen Erfahrungen, die sich im nicht öffentlichen Raum erleben lassen und die sich nicht auf das berufliche Leben beziehen.

Eine im Privaten anwendungsbezogene *sapientia priuata* zu erreichen, unterscheidet er offensichtlich von einer grundsätzlichen *sapientia*, die Gesner in seiner Vorlesung eng mit der Erfahrung und Handeln – genauso wie die Tugend – verzahnt. Tugend ist nicht derart, dass sie nach Erreichung eines Ziels auf einmal da wäre, sodass eine äußere Instanz der Person auf ihre Errungenschaft hin ein Prädikat oder Qualitätssiegel ‚tugendhaft‘ zusprechen könnte. Gesner konkretisiert, dass Tugend zunächst ein Überbegriff sei. Dabei habe sie viele Gesichter: „Tugend ist ein Allgemeinbegriff, der mehr Arten zusammenfasst.“⁶⁸⁴ Sicherlich hatte Gesner die weit rezipierte ciceronische Unterteilung in die Kardinaltugenden *prudentia*, *iustitia*, *fortitudo*, und *temperantia* im Sinn:

Die Tugend ist nämlich die Geisteshaltung, die mit der Art und Weise der Natur übereinstimmt. Daher wird, nachdem alle ihre Teile nun bekannt sind, die ganze Bedeutungskraft einer einfachen Anständigkeit überdacht. Sie hat also vier Teile: Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mäßigung.⁶⁸⁵

⁶⁸¹ Cf. 119. PLI 1394.

⁶⁸² Cf. 120. PLI 1389.

⁶⁸³ Cf. 121. Ench. 8.

⁶⁸⁴ 119. PLI 1423.

⁶⁸⁵ Cic. Inv. 2, 159 sq.: „*Nam uirtus est animi habitus naturae modo atque rationi consentaneus. Quamobrem omnibus eius partibus cognitis tota uis erit simplicis honestatis considerata. Habet igitur partes quattuor: prudentiam, iustitiam, fortitudinem, temperantiam.*“

Während Cicero in seinem Handbuch für Redner *De inuentione* anschließend die Begriffe mit Worten definiert, löst sich Gesner von Begrifflichkeiten sehr schnell. Die Gefahr sieht er bei ihnen nämlich in der Realitätsferne (■ Kap. 5.2): „Abstrakta sind Vokabeln, Töne, Begriffe, die die Zuschauenden erfreuen können, aber keine Handlungen bewirken können; man muss zur gegenwärtigen Sache gehen.“⁶⁸⁶ Bei Weitem reicht es Gesner also auch nicht aus, die Tugendhaftigkeit in ihrem abstrakten Begriff anhand einer Definition erkennen zu lernen. Das mag auch der Grund dafür sein, dass er auf antike Textstellen nicht eingeht – nicht nur, weil er sie ohnehin als schon gelesen und daher als bekannt voraussetzt, sondern auch, weil er Teile ihrer Inhalte auf sein Hier und Jetzt beziehen möchte. Diese Idee findet sich in seinem Exkurs zur Höflichkeit bzw. dem ‚Takt‘⁶⁸⁷ wieder: Die *urbanitas* betrachtet der Göttinger Professor als das salonfähige, am Hof angemessene Verhalten, sei es in scherzhafter oder höfisch-höflicher Art, die dem jeweiligen Stand angemessen ist.⁶⁸⁸ Beispielsweise müsse man sich unter Umständen vor einer am Hofe höher positionierter Person verbeugen. Die *urbanitas* zählt er zu den äußeren bzw. beobachtbaren Manifestationen der Tugend, die anderen Menschen gefalle und die, beispielsweise über eine Verneigung als Zeichen der Unterwürfigkeit, Menschlichkeit und das Schickliche symbolisiere, die insgesamt Liebe, Respekt und Gehorsam indizieren. Auf diese Wertvorstellungen könnte Gesner in seinem Unterricht eingegangen sein.

Wie hier beharrt er auch sonst auf dem Bezug zur gegenwärtigen Lebenswirklichkeit, die sich im Handeln manifestiert: „Bei den Vorschriften [...] können nur allgemeine vorgelegt werden; aber wir müssen das Gemüt daran gewöhnen, dass es selbst sie zu Handlungen und praktischen Tätigkeiten anwendet.“⁶⁸⁹ Das, was im Inneren beginnt und hier den Begriff des *animus* trägt, führt Gesner in seiner Rede zum Deutschen Stiftungstag 1749 näher aus, wobei er die Verbindung zwischen dem Unsichtbaren und eher Innerliegenden sowie dem Sichtbaren und eher Außenliegenden an Menschen betont:

Vielleicht würden einige Streitfragen mit weniger Heftigkeit, mit weniger gehäßigen Folgerungen geführt worden seyn, wenn man nicht Verstand und Willen, Leib und Seele, Geist und Materie, und andere von dem Urheber unzertrennlich verbundene Dinge, (welche man sonst billig nach ihrem Unterschiede betrachtet) auch in ihren Wirkungen und Handlungen als wirklich getrennete (sic!) und ganz abgesonderte Wesen sich vorgestellt hätte. Wie hätte man sonst so heftig streiten können, ob die Besserung des Menschen vom Verstande oder von dem Willen anfanget? Wie könnte man fordern, die Seele solle ein Reuter seyn, der den Leib schlechterdings wie sein Pferd

⁶⁸⁶ 119. PLI 1423.

⁶⁸⁷ Cf. PÖHNERT 1898, 30.

⁶⁸⁸ Cf. 122. PLI 1308.

⁶⁸⁹ 119. PLI 1423.

regiere? Wie könnte man sich vornehmen allein durch Ueberzeugung des Verstandes die Affecten zu bändigen, die lasterhaften Handlungen zu hindern, die tugendhaften hervor zu bringen?⁶⁹⁰

Der Mensch ist also verantwortlich für sein Handeln und im Idealfall intrinsisch zu seiner moralischen Verbesserung motiviert. Mit anderen Worten geht Gesner von der grundlegenden Existenz eines Handlungscharakters⁶⁹¹ aus, der den Menschen innewohnt. Diesen Gedanken führt er näher aus, und zwar im Kontext von moralphilosophischen Begründungen und Religiosität: Seiner Meinung nach ist es völlig verwerflich, auf der Suche nach Gründen für einen Schicksalsfall oder für lasterhaftes Handeln, ja sogar für ihre grundsätzliche *infelicitas* die Verantwortung im Äußeren und letztlich bei Gott zu suchen, da es das gesamte Leben der Menschen schwäche.⁶⁹²

Wenn Menschen eine Opferrolle einnehmen, indem sie (ver-)handlungsunfähig sind („*cum illis non potest agi*“), werden sie also machtlos. Daher rät er indirekt von Umgang mit ihnen ab, da ein solcher das Gegenteil lehren dürfte. Das wiederum legt nahe, dass Menschen ohne Handlungscharakter Ablehnung von außen erfahren. Gesners Ausführungen lassen das Fazit zu: Menschen sind für die Erlangung ihrer *felicitas* selbst verantwortlich. Sie haben die Macht über ihr Leben und ihr Handeln. Dies erklärt auch, weshalb man es in der gesnerschen Lehre als ‚Lebensziel‘ betrachten kann, das jeder Mensch zu erreichen zu versuchen sollte. Dass ihm die Vermittlung dieser Eigenverantwortlichkeit besonders wichtig schien, erkennt man an der Tatsache, dass er sich selbst dabei nicht ausschließt und den Studenten von seiner ‚Erkenntnis‘ authentisch berichtet, selbst ihres Glückes Schmied zu werden.⁶⁹³ Indirekt ermahnt Gesner hier, sich nicht von dem spektakulären Neuen oder dem Rang und Namen angesehener Philosophen in die Irre leiten zu lassen.

Was verstand Gesner nun unter tugendhaftem Handeln? Grob gesagt: „*Tugend* nennen wir hier das Verhalten, das Naturgesetz zu beachten.“⁶⁹⁴ Was bedeutet nun der *habitus* laut Gesner? Einen *habitus* entwickle man durch das Training von *habilitates*, sprich die konstante Anwendung der Fähigkeiten, die jeder von Natur aus mitbringe.⁶⁹⁵ Er ist das Ergebnis dessen, was man einfach getan hat und was so anerkannt ist, dass man daran keinen Zweifel mehr hat. Es ist ebenso das, was – womöglich gerade wegen dieser allgemeinen Anerkennung – der vollkommenen Natürlichkeit entspricht, die allen

⁶⁹⁰ Rede KldS 73 sq.

⁶⁹¹ Diesen Begriff gebrauche ich nach der Definition des Bildungsphilosophen JULIAN NIDA-RÜMELIN 2016, 206: „Wir verstehen das Verhalten einer Person nur, wenn man es als Ausdruck von Gründen interpretiert, die sich die Person zu eigen gemacht hat. Wir können für jede Handlung Gründe angeben. Anders formuliert: Wenn ein Verhalten nicht begründet werden kann, dann hat es keinen Handlungscharakter.“

⁶⁹² Cf. 123. PLI 748.

⁶⁹³ Cf. 124. PLI 871.

⁶⁹⁴ 119. PLI 1357 (Herv. i. O.).

⁶⁹⁵ Cf. 127. PLI 881.

willkommen ist, und die daher sofort aus der Praxis heraus erlernt werden kann – wie viele andere praktische Fähigkeiten auch.⁶⁹⁶

So speist er die Tugend einerseits aus der Natur, andererseits aus einer verbindlichen Richtlinie. Dabei spielt die Praxis – wie in sämtlichen Bereichen – eine tragende Rolle, die er in seinen eigenen Worten aus früheren Gelehrtdiskursen zusammenfasst: „Die Tugend ist keine philosophische Lehrmeinung, sondern Praxis.“⁶⁹⁷ Auch hier beruft er sich auf Ciceros Autorität, der in seinem Dialog *De re publica* die öffentlichen und eher zurückgezogenen Lebensentwürfe erläutert (*negotium* vs. *otium*),⁶⁹⁸ wobei sich die *uirtus* in der Staatsleitung manifestiere.⁶⁹⁹ Tugend sei weder eine Kunst, die wie ohne Wissen besessen werden könne, sondern die bloße Ausübung, wobei die herausragendste Form des *usus* die Regierung sei. An diesen Gedanken knüpft hier auch Gesner an und verleiht seinem eigenen Werk durch die Autorität des kanonischen Autoren Cicero mehr Nachdruck. Auch bei ihm soll die *uirtus* so in den Akteur übergehen, dass er nicht mehr darüber nachdenken muss. Der *habitus* ist dabei zwar naturgegeben, doch entwickle er sich nur durch die Anwendung der naturgegebenen Fähigkeiten, die andernfalls verkümmern würden.⁷⁰⁰ So – auch unter Stützung seiner Aussagen durch Rückgriff auf die Scholastiker – beharrt Gesner auf der Notwendigkeit des Übens und sich Angewöhnens. Wenn man den *habitus* jedoch einmal entwickelt habe, verlere man ihn nicht mehr so einfach.⁷⁰¹

Daraus ergibt sich: Die Praxis des tugendhaften Handelns ist immer verbesserungswürdig. Fehler gehören dazu. Doch können diese einfach aus der Gewohnheit allmählich verbessert werden, wie aus dem Folgenden klar werden wird. „Durch Angewöhnung lernt man alles. Gewohnheit besteht in wiederholtem Handeln.“⁷⁰² Je häufiger man tugendhaft handle, desto eher könne man auch nur nicht tugendhaftes Handeln ausgleichen: „Einer schlechten Angewohnheit [...] muss man mit einer anderen Gewohnheit Herr werden.“⁷⁰³ Allerdings könne eine solche Korrektur viel Geduld erfordern.⁷⁰⁴ Gegebenenfalls ist für eine solche Korrektur zunächst eine starke Unterbrechung, ja sogar Abkehr bzw. Flucht

⁶⁹⁶ Cf. 125. PLI 1358.

⁶⁹⁷ 126. PLI 1422.

⁶⁹⁸ Cf. Cic. De re publ. 1, 1.

⁶⁹⁹ Cf. Cic. De re publ. 1, 2: „*Nec uero habere uirtutem satis est quasi artem aliquam, nisi utare; etsi ars quidem, cum ea non utare, scientia tamen ipsa teneri potest, uirtus in usu sui tota posita est; usus autem eius est maximus ciuitatis gubernatio [...].*“

⁷⁰⁰ Cf. 127. PLI 881.

⁷⁰¹ Cf. 128. PLI 882.

⁷⁰² 125. PLI 1516.

⁷⁰³ 125. PLI 1369.

⁷⁰⁴ Cf. 129. PLI 882.

vonnöten, um sich an den Gedanken einer Umgewöhnung selbst zu gewöhnen.⁷⁰⁵ Wie kann ein Mensch nun diagnostizieren, ob er tugendhaft gehandelt hat?

Ein valides Instrument ist laut Gesner das, was man heute als gutes bzw. schlechtes Gewissen bezeichnet. Der Gelehrte fordert dazu auf, die Empfindungen nach tugendhaften oder lasterhaften Handlungen zu vergleichen und diese, um tugendhaft zu handeln, hinsichtlich der Empfindung zu antizipieren.⁷⁰⁶ Dabei sei wichtig, sich an das gute Gewissen zu gewöhnen, um es in seinem Handeln zu verstärken; denn umgekehrt geschehe es auch mit dem schlechten Gewissen, das auf lasterhaftes Agieren folge. Durch Gewöhnung an diese Empfindung setze man die Hemmschwelle zu größeren Lastern deutlich herab, wie aus der nächsten Stelle über die *animi tranquillitas* hervorgeht. Diese misst sich dabei an der potenziellen Anerkennung durch die Gesellschaft – würde sie die jeweilige Handlung als tugendhaft beurteilen?⁷⁰⁷

Gesner betrachtet den Menschen als Gewohnheitstier, der an seinem natürlich anerkannten Verhalten beständig arbeiten muss, bis es ihm ins Mark übergegangen ist. Damit nutzt er sich selbst und der Gesellschaft. Er soll – als Bildungsziel – Tugend realisieren, bis er nicht mehr darüber nachdenken muss. Tugendhaft zu handeln heißt solche Taten zu vollbringen, dass er sie zu den tugendhaften zählen kann. Die Dimension tugendhaften Verhaltens setzt sich also aus der Summe einzelner tugendhafter Handlungen zusammen: $T(\text{ugendhafte}) H(\text{andlung})_1 + TH_2 + TH_3 = \text{Tugend}$.

4.4 Bildungswert der lateinischen Literatur und Sprache

Zwar rechtfertigt Gesner Latein als Unterrichtsfach nicht in seinem Wortlaut, doch zeugen seine Aussagen davon, dass Literatur im Dienste des tugendhaften Handelns steht und damit zur Ausbildung des Handlungscharakters beiträgt. So analogisiert Gesner in Nachfolge Ciceros und Senecas⁷⁰⁸ das Bemühen um Tugend mit dem Studium von Literatur. Dies deutet sich bereits an, als er seine Lehrart auf sämtliche Bereiche überträgt.⁷⁰⁹ Klar bestimmte er Entsprechendes 1733 in seiner Ordnung für die Thomasschule. Wann immer nach den Vorstellungen des Lehrers geschrieben werden solle – etwa bei Schreibübungen, Abschreiben oder schriftlichen Erläuterungen – sollten sich die Schüler besonders befleißigen. Bei den älteren Schülern repräsentiere nämlich der

⁷⁰⁵ Cf. 130. PLI 1418-20.

⁷⁰⁶ Cf. 131. PLI 1369; auch 1217. Dass es laut GESNER ein von Gott stammender innerer Sinn ist, zeigt PÖHNERT 1898, 13 sq.

⁷⁰⁷ Cf. 132. PLI 1376.

⁷⁰⁸ Cf. Cic. De orat. 3, 221, 223 sq.: „*animi est enim omnis actio et imago animi uultus [...] Ad actionis autem usum atque laudem maximam sine dubio partem uox obtinet [...]*“ Cf. ebenso Sen. ep. mor. 114.

⁷⁰⁹ Cf. 119. PLI 1524.

stilistische Ausdruck den Geist. Über das Schreiben trage man auch seine ideale Geisteshaltung nach außen; dabei sollten sie zwischen den Zeilen für ggf. notwendige Korrekturen des Lehrers im Hinblick auf Kollokationen, Synonyme etc. genug Platz lassen.⁷¹⁰ Deutlicher wird dies in der Einführungsrede zu seinem Seminarprogramm, in der er dazu ermahnt, Freunde – bzw. solche, die den Unterricht trotz guter Bezahlung nicht zu schätzen wissen – kostenlos zu unterrichten, wobei Tugend, Weisheit und Literatur in einem Trikolon gleichgestellt werden: „Das ist eine allgemeine Regel: Tugend, Weisheit, Wissenschaft muss man Freunden umsonst beibringen.“⁷¹¹

Genauso gehöre es zur Pflicht der Eltern, das Kind nicht nur hinsichtlich der Geistesfähigkeiten und seinem Willen, sondern auch der Sprache zu erziehen, was Gesner durch ein polysyndetisches Trikolon betont: „Der schlimmste Fehler der Eltern ist es, ihre Kleinen mit solchen Menschen Kontakt haben zu lassen, die ihre Sprache und Verstand und Willen völlig verderben.“⁷¹² So bilden *lingua – mens – voluntas* eine Einheit, die sich womöglich wechselseitig spiegeln. Besonders pragmatisch betont er die Interdependenz zwischen Geist und Sprache einerseits in seiner Empfehlung, die Briefe Ciceros in den Lektürekanon aufzunehmen, die er wegen ihrer stilistischen Sauberkeit als Spiegelbild seines *animus* auffasst:

Jenes ist genauso verbreitet wie wahr und vom tiefsten Inneren des menschlichen Wesens selbst ersehnt, dass die Rede eines Menschen der Mensch selbst ist und seine Geisteshaltung ist, die nach draußen strömt.⁷¹³

Fast denselben Wortlaut findet man auch in seiner Schulordnung 1733 wieder, in der er Schimpfwörter verbietet, da die Rede das Gemüt offenbare.⁷¹⁴ Diese Überzeugung verstärkt sich durch die folgende Formulierung, bei der Gesner das Sprechen einer Sprache mit einer Handlung (*actio*) gleichsetzt, durch die man sich an die Tugend gewöhnen und *felicitas* erreichen könne.⁷¹⁵

Der Sprechakt ist also ein Akt des Handelns. Je früher man mit dem tugendhaften Handeln und einem ebensolchen Sprechen vertraut wird, desto eher kann das Lebensziel der *felicitas* erreicht sein. Damit wird also klar, dass der Student sich tugendhaftem Verhalten nähert durch ein Studium der Sprache – aber auch der Literatur, wie das folgende Unterkapitel verdeutlicht.

⁷¹⁰ Cf. 133. Leges 19 §6.

⁷¹¹ 71. PLI 1297.

⁷¹² 169. PLI 93.

⁷¹³ 133. Comm. op. min. I, 47.

⁷¹⁴ 133. Leges 14 §7.

⁷¹⁵ Cf. 134. PLI 1421.

4.4.1 Über den Nutzen der Lektüre

Natürlich ist einzig diejenige Lehrstunde für das Leben, die das Gemüt durch Rat kräftigt und den Angelegenheiten anpasst, die privat und öffentlich zu verhandeln sind.⁷¹⁶

Zwar bezieht sich Gesner mit diesem Zitat auf seine Textausgabe des Livius, doch wird aus diesem die Quintessenz seiner Ansichten über den Nutzen von Literatur so deutlich wie sonst nirgends. Kann das Lesen eines klassischen Geschichtsschreibers dem Leben nützlich sein, indem er dem Gemüt des Lesers mit Rat zu potenzieller Tat zur Seite steht? Bücher – vor allem historische – geben in kürzester Zeit eine Erfahrung weiter, die, wie wir bisher gesehen haben, maßgeblich für den Bildungsprozess bei Gesner ist.⁷¹⁷ Doch wäre diese These allein wenig überzeugend. Auch das Erlernen von Schimpfwörtern und Lektüre von Literatur, die damals weniger anerkannt war, müssten als tugendhaftes Handeln gelten. Welche Voraussetzung muss also dafür erfüllt sein, damit Literatur mit tugendhaftem Handeln gleichgesetzt werden kann, sodass gilt: Lektüre₁ + Lektüre₂ + Lektüre₃ = Tugend?

Freilich sollten die Bücher Beispiele für tugendhaftes Verhalten enthalten.⁷¹⁸ Bemerkenswert ist hier die kanonische Einheit, die Gesner insgesamt in paganer und christlicher Literatur vertritt.⁷¹⁹ Für ihn sind beide Kanones vereinbar. Klar ist, dass die Literatur egal welchen Alters grundsätzlich ein weiser Gefährte und Lehrer ist, wie bereits oben in 124. PLI 871 angeklungen. Doch hat Gesner in jener Stelle verdeutlicht, dass es die antike, repräsentiert durch die ciceronische Platonrezeption, und nicht die neue Philosophie, repräsentiert durch Leibniz, ist, die seine Lebenserfahrung bereichert hat. Insgesamt bestätigt er hier die Tendenz seiner Universität, von den Theologen eher unabhängig zu sein (■ Kap. 3.5).

⁷¹⁶ 134. Praef. Liv. §25.

⁷¹⁷ Cf. 135. PLI 1395.

⁷¹⁸ Cf. 136. PLI 1530.

⁷¹⁹ Den Glauben an Gott und eine leicht pietistische Prägung, die stärker von Halle ausging, vertritt er nämlich – wie seine Vorgänger als Rektor der *Schola Thomana* – und diesen konnte man üben und sollte man den Studenten vermitteln.

Cf. KAEMMEL 1909, 309; HEUBAUM 1905, 222. In Göttingen jedoch war die Universität nicht so sehr pietistisch beeinflusst wie in Halle (cf. PAULSEN II ³1921, 10). Cf. auch HEUBAUM 1905, 3 sq., 14-16: Den Pietisten wie JAKOB SPENER (1635-1705) und AUGUST HERRMANN FRANCKE (1663-1727) ging es um praktische Nächstenliebe statt um das Lehren von Theorien, die dem Christentum zugrunde lagen und oft mangels Verständlichkeit nicht bei den Religiösen ankamen (18). FRANCKE legte auch den Grundstein für Armenschulen (85-87). Cf. auch exemplarisch 136. PLI 1523. Cf. ebenso 136. Leges 14 §7, wo *memoria*, *prudentia*, und *pietas* in der Freizeit geübt werden sollen. Er wendet sich in PLI 583 von der Herrnhuthianischen Brüdergemeine ab, die er für eine extreme Form des Pietismus hält. JAKOB SPENER und AUGUST HERRMANN, die die bekanntesten Vertreter des Pietismus sind, lobt er eher (cf. PLI 559, PLI 583, PLI 791, PLI 808), sie hält er also für gemäßigt und eine Richtlinie. Die hier zitierten Textstellen werden wegen der mangelnden Relevanz für die Thematik nicht im Anhang aufgeführt. Cf. auch HEUBAUM 1905, 89 sq.

Ähnlich äußert sich Gesner auch über das Literaturstudium, das besonders der Abwendung von lasterhaften Fantasien diene, wenn nämlich – neben christlichen Gesängen – aufrichtige Stimmen und anständige – sokratische – Beispiele ihnen trotzen würden.⁷²⁰ Hier fallen zwei Qualitätsmerkmale ins Auge, die Gesner an anderer Stelle näher bestimmt und daher bei seinen Studenten als bekannt voraussetzt. Auf der einen Seite geht es um eine Eigenschaft, die er Sokrates zuschreibt. Sokratisch bedeutet für Gesner, dass sich jemand intensiv mit dem Wissen der Menschen und der Verbesserung des Charakters beschäftigt.⁷²¹ Auf der anderen Seite bevorzugt er literarische Beispiele, die der *honestas* dienen. Und diese ist wiederum ein Attribut der praxisbezogenen Tugend, wie wir bereits oben im Diskurs um die Nützlichkeit von Lernmaterie gesehen haben.⁷²² Tugend enthalte aber nicht nur das *honestum*, sondern auch das *pulchrum*. Dabei entstehe seiner Ansicht nach das Streben nach *virtus* aus ihrer Schönheit selbst heraus.⁷²³ Kann etwa Literatur schön sein und damit die Tugend der Leser fördern? Im nächsten Unterkapitel arbeite ich die Richtlinien für den Begriff der tugendhaften ‚Schönheit‘ auf die Literatur bezogen heraus.

4.4.2 Wenn Literatur schön ist, ist sie nützlich

Den Schlagworten des *honestum* und *pulchrum* sowie dem Rückbezug auf eine gesellschaftliche Übereinkunft begegnen wir konkret und in seiner wohl geballtesten Form genau in der Vorrede zu Gesners Vorlesung.⁷²⁴ Prägnant drückt Gesner am stärksten seine Berufung und damit ein Bildungsziel aus, das seine Schüler erreichen sollten. Übergeordnet ist diesem die *felicitas*, da die Lehrer ihnen das nahelegen sollen, von dem sie selbst überzeugt sind, dass es ihre *felicitas* neben einer allgemeinen Besserung und Vervollkommnung befördert. Ebendies sei, wie schon bei den alten Griechen unter *καλον* bekannt, *pulchrum* et *honestum*. Der Lehrer solle also Überzeugungen seiner selbst über das ideale Leben für seine Schüler weitergeben – somit offenbart sich hier das Konzept der Schönen Wissenschaften. Die Weitergabe dieser *καλοκαγαθία* sei nützlich. Diesen Nutzen solle man als schön darlegen und ggf. durch Gesetze, denen bei Nichtbeachtung Strafen folgen, untermauern. Ein solches Gesetz sei eine Handlungsnorm bzw. ein Gebot. Die Schüler sollen Verhaltensnormen kennenlernen und sich damit ihrer *felicitas* annähern. Nützlich ist, was schön und edel ist – dieses sei, wie er kurz darauf näher ausführt, ferner in jeder Handlung bereits durch Gott dementsprechend konnotiert, was man unabhängig

⁷²⁰ Cf. 137. PLI 1369.

⁷²¹ 142. PLI 807.

⁷²² 119. PLI 60.

⁷²³ Cf. 137. PLI 1369.

⁷²⁴ Cf. 138. PLI praef. Gesn. p. 8 sq.; 13.

von einem religiösen Kontext womöglich als ‚intuitiv‘ bezeichnen könnte, und was daher allgemein akzeptiert sei.⁷²⁵ Solche ethischen Normen, um ein glückliches Leben zu führen, manifestieren sich einerseits in sich selbst, andererseits in angemessenem Umgang mit anderen. Entsprechend formuliert er in seiner Schulordnung als übergeordnetes Bildungsziel,

daß die Jugend die Schönheit und Richtigkeit der Gedanken, die edlen Ausdrücke der Höflichkeit und Gefälligkeit, die deutlichen und lebhaften Abbildungen allerhand guter und böser Gemütsbeschaffenheiten, die vortrefflichsten Regeln der Sittenlehre und Klugheit beurteilen lerne.⁷²⁶

Vermittler der Schönheit sind also für die Weitergabe des schönen Geschmacks verantwortlich; z. B. antike Autoren, die Gesners Tugendideal, über Worte tugendhaft zu handeln, nicht nur im lebensnahen Schreiben über ihre Empfehlungen zu lebensnützlichen Vorschriften selbst erfüllt hätten, sondern auch ihre Leser dazu angeregt hätten, wie er seinem *Enchiridion* vorausschickt, das schließlich den Denkstil der Nützlichkeit vertrat. Den Vorteil der antiken Literatur begründet er insbesondere in der Exemplarität der Autoren, da sie rhetorisch geschickt *uerba* mit den notwendigen *res* vereint hätten. Diese Anständigkeit, Weisheit und Klugheit sollten auch den zeitgenössischen Rezipienten weitergegeben werden.⁷²⁷ Hier geht nicht nur nochmals das lebensnahe Lernziel hervor, sondern auch eine Eigenschaft, die Gesner den antiken Autoren zuschreibt und durch die er sie somit zu ‚Stars‘ erhebt. Ihr „Qualitätsmerkmal“ sei ihre *magnitudo animi*, was er schon in seiner Schulordnung ausführlich erläuterte.⁷²⁸

In diesem Sinne hat der Lehrer antiker Literatur eine doppelte Autorität bei der Unterweisung in das Schöne. Es geht um das, was BEIMS als eine „allgemeingültige Relevanz“⁷²⁹ bezeichnet. Er bezieht sich auf die angepriesene Exemplarität der Autoren hinsichtlich Stil und Gedanken mit einer ethisch-bildenden Absicht.⁷³⁰ Einerseits gibt Gesner das Schöne als nützlich weiter, was er sich selbst angeeignet hat, und darf dies mit Gesetzen und Strafen stärken. Analog zum Schönen solle man sich daran gewöhnen, Hässlichkeit, *turpitude*, zu verschmähen und weder bei anderen noch bei sich dulden: „Alle sollen sich daran gewöhnen, Hässlichkeit zu verachten und bei anderen, besonders aber bei sich, zu verdammen.“⁷³¹ Schüler sollen gewisse Gefühle und damit eine subjektive Wahrnehmung konditionieren; sie sollen die Wahrnehmung lernen und die Reaktion

⁷²⁵ Cf. 138. PLI praef. Gesn. p. 8 sq.; 13.

⁷²⁶ SO §92.

⁷²⁷ Cf. 139. Ench. 10 sq.

⁷²⁸ Cf. 140. SO §97.

⁷²⁹ BEIMS 2015, 330.

⁷³⁰ Cf. BEIMS 2015, 331, z. B. bei Terenz im Hinblick auf Gefühlsausdrücke.

⁷³¹ 141. PLI 1531 (Herv. i. O.).

gewohnheitsmäßig in ihrem Leben übernehmen. Die Begeisterung für das Schöne muss stattdessen der Lehrer übertragen. Zugespitzt könnte man unter diesem Prinzip der Antikenbegeisterung beinahe einen erzwungenen Enthusiasmus verstehen.

Andererseits kennt Gesner die ‚Stars‘, die er selbst als solche vermitteln muss, um die seiner Meinung nach ewige Autorität der antiken Autoren, die damit aus Gesners Sicht zurecht als ‚klassisch‘ bezeichnet werden dürfen, darzulegen, was die seinige gleichzeitig erhöht. Dabei betont Gesner, welche Autorität die „Alten“, von denen er Cicero, Caesar und Livius anpreist, genießen: Zwar könne man sich mit Blick auf die Inhalte sowohl an diesen als auch an späteren Autoren in eigener Textproduktionen orientieren. Doch ansonsten sei der sprachlichen Stil der ‚klassischen‘ anzuwenden, solange dies nicht auf eine „ängstliche und kindische Nachahmung“ (s. o.) hinauslaufe, womit er offensichtlich auf die Imitationspraktiken der klassischen Humanisten anspielt (■ Kap. 2.4, 3.7).

Dies kann man ansatzweise auch mit heutigen Berühmtheiten vergleichen: Alle kennen Stars, an denen sie sich eventuell orientieren wollen. Wem gefällt es dann nicht, sie auch backstage zu treffen? Diese Gelegenheit biete also antike Lektüre und damit auch der Lateinunterricht. Die prägnante Aussage Gesners zu dem Effekt, dass allein die Bekanntschaft mit antiken Autoren die Stimmung erhebe, bestätigt sich einmal mehr.⁷³² Bei all diesen Ausführungen offenbart sich auch eine weitere Nützlichkeit: Wenn sich die Schüler der Klassiker bedienen, verleihen sie ihrem eigenen Werk mehr Autorität – und mehr; dieses ‚mehr‘ baut Gesner in seine Rede zum Stiftungstag der Deutschen Gesellschaft wie folgt zu Entzücken und Liebe aus:

Wie viel giebt man sich nicht Mühe, den Leib, und was an und um denselben ist, also zu bilden, zu reinigen, und auszurüsten, daß diejenigen, welche uns sehen, keinen Ekel, sondern ein Vergnügen über uns empfinden mögen. Solte es nicht einer weit grössern Mühe und Sorgfalt wehrt seyn, unsern unsterblichen Geist auf eine solche Art zu zeigen, daß dessen natürliche und durch fortgesetzte Bemühungen erlangte Schönheit einen Eindruck in andere Seelen machen, und eine Liebe gegen ihn erwecken können?⁷³³

Man kann auf seine Rezipienten Einfluss nehmen, indem man sie so berührt, dass sie sich quasi in den Urheber der ansteckenden Schönheit verlieben. Die schöne Literatur wirkt daher höchst empathisch und erzeugt angenehme Gefühle:

Sie [die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft] erkennen, daß kaum eine Schönheit und Richtigkeit einer Sprache gedacht werden kan, als diejenige, nach welcher sie wahre, edle, grosse, und mit ihren Vorwürfen übereinstimmende Gedanken durch solche Worte ausdrucket, welche am geschicktesten sind, bey dem Leser oder Zuhörer eben dieselben, oder denselben ganz ähnliche Vorstellungen hervorzubringen. Sie wissen, daß selbst die Beobachtung des Wohlklangs, die Rechtschreibung, die so genannte Reinigkeit, oder Enthaltung von fremden Wörtern, die Regelmäßigkeit, oder Uebereinstimmung mit der Sprachlehre, nur dessentwegen der Bemühung

⁷³² Cf. 117. PLI 120.

⁷³³ Rede KIdS 77.

edler Seelen und ansehnlicher Männer wehrt sind, weil dadurch jener grosse Endzweck befördert wird, und die, so zu sagen, hervortretende Seele eine mehr reizende und angenehmere Gestalt bekommt: weil die Lehren der Weisheit und Tugend auf diese Art Leichter einen Eingang in die Herzen der Leser oder Zuhörer gewinnen.⁷³⁴

Man könnte noch einen Schritt weitergehen und den Konsens über natürliche Gesetzmäßigkeiten, der Menschen bis ins Mark bewegt, in die Lebenswirklichkeit konkretisieren und mit Gesners bereits oben erläuterten Ausführungen zur musikalischen Harmonie veranschaulichen, die Menschen fest verbindet. Diesen Effekt, angenehme Gefühle durch harmonische Musik hervorzurufen, begründet Gesner damit, dass die natürliche Wesenheit der Menschen vom Schönen angezogen werde. Wenn man etwa eine Symphonie höre, stürme man unter den Fensterrahmen (lehne man sich aus dem Fenster hinaus), um ihr genau zuzuhören und sich von ihr erfreuen zu lassen. Im umgekehrten Falle – bei ‚verunstalteter‘ Musik – wende man sich maximal von ihr ab:

Das Schöne wird um seiner selbst willen angestrebt. Wenn wir eine schöne Symphonie hören, schleichen wir uns freiwillig unter das Fenster, wollen sie genau über die Ohren verinnerlichen und uns an ihr erfreuen. Wer aber ein schlechtes Lied von sich gibt, von dem wenden wir die Ohren möglichst weit ab.⁷³⁵

Damit schließt sich der Argumentationskreis, den Gesner in seine Werke subtil eingestreut hat. Harmonische Medien, also schöne Musik und schöne Literatur, tragen zur Einheit der Vielheit bei und erzeugen wohl einen menschenverbindenden Effekt. Wie einst die antiken Autoren selbst, die über ihre schönen Worte ihre Rezipient*innen beeinflussten und sie mit ihrem Empfinden über Schönheit ansteckten und zu ebensolchem Handeln ermunterten, könnten auch die gegenwärtigen Rezipient*innen die Schönheit weitergeben und so wirken. Letztlich währe die Schönheit auf diese Art ewig. Die antiken Stars unterliegen keiner Vergänglichkeit. Da sie sich in einen Reigen der Schönheit einreihen, die zeitlos ist und auf einer Übereinkunft des Nützlichen und Tugendhaften beruht, sind sie für die Ewigkeit bestimmt.

Den zeitlosen und ewigen Charakter untermauert Gesner an verschiedenen Stellen. Eine allgemeinere Gültigkeit verleiht Gesner den *leges*, vermutlich eingedenk der Kardinaltugend *iustitia*. In seiner Vorrede zu einem historisch-politischen Kommentar von Johann Friedrich Reinhard zu Lipsius' *Politicorum sive civilis doctrinae libri sex* äußert sich der Göttinger Professor selbst zu den *Fontes doctrinae civilis*. Hier bestätigt er das Kriterium der Ewigkeit, wenn es um Schönheit und damit um Tugend geht. Er betont hier, dass, wenn man sich mit der Tugendart *iustitia* auseinandersetze, man die entsprechenden Gesetze berücksichtige, da sie schließlich ewig gültig seien: „Die Gesetze

⁷³⁴ Rede KIdS 78.

⁷³⁵ 141. PLI 211.

nämlich, die derjenige beachten muss, der über das Gerechte oder Ungerechte diskutiert, sind zu einem guten Teil beständig und ewig [...].⁷³⁶

Tatsächlich überträgt er diesen Gedanken auch auf die Literatur selbst. Aus den Inhalten einzelner Werke sowie aus längeren Textausschnitten solle man lernen, ein wenig näher die Autoren kennenzulernen, den Charakter der Rede und das Gemüt jedes einzelnen genau durchdringen, wie er in seiner *Recitationum Indictio* 1735 verkündet. Man solle einen tiefgründigen und innig vertrauten Umgang mit den unsterblichen Seelen schließen, indem man etwa ganze Werke z. B. von Vergil, Livius und Horaz lese. Sie würden dadurch quasi zu Mitbewohnern im alltäglichen Leben.⁷³⁷ Die Seelen der antiken Autoren seien also unsterblich und würden die Schüler so zu einem regen Umgang einladen. Dabei sei der Rückgriff auf die lateinische Sprache wegen ihrer Unproduktivität von Vorteil, sodass man noch nach vielen Jahrhunderten von der Nachwelt verstanden werden könne.⁷³⁸

Dieser Gedankenkreis beginnt auch schon in der Antike, wo Briefe als Ersatz für Gespräche mit echten Freunden galten.⁷³⁹ Dieser zog sich weiter über die Spätantike bis in die Renaissance hinein, wo man historisch zu kommunizieren schien.⁷⁴⁰ Dieser Auffassung ist sich auch Gesner bewusst, als er Briefe Ciceros als Lektüre empfiehlt:

Am besten in den „Briefe an Verschiedene“ glaubt Tullius, der bald diesen, bald einen anderen Teil seines Gemüts quasi zuwendet und zur Betrachtung preisgibt, demnach sich mit echten Freunden, mit Heuchlern, mit Neidischen, mit Zweiflern auseinanderzusetzen.⁷⁴¹

Aus diesem lateinsprachigen Erbe ergibt sich schließlich nicht nur ein reichhaltiges Lektüreangebot, sondern man hat die Möglichkeit zu einer internationalen Teilnahme, von der auf Deutsch Publizierende wie Christian Thomasius langfristig ausgeschlossen seien: „Die Schriften des Thomasius, der bis vor kurzem die führende Stellung innehatte,

⁷³⁶ 141. Praef. de font. doct. civ. op. min. VII 316.

⁷³⁷ Cf. 141. Rec. op. min. I, 53 sq.

⁷³⁸ Cf. 117. PLI 123: „*Linguae, quamdiu in usu loquentium sunt, mutantur. Ergo qui scribere vult, quod semper et ubique legatur, utatur ille linguis emortuis, sed consecratis, quas spes sit numquam esse interituras. Talis est Romana.*“

⁷³⁹ Cf. Cic. Off. 3,1; ad Att. 8, 14, 1; 9, 10, 1; 12, 53; ad fam. 12, 30, 1; Phil. 2, 4, 1; Sen. Quaest. nat. 3, 20 sq.; ep. 41; 75, 1.

⁷⁴⁰ Aufgrund ihrer Prägnanz lohnen sich die Zitate: Cf. z. B. Hier. ad Niceam Hyppodiconum Aquileiae (ep. 8): „*Quid enim est (ut ita dicam) tam praesens inter absentes, quam per epistolas et alloqui, et audire quos diligas?*“

Cf. Demetrius, Peri Hermeneias 223: „*Ἀρτέμων εἶναι γὰρ τὴν ἐπιστολὴν οἷον τὸ ἕτερον μέρος τοῦ διαλόγου.*“
Cf. Lips. Epistolica institutio 2, 8 (ed. Young, Hester 1996): „*Definio autem Epistolam: Scriptum animi nuntium ad absentes, aut quasi absentes.*“

Machiavelli an Francesco Vettori am 10.12.1513 (Herv. v. Verf.in): „*Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro.*“

⁷⁴¹ 141. Comm. op. min. I, 48.

kennt außerhalb Deutschlands niemand. Kein Bibliotheksbesucher fragt danach.⁷⁴² Dass eine solche langfristige Konversation nicht nur raum-, sondern auch zeitensprengend im Sinne einer *res publica litterarum* ist, verdeutlicht Gesner ebenso in der Anekdote, die bereits für die Verschonung durch die französische Besatzung bekannt ist.⁷⁴³ Besonders die Begriffe *placemus uiui et mortui, ubique, nobilitas, reuerentia* und *utilitas* spiegeln die unbegrenzte Kraft und Macht der Literatur, die Artefakt des kulturellen Gedächtnisses der Gelehrten ist. Aus dieser Stelle geht eindeutig dasselbe Bewusstsein über die historische Kommunikation wie seit dem Renaissancehumanismus hervor, die weder zeitliche noch räumliche Grenzen kennt. Diese nützt nicht nur der Gegenwart, speziell den Prinzenberatern. Vielmehr verbünden sich auch Autor*in und Rezipient*in um der Literatur willen, die nach Gesner keinen Krieg zulässt. Stattdessen eint sie, indem sie die Nachrichten des Autors zirkulieren lässt und Verehrer aus aller Welt zur Korrespondenz einlädt – sogar Feinde, womit Gesner auf den Siebenjährigen Krieg (1756-1763) und die Besatzung durch französische Soldaten anspielt (■ Kap. 3.5.1), die Göttingen wegen der Universität und ihrem Herzstück, der Bibliothek, verschonten, da sie sie beachtlich verehrten. Literatur steht im Dienst der Tugend, und damit des Handelns, und damit verhilft sie zu Handlungscharakter. Die lateinische Literatur schafft Frieden und Einigkeit. Einen solchen ewigen Charakter erhoffte sich vermutlich auch Gesner durch sein eigenes Schaffen.

4.5 Zwischenfazit

Gesner hat in mehreren seiner Schriften den Bildungswert der lateinischen Literatur verdeutlicht. Dabei hat er sich nicht nur solchen Argumenten zur Legimitation des Lateinunterrichts gewidmet, die noch heute bekannt sind und deren Ursprung man fälschlicherweise bei ihm sogar verortet (Stichwort ‚formale Bildung‘): Man könnte ihm auf einer banalen Wissensbasis die Liebhaberei zum Grammatikunterricht unterstellen! Doch war dies nicht der Fall. Zwar wollte er Geisteskräfte trainieren, jedoch nicht über Grammatik, sondern durch das genaue Verständnis der antiken Autoren. In diesen sah er nämlich den eigentlichen Wert der lateinischen Sprache und Literatur. Sie gaben seiner Meinung nach Wissen weiter, das ewig gültig und anerkannt war – ‚schön‘ und ‚ehrenwert‘, um es in seinen Worten auszudrücken. Sie konnten seiner Meinung durch die Vermittlung von Erfahrungen helfen, moralisch-ethisch gut zu handeln. Welche Rolle die Übersetzung oder das gesprochene Latein dabei spielten, lässt sich noch nicht ausmachen.

⁷⁴² 117. PLI 123. Konkret geht es hierbei etwa um das *Lehrbuch des Naturrechts* (1687), das in PLI 117 Erwähnung findet, wie BEIMS 2015, 343 zeigt.

⁷⁴³ Cf. 78. PL 48.

Klar kann man aber vermuten, dass das grammatikbetonte Übersetzen (etwas über das Konstruieren) nur bedingt seinen methodischen Vorstellungen entsprechen konnte, etwa bei den angehenden Philologen – nie jedoch ausschließlich! Vielmehr kann man vermuten, dass ihm die Produktion wichtiger war, da er schließlich die lateinische Literatur durch die lateinische Sprache selbst als ewiges Kommunikationsmedium betrachtete, das ewig gültige Maßstäbe an sämtliche Nationen weitergeben konnte.

5 Didaktische Überlegungen zur Unterrichtspraxis

Nachdem im vorangegangenen Teil Gesners Bildungsideale vorgestellt wurden, bei denen die antike Literatur zum moralisch Guten und Ehrenhaften sowie zu einer praxisorientierten Tugend führt, lohnt sich nun die Frage, wie der Professor diese Ziele erreichen wollte. Wie wollte der Göttinger Professor seine Schüler mithilfe der antiken Literatur zu solchen ‚tugendhaften‘ Bürgern machen? Klar ist, dass sie seiner Meinung nach brauchten. Dementsprechend einfach stellt er sich die Motivation zu ihnen selbst vor, wie das erste Unterkapitel verdeutlichen wird. Dabei zeigt sich zugleich, dass die Häufigkeit der Lektüre eine große Rolle spielt. Wie wollte er diese vereinfachen und verständlich machen? Mussten die Schüler zum Leseverstehen mehr Latein sprechen oder übersetzen?

Gesner sah in seinem Unterricht eine möglichst gleichzeitige – oder schnell hintereinander folgende – Förderung des Aussprechens, Verstehens, Übersetzens, Schreibens und Sprechens in einer Schulstunde vor.⁷⁴⁴ Doch muss dazu zuallererst das Verständnis gesichert sein. Folglich wird zunächst ein Blick darauf geworfen, wie Gesner sich die kognitiven Prozesse vorstellte, bevor die äußerlich beobachtbaren Prozesse im Unterricht analysiert werden. So erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen progressiv von innen nach außen, und zwar aus Gesners theoretischem Blickwinkel, denn auch die Handlungen und Aktivitäten, die er in seinem Unterricht erreichen will, unterliegen der antiken Gedächtnistheorie. Da dieser jedoch der Wille zum Nachdenken und Merken bzw. Lernen vorausgesetzt wird, ist mit den gesnerschen Ausführungen zur willentlichen Aufmerksamkeit zu beginnen. Anschließend wird, aufbauend auf dem Hintergrund der antiken Gedächtnistheorie und ihrer Rezeption, sein theoretisches Wissen abgebildet, das die Sinne (*sensus*) und Vorstellungskraft (*phantasia*) anregen will. Hier wird quasi das gesamte Vorwissen gestellt. Unter diesem Aspekt des Vorwissens, das immer aktiviert sein muss, sind auch die Unterrichtsaktivitäten zu berücksichtigen. Das Ausdenken und Assoziieren von Wörtern in einen sinnlich erfahrbaren Kontext kann hier an erster Stelle stehen, da es auf die Lebenswirklichkeit sehr konkret Bezug nimmt. Auch sinnlich erfahrbar ist das, was gehört wird, wenn also der Hörsinn (*auditus*) angesprochen wird: so auch die Lektüre von Texten, die verschiedenartig ablaufen kann. Ihr Verstehen führt zu einer progressiven Produktion über das Beantworten von Fragen (*interrogare*) und zum aktiven Gebrauch (*usus*), der sich mündlich und schriftlich, im *Latine loqui* und *scribere* mit dem höchsten Ziel der *imitatio* äußert. Dazwischen fügt sich die Behandlung der

⁷⁴⁴ PLI 106: „Eadem hora simul possumus pronuntiare intellegere interpretari scribere loqui.“

Grammatik ein, denn sie ist wenig sinnlich erfahrbar und streng genommen ein explizites Thema, das jedoch bei Gesner implizit vermittelt wird und auch der Aktivierung des Vorwissens in der Lektüre dienlich ist.

5.1 *Uoluptas et attentio*

In Bezug auf die Motivation dachte Gesner kaum schülerorientiert: Er schließt von seiner eigenen Begeisterung für die antike Literatur auf die der anderen. Gesner selbst war sich, wie das vorherige Kapitel gezeigt hat, schon eines *per se* motivierenden Wertes der antiken Literatur bewusst, den er zumindest voraussetzte. Jedenfalls kann man das meinen, wenn man seine passionierten Worte liest. Doch darf dabei nicht vergessen werden, dass alle Schüler ohnehin Latein lernen mussten und sie keine andere Wahl hatten. Insofern musste Gesner nicht unbedingt die Autoren bewerben, doch er setzte sich dennoch dafür ein. Dementsprechend könnte er die konstante Legitimation der Humanisten schlichtweg reproduziert haben. So überrascht wenig, dass Gesner den Kanon in seinen *Institutiones* ausschließlich auf Cicero, Sallust, Caesar, Livius, Terenz, Phaedrus, Vergil und Horaz beschränkt. Damit zeigt sich deutlich die Stabilität diese Kanons, der bis heute in den Bildungsinstitutionen rezipiert wird, wobei an Cicero oder Vergil kein Weg vorbeiführt. Kostproben dieser Autoren dienen der Motivation, die antiken Autoren zu lesen.⁷⁴⁵ Zwar hält Gesner bei seinen Schülern eine gewisse Grundmotivation, den ganzen Text zu verstehen, für selbstverständlich: „Das Lesevergnügen besteht bei anderen Büchern besonders darin, dass wir zum Ausgang (der Geschichte) eilen, den wir unbedingt erfahren wollen.“⁷⁴⁶ Doch müsse man bei antiken Autoren wie Terenz herausarbeiten, dass es um die Kohärenz und die Figuren gehe, dass er ein moralischer Künstler und kein grammatischer Pedant gewesen sei. Immer wieder betont Gesner den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler, sodass sich der Wert des Inhaltes für diese offenbart:

Freilich tat ich dies, inwiefern ich es vermochte, damit ich sie zu einer gegenwärtigen Angelegenheit fortspinne, damit sie selbst für sich den Eindruck bekamen, mitten auf der Bühne zu verweilen.⁷⁴⁷

Dem Professoren und Lehrer war folglich daran gelegen, den Inhalt der Bücher zur *res praesens* werden zu lassen. Der Aktiv und die Bedeutung des Verbes *deducere* im Finalsatz deutet auf die Rolle des Lehrers hin, die er vorsieht. Er muss aktiv auf die lebensbezogene

⁷⁴⁵ Cf. 152. PLI 129. Cf. Chrest. Graeca 1773 Vorrede „*lectoribus*“ 8: *uti familiaritatem aliquam cum Graecis ipsis inuentuti propinare*. Damit folgte GESNER dem Trend „seiner Zeit“, nämlich – wie es auch bei den Jesuiten und bei FACCIOLATI (■ Kap. 6.2) der Fall war – Weniges gründlich zu lesen und an den wenigen auserwählten antiken Autoren die Latinität zu erweitern, was sich im Laufe des Kapitels zeigt (Cf. CHERCHI 1986, 55-61). CHERCHI zeigt, dass im 12. Jahrhundert noch mehr christliche Autoren neben den Grammatikern rezipiert wurden (49).

⁷⁴⁶ 152. Praef. Liv. §12.

⁷⁴⁷ Cf. 152. Praef. Liv. §14.

Realität hin bezogen interpretieren. Die Schüler sollten sich selbst in die Szene miteinbezogen fühlen. Man kann sich vorstellen, dass sie in verteilten Rollen lesen sollten. Alternativ hat eventuell der Professor selbst gelesen und sogleich für die Schüler interpretiert, möglicherweise mit dem Ansatz „Stellt euch vor, das ist jetzt bei euch so wie bei Figur X ...“

Den Bezug zur Lebenswirklichkeit hat er auch in seinen Chrestomathien hergestellt und entsprechende Textstellen ausgewählt. Warum edierte er zuerst eine Fassung für ciceronianische Textstellen? Gesner selbst ist sich der Autorität des antiken Redners mehr als bewusst und findet Worte für das, was man heutzutage als ‚Kanon‘ bezeichnet – nicht zuletzt hält er es auch sinnvoll, Königin Christina von Schweden zu zitieren, die in der neuen *lingua franca* Ciceros Starcharakter ihrer Zeit idealisiert zusammenfasst:

Die Königin Christina hat dieses mit einer ihrem Range anständigen Freymüthigkeit also ausgedrückt: *Cicero étoit l'unique Patron capable de grandes choses. Ouvrage de loisir 6, 62.*⁷⁴⁸

Indem Gesner eine königliche und gar weibliche Hoheit zitiert, die seinem Empfinden nach frei aus dem Herze angemessene Worte gefunden habe, legitimiert er zusätzlich die Selbstverständlichkeit der Notwendigkeit, Cicero zu rezipieren. In seiner Vorrede derselben Ausgabe von 1773 verweist er 1753 auf die Selbstverständlichkeit derselben Lektüre, was „schon lang für eine ausgemachte Sache gehalten worden“⁷⁴⁹ sei.

Die Auswahl der antiken Autoren zieht sich durch Gesners gesamtes Œuvre.⁷⁵⁰ Wie BEIMS aus Gesners Ausführungen in der Cicero-Anthologie schließt, ist die Textauswahl besonders anhand der kontextunabhängigen Abwechslung,⁷⁵¹ Annehmlichkeit, Nützlichkeit sowie leichter und nachvollziehbarer Verständlichkeit in der Lebenswirklichkeit der Schüler erfolgt, was aus dem folgenden Zitat hervorgeht:⁷⁵²

Zum wenigsten denke ich aber doch / es sey leichter / kurtze Erzehlungen / moralische reflexions, Discurse von natürlichen Sachen / ec. zu verstehen; es sey auch annehmlicher und nützlicher selbige zu tractiren / als wenn man / Jahr aus Jahr ein / aus Caesare und Nepote [...] von Kriegen und Schlachten / und solchen Dingen lieset / die man nicht gesehen / noch versteht / noch sonderlich brauchen kann / man wolle denn selbst einmal ein Historicus werden: oder wenn man gantze Bücher oder Orationes Ciceronis lieset / die mit den intricatsten Juristischen Fragen / subtilen und daher schwehren Materien aus der Philosophie, ec., angefüllet sind / und deren ordentlichen Zusammenhang sich recht vorzustellen eine Sache ist / damit erwachsene und geübte Leute zu thun haben.⁷⁵³

Bemerkenswert ist hier des Weiteren, dass Gesner auf diejenigen Stellen verzichten will, die die Schüler sich nicht vor Augen führen können, d. h., Kriegsinhalte oder

⁷⁴⁸ Chrest. Cic. 1773, 62.

⁷⁴⁹ Chrest. Cic. 1773, 3.

⁷⁵⁰ Cf. BEIMS 2015, 324.

⁷⁵¹ Cf. Chrest. Cic. 1773, 3.

⁷⁵² Cf. BEIMS 2015, 347.

⁷⁵³ Chrest. Cic. 1773, Vorrede 2 (unpag.).

philosophische oder juristische Fragen sollten wegen des spezialisierten Wissens, das zum Verständnis und der Reflexion über den Inhalt vonnöten ist, vermieden werden. Gesners Sinn für extrinsisch motivierten Nutzen ist hier durchaus bemerkenswert. Somit versucht er bei seiner Lektüreauswahl durchaus die Schüler intrinsisch zu motivieren, indem sie die Inhalte auf ihr Leben übertragen können. Darüber hinaus weiß er, dass viele Schriften „für die Anfänger zu schwer sind, und daß diese den Zusammenhang größerer Schriften nicht fassen“⁷⁵⁴, was viele selbst erlebt hätten. Allerdings könne man einer solchen Überforderung vorbeugen, wenn er grundsätzlich „von Kriegen und Schlachten [...], die man nicht gesehen noch versteht, nicht sonderlich brauchen kann“ aus Caesar oder Cornelius Nepos oder von „den verwirrtesten juristischen Fragen, subtilen und daher schweren Materien aus der Philosophie“⁷⁵⁵ aus Ciceros Reden absehe und stattdessen die Schüler „kurze Erzählungen, moralische Betrachtungen, Discurse von natürlichen Sachen“⁷⁵⁶ lesen lasse. Auch hier wird klar, welche enorme Rolle das Vorwissen bei Gesner spielt und spielen wird – denn in der *Chrestomathia Pliniana* insistiert er auf seiner Methode⁷⁵⁷ –, das er für das Leseverstehen unabdingbar hält. Sein Rückgriff auf die konkrete Lebenswelt ist erneut unabdingbar.

Gesner ging davon aus, dass die implizierte Wirkung ausgewählter Textstellen die Freude und Lust am Lesen erhöhen würde. Dadurch will er die Aufmerksamkeit der Schüler steigern, was wiederum die Motivation selbst positiv beeinflussen würde. Seinem Verständnis nach dürften beide Faktoren reziprok dazu beigetragen haben, die Texte selbst als motivierend zu betrachten, was ich im Folgenden darlege.

Der Professor ist sich seit den *Institutiones* der Aufmerksamkeit als Bedingung für Gelehrsamkeit und Weisheit völlig bewusst.⁷⁵⁸ Wie verheerend nämlich die Folgen mangelnder Aufmerksamkeit sein können, zeige sich etwa darin, dass Unaufmerksamkeit zur Gewohnheit werde. So würden sich die Schüler nicht mehr angewöhnen, dem Unterricht zu folgen, außer der Lehrer gestalte den Unterricht interessant genug, indem er sie etwa in unvorhersehbarer Reihenfolge aufrufe.⁷⁵⁹ Auch in Vorlesungen zeige sich

⁷⁵⁴ Chrest. Cic. 1773, 3.

⁷⁵⁵ Chrest. Cic. 1773, 4.

⁷⁵⁶ Chrest. Cic. 1773, 4.

⁷⁵⁷ Cf. 152. Chrest. Plin. 1766, 19.

⁷⁵⁸ Cf. 152. IRS 2, 11, 3.

⁷⁵⁹ Cf. 153. PLI 835.

die Auswirkung mangelnder Konzentrationsfähigkeit, die daher zu Unverständnis beitrage:

Wenn sie in die Vorlesungen kommen, wo die Sache ernsthaft behandelt wird, sind sie schon vorher nicht mehr daran gewöhnt, sich auf das zu konzentrieren, was gesagt wird. [...] Sie denken nicht, was sie denken sollen; daher verstehen sie es nicht.⁷⁶⁰

Nun ist es sinnvoll zu zeigen, dass aus seiner Sichtweise Aufmerksamkeit und Motivation seitens der Schüler miteinander einhergehen. Der Wohlgefallen bzw. die Lust begünstige sowohl den Lerneifer als auch die Aufmerksamkeit, wodurch das Leseverstehen erleichtert werde: „Jene Freude selbst wird das Studium und die Aufmerksamkeit fördern. Je mehr man tatsächlich aufgepasst hat, desto leichter wird man verstehen.“⁷⁶¹ Zugleich beeinflussen sich *uoluptas* und *attentio* wechselseitig: Die Aufmerksamkeit bringe Freude hervor und umgekehrt. Dadurch könnten sich die Schüler auch auf die stilistisch-rhetorischen Fähigkeiten besser konzentrieren.⁷⁶²

Aufmerksamkeit, eine kognitive Fähigkeit (*facultas cognoscendi*),⁷⁶³ meint die Konzentration auf einzig und allein eine Sache.⁷⁶⁴ Zudem konnte die Forschung zur gesnerschen Didaktik zwei unterschiedliche Konzepte von Aufmerksamkeit feststellen, die beide zu einem Empfinden gegenüber den Texten beigetragen haben könnten, dass man sie als motivierend erlebte: Einerseits entsteht es aus den kognitiven Fähigkeiten, andererseits aus dem Willen.⁷⁶⁵ Dabei unterscheidet Gesner zwischen dem, was BÖHME als ‚unwillkürliche‘ und ‚willkürliche Aufmerksamkeit‘ bezeichnet hat.⁷⁶⁶ Der erste Begriff spielt auf die Abhängigkeit von Lehrmethoden an, nämlich dass der Lehrer – wie bereits aus ■ Kap 3.1 bekannt – die Schüler in unterschiedlicher Reihenfolge aufrufen sollte.⁷⁶⁷ Ebenfalls sollte man die Schüler nicht unbeaufsichtigt im Klassenzimmer lassen, damit sie sich stets unter dem Vorbild des Lehrers angemessen zu verhalten lernen.⁷⁶⁸ Hier deutet sich bereits an, inwiefern Gesner keine Verantwortung an Schüler abgeben wollte und dass es ihm weniger um eine mögliche Verletzung der Aufsichtspflicht ging. Die Vermutung liegt nahe, dass die Schüler sich dem Lehrer immer gehorsam zu fügen hatten.

⁷⁶⁰ 153. PLI 835.

⁷⁶¹ 152. Praef. Liv. §27.

⁷⁶² Cf. 154. Praef. Liv. §27. Cf. auch SO §5 sq.

⁷⁶³ Cf. 155. PLI 826.

⁷⁶⁴ Cf. 153. PLI 835. Cf. auch BÖHME 1912, 15 sq. Dieser bezieht vorherige Forschung mit ein und behauptet richtig, dass GESNER seine Ausführungen zur *attentio* als *facultas mentis* aus ERNESTIS *Initia doctrinae solidioris* übernahm.

⁷⁶⁵ Cf. BÖHME 1912, 15 sq.

⁷⁶⁶ Cf. BÖHME 1912, 16 sq.

⁷⁶⁷ Cf. 156. PLI 55; SO §6.

⁷⁶⁸ Cf. 157. Prol. de fel. §5.

Der zweite Begriff der willkürlichen Aufmerksamkeit heißt, dass Schüler sich für den Lehrer angemessen und lernwillig verhalten wollen.⁷⁶⁹ Eine Voraussetzung dazu ist Respekt vor ihm, d. h., sich auf ihn und den Unterricht zu konzentrieren, ohne die Minuten bis Unterrichtsende zu zählen.⁷⁷⁰ Daraus könne gegenseitiger Respekt zwischen Lehrer und Schüler entstehen,⁷⁷¹ ja sogar ein Vertrauensverhältnis, das man beispielsweise bei einem Spaziergang vertiefen könne.⁷⁷² Hier bestätigt sich demnach ein militärisch geprägter Gehorsam, den Gesner von seinen Schülern erwartete.

Sämtliche Unterrichtsaktivitäten könnten zielgerichtet erfüllt werden, da sowohl Lehrer als auch Schüler gerne im Unterricht seien.⁷⁷³ Wie könnte das gerade bei Schülern der Fall sein? Gesner hat hierauf eine einfache Antwort: Sie sollten der Lehrperson gegenüber Dankbarkeit empfinden. Immerhin kämen sie autodidaktisch langsamer voran und könnten nur eingeschränkt an einem allgemeinen Wissensaustausch teilnehmen.⁷⁷⁴ Womöglich vermittelte Gesner dieses Bewusstsein durch Ansprachen, konkrete Hinweise oder durch eine persönliche Bindung, die sich vor allem außerhalb des Unterrichts etablierte und die man nach den Erkenntnissen aus ■ Kap. 4.2 vermuten kann.

Eine weitere Triebfeder der Motivation ist der *usus* bzw. viel Lektüre. Dieses Prinzip bestätigt sich aus seinen Rückschlüssen zur Entstehung von *felicitas*. Als er nämlich die Faktoren zu ihrer Erreichung bespricht und sie in seiner *Prolusio* als Ziel ansetzt,⁷⁷⁵ suggeriert er u. a. die Notwendigkeit kontinuierlichen Arbeitens, damit genau dieses in keine Beschwerlichkeit ausarte.⁷⁷⁶ Die Absenz von Beschwerlichkeit bewirke nämlich doppelte Freude.⁷⁷⁷ Kohärent dazu verwendet er die Metapher der bitteren Medizin, die tugendhaftes Verhalten und langfristiges Glück bewirke.⁷⁷⁸ An dieser Stelle greift Gesner freilich auf Lukrezens Metaphorik zurück,⁷⁷⁹ um einerseits seine Kenntnis antiker Autoren zu demonstrieren oder/und um dadurch mehr Glaubwürdigkeit zu erlangen. Andererseits erwirkt hier Gesner – wie auch schon Lukrez – die Einladung zur Gelehrsamkeit, die

⁷⁶⁹ Cf. 154. SO §5; 156. §9, §16.

⁷⁷⁰ Cf. 158. Leges 18 §3; Prol de fel. IV.

⁷⁷¹ Cf. 158. Prol de fel. IV.

⁷⁷² Cf. 156. SO §16.

⁷⁷³ Der Lehrer habe somit auch keinen Grund zu größerer Strenge und Sich-Ärgerns. Cf. 159. Prol. de fel. doc. §12.

⁷⁷⁴ Cf. 160. PLI 57.

⁷⁷⁵ Cf. 161. Prol. de fel. §4.

⁷⁷⁶ Cf. 162. PLI 1404. Cf. auch 152. IRS 2, 11, 3sq.

⁷⁷⁷ 158. Prol. de fel. §4: „*Duplex autem uoluptatis, ut nunc eam sumimus, uis est, in quantum uel molestia caremus [...].*“

⁷⁷⁸ Cf. 162. PLI 1404.

⁷⁷⁹ Cf. Lukr. IV, 11-22: „*cum dare conantur, prius oras pocula circum / contingunt mellis dulci flauoque liquore / ut puerorum aetas improvida ludificetur / laborum tenuis, interea perpotet amarum / absinthi laticem deceptaque non capiatur, / [...] sic ego nunc, [...] uolui tibi suauiloquenti carmine Pierio rationem exponere nostram et quasi musaeo dulci contingere melle.*“

traditionell bittere, aber doch notwendige Kost sei und die man versüßen könne – so wie Gesner selbst durch seine didaktische Idee, dass die Gewöhnung an das zunächst Unangenehme nachhaltig süß sei.

Zusätzlich zeigt er sein Gespür für individuelle Begabungen, die er in Korrelation zur Aufmerksamkeit sieht. Niklas berichtet über seinen Professor, dass er von einer Interdependenz zwischen Begabung und Konzentrations- bzw. Leistungsfähigkeit ausging: Je mehr Fähigkeiten das Gemüt habe, desto länger könne gelernt werden – und mehr hinsichtlich des Lernstoffes, z. B. in Sprachen. Diese Erkenntnis hat der Professor möglicherweise von sich selbst gezogen. Manche seien nämlich außerordentlich talentiert – wie z. B. Michel de Montaigne (1533-1592), der Gesners Wissen nach als Kind drei Sprachen lernte, so wie seine eigenen Kinder. Allerdings ist dem Herausgeber bekannt, dass Gesner sich genau darin geirrt hatte: Montaigne soll seiner Kenntnis nach vorwiegend Latein und zu wenig seine Erstsprache beherrscht haben. Wusste es Gesner tatsächlich nicht oder wollte er lediglich seiner These durch den Bekanntheitsgrad Montaignes höhere Glaubwürdigkeit verleihen? Diese Frage muss offen bleiben. Wenigstens weiß man jedoch, dass der Professor seiner Aussage nach die Konzentrationsfähigkeit und der Auffassungsgabe als interdependent betrachtete. Im Falle eines eher schwachen Schülers solle man sich nur einer Materie intensiv widmen.⁷⁸⁰ An dieser Stelle bestätigt sich Gesners nicht existenter Sinn für Differenzierung aller Schüler: Die Lernschwächeren gibt es in seiner Haltung und seiner Didaktik schlichtweg nicht. Analog dazu könnte er die Lernstärkeren einfach überfordert haben: Immerhin schien Gesner bei den Schülern, die ihm außergewöhnlich begabt schienen, eine längere Konzentrationsfähigkeit zu mutmaßen. Doch unabhängig davon schien er grundsätzlich davon überzeugt, dass er den Schülern Herausforderungen wie etwa eine höhere Lesemenge zutrauen musste, da ja die Gewöhnung an Schwieriges zu glücklichen Umständen führe. Der Notwendigkeit – wenn auch einseitig – zu differenzieren war sich Gesner also bewusst, was er bereits selbst in Ansbach erfuhr. Anschaulich schilderte er Kriterien in Göttingen, nach denen Schüler unterschieden werden könnten.⁷⁸¹ Nämlich vergleicht er sie mit der Diversität von Pflanzenarten (*ut diuersa plantarum genera*) und weist nicht nur auf ihr unterschiedliches Aussehen, sondern auch auf ihre unterschiedlichen Charaktere hin (*animorum indicia*): von heiter-naiv, selbst wenn er aus armem Elternhaus stamme, über ernst, klug, unruhig, schleimig bis zu einer Extremform von Lebenseinstellung, die er mit den seit der Antike rezipierten und gegenteiligen Demokrits

⁷⁸⁰ Cf. 163. PLI 75.

⁷⁸¹ Cf. 164. Prol. de fel. §8.

und Heraklits vergleicht.⁷⁸² Dabei wollte er sicherlich die Motivation und Wertschätzung des Unterrichts der Schüler umso mehr erhöhen, je mehr er – immerhin zugunsten der Stärkeren – individualisierte.⁷⁸³

Diesen Sinn für die Diversität der Schüler setzte Gesner für die angehenden Lateinlehrern offensichtlich voraus, denn davon leitete er auch die Motivation ab, die er ebenso in der individuellen Konzentrationsfähigkeit begründet sah. Die Texte, von denen er die antiken als automatisch motivierend betrachtet, sind Gesners Verständnis vor allem dann motivierend, wenn man sich auf sie konzentriert und konzentrieren will. Jedoch gibt er auch seine Überzeugung vom positiven Effekt des Übens preis: Gewohnheit mit der Lektüre führt langfristig zu Glück und trägt so zu seinem höheren Bildungsziel bei. Doch wie kann man diesen Erfahrungswert vereinfachen?

Im Folgenden gilt es daher, seine methodischen Ansätze zum Spracherwerb nachzuvollziehen. Wofür wurde er bekannt und wie wollte er den Spracherwerb erleichtern?

5.2 *Sensus et imagines* – von Aristoteles bis Gesner

Gesner bezeichnete Aristoteles als „Begründer eines planmäßigen Vorgehens in jeder Art Wissenschaft“⁷⁸⁴. Beruhen seine didaktischen Überlegungen auf dem antiken Philosophen und Wissenschaftler? Im folgenden Kapitel weise ich seine Rückbezüge auf die antike Gedächtnistheorie und ihre Rezeption nach, die sein Denken und Terminologie beeinflusst haben.

Aristoteles legte mit seiner Auffassung über das Gedächtnis, die er im Aufsatz *De memoria et reminiscencia* als Ergänzung zu *De anima* darstellt, den Grundstein für die spätere Mnemotechnik.⁷⁸⁵ Grob vereinfacht führen Sinneswahrnehmungen (*αἰσθήματα*) zur Vorstellungsfähigkeit (*φαντασία αἰσθητικῆ*)⁷⁸⁶ und prägen das Denken (*τὸ νοεῖν ὅσπερ τὸ αἰσθάνεσθαι*)⁷⁸⁷.⁷⁸⁸ Das Gedächtnis (*μνήμη*) bewahrt mentale Bilder, die sich auf das Vergangene beziehen.⁷⁸⁹ So werden aus Vorstellungsbildern (*φάντασμα*)

⁷⁸² Bekanntermaßen, wie schon bei Hor. Ep. 2, 1; Sen. De ira 2, 10, 5, oder – nur in Bezug auf Demokrit – Iuv. 10, 28 sq. rezipiert, lachte Demokrit über die Lebensumstände, während Heraklit sie beweinte.

⁷⁸³ Wichtig sei grundsätzlich Optimismus, also dass man bei aller Mühe nicht die Hoffnung aufgeben und mindestens dafür Sorge tragen solle, dass die Schüler nicht das Unterrichtsklima und damit die Aufmerksamkeit stören würden (cf. 165. Prol. de fel. §10).

⁷⁸⁴ 143. PLI 728.

⁷⁸⁵ Cf. YATES ²1984, 32 sq.

⁷⁸⁶ Zur Vorstellungstätigkeit cf. ausführlich BLUM 1969, 73-75.

⁷⁸⁷ Arist. De an. 429a 9.

⁷⁸⁸ Cf. Arist. De an. 431b, 2; 432a, 9, 17; De mem. 449b, 31.

⁷⁸⁹ Cf. Arist. De mem. 450a24 sq.

Erinnerungsbilder (μνημονεῦματα).⁷⁹⁰ Beim Sich-Erinnern (ἀνάμνησις) sammelt man diese,⁷⁹¹ indem man womöglich auf Assoziationen über Ähnlichkeiten, Gegensätze oder Nähe zurückgreift (κίνησις).⁷⁹² John Locke prägte ab 1700 den Begriff der ‚Assoziation‘ für Zusammenhänge, die von vertrauten Gedanken als Ausgangspunkt (ἀρχή) ausgehen.⁷⁹³ Diese Assoziationen werden an geordneten Orten (τόποι)⁷⁹⁴ mit ausgestalteten Bildern verankert.⁷⁹⁵

Die didaktische Theorie,⁷⁹⁶ dass sinnliche Wahrnehmung der Schlüssel zu Verstehens- und Lernprozessen sei, prägte die römischen Rhetoriker Cicero, den vorciceronischen Auctor ad Herennium und Quintilian. Sie arbeiteten beispielsweise die Gestaltung der Stellen (*loci*) und den ihnen zuzuweisenden mnemonischen Bildern (*imagines*) unterschiedlich aus.⁷⁹⁷ Dabei priorisierten sie die *rerum memoria* vor der *uerborum memoria* – das Einprägen des Inhaltes als Sinnbild vor dem Einprägen der Wortlaute oder Texte,⁷⁹⁸ wobei sprachliches Verstehen die Grundvoraussetzung war.⁷⁹⁹ Diese *termini technici* sind Gesners Ausführungen zu *res* und *uerba* sowie zum sinnlichen und auf Übung beruhendem Sprachverstehen vorausgesetzt. Darüber hinaus stützt er sich auf Johann Amos Komenský, auch bekannt als Comenius, und John Locke. Diese beiden, ebenso wie die Lateindidaktiker des 15. bis 17. Jahrhunderts, betonten die Bedeutung der Anschauung,⁸⁰⁰ wobei sich der Einfluss der nachantiken Gedächtnistheorien deutlich zeigt.⁸⁰¹

Comenius' pädagogische Anschauungen waren dem Enzyklopädismus zu verdanken, der selbst aus der Mnemonik hervorgegangen war.⁸⁰² Aufbauend auf der (wiederholten)

⁷⁹⁰ Cf. Arist. De mem. 450b11-451a8.

⁷⁹¹ Cf. Arist. De mem. 451b 11-14; 452a 28-30.

⁷⁹² Cf. Arist. De mem. 451b, 18-20.

⁷⁹³ Cf. PUMPLUN 1995, 203.

⁷⁹⁴ Cf. Arist. De mem. 452a, 8-16.

⁷⁹⁵ Cf. BLUM 1969, 88.

⁷⁹⁶ Die didaktischen Momente zeigen sich laut MERKLE 1983 in dem „Zurückgehen auf das Objekt selbst“, der „Sachgemäßheit [...] mit Blick auf die didaktische Anordnung der Inhalte seiner naturwissenschaftlichen Schriften“ und der „Vollständigkeit“, dem „Forschen‘ auf allen Altersstufen“ (17).

⁷⁹⁷ Cf. BLUM 1969, 88 sq.

⁷⁹⁸ Die Unterschiede zwischen der *memoria rerum* und *memoria uerborum* erläutert BLUM 1969, 13-23. Cf. YATES ²1984, 29 sq. zur bereits vorsokratischen Unterscheidung. Cf. zum Vorrang der *rerum memoria* Cic. De orat. 2, 359; Rhet. Her. 3, 39.

Cicero insistiert stets auf der Verbindung zwischen Weisheit und Eloquenz: Cf. dazu z. B. Cic. De part. 79,1; Cic. De orat. 2, 5, 1. Cic. De orat. 3, 142 und De inv. 1, 1, 1 geben deutlich dem Inhalt bzw. der Weisheit den Vorzug gegenüber der Rhetorik.

⁷⁹⁹ Quint. 10, 2, 18.

⁸⁰⁰ Es handelt sich z. B. um Erasmus (ca. 1466-1537), Luther (1483-1546), Vives (1492-1540), Melanchthon (1497-1560) und Wolfgang Ratke (1571-1635), die MERKLE 1983 untersucht.

⁸⁰¹ Cf. YATES ²1984, 32.

⁸⁰² Comenius versuchte das Universalwissen zu ergründen (*pansophia*) und zugleich eine Universalsprache zu schaffen (USLENGHI 2001, 71; ROSSI 1960, 205-2011, 233 sq.). Dieser Wunsch geht auf den Lullismus zurück, dessen Urheber Raymon Lull (ca. 1235-1316) das göttliche Gedächtnis erforschen wollte (ROSSI 1960, 91 sq.; cf. zur Einführung auch YATES ²1984, 173-198 zu LULL).

Stimulierung der Sinne – vom Bekannten zum Unbekannten⁸⁰³ – könne man das Gedächtnis, den Verstand und die Urteilskraft bilden: „Zuerst müssen die Kinder die Sinne trainieren [...] dann das Gedächtnis, bald die Verständniskraft, schließlich die Urteilskraft.“⁸⁰⁴ Folglich sollte die Lateinmethodik so natürlich wie möglich sein.⁸⁰⁵ Im Lateinunterricht legte er Wert auf den Einsatz von Requisiten, d. h. der Repräsentation von Objekten im Unterricht,⁸⁰⁶ von Bildern und echten Konversationen, also dem Gebrauch und damit *usus* des Lateinischen.⁸⁰⁷ Dies schlägt sich beispielsweise in seinem international erfolgreichen⁸⁰⁸ *Orbis sensualium pictus* nieder, das die Gattung des Lehrbuchs mitbegründete.⁸⁰⁹ Da zuvor die Erstsprache, um den *res* gerechtzuwerden, gut erlernt worden sein musste,⁸¹⁰ waren neben den veranschaulichenden Bildern, und onomatopoetisch ausgedrückten Tierlauten⁸¹¹ Texte auf Latein und in den jeweiligen Erstsprachen abgedruckt. Übergeordnet – wie später auch bei Gesner (■ Kap. 4.2) – suggerierte er dabei moralisch anerkanntes Verhalten.⁸¹² Comenius visualisierte in seinen Bildern die vier Elemente (Feuer, Wasser, Luft, Erde), die Flora und Fauna sowie den Menschen in göttlicher Verbindung mit dem Universum,⁸¹³ sei es in handwerklichen⁸¹⁴ oder akademischen Tätigkeiten.⁸¹⁵ Auch Gesner selbst war mit diesen theoretischen Ansichten und insbesondere der Reaktualisierung durch Locke vertraut. Bei der Darstellung seiner Ansichten finden insbesondere diejenigen Stellen Berücksichtigung, die bisher vernachlässigt wurden.⁸¹⁶

Gesner greift den mnemotechnischen Begriff der *imago* wie folgt auf: Seinen Kindern (*meis parvis*) erklärt er ein Abstraktum – hier Gott – nicht als über den Sehsinn erfahrbares Bild. Vielmehr zieht er als weiteres Hilfsmittel – offensichtlich ab einem gewissen Kenntnisgrad der Sprache – eine verbale Erklärung heran, die auf das konkret und sinnlich Erfahrbare hinweist.⁸¹⁷ Die Stimulation der Sinne – traditionsgemäß Schmecken,

⁸⁰³ Cf. auch AGUIRRE 2001, 6; USLENGHI 2001, 77.

⁸⁰⁴ Com. Did. magna, 82: „*Exercendi sunt pueris primum sensus [...] tum memoria, mox intellectus, tandem iudicium.*“

⁸⁰⁵ Cf. USLENGHI 2001, 70; Com. Did. magna, Praef.: „*Methodus ipsa [...] necesse est [...] naturalem esse.*“

⁸⁰⁶ Cf. MERKLE 1983, 54.

⁸⁰⁷ Cf. MERKLE 1983, 54 sq.; GARIN 1966, 222.

⁸⁰⁸ Cf. ROSSI 1960, 223, 227 sq., 232. Er hinterließ weitreichenden Einfluss im deutsch- und englischsprachigen Raum, wo man über die Schaffung einer Universalsprache theorisierte.

⁸⁰⁹ Cf. AGUIRRE 2001, 2; MERKLE 1983, 54.

⁸¹⁰ Cf. GARIN 1966, 222.

⁸¹¹ Cf. AGUIRRE 2001, 10.

⁸¹² Cf. AGUIRRE 2001, 7.

⁸¹³ Cf. AGUIRRE 2001, 7 sq., 12-14.

⁸¹⁴ Cf. AGUIRRE 2001, 10 sq.

⁸¹⁵ Cf. AGUIRRE 2001, 14 sq.

⁸¹⁶ Ansatzweise liegt eine Untersuchung zwischen Gesner und zeitgenössischen Philosophen wie Leibniz von PÖHNERT 1898 vor, der ihre Meinungen zusammenträgt, z. B. hinsichtlich der Erkenntnistheorien 9-14; 18. Cf. auch 145. PLI 851. Allerdings sind die wenigen Bezüge zu Locke nicht hinreichend belegt.

⁸¹⁷ Cf. 148. PLI 829.

Riechen, Fühlen, Hören, Sehen⁸¹⁸ – hält er deswegen für unverzichtbar, weil sie schon bei Neugeborenen zum Einsatz kommt, wie auch bereits Locke erkannt hat:⁸¹⁹ Wenn sie die Augen öffnen und so den schärfsten Sinn reizen,⁸²⁰ orientieren sie sich z. B. hinsichtlich der Koinzidenz des Gesehenen mit dem Gehörten. Durch die Sinne kommen so alle ‚Ideen‘ in den Geist.

Unter dem Begriff der *idea*, offensichtlich an Locke angeknüpft, versteht Gesner ein Denkobjekt:⁸²¹ Was denke ich gerade? Genau um diesen Inhalt eines jeden Gedankens geht es. Und diesen kann man verbalisieren, denn die Idee als Denkobjekt repräsentiert Inhalte bzw. – um es in Gesners Worten auszudrücken – Sachen; die Ideen geben den Wörtern ihre Bedeutung.⁸²² Denkt man an eine Banane, hat man sogleich ein inhaltliches Bild vor Augen, da man die Banane als gelbe, länglich gekrümmte Frucht kennt. Dieses Bild dazu ist die Sache bzw. die Idee und das Denkobjekt und damit – aus linguistischer Sicht – Signifikat, und ‚Banane‘ ist das Wort, also Signifikant. Diese Theorie führt Locke darauf zurück, dass in einem unvoreingenommenen Geist (*tabula rasa*) die Ideen aus mentalen Operationen und Eindrücken durch äußere Objekte entstehen.⁸²³ Sinneswahrnehmung meint, dass externe Objekte durch die Sinne hindurch im Geist eine Idee bzw. Wahrnehmung von genau diesem Objekt hervorbringen, wohingegen Reflexion wie ein innerer Sinn ist; dabei ist man sich der mentalen Aktivität wie Denken oder Zweifeln bewusst.⁸²⁴ Wie zuletzt Locke unterscheidet Gesner externe Dinge als ‚objects of sensation‘ und Bilder als ‚objects of reflection‘, die im Geiste wahrgenommen werden können.⁸²⁵

Vor diesen Auffassungen wird klar eine Präferenz für die Anwendung von Veranschaulichungen ersichtlich. Dies sah Gesner folglich auch für den Unterricht vor. Wesentlich ist nämlich für ihn – wann immer möglich (*quantum potest fieri*) –, die Kinder so miteinzubeziehen, als ob sie Teil der Erzählung seien.⁸²⁶ Die Erzählungen müssen ihre

⁸¹⁸ Zu den Sinnen zählt er wie Locke die bereits seit der Antike bekannten. Cf. Locke 1975, II, IX, 2; DICKER 2019, 213.

⁸¹⁹ Cf. 148. PLI 825. Auch Locke beschreibt den zunehmenden Prozess sinnlicher Wahrnehmung bei Neugeborenen; Locke 1975, II, I, 6: „If you look carefully at the state of a new-born child [...]. He gets ideas gradually [...]. In actuality children are born into the world surrounded by bodies that perpetually affect them so as to imprint on their minds a variety of ideas: light and colours are busy everywhere, as long as the eyes are open [...].“

⁸²⁰ Cf. 148. PLI 829. Cf. auch 148. PLI 825, 871, wo er das Verstandesvermögen als Auge des Geistes beschreibt – als passive Fähigkeit, Bilder im Auge aufzunehmen.

⁸²¹ Cf. LOCKE 1975, II, I, 1.

⁸²² Cf. DICKER 2019, 208 sq.

⁸²³ Cf. Locke 1975, II, I, 4. Cf. für eine kurze Einführung in das Grundkonzept bzgl. der Visualisierung MERKLE 1983, 70.

⁸²⁴ Cf. Locke 1975, II, 3 sq.; IX, 1. Cf. auch DICKER 2019, 287.

⁸²⁵ Cf. 148. PLI 825.

⁸²⁶ Cf. 42, 43. PLI 981.

Vorstellungskraft über den Miteinbezug der Sinne aktivieren und dabei schrittweise aufgebaut werden. Wenn die Schüler den Inhalt konkret erfasst haben würden, würden sie dazu befähigt sein, davon zu abstrahieren und auf andere Inhalte zu übertragen,⁸²⁷ denn der wichtigste Aspekt beim Übersetzen und Verstehen von Texten sei das Nachvollziehen ‚symbolisierter‘ bzw. repräsentierter Ideen aus den Wortbedeutungen heraus. Diesen Prozess ordnet Gesner den kognitiven zu, d. h., den Schülern wird vermittelt, für welche unterschiedlichen Sachverhalte unterschiedliche Wörter stehen.⁸²⁸

Gesner schneidet die Möglichkeit der Veranschaulichung auf die Vorstellung von Tugend und damit auf seine allgemeinen Bildungsziele zu. Von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehend kann die Vorstellungstätigkeit seiner Auffassung nach Idealbilder hervorbringen, die beispielsweise lasterhafte und tugendhafte Charaktereigenschaften enthalten.⁸²⁹ Es handelt sich hier um *imagines agentes*, die bereits in vorsokratischen Texten auftraten: Tätigkeiten, Eigenschaften, Tugend und Laster wurden menschlichen und göttlichen Figuren zugeordnet.⁸³⁰ Seinen didaktischen Prinzipien legt Gesner also – den antiken Gedächtnistheorien entsprechend – die Vorstellungstätigkeit zugrunde, die das Gedächtnis fördert und Bilder zusammensetzt oder auseinandernimmt und neu ordnet. Er betrachtet sie als umso wirkkraftiger, je mehr der auf Sinne ausgerichtete Geist noch nicht von Begrifflichkeiten ‚vorbelastet‘ sei, sodass sich besonders anschauliche und lebhaftere Erzählungen einprägen.⁸³¹

Im Einklang mit den antiken Gedächtnistheorien äußerte sich Gesner zum Vorrang der Sachen vor den Worten: „Der Begriff muss aus der Sache selbst herausgeholt werden. Man darf nicht aus den Wörtern heraus argumentieren, sondern aus den Sachen selbst, die wir bis jetzt haben.“⁸³² Schließlich zeige sich Redegewandtheit nicht nur in psittacistischer Eloquenz, sondern vor allem in sprachlich korrekt ausgedrückter Schönheit der Sache selbst. Was rhetorisch geschmückt werde, sei die erfreuende Weisheit – er hatte sich also die ciceronische Maxime der Verbindung von Weisheit mit Eloquenz angeeignet:

Nicht die einfache Zusammenstellung der Wörter erfreut uns, sondern die wohl ausgedrückte Sache. Beredsamkeit ist sprechende Weisheit: die Sachen müssen durch den Glanz der Worte ins Licht gerückt werden. In dieser Sache hängt viel von der Jugend ab.⁸³³

⁸²⁷ Cf. 147. PLI 843 sq.

⁸²⁸ Cf. 150. PLI 1036.

⁸²⁹ Cf. 149. PLI 831.

⁸³⁰ Cf. YATES ²1984, 30.

⁸³¹ Cf. 43. PLI 981.

⁸³² 43. PLI 981.

⁸³³ 146. PLI 62.

Voraussetzung dafür ist die eindeutige Zuordnung der Signifikanten zu ihren Signifikaten.⁸³⁴ Dabei ist – wie bei Aristoteles, der in der Naturwissenschaft aus Beobachtungen realer Objekte Erkenntnisse zog⁸³⁵ – die gründliche Betrachtung einer Sache, wenn sie richtig verstanden worden ist, die Voraussetzung dafür, dass man sie sich fest einprägt:

Je besser und gründlicher eine Sache von allen Seiten her betrachtet, eingesehen und verstanden worden, je leichter wird sie auch in das Gedächtnis gefasst, und je fester wird sie darinn [] behalten werden.⁸³⁶

Dass insbesondere John Locke als Aufbereiter und Beweisführer der aristotelischen Theorien dem Göttinger Professor präsent war, zeigt sich in seinem Aufgreifen derselben Thematik in ähnlicher Wortwahl. Von der Notwendigkeit, Sprache zu verstehen, war bereits Locke überzeugt: Schnell und richtig Ideen sowie Sachwissen zu vermitteln war nach ihm Zweck der Sprache.⁸³⁷ Dazu durfte laut dem Empiristen nicht zu früh abstrahiert werden.⁸³⁸ Locke hatte bereits vor Gesner erklärt, dass Abstrakta allgemeine Ideen von gewissen Sachen bedeuten, die gemeinsame Eigenschaften repräsentieren.⁸³⁹ Die Abstraktion und die Verwendung entsprechend abstrakter Wörter hielt auch Gesner für ein Vermögen, das die Menschen erst mit der Zeit entwickeln würden. Beispielsweise sei das der Begriff der *humanitas*, den man nicht zeigen könne.⁸⁴⁰ Im Gegensatz dazu könne man nicht einen Begriff oder Namen wie ‚Johannes‘ mit einem konkreten Referenzpunkt abstrahieren. Offensichtlich teilte der Göttinger Professor mit Locke die Vorsicht gegenüber dem Umgang mit Abstraktion. Konsequenterweise sollten laut Gesner Kinder schrittweise mit konkreten Teilbegriffen und ihren Gemeinsamkeiten vertraut gemacht werden, die anschließend einem allgemeinem Begriff untergeordnet werden könnten.⁸⁴¹ So seien sie anschließend imstande, Ähnlichkeiten zu entdecken.⁸⁴² Dies begründet er folgendermaßen:

⁸³⁴ Cf. 146. PLI 1034.

⁸³⁵ Cf. MERKLE 1983, 18 mit Bezug auf Arist. De gen. anim.756a sq., 788b, De part. anim. 677a, Eth. Nic.1143a 16 sq.

⁸³⁶ SO §18.

⁸³⁷ Cf. Locke 1975, III, X, 23-25. Dicker 2019, 206 sq., 211 fasst aus Lockes *Essay* richtig zusammen, dass es ihm nicht um die Erforschung der Sprache ging, sondern um Kommunikation.

⁸³⁸ Cf. Locke 1975, III, VIII, 2: „But as to our ideas of substances, we have very few or no abstract names at all. For though the Schools have introduced animalitas, humanitas, corporietas, and some others; yet they hold no proportion with that infinite number of names of substances, to which they never were ridiculou enough to attempt the coining of abstract ones [...]. [T]hey but timorously ventured on such terms, as aurietas and saxietas, metallietas and lignietas, or the like names, which should pretend to signify the real essences of those substances whereof they knew they had no ideas.“

⁸³⁹ Cf. Locke 1975, II, XI, 9-11; DICKER 2019, 210 sq.

⁸⁴⁰ Cf. 147. PLI 843.

⁸⁴¹ Cf. 147. PLI 838.

⁸⁴² Cf. 147. PLI 839.

Abstraktion, so Gesner, finde sich zwar auch in instinktivem Reagieren, doch heißt dies nicht, dass das Lebewesen selbst abstrahieren könne. Er schließt sich Locke insofern an, als er den Unterschied zwischen Tieren und Menschen in der *uis abstrahendi* sieht.⁸⁴³ Die natürlichen Instinkte sind der Grund dafür, dass er bei Lernprozessen junger Kinder Referenzpunkte in der realen Welt, konkret veranschaulichbar, fordert, denn wegen ihres erst heranreifenden Abstraktionsvermögens würden sie wie Hunde auf vergangene Erfahrungen reagieren, die sie konditionierten. Als weiteres Beispiel führt er seine Nichte an, die fälschlicherweise von der Tätigkeit ihres Vaters, der *electrisatio*,⁸⁴⁴ aufgrund ihrer Ähnlichkeit auf dieselbe bei einem Scherenschleifer geschlossen habe.⁸⁴⁵ Dieses anekdotische Beispiel führt Gesner heran, um beim Spracherwerbsprozess den Vorrang konkret anschaulicher und bekannter Dinge vor abstrakten Begriffen zu begründen.

Von diesen Prämissen ausgehend gestalten sich auch Gesners Vorstellungen zum Erwerb des Wortschatzes. Da die Abstraktion ein höheres Alter erfordere, liegt es auf der Hand, dass zunächst konkrete Wörter gelernt werden sollten. Dies verdeutlicht er in einem Sprachvergleich mit dem Hebräischen, das sich an das kindliche Entwicklungsstadium mit konkreten Begriffen angepasst habe:⁸⁴⁶ Juden würden alle älteren Männer als Väter, die Frauen als Mütter, die jüngeren Männer als Brüder und die jungen Frauen als Schwestern bezeichnen. So wird die Sprache hier als das Produkt der Übertragungen konkreter Dinge aus einem Erfahrungsschatz auf allgemein abstraktere. Dem Prozess, den er hier beschreibt, liegen Ähnlichkeiten zugrunde, die unteilbare individuelle Begriffe oder Ideen gemein haben, die abstrahiert und so zu einem Überbegriff zusammengefasst werden können.⁸⁴⁷

Die Verwendung der jeweiligen Abstrakta bevorzugt er gemäß römisch-antiken Verständnis. Insbesondere beim Schreiben erwartet er von (angehenden) Philologen, dass sie abstrakte Begriffe nicht wie im Mittelalter auf die aktuelle Gegenwart bezogen verwenden, z. B. *maiestas* auf herrschende ‚Majestäten‘ referieren, sondern nur im ursprünglich römisch-lateinischen Sinn gebrauchen: Damit wendet er sich von der christlichen Weiterentwicklung der Sprache ab und gibt dem pagan-antiken Sprachgebrauch den Vorzug. Folglich stellt sich Gesner so in die Tradition der Renaissancehumanisten. Die Antike wollte er den sprachproduktiven Entwicklungen und

⁸⁴³ Cf. 147. PLI 844. Cf. LOCKE 1975, II, XI, 9-11 (Herv. i. O.): „It is *doubtful* that non-human animals compound their ideas *much*; I am *sure* that they have no power of abstracting *at all* [...]. Their having no use or knowledge of general words can't be explained as resulting from their lack of appropriate vocal organs [...].“

⁸⁴⁴ Cf. 53. PLI 342.

⁸⁴⁵ Cf. 147. PLI 844.

⁸⁴⁶ Cf. auch 147. PLI 843.

⁸⁴⁷ Cf. 147. PLI 838.

der allgemeinen Tendenz des lateinsprachlichen Gebrauchs zum Trotz dennoch erhalten. Das scholastische Latein war für ihn keine Option. Dennoch war ebenso wenig purer Ciceronianismus für ihn eine Alternative – möglicherweise vom bekannten Empiristen inspiriert?: Denn auch hier stimmt er mit Locke darin überein, dass nicht alte Wörter auf neue Ideen angewendet werden sollten.⁸⁴⁸ Grundsätzlich war er nämlich davon überzeugt, dass beim Sprechakt unterschiedliche Personen jeweils unterschiedliche Ideen haben konnten.⁸⁴⁹ Die schriftliche Latinität, die offensichtlich unbedingt verstanden werden sollte, ordnet Gesner so dem ciceronischen Latein unter; dieses unterscheidet er von der mündlichen Varietät, deren verwendete Abstrakta wohl wegen des überall gewohnten Gebrauchs unter Nicht-Philologen eher unverständlich waren.⁸⁵⁰ Nun stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Neuem bzw. der Verständlichmachung von Unbekanntem.

5.3 *Phantasia*

Da das Bekannte gespürt werden soll, muss der Umgang mit Unbekanntem geklärt werden. Wie wollte Gesner Neues vermitteln? Konnte dabei etwa die Vorstellungskraft nützlich sein? Als Beispiel dient im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand des Lateinunterrichts, der Lektüre, die Frage, welche Texte laut Gesner für die Schüler leichter zu verstehen waren und welche nicht. Für den Einstieg in die Lektüre – und hierbei zeigt sich bereits sein Bewusstsein für die Anforderungen – sieht er nämlich leichtere Autoren vor, wenn das Lesen auf Basis verständlichen Lateins ohne Unterbrechung voranschreiten könne. Schwierigkeiten würde man beim Weiterlesen oder Nachfragen klären, solange man auf *fundamenta* zurückgreife, die den globalen Sinn widerspiegeln.⁸⁵¹ Diese Aussage bezieht er auf die cursorische Lektüre, die in den folgenden Unterkapiteln näher besprochen wird und die mindestens auf Comenius zurückgeht.⁸⁵² Gesner war also nicht der Urheber dieser Lektüremethode, wie man – wie in der Forschung angenommen⁸⁵³ – leichtfertig meinen könnte. An dieser Stelle soll genügen, dass man möglichst viel liest und versteht. Welche Texte galten im gesnerschen Lateinunterricht nun als leicht?

Als sprachlich schnell zu verstehende Texte betrachtet er in seinen *Institutiones* noch Auszüge aus Cicero, bei denen Anfänger nur die sprachliche Korrektheit, nicht aber die elegante Stilistik erfassen könnten.⁸⁵⁴ Allerdings könnten gerade Anfänger noch nicht den

⁸⁴⁸ Cf. Locke 1975, III, VIII, 2; X, 6.

⁸⁴⁹ Cf. DICKER 2019, 229.

⁸⁵⁰ Cf. 147. PLI 1042.

⁸⁵¹ Cf. 171. Praef. Liv. §28.

⁸⁵² Cf. MERKLE 1983, 56. Das umfangreiche Kapitel aus Com. Did. magna XIX bedarf eines eigenen Vergleichs mit der gesnerschen Zusammenfassung.

⁸⁵³ Cf. BICKENBACH 2018, 261 sq.

⁸⁵⁴ Cf. 148. IRS 2, 3, 4.

ästhetischen Wert begreifen, wenn sie mit kurzen Auszügen der Reden wie aus Ciceros *Pro Roscio*, *Pro Milone*, Dialogen oder aus den Briefen arbeiten würden.⁸⁵⁵ In seiner Schulordnung sieht Gesner daher direkt den Einstieg in die *Historiae sacrae* (1726) vor, verfasst von Johann Hübner (1668-1731),⁸⁵⁶ die damit bekannte Inhalte zu vermitteln – in diesem Fall biblische Geschichten.

Der Grund also, aus dem Gesner die *Historiae Sacrae* voranstellt, ist das religiöse Allgemeinwissen, das er bei den Schülern voraussetzt und das sie nun in lateinischer Sprache kennenlernen. Zu einem Buch bekannten Inhaltes sollte der Lehrer in der Fremdsprache, also Latein, vorlesen.⁸⁵⁷ Den globalen Sinn erhalte man über die Vorstellungskraft, also die Fantasie, die ihm eben nicht als mnemotechnisches Instrument zum Auswendiglernen dient. Vielmehr betrachtet er sie als Verbindung zwischen fremdsprachlichen Texten, die in ihrer Gesamtheit den Lernern noch nicht verständlich sein können, indem sie das Bekannte liefert und Unbekanntes auffüllt. Gesner geht davon aus, dass gewisse Inhalte den Schülern bereits in der Erstsprache bekannt und so völlig verstanden sind, um der Erschließung neuen Wissens zu dienen:

[S]o siehet er mit Augen dasjenige, was er verstehen will, und ein anderer sagt ihm den Verstand deutlich vor. Fasset er nicht gleich alle und jede Worte, so gehet es ihm, wie einem, der eine sonst bekannte Sache unvollkommen abgebildet siehet: die Theile, welche er recht erkennen kan, machen, daß die übrigen sonst unkenntlich von seiner Vorstellungskraft ersetzt werden. [...] Es gehet damit eben wie mit den Kindern oder Erwachsenen, welche eine Sprache aus dem mündlichen Umgange lernen. Diese verstehen erstlich ein und ander Wort, dessen Original [...] sie zugleich sehen oder mit einem andern Sinne begreifen: nach und nach werden dieser Wörter mehr, und helfen einander verständlich machen, bis endlich der wiederholte Gebrauch und die Uebung eine Vollkommenheit zu wege bringt.⁸⁵⁸

So zeigt sich Gesner für die Leseprozesse verständig – mit seinem eigenen Vorwissen und der Terminologie, die er aus der aristotelischen Gedächtnistheorie kennt.

Vorwissen will Gesner weiterhin auch bei Fortgeschrittenen aktivieren: In der *Chrestomathia Ciceroniana* erläutert er entsprechend seiner Vorrede in deutscher Sprache Ciceros biografischen Hintergrund,⁸⁵⁹ damit dieser als bekannt vorausgesetzt werden kann.

Folglich geht es Gesner besonders um die Aktivierung des Vorwissens zur Erschließung des sprachlich noch Unbekannten. In diesem Zusammenhang fordert er nicht nur leicht zu verstehenden oder bekannten, sondern auch persönlich ansprechenden Inhalt für die Lektüre (■ Kap. 5.1.). Als Beispiel dafür führt er Romane und Zeitungen an. Angeblich

⁸⁵⁵ Cf. 148. Praef. Liv. §26.

⁸⁵⁶ Cf. 148 SO §79.

⁸⁵⁷ PLI 104.

⁸⁵⁸ KldS 287 sq. Cf. ähnlich 172. PLI 104.

⁸⁵⁹ Abgedruckt als Kapitel in Chrest. Cic. 1773, 9-62.

rezipierte Gesner dieses Genre nur um seiner Studenten willen. Allerdings kann man davon ausgehen, dass er nur das empfahl, was ihm selbst auch aus seiner eigenen Erfahrung heraus genützt hatte. Womöglich stand es einem Professor für Eloquenz und Poesie und angehenden Philologen nicht zu, etwas zu lesen, was seiner Zeit als Trivalliteratur bewertet werden konnte, obwohl es ihm möglicherweise gefiel – wenigstens den didaktischen Zweck führt er als Rechtfertigung an.⁸⁶⁰

Primär will Gesner also auf inhaltlicher Ebene Vorwissen nutzen, um neues Wissen sprachlich-literarischer Natur zu erschließen. Doch auch Spiele konnten die Vorstellungskraft und damit das Vorwissen fördern.

5.4 *Fabulae et ludi*

Ein aufschlussreiches Potenzial für den Spracherwerb, um etwa die Vorstellungskraft zu fördern, die den Wortschatzerwerb festigen soll, waren die von Gesner empfohlenen Geschichten, *fabulae*, oder Rollenspiele. Denkbar ist, dass die folgenden Spiele auf Latein stattfanden, da Gesner konsequent Latein mit entsprechendem Vokabular auch seinen Studenten nahebrachte. In diesen geht es darum, alltägliche Situationen semantisch umzugestalten. Beispielsweise führt der Lehrer ein Wort ein, das mit unerwarteten, aber dennoch möglichen Situationen assoziiert wird. Konkret geschieht dies über mehrere Eselsbrücken, in denen die Lerner gleich klingenden Wörtern mit anderer Bedeutung begegnen. So stützt sich Gesner auf die aus der antiken Mnemotechnik bekannte Besonderheit von *imagines* bzw. Homonyme, die sinnlich und potenziell erfahrbaren Situationen bzw. *loci* zugeordnet und umgewälzt werden. So soll das Wort über Eselsbrücken im Gedächtnis gespeichert werden, bis ein gleich klingendes Homonym mit anderer Bedeutung begegnet.

Folglich wird die *imago* einer Medizin, die *nix* („Schnee“) heißt, aus ihrem Kontext gerissen: Ein äußerst vergesslicher Mensch soll sich an den Namen der Medizin bis zu seinem Ziel, der Apotheke, erinnern. Dabei wird sein Weg dorthin mit außergewöhnlichen, konkreten und sinnlich vorstellbaren Situationen geschildert. Bereits hier zeigt sich der Anklang zur antiken Mnemotechnik, da ja *imagines* den *loci* anschaulich, sorgfältig festgelegt und (subjektiv) auffällig zugeordnet werden.

Offensichtlich übertrug Gesner die lateinische Bedeutung auf ein Medikament, das aufgrund seiner Konsistenz dem Schnee ähnelte, womit er eine metonymische Eselsbrücke mit dem lateinischen Signifikanten assoziierte. Bei der Ankunft der

⁸⁶⁰ Cf. 173. PLI 66.

imaginierten Figur in der Apotheke ist *nix* zwar vergessen, jedoch antwortet ihm ein Passant, den er skurrilerweise fragt, was er sagen solle, dass er „nichts“ – in deutschem Dialekt ‚nix‘ ausgesprochen – sagen müsse und erinnert ihn somit an die Medizin mit dem homophonen Namen. Hier liegt also zugleich ein Sprachvergleich auf semantischer Ebene vor (zur grammatischen Ebene ■ Kap. 5.11). Deutlich wird in jedem Fall das Postulat, dass die Erstsprache hinreichend bekannt sein muss.

Ein weiteres Spiel ist der *remediorum ludus*, der die Vorstellungskraft bzw. die *facilitas excogitandi*⁸⁶¹ umfassend fördere. Hier gehe es darum, Lösungen für Probleme zu finden und Gegenstände für etwas Nützliches umzufunktionieren. In diesem Fall sind es die verschiedenen Funktionen einer Mütze, die man sich ausdenken kann. Das muss man sich etwa so vorstellen, dass in der Klasse eine Mütze gezeigt (oder wenigstens erwähnt) wird und die Schüler auf diesen Impuls hin anschließend Gebrauchsmöglichkeiten mit ihr assoziieren sollten. Am offensichtlichsten ist ihnen dabei gewiss das Tragen auf dem Kopf gegen die Kälte. Jedoch könnte man sie auch teilweise über Hände oder Füße zum selben Zweck ziehen. Man könnte in einer Mütze andere Dinge verstecken, entweder indem man sie darüber zieht oder Objekte in sie hineinlegt etc. An diesem Beispiel zeigt sich: Spiele waren laut Gesner vor allem eine Möglichkeit, das Gedächtnis, den Witz und die Urteilskraft zu fördern.⁸⁶² Beispielsweise geschehe das in der Mathematik bei der Feststellung von Winkelgesetzen, wie man sie in bekannten Spielen wie beim Billard wiederentdecke.⁸⁶³ Dieses Spiel fördert besonders das Handeln in Verbindung mit der Vorstellungskraft, doch ist dabei auch der Hörsinn implizit. Immerhin musste während der Spiele gehört werden. Wann kam der Hörsinn ferner zum Einsatz?

5.5 Auditus

Besonders das gleichzeitige Hören und Lesen seien sinnvoll, da so eine solide Aussprache bis zum Lernalter von 30 Jahren erreicht werden könne.⁸⁶⁴ Hören sei relevant, da es auf natürliche Weise Rhythmus und Prosodie wie beim Tanzen vermittele. So habe das Hören den positiven Effekt, den sprachlichen Rhythmus zu verinnerlichen. Es gehöre nämlich zum ästhetischen Gesamtkonzept, Quantitäten entsprechend vorzutragen und so die

⁸⁶¹ Cf. 203. PLI 1388 sq. GESNER schreibt die Urheberschaft dieses Spiels LEIBNIZ zu.

⁸⁶² Cf. 203. PLI 853 sq.; PLI 1519. BÖHME 1912, 20 sq. bemerkt, dass GESNER selten Wege vorstellt, um *ingenium* zu fördern. Deshalb ordnet man GESNER gerne den Philanthropen zu (cf. MÜLLER 1962, 990). Cf. auch PÖHNERT 1898, 112 sq. Zu diesen ■ Kap. 6.6.

⁸⁶³ Cf. 203. PLI 1518.

⁸⁶⁴ Cf. 174. PLI 103. Offensichtlich ging er davon aus, dass die Aussprache sich über die Praxis aneignen lasse, wie man es auch bei Kindern sehe, die richtig auszusprechen lernen würden, bevor sie die theoretischen Grundkonzepte dahinter kennen würden; cf. 170. PLI 824.

Schönheit eines Textes wiederzugeben. Die ästhetische Rezitation müsse so wie andere Künste auch geübt werden.⁸⁶⁵

Diesen Überzeugungen liegt die Idee zugrunde, dass das rhythmische Lesen sich aus Gesang, Tanz und ggf. Komposition entwickelt habe, da gerade diese der Dichtung vorangingen und daher natürlicher seien. So ergebe sich aus dem wahrgenommenen Rhythmus eine sinnansprechende Harmonie.⁸⁶⁶ Das Erwerben dieser Kompetenz sei umso sinnvoller, als manche Menschen kein ausgeprägtes Rhythmusgefühl hätten und dadurch nicht ausreichend poetische und prosaisch-rhythmisierte Werke durchdringen könnten.⁸⁶⁷ Besonders viel Wert maß Gesner diesem Hören hinsichtlich des Erlernens der Metrik bei. Sie sollte durch Hören erschlossen und induktiv verstanden werden. Das Hören wird also zur Einführung neuer Phänomene verwendet.

Eine praxisbezogene Methode dafür ist die Stimulation der Sinne. Dabei ist sich auch Gesner einer notwendigen Differenzierung bewusst.⁸⁶⁸ Er zeigt auch Bewusstsein für die Benachteiligung gehörloser und blinder Personen, da ihnen die seiner Meinung nach stärksten Sinne fehlen würden. Folglich seien Blinde, besonders aber Gehörlose, benachteiligt, da sie allenfalls durch Gebärdensprache, die laut seinen eigenen Aussagen mangels kompetenter Lehrer selten – anders als in der heutigen Zeit – unterrichtet werden konnten. Gesner gibt dabei als Lernziel an, dass sie trotzdem sprechen lernen sollten, um nicht als verstandeslos zu gelten.⁸⁶⁹ Die gesamte Stelle gibt danach viel Aufschluss über die Repräsentation von Gehörlosen im kulturellen Gedächtnis. Doch indirekt kritisiert Gesner hier auch die fehlenden Möglichkeiten, mit ihnen zu kommunizieren zu lernen. Es zeigt sich jedoch genauso, dass der Standpunkt der war, dass sich diese Minderheit mit körperlichen Einschränkungen dem Standard anpassen musste, um nicht diskriminiert zu werden.

Seiner Meinung nach reagiere nämlich jeder unterschiedlich stark auf Stimuli.⁸⁷⁰ Er geht jedoch davon aus, dass Hören und Sehen am effizientesten sind: Dementsprechend sollten die Sinne der Studenten möglichst ganzheitlich über konkrete und verständliche Handlungen angesprochen werden, mit denen der Lehrer das Gesprochene visualisiert.⁸⁷¹ Die Sinne aktiviert er durch lateinische ‚Handlungskommentare‘ bzw. Visualisierungen

⁸⁶⁵ Cf. 175. PLI 209; 348.

⁸⁶⁶ Cf. 176. PLI 278.

⁸⁶⁷ Cf. 177. PLI 208.

⁸⁶⁸ Cf. 178. PLI 851.

⁸⁶⁹ Cf. 178. PLI 851.

⁸⁷⁰ Cf. 179. PLI 830.

⁸⁷¹ Cf. 180. PLI 106.

konkret erfahrbaren Situationen aus dem Kontext. Somit werden die Sinne indirekt handlungsbezogen angesprochen. Die Schüler sollen zuhören bzw. zuschauen und verstehen. Sie erweitern so ihre sprachliche Kompetenz auch im Hörsehverstehen. Folglich wird die lateinische Sprache monolingual verständlich gemacht, indem Sinneswahrnehmungen durch größtmöglichen Bezug zur Realität aktiviert werden.

Wie konnten nun längere und zusammenhängende Texte verstanden werden?

5.6 Uersio

Eine große Rolle bei der Verständlichmachung lateinischer Texte spielt das Übersetzen Wort für Wort oder das sinngebende Vorübersetzen. Ersteres nütze Lernanfängern, letzteres fortgeschrittenen Schülern, da es das Gedächtnis auffrische („*in memoriam reuouentur*“⁸⁷²) im Hinblick auf die Dinge, die man zu vergessen drohe („*quae elapsura uidebantur*“⁸⁷²). Vorübersetzen, das Wort für Wort am Lateinischen orientiert sei, erschließe die (morpho-)syntaktischen Funktionen jedes Wortes aus ihrer Codierung wie z. B. des Tempus und Numerus. Während heutzutage Lateinschüler*innen übersetzen, um Texte zu verstehen und die Sprache zu erwerben, legt Gesner direkt auf die Verständlichmachung durch den Lehrer und ausreichende Kenntnisse in der Erstsprache Wert.

Alternativ wird den Fortgeschrittenen gemäß eines globalen Sinns („*sensus uniuersorum*“⁸⁷²) aller Einzelheiten vorübersetzt, die die Gesamtbedeutung der Textstelle wiedergeben. Zwar haben diese Schüler idealerweise inhaltliche und grammatische Grundkenntnisse – ab Gesners späteren Werken auswendig gelernte und verstandene und oft genug wiederholte Einzelstellen – und womöglich bereits eine größere Lektüererfahrung, die das Bekannte als Grundverständnis bieten und damit ihre Vorstellungstätigkeit anregen kann, um das Neue zu erschließen. Allerdings geht der Professor davon aus, dass manches Vorwissen vergessen ist, wogegen Vorübersetzen hilft.

Dieses Vorgehen dürfte umso wichtiger gewesen sein, als es ein erstes Leseverstehen ermöglichte. Warum bestand Gesner nun auf dem Vorübersetzen und nicht etwa auf Schülerübersetzungen? Zweifelsohne ist ein Grund der, dass ihm wenig an Interaktion mit den Schülern selbst lag, auch wenn er zu seiner Zeit verhältnismäßig fortgeschritten war. Ein weiterer Beweggrund könnte jedoch auch seine Kenntnis von einem Problem sein, das noch in heutigen Klassenräumen kursiert:⁸⁷³ Es dreht sich um den falschen

⁸⁷² Cf. 185. IRS 2, 2, 15.

⁸⁷³ Cf. FLORIAN 2015, 75, 90, 107, 141. GLÜCKLICH 2018, 24 vermutet bei seiner Fehlerdiagnose von Übersetzungen, die von Schüler*innen angefertigt wurden, weniger ein Erraten der Bedeutungen, sondern

Gebrauch des Wörterbuchs, der sich etwa im *Trial-and-error*-Verfahren zeigt. Nach Gesner sollten die Lerner stattdessen über die Angemessenheit der Bedeutung urteilen und sie je nach ihrer Angemessenheit in den Kontext einfügen.⁸⁷⁴ Eine genaue Konsultation des Wörterbuchs vereinfache das Übersetzen, worunter er versteht, die Lemmata der jeweils unbekanntem Vokabeln genau und vollständig zu lesen.⁸⁷⁵ Allerdings ist er sich der Notwendigkeit bewusst, für diejenigen Anmerkungen bzw. ein Vokabelverzeichnis anzuhängen, das denen dienen solle, die sich entweder kein Wörterbuch leisten könnten oder denjenigen, die nur mittelmäßige Sorgfalt in der Konsultation walten lassen könnten (*quos paupertas [...] ab usu Lexici maioris excludit [...], qui uel mediocrem afferunt diligentiam*)⁸⁷⁶. Ihm muss also umso mehr daran gelegen sein, die semantische Kompetenz zu festigen. Das Vorübersetzen war dabei offensichtlich eine Hilfe. Dies galt auch für das Griechische. Beispielsweise sollten die Lehrer – offensichtlich erst ab dem entsprechenden Lernjahr – griechische Prosa oder Poesie ins Lateinische übersetzen, anschließend eine Rede schriftlich vorstellen und die nützlichen Gesichtspunkte dieser Inhalte erklären.⁸⁷⁷ Jedoch solle man die gegebene Übersetzung nicht überfliegen, sondern alles genau hinterfragen, sodass man die eigene Urteilskraft zunächst durch die Augen des Übersetzers, schließlich durch seine eigenen zu Rate ziehe.⁸⁷⁸

Erst nach Vorübersetzen ihres Lehrers folgen Schülerübersetzungen.⁸⁷⁹ Lernanfänger sollten zunächst mit Paraphrasen beginnen. Die Zielsprache müsse ja den Charakter und stilistische Eleganz wiedergeben, was nur dem gelingen könne, der bereits beide Sprachen herausragend beherrsche und zugleich so begabt sei, diese auf alle Teile des zu Übersetzenden zu übertragen. Folglich war Gesner davon überzeugt, dass beim Übersetzen die Charakteristika von Ausgangs- und Zielsprache gewahrt bleiben mussten. Von einer wortwörtlichen Übersetzung riet er ab, wenn die zielsprachlichen Formulierungen nicht dem gewohnten Sprachgebrauch entsprachen.⁸⁸⁰ Daher verwundert es wenig, dass Gesner davon ausgeht, dass Übersetzen selbst bei alledem den positiven Nebeneffekt habe, wie er in seinen Vorlesungseinheiten zum Deutschen erklärt, dass man den Stil in der Erstsprache verfeinere.⁸⁸¹ Aus diesem Gespür für stilistische Progression kann man schließen, dass Gesner auch für Übersetzungen aus dem

vielmehr den Zeitdruck. Ich denke, dass beides zutreffen kann – besonders in Kombination –, zumal ja FLORIAN empirisch belegt.

⁸⁷⁴ Cf. 186. PLI 128.

⁸⁷⁵ Cf. 187. IRS 2, 2, 23.

⁸⁷⁶ Chrest. Graeca 1773 Vorrede „*lectoribus*“ 7 (unpag.)

⁸⁷⁷ Cf. 188. IRS 2, 3, 12.; 188. IRS 2, 3, 19.

⁸⁷⁸ Cf. 189. IRS 2, 2, 15.

⁸⁷⁹ Cf. 189. IRS 2, 2, 15.

⁸⁸⁰ Cf. 190. IRS 2, 3, 13.

⁸⁸¹ Cf. 190. PLI 97.

Lateinischen ins Deutsche von den Schülern in ihren ersten Lernjahren keine perfekt wortwörtlich ausgearbeitete Übersetzung für das Lateinisch-Deutsche forderte.

Die (Vor-)Übersetzung selbst dient also als Verständlichmachung, wobei zugleich auch der Stil in der Erstsprache verbessert wird. Zugleich verknüpft Gesner die Übersetzung brückenartig mit der Sprachproduktion: So empfiehlt er das schon lange bekannte⁸⁸² Rückübersetzen ins Lateinische, nachdem man bereits ins Deutsche übersetzt habe.⁸⁸³ Beispielsweise sollten die Schüler bei Abwesenheit des Lehrers ein Buch in die Fremdsprache übersetzen, wenn ihnen der Inhalt bereits bekannt sei. Ein weiterer Vorteil sei beim Rückübersetzen die Stärkung des Gedächtnisses.⁸⁸⁴ Dabei distanziert er sich bewusst von der Unterrichtspraxis der klassischen Humanisten, indem er hinsichtlich der zu lesenden Autoren die Relevanz des Lesens, Übersetzens ins Deutsche und Rückübersetzens hervorhebt, als er grundsätzlich den stilistischen Vorbildcharakter der antiken Autoren bei intensiver Lektüre hervorhebt:⁸⁸⁵

man [...] suchet [...] in der Schreib-Art und so zu sagen in den Stellungen und Wendungen der Rede den jetzt gedachten Männern ähnlich zu werden: welches [...] nicht so wohl durch eine ängstliche und kindische Nachahmung, als durch fleissiges lesen, übersetzen in die Teutsche, und aus derselben wieder in die Lateinische Sprache und s. f. erhalten wird.⁸⁸⁶

In Ergänzung dazu wollte Gesner den Schülern nicht allein verständliche Sprache darbieten, sondern sie ebenso üben und vertiefen. Die Übersetzung war demnach ein Bestandteil, um einerseits die lateinischen Texte grundsätzlich zu verstehen und andererseits, um den sprachlichen Stil zu verbessern: nicht nur in der Erstsprache, sondern durch die brückenartige Funktion vor dem Rückübersetzen auch als Hilfsmittel in der lateinischen Sprachproduktion.

Wie schnell gingen diese Leseprozesse nun vonstatten? Waren bei der (Vor-)Übersetzung nicht auch Kommentare nötig? Doch in welchem Ausmaß? Die Antwort auf diese Frage verbirgt sich hinter den beiden Begriffen der statarischen und kursorischen Lektüre.

5.7 Lectio stataria

Gesners Anliegen war es, Medien in lateinischer Sprache den Lernern so darzubieten, dass sie sie möglichst leicht verstehen würden. Er war sich nämlich des Umstandes bewusst,

⁸⁸² BURROW 2019, 294 berichtet davon, dass bereits John Milton (1608-1674) mit diesen Aufgaben konfrontiert war, die früheren Jahrhunderten entstammten. Ziel war hierbei, den lateinischsprachigen Autoren zu imitieren, nachdem man den Text verstanden hatte, um moralisch dem antiken Exempel gleichzukommen (ibid.).

⁸⁸³ Cf. 191. IRS 2, 3, 11.

⁸⁸⁴ Cf. 192. PLI 130.

⁸⁸⁵ Cf. BEIMS 2015, 331, der die folgende Stelle als Beleg für den Vorbildcharakter der antiken Autoren in sprachlicher Hinsicht anführt.

⁸⁸⁶ 140. SO §97 (Herv. v. Verf.in).

dass Lesen am Anfang des Spracherwerbs nur langsam vonstatten ging. Dementsprechend sollten seine Lernanfänger zunächst nur kurze, überschaubare Abschnitte aus Texten etablierter Autoren gut verstehen können, was er seit seinen *Institutiones* vertritt.⁸⁸⁷ Er verdeutlicht dies später in seiner Vorrede zur Textausgabe des Livius in einer Anekdote über eine Lektürestunde zu einer der bekanntermaßen als schwer geltenden Tragödien des Euripides, nämlich den *Phoenissae*. Hier musste er statarisch und dementsprechend langsam vorgehen, was zu Motivationsverlust führte. Die Feinheiten der griechischen Sprache sowie die grundsätzliche Semantik hätten nämlich gefehlt, sodass man häufig die Grammatik habe konsultieren müssen. Dabei habe er zwar unterschiedlich stark motivierte, doch grundsätzlich wiss- und lesebegierige Schüler unterrichten müssen.⁸⁸⁸ Wie Gesner verdeutlicht, erschweren bei Anfängern mangelnde Kenntnisse in der Lexik und Grundlagengrammatik das Erfassen eines Textes erheblich. Also erfordert die Lektüre einer ganzen Tragödie eine sichere semantische Kompetenz, damit sie umso schneller rezipiert werden kann. Dazu muss er ihnen die Details verständlich erklären. Die statarische Lektüre kann daher – anders als man von Gesners Aussagen zur statarischen Lektüre grundsätzlich erwarten würde – von Vorteil sein, jedoch mit gemäßigten Kommentaren und Vorübersetzen:

Michaelis' schon in ■ Kap. 2.5 vorgestellter Brief an den Hof des Fürsten zur „Jetzigen Einrichtung des Seminarii Philologici“ vermittelt die Prinzipien, die Gesners Vorstellungen von gutem Unterricht insbesondere im Hinblick auf Leseverstehen und Lateinsprechen entsprechen. Da er Interimsrektor war, der direkt nach Gesners Tod die Leitung des Seminars übernommen hatte, ist es wenig verwunderlich, dass er die Methodik weiterführte.⁸⁸⁹ Michaelis betrachtete es als notwendig, von der überladenen Kommentierung abzusehen, wozu Gesner indirekt bereits ermuntert hatte – immerhin berichtete er überwiegend negativ von der statarischen Lektüre (■ Kap. 3.5). Folglich war ihm an einem Kompromiss gelegen: In seiner *Recitationum Indictio* hebt Gesner den Wert adäquater Kommentierungen hervor, die so zum Leseverstehen am Beispiel von den Texten des Plinius Minor beitragen. Nicht nur müssten die Texte verständlich sein, sondern auch möglichst klar kommentiert werden – nach Beseitigung von Unklarheiten in Lexik und Inhalt. Danach könnten ‚Ausflüge‘ in römische Antikenkenntnisse und Kernpunkte des Bürgerrechts unternommen werden und mit den Institutionen in der Gegenwart verglichen werden.⁸⁹⁰ Beispielsweise sei für die Lobrede des Plinius Minor auf

⁸⁸⁷ Cf. 197. IRS 2, 2, 13.

⁸⁸⁸ Cf. 181. Praef. Liv. §15.

⁸⁸⁹ Cf. 182. Gö-UA Kur.7680, 10 r. Brief Michaelis' am 15.01.1763.

⁸⁹⁰ Cf. 183. Rec. op. min. I, 56 sq.

Trajan zu wissen, dass der Autor nicht mehr eine ganze Vielzahl an Senatoren zu überzeugen habe (*non iam promiscua multitudo suavi oratione demulcenda erat*), sondern nur einen Kaiser (*cum sub principatu uixerit*).⁸⁹¹ Aus der rhetorischen Kraft für den Kaiser interpretiert Gesner *prudencia*, *beneuolentia* und *submissio*, die Plinius vor dem Kaiser walten lassen müssen, im Gegensatz zu einem Autor wie Cicero mit einer Rede aus der republikanischen Zeit, in der die *oratio* entweder *suavis*, *gravis*, *ardens*, *inflammanda*, *uehemens*, *percellenda*, oder schließlich *obruenda* sein konnte.⁸⁹² Dies sei mit den unterschiedlichen Aufgaben der Redner verbunden gewesen, die der Professor wie folgt interpretiert: Anders als Cicero sei es Plinius darum gegangen, mit den Kaisern erfolgreich zu verhandeln (*cum principibus agere et his probari*) und sich ihrer Denkweise anzupassen (*eloquentia rationibus accomodata*), sodass er weniger zu lehren schien als vielmehr zu erfreuen (*delectare*) und das Vermögen der Begabung und Lehrgegenstände zu zeigen (*opes ingenii ac doctrinae demonstrare*). Da Gesner diese Eigenschaften einer Rede andeutet, deren Unterschied er mit dem Adressaten und der Herrschaftsform in Zusammenhang bringt, zeigt sich hier vor allem abermals die Rolle der Rhetorik, die er als politisches Mittel beschreibt und die es zu verstehen gilt.

Da ja Michaelis dazu rät, ‚unnötige‘ Erklärungen zu eben diesen ‚Antiquitäten‘ auszulassen, kann man davon ausgehen, dass Gesner gemäßigt zu kommentieren versuchte. Sicherlich war es auch nicht einfach, von der noch zu seiner Zeit etablierten statarischen Lektüre abzusehen. Daher mahnt also Gesner dazu an, „möglichst deutlich und klar“ (*„quam solide quamque dilucide a nobis fieri potest“*) die Inhalte der Texte zu erklären – vermutlich so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich. Man kann ebenso vermuten, dass Michaelis, der ja eine Generation jünger als Gesner war, leichter Altertumskunde aus dem Seminarprogramm in der Rechtfertigung vor dem Fürstenrat ‚verbannen‘ konnte. Immerhin knüpfte er an die Vorarbeit seines Professors an. Dabei ging er vermutlich wie Gesner davon aus, dass die Schüler selbst nach zwei- oder dreimaligem Vorlesen irgendwann Textstellen mittleren Schwierigkeitsgrades erklären würden, was sich aus dieser Aussage ergibt:

Hier wird gewöhnlich ein und dieselbe Stelle eines Autors zwei- oder dreimal so intensiv vorgelesen und von den Schülern, die je nach Art ihres Fortschrittes in je zwei oder je drei

⁸⁹¹ Cf. 183. Rec. op. min. I, 55.

⁸⁹² Cf. 183. Rec. op. min. I, 55.

Sequenzen eingeteilt sind, erklärt. [...] All dies bewirkt, dass in einer Stunde eine ziemlich mittelmäßige Stelle genau behandelt wird.⁸⁹³

Er scheint eine durchschnittlich schwierige Stelle von den Schülern erklären und kommentieren lassen zu können. Auch in der Vorrede zu seiner *Chrestomathia Pliniana* formuliert er das Ziel, dass sie auf eigene Verantwortung (*suo Marte*) mit nötigen Hilfestellungen in der Lektüre auf weitere entsprechend besser vorbereitet sind.⁸⁹⁴ Sind sie fortgeschrittener, reicht dafür zweifaches Vorlesen – sind sie weniger fortgeschritten, sollte die Stelle dreimal gelesen werden. Je nach ihrem Kompetenzstand sind die Schüler offensichtlich in zwei bis drei Gruppen eingeteilt – zeigt sich hier also die Sozialform der Gruppenarbeit, sofern „Sequenz“ Gruppen heißt? Dies würde dann heißen, dass zwei bis drei unterschiedlich lernstarke Gruppen einen Text zusammen erschließen. Doch unter den Umständen wäre das Leseverstehen nur schwer nachzuvollziehen, gerade wenn in einer Gruppe nur schwächere Schüler sind. Sinn hätte eine solche Gruppeneinteilung nur, wenn jede einzelne von einem Lehrer oder mit einem unterschiedlich stark didaktisierten Text bei der Erschließung angeleitet wird. Doch ist dies unwahrscheinlich, da die damaligen Lerngruppen nur einen Lehrer hatten. Außerdem bezieht sich ‚Sequenz‘ in aller Regel auf eine zeitliche Abfolge. Daher wird lediglich wohl die ganze Lerngruppe miteinbezogen, indem die erste Gruppe viel versteht, die letzte am wenigsten und sich daher der Reproduktion des Vorherigen annimmt. Denkbar wäre alternativ ein Beginn mit der schwächsten Gruppe, wenn die Schüler zunächst nur Schritt für Schritt mehr aus dem Text erkennen und erklären konnten, bis die letzte Gruppe schließlich den ganzen Text laut vorübersetzt und unter Miteinbezug der vorigen Gruppenerläuterungen erläutert und kommentiert. An dieser Stelle zeigt sich zumindest der gesnersche Sinn für Differenzierung, der sich offenbar nicht nur auf eine Elite beziehen könnte. Auch in seiner *Chrestomathia Graeca* hebt er die Wichtigkeit hervor, dass den Texten auch die minder Begabten oder weniger Erfahrenen folgen können (*ut intellegant etiam non nimis acri ingenio praediti aut longo usu firmati*)⁸⁹⁵. Wie konnte dieser Prozess verstärkt werden, womöglich sogar die *voluptas* und *attentio* für alle Lernenden erhöht werden?

Dazu lohnt ein exemplarischer Blick in Beims' Forschungsergebnisse über die Aufbereitung der *Chrestomathia Ciceroniana* in die *Catilinarischen Reden* und *De finibus* im Hinblick auf die gesnerschen didaktischen Prinzipien.⁸⁹⁶ Die Kommentare von Gesners Ausschnitten der ciceronischen Chrestomathie sind in deutscher Sprache und sehr

⁸⁹³ 197. Praef. Liv. §6.

⁸⁹⁴ Cf. 197. Chrest. Plin. Vorrede 1766, 24.

⁸⁹⁵ Chrest. Graeca 1773 Vorrede *lectoribus* 4 (unpag.).

⁸⁹⁶ Cf. BEIMS 2015, 349 sq. Er vergleicht die Ergebnisse zusätzlich mit der Ausgabe von Cellarius, die in Halle verwendet wurde.

ausführlich, wobei er z. B. Wortfamilien vorstellt, um die semantische Kompetenz zu erweitern. Dabei verzichtet er auf philologische Details, wenn es etwa um Vokabeln geht, die sich von ihrer Ursprungsbedeutung entfernt haben, z. B. *nepos*, das ‚Verschwender‘ bedeuten soll: ‚einer der liederlich und schwelgerisch lebt und alles verpraßt / als wenn sein Vater und Groß-Vater noch lebten / daß er sich nicht um das Hauswesen zu bekümmern hätte.‘⁸⁹⁷ Man kann hier eine Eselsbrücke feststellen, also den Gebrauch von Assoziationen zu einer einfachen Bedeutung, die am Leben der Schüler näher als philologische Details orientiert ist.

Folglich verweist Gesner lediglich auf die zum Textverstehen notwendigen Hintergrundinformationen aus Geschichte und lateinischer Literatur.⁸⁹⁸ Lateinische, möglicherweise für Schüler schwierige syntaktische Konstruktionen, werden durch lateinische Alternativphrasen erläutert, die in ihrer Konstruktion dem Deutschen ähneln. Die Vermittlung des Inhaltes ist auch hier nicht vernachlässigt: Die *virtus* steht durch die Kontrastierung von guten und schlechten Charaktereigenschaften stets im Zentrum. Gleichfalls sind die philosophischen Ausschnitte ohne Ausläufer in die Philosophiegeschichte verständlich und befassen sich mit moralischen Werten, die die Menschen annehmen sollten.⁸⁹⁹ Die Auszüge sind normativ und tragen eine ‚erzieherische Botschaft‘⁹⁰⁰ weiter, wenn etwa Cicero zitiert wird, um zu früher und steter Bildung zu motivieren, die auf gewichtigere Aufgaben im späteren Leben vorbereitet; Gesner gibt bei seiner Auswahl dem Wohl der Gesellschaft den Vorzug gegenüber dem der Einzelperson.⁹⁰¹ Hier bestätigt sich abermals Gesners Grundgedanke, dass antike Texte zwar *per se* die *uoluptas* und *attentio* steigern. Jedoch war ihm wohl auch die Notwendigkeit einer angemessenen Lektüreausgabe bewusst, in der er das tugendhafte Handeln prägnant, exemplarisch und dem Bildungswert der antiken Texte entsprechend darstellen konnte.

Laut BEIMS könnten sich die Textausschnitte der Chrestomathien vor dem Hintergrund der didaktischen Konzipierung in den späteren Schriften Gesners als Übergangsektüre geeignet haben und wegen der Kürze vermutlich als *statarische*.⁹⁰² Dieser Rückschluss ist vermutlich richtig; jedoch sollte bei der Verwendung dieses Begriffs nicht davon ausgegangen werden, dass Gesner genauso *statarisch* las wie seine Lehrer und früheren

⁸⁹⁷ Chrest. Cic. 1773, 208.

⁸⁹⁸ Cf. BEIMS 2015, 349-53.

⁸⁹⁹ Cf. BEIMS 2015, 352 sq.

⁹⁰⁰ BEIMS 2015, 352.

⁹⁰¹ Cic. De fin. 3, 2, 7-9a (hier 9a) in Chrest. Cic. 1773, 345-349: „*Sed tamen infici debet iis artibus, quas si, dum est tener, combiberit, ad maiora ueniet paratior.*“

⁹⁰² Cf. BEIMS 2015, 346 sq.

Professoren. Vermutlich reduzierte er die Details entsprechend und versuchte immer auf die kursorische Lektüre hinzuwirken, denn auch der Professor fasst seine Lehrprinzipien zu erfolgreicher Lektüervermittlung unter dem Aspekt zusammen, dass sie wie ein Krieg strategisch vorzubereiten seien. Eine genaue Kenntnis erreichte man also statarisch – doch dann seien kursorisch viele Autoren zu lesen. Diese Kombination bewirke die Befreiung vieler Sinne und das Lösen von Schwierigkeiten.⁹⁰³ Man kann Gesner definitiv zugutehalten, dass er insofern schülerorientiert dachte, als er die Texte mit seiner Meinung nach nötigem Wissen kommentierte und reduzierte, sodass seine Schüler möglichst viel auf Basis des von ihm in den Kommentaren gelieferten Hintergrundwissens lesen und verstehen sollten. Dabei behielt er auch sein Bildungsziel im Auge, nämlich moralisch zu bilden. So hat er folglich die Textauswahl getroffen und angelegt. Doch wie konnte Gesner schließlich eine schnellere Lektürephase bewerkstelligen? War die Übersetzung überhaupt immer nötig?

5.8 *Lectio cursoria*

Bekannt ist bereits, dass Gesner auf viel Lesepraxis Wert legte.⁹⁰⁴ Folglich sollten Prosa und Poesie, vor allem zur Vermittlung mythologischer Inhalte und zur Unterscheidung von Stilen möglichst oft gelesen werden.⁹⁰⁵ Darunter versteht Gesner die freie Zeit zwischen Vorlesungen und Mittagspause oder das Warten auf eine andere Person. Immer sollte ein Buch mitgeführt werden.⁹⁰⁶ Das heißt jedoch nicht, es denjenigen gleichzutun, die vor allem so wirken wollen, als ob sie nichts anderes tun als zu lesen. Sie erkenne man daran, dass sie früh aufstünden und spät schlafen gingen – immer mit einem Buch in der Hand. Trotz ihres Bestrebens seien sie dennoch nicht in der Lage, den Inhalt wiederzugeben.⁹⁰⁷

Insgesamt war Gesners Ziel nicht nur viel zu lesen, sondern es auch zu verstehen. Dabei unterscheidet er dieses Vorgehen von der statarischen Lektüre (■ Kap. 3.8) und führte die sogenannte ‚kursorische‘ Lektüre an der Thomasschule nach eigenen Angaben ein (■ Kap. 3.4):⁹⁰⁸ So habe er mit den Schülern der Prima am Jahresende ein halbes Volumen der Briefe Ciceros gelesen und sogar 16 seiner Reden.⁹⁰⁹ Wie Kaemmel ausführt, seien innerhalb eines Monats ein Buch der Briefe, eines der *de officiis* und eine Rede Ciceros

⁹⁰³ Cf. 184. Praef. Liv. §29.

⁹⁰⁴ Cf. 193. PLI 1376.

⁹⁰⁵ Cf. BEIMS 2015, 320, 333.

⁹⁰⁶ Cf. 194. PLI 76.

⁹⁰⁷ Cf. 195. Praef. Liv. §22.

⁹⁰⁸ Cf. 44. Praef. Liv. §14; PLI 65.

⁹⁰⁹ Cf. KAEMMEL 1909, 331.

gelesen worden. Jedoch gibt er an der Stelle keine genaue Quelle an, sodass das hohe Lesetempo und die Zahlen, die er nennt, nur dann einigermaßen nachvollziehbar sind, wenn man die Summe aller Schuljahre berücksichtigt und davon ausgeht, dass Gesner vorlehrte und den Schülern die Texte eintrichterte, ohne dass sie es dabei selbst gelernt hätten. Die Höhe des Lernertrags bleibt im Dunkeln.

Das hohe Lesetempo ist insgesamt jedoch glaubhaft, da Gesner selbst in seiner Vorlesung *Primae Lineae Isagoges* ausführlich berichtet, in einzelnen Stunden einen ganzen Akt aus einer terenzianischen Komödie mit den Schülern gelesen zu haben. Er führt aus, dass neben dem langsamen und genauen Leseprozess ein schnellerer zum Tragen kommen sollte. Während der erstere besonders dem tiefgründigen Verstehen ‚guter‘ Autoren nütze, gehe es beim kursorischen Lesen eher um das Verstehen von viel Inhalt. Dazu solle man das, was noch nicht hinreichend verstanden worden sei, extra anmerken bzw. aufschreiben, da sich Unklarheiten im Laufe der Lektüre bereinigen ließen.⁹¹⁰

Bereits in seiner Vorrede zur Textausgabe des Livius spezifiziert Gesner, dass die Leser auf schwer zu Verstehendes ggf. zu einem späteren Zeitpunkt zurückkommen sollten. Vielmehr solle man sorgfältig – und dennoch quasi nebenbei (*obiter*) – beim Lesen eines ganzen Werkes auf semantische Bedeutungen, Kollokationen und Stilmittel achten und so eine Vertrautheit mit der lateinischen Sprache aufbauen.⁹¹¹ Selbiges schreibt er auch schon und wiederholt es in seinen späteren Chrestomathien zu Cicero, dass er bewusst die Anmerkungen nicht unter den lateinischen Text gesetzt habe, da seiner Wahrnehmung nach

die jungen Leute in der Schule sich vielfältig damit schaden, indem sie unter dem Übersetzen eines Ortes zugleich entweder in die lateinische Version, (wenn der Autor Griechisch ist,) oder in die Noten sehen, und sich daraus helfen wollen: womit sie das Gemüth zerstreuen, daß sie es schlechter machen, als wenn sie keine Version oder Noten hätten [...].⁹¹²

Mit dieser Aussage – und einer weiteren in seiner *Chrestomathia Graeca* – bekräftigt Gesner ebenso seine Vorstellungen von einem möglichst hohen Gebrauch der Fremdsprache, der eben nicht mit Wort-für-Wort-Übersetzungen einhergeht, die fernab von der Zielsprache der Übersetzung sind.⁹¹³ Die schon bekannte Sprache lenkt also von der anvisierten Vertrautheit mit den Autoren ab.⁹¹⁴

⁹¹⁰ Cf. 196. PLI 65.

⁹¹¹ Cf. 197. Praef. Liv. §23.

⁹¹² Chrest. Cic. 1773, 7 sq.

⁹¹³ Cf. 198. Chrest. Graeca 1773 Vorrede „lectoribus“ 5 sq. (unpag.).

⁹¹⁴ Cf. 198. Chrest. Graeca 1773 Vorrede „lectoribus“ 8: *uti familiaritatem aliquam cum Graecis ipsis inuentuti propinare.*

Kommentare sollten folglich nur dann konsultiert werden, wenn man sie benötige. Ansonsten solle es immer um das Verständnis des allgemeinen Themas und der Handlung gehen.⁹¹⁵ Trotz des inhaltlichen Schwerpunktes und der hohen Lektüregeschwindigkeit duldet Gesner keine Fehler oder Nachlässigkeit.⁹¹⁶ Schnelles Lesen heißt für Gesner nämlich nicht, den Inhalt und die Aussageabsicht des Autors zu vernachlässigen, ein neues Buch nur stellenweise zu überfliegen, oder den Text zum Zwecke anderer Wissensinhalte zu missbrauchen. Streng genommen sei dieses kursorische Lesen, wenn richtig angewandt, sehr nützlich. Doch gebe es solche, die eher einen Fortschritt vortäuschen würden. Statt sich mit dem Inhalt vertieft auseinanderzusetzen und dabei auf ihren *animus* zurückzugreifen, würden sie oberflächlich den Text überfliegen und auf Inhaltszusammenfassungen, Stichworte und Registerverzeichnisse zurückgreifen.⁹¹⁷ Wie konnte man die Texte nun vertiefen und wie stellte sich Gesner dabei die moralisch-ethische Bildung vor?

5.9 *Repetitio*

Wiederholung der Lesemenge und überhaupt der Lesepraxis ist bei Gesner elementarer Bestandteil.⁹¹⁸ Wiederholung ist ohnehin für den Lernprozess unabdingbar.⁹¹⁹ Tausend Mal müsse eine jede Sache dem Geist begegnet sein.⁹²⁰ Wiederholung beruht auf Anwendung von sprachlichen Strukturen und der Tugend,⁹²¹ wie bereits seit der antiken Gedächtnistheorie und Locke vorgesehen war.⁹²² Dennoch sollten die Studenten, auch wenn sie viel lasen, zugleich nicht zu viele Autoren kennenlernen oder sich mit unterschiedlichen Themenbereichen auseinandersetzen, denn dies könne dem Gedächtnis schaden:

Noch dieses ist hier hinzuzuthun, daß der Lectionen, welche zu gleicher Zeit tractiret werden sollen, nicht zu viel seyn müssen, damit der Zusammenhang einer jeden nicht so oft und lange unterbrochen, und das Gedächtniß dadurch zu sehr gehindert werde.⁹²³

Folglich schlägt Gesner exemplarisch eine Dauer für die jeweilige Lektüre vor: Für den ganzen *Cornelius Nepos* setzt er sechs oder sogar nur drei Monate an, und „eben so viel Zeit auf ein anderes Buch *Iulii Caesaris*“⁹²⁴. Das ist eine hohe Lesemenge, wenn man sie

⁹¹⁵ Cf. 197. PLI 131.

⁹¹⁶ Cf. 197. IRS 2, 2, 16; Praef. Liv. §20.

⁹¹⁷ Cf. 197. Praef. Liv. §21.

⁹¹⁸ Cf. 136. Leges 14 § 7; PLI 1415.

⁹¹⁹ Cf. 193. SO §18.

⁹²⁰ Cf. 151. PLI 824. Er veranschaulicht diesen Grundsatz an einem Beispiel aus der Logik, deren Lehrsätze tausend Mal wiederholt werden müssten und was seinem Jahrhundert nicht oft genug vermittelt werden könne.

⁹²¹ Cf. 193. SO §17 sq., KldS 324 sq. und 106. PLI 51; 193. 823.

⁹²² Cf. Locke 1975, II, X, 6.

⁹²³ SO §21.

⁹²⁴ SO §21.

mit der an heutigen Schulen vergleicht, wo jeweils nur Ausschnitte je Unterrichtseinheit (ca. 14 Schulstunden) übersetzt werden. Die Menge ist dennoch realistisch, da man von einem wesentlich höheren Wochenpensum Latein ausgehen muss, das ja das Hauptfach war und bei Gesner etwa „in einem halben Jahre die Logic, und in dem andern halben Jahren die Rhetoric alleine“⁹²⁵ durchnahm. Deutlich zeigt sich unter dieser Vorgabe sein Verständnis für die Assoziationen, dessen er sich bewusst war. Die Sprache wollte er zunächst an ein Thema oder Autoren binden. Doch davon allein konnte er sich keine Vertiefung erhoffen, die sich gar auf die moralische Gesinnung der Schüler auswirken sollte.

Von Vorteil für das Leseverstehen ist eine häufige Wiederholung der zu lesenden Texte.⁹²⁶ Möglich sei dies eher beim Auswendiglernen von ganzen Büchern, die den Lernern angemessen hinsichtlich Inhalt seien, der schon ein wenig bekannt sein sollte, damit man sich sodann auf die Fremdsprache konzentrieren könne.⁹²⁷ Die laut Gesner schönen Stellen sollten die Vorstellungstätigkeit anregen und den Sinn für moralische Richtigkeit sowie das Gedächtnis stärken.⁹²⁸

Dieses Prinzip zeigt sich auch in seinem Bewusstsein für das Merken von Sätzen, wobei er nicht müde wird, die Anwendung der Tugend als notwendig zu betonen. Die Tugend besteht darin, das Naturrecht zu beachten: Dieser Tatsache sollte man sich bewusst sein, da dessen Wiederholung den Gesamtprozess erleichtert – beispielsweise das Leseverstehen. Je mehr man übt, desto leichter lerne man einen Satz auswendig:

Wenn der Satz durch zahlreiche Wiederholung oder durch ernsthaftes Überlegen geläufig wird; wenn wir das oft betrachten, dass die Beachtung des Naturrechts Tugend sei, dann wird die Sache viel einfacher.⁹²⁹

Es komme auf die stete Anwendung und Übung der Regeln an, keineswegs aber auf ängstliches Auswendiglernen.⁹³⁰ In seinen KldS spricht er von einer „Routine“⁹³¹. Hier zeigt sich die Notwendigkeit angenehmer Emotionen bzw. Empfindungen, die mit dem Gebrauch einhergehen sollten. Besonders an dieser Stelle zeigt sich der Rückgriff auf Locke. Man kann auf der Grundlage der lockeschen *associatio idearum* davon ausgehen, dass zum Nutzen des Unterrichts die Sinne positiv angesprochen werden sollen (■ Kap. 5.2) und nicht negativ (*anxié*).

⁹²⁵ SO §21.

⁹²⁶ Cf. 193. KldS 324 sq.

⁹²⁷ Cf. 198. PLI 180.

⁹²⁸ Cf. PÖHNERT 1898, 63.

⁹²⁹ 136. PLI 1415.

⁹³⁰ Cf. 193. IRS 2, 2, 10.

⁹³¹ KldS 364.

Dem wiederholten Lesen nützte seiner Auffassung nach auch dasjenige in Kontexten außerhalb des Klassenzimmers über Vorlesen, Zuhören und Verstehen: Je öfter nämlich ein Text über das sowohl durch Lektüre als auch über das Gehör rezipiert und verstanden wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, das fremdsprachliche Medium zu verarbeiten und zur Produktion überzuleiten: „So lernen wir eher Sprache zu verstehen als zu schreiben, weil es tausend Gelegenheiten zu lesen und zu hören gibt, bevor eine zu schreiben da ist“,⁹³² sagt Gesner. Zur Festigung dieser Kompetenz sah Gesner etwa an der Thomasschule vor, während der mittäglichen und abendlichen Mahlzeiten lateinische Texte von je einem Schüler in abwechselnder Reihenfolge vorlesen zu lassen.⁹³³ Besonders begabte Schüler sollten im Allgemeinen überzeugend gehaltene Reden hören.⁹³⁴ Sie würden so nicht nur ihr Hörverstehen fördern, sondern auch gute Redner kennenlernen, was sich langfristig auf ihre eigenen rhetorischen Fähigkeiten auswirken würde. Insgesamt bekamen die Schüler wiederholt Gelegenheit, um sich mit gewissen Themen auseinanderzusetzen und diese nach erfolgreicher Überprüfung der Regeln abzuspeichern.

Ausführlich widmet er sich insgesamt dem verstehendem Zuhören und Vorlesen.⁹³⁵ Deutlich betont er diesbezüglich auch in seinen Vorschlägen zur Verbesserung des Schulwesens, dass die Schüler Verse dem Lehrervortrag entsprechend zu skandieren lernen – von einem deduktiven Erwerb sieht er ab. So zeigt sich die kursorische Lektüre besonders in der zahlreichen Wiederholung innerhalb des Klassenzimmers über Auswendiglernen und -vorsagen, außerhalb über das Zuhören von vorgelesenen Texten. Doch kann sich Gesner deswegen noch nicht des Verständnisses der Schüler gewiss sein. Wie konnte er dieses überprüfen?

5.10 *Interrogare*

Ein anderes Mittel, um die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text zu vertiefen und das Verständnis zu überprüfen, ist die Beantwortung von Verständnisfragen, die der Lehrer stellt. Offensichtlich lobt Gesner nicht ohne Grund die in ■ Kap. 5.3 erwähnten *Historiae Sacrae* von Johann Hübner. Als er eine wohl inzwischen allgemeine Forderung von Verlegern erklärt, warum sie von ihren Autoren einen hübnerschen Standard fordern würden, begründet er dies mit dessen Innovation, der die breite Masse begeistere. Seine

⁹³² 200. PLI 74.

⁹³³ Cf. 199. Leges 22 sq. §4. Damit orientierte er sich an einer von Rabelais gebilligten Methode (cf. SMITH 1993, 228 sq.).

⁹³⁴ Cf. 200. PLI 74.

⁹³⁵ Cf. 193. KldS 324 sq.

Textausschnitte seien angenehm und leicht zu verstehen und man könne Fragen beantworten:

Denn die hübnerschen Schriften sind nicht zum Erwerb von Bildung verfasst, sondern um das Volk zu unterhalten: sie sind schön zu lesen, in der Form von Fragen und Antworten [...] Jene hübnersche Methode bezauberte die Verleger.⁹³⁶

Die Innovation, die Gesner schon in Ansbach schätzen lernte (■ Kap. 3.1), liegt in der Umfunktionierung der Frage, die bereits ALFRED HEUBAUM im 19. Jh. (alleine in der Forschung) anerkennt. Während es im Mittelalter üblich war, Fragen allein zur Diagnostizierung des Kenntnisstandes der Schüler zu nutzen, gebrauchte Hübner die Frage in seinen 52 biblischen Textauszügen „zur Zergliederung größerer Gedankenzusammenhänge“⁹³⁷. Damit wollte er durch wiederholtes Lesen und inhaltliche Fragestellungen das Leseverstehen fördern und mechanischem Auswendiglernen entgegenwirken.⁹³⁸ Da man über Verstehen die Texte vertieft kennenlerne und sich einprägen, nennt Heubaum eine solche Frage „Memorierfrage“⁹³⁹. Durch die zahlreichen Wiederholungen wird die morphologische Kompetenz gefestigt, ohne explizit systematisiert worden zu sein.⁹⁴⁰ Erst, wenn eine Deklinationsklasse begriffen worden sei, solle der Lehrer bei der Texterschließung das Bekannte auf weitere Beispiele im Text von den Schülern transferieren lassen:

Ihr Kinder, sagt mir doch, ob ihr nicht etliche von diesen Worten kennt? [...] [S]o würden sich zum wenigsten etliche erinnern, daß sie auch sonst gelernet, *Ego* heisset ich, *mibi* mir, und *me* mich: item, daß man *via* und *vita* decliniren könne wie *mensa* [...].⁹⁴¹

Die Fragen zum vertieften Textverständnis bei Gesner orientieren sich an den heutzutage bekannten „W-Fragen“, die der Sicherung des Leseverstehens dienen.⁹⁴² Sodann ist eine Zergliederung vorgesehen

durch allerhand Fragen, in welchen man dasjenige, was man in ganzen zusammenhängenden Sätzen vorgetragen hat, [...]; eben diese Fragen werden in etwas verändert, Einwürfe gemacht, ein Schüler über des anderen seine Antworten oder Ausarbeitung zu urtheilen aufgefordert.⁹⁴³

Dies waren Methoden, um das *iudicium* der Schüler zu schulen.⁹⁴⁴ Bereits in seiner Vorrede zur Textausgabe des Livius betont er: Der Botschaft der Autoren müsse höchste Bedeutung beigemessen werden.⁹⁴⁵ In Geschichte sollten die Schüler folglich in der Lage sein, auf die wesentlichen W-Fragen zu antworten und die Glaubwürdigkeit des Autors

⁹³⁶ 193. PLI 569.

⁹³⁷ HEUBAUM 1905, 101.

⁹³⁸ Cf. HEUBAUM 1905, 102.

⁹³⁹ HEUBAUM 1905, 102.

⁹⁴⁰ Cf. 201. SO §56.

⁹⁴¹ 148. SO §79.

⁹⁴² Cf. 201. SO §93; Klds 365.

⁹⁴³ 193. SO §17. Cf. ähnlich 201. SO §125, §143.

⁹⁴⁴ Cf. BÖHME 1912, 27-29.

⁹⁴⁵ Cf. 202. Praef. Liv. §24.

zu beurteilen. Im Idealfall nehmen die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler bis zu ihrer Jugend zu, wobei der Lerner über all diese Elemente hinaus zu reflektieren lerne; der Lehrer solle diesen Fortschritt durch häufiges Stellen von Fragen und Diskutieren fördern, sodass die Studenten beim Lesen einen größeren Lernerfolg erreichen würden.⁹⁴⁶ Nur diese Lesemethode könne wahre und aufrichtige Freude insbesondere denen bereiten, die bislang nur durchschnittlich Wortschatz und grammatische Regeln anwenden könnten.⁹⁴⁷ Folglich zeigt sich Gesners besondere Abwendung der alteingesessenen grammatikbasierten Methode, die erst nach dem Auswendiglernen sämtlicher Regeln zur Übersetzung und einer ansatzweisen Übersetzung führt.

5.11 Ars grammatica

Vor dem didaktisch-historischen Hintergrund, von dem sich Gesner deutlich abwendet, könnte man annehmen, dass er ein Feind der Grammatik war. Allerdings verkündet er in seiner Vorrede zu seiner Herausgabe der cellarischen Grammatik 1740, nicht „die grossen und gelehrten Grammaticken“⁹⁴⁸ zu verschmähen.⁹⁴⁹ Offensichtlich hat er sich noch zu Lebzeiten durch seine Krisenerzählung einen Ruf als Feind der Grammatik erworben, da er sich auch in seiner Vorlesung dagegen verteidigt und darauf hinweist, dass er lediglich nicht mit Grammatikunterricht, den er erst für das Mannesalter vorsieht, beginnen wolle:

Sie [Fremdsprachen] sollen, soweit wie möglich, so gelernt werden wie die Muttersprache d. h. *zuerst* durch Gebrauch und durch unreflektiertes Üben. Ich bin nicht, was man mir zu Unrecht vorwirft, ein Gegner der Grammatik. Aber man sollte das Wörtchen *zuerst* betrachten, das besagt, dass man nicht mit der Grammatik beginnen soll.⁹⁵⁰

In der Tat hätte man Gesner eine feindliche Gesinnung gegenüber der Grammatik unterstellen können. Schließlich betont er deutlich die Notwendigkeit, sich die Phänomene möglichst natürlich, „je nach dem, wie sich die Gelegenheit ergibt“, anzueignen. Er zeigt hier besonders, wie sehr er der aristotelischen Gedächtnistheorie zugeneigt ist, die sich ja hinsichtlich ‚Natürlichkeit‘ auch in den didaktischen Ideen des Comenius widerspiegelt.⁹⁵¹

Sogar könne man gänzlich auf Grammatik verzichten, wenn man Latein nur sprechen und lesen wolle, wie es bei Fürsten und ihren Dienern der Fall sei – durch Gebrauch solle

⁹⁴⁶ Cf. 202. Praef. Liv. §25.

⁹⁴⁷ Cf. 202. Praef. Liv. §26.

⁹⁴⁸ CeLG §10.

⁹⁴⁹ Damit bezieht er sich auf die zu seiner Zeit bekannten Werke von Scioppius, Vossius, Sanctius, Perizonius oder die *Märkische Grammatik* (cf. KldS 266).

⁹⁵⁰ 204. PLI 102 (Herv. i. O.).

Cf. auch 204. Praef. Liv. §18, wo Gesner verdeutlicht, nicht die Ansätze traditionelleren Grammatikunterrichts zu verschmähen.

⁹⁵¹ Cf. 204. PLI 1371.

gelernt werden.⁹⁵² An diesem Punkt zeigt sich deutlich, dass Gesner in Korrelation zu einem niedrigen Kompetenzziel der Lerner von der Notwendigkeit expliziten Grammatikerwerbs absieht. Grammatik soll in seinem Unterricht nicht dem Spracherwerb dienen, sondern der Vertiefung. Diesen Verzicht auf Grammatikinstruktion legt er ebenso in seinem *Enchiridion* nahe, wenn die lateinische Lektüre ausschließlich der moralischen Bildung diene. Stattdessen solle sie erklärt werden, wobei der Professor wiederum die Effizienz seiner kursorischen Lesemethode andeutet, die für den ‚instrumentalen‘ Gebrauch des Lateinischen sowie das Leseverstehen insbesondere nachantiker Autoren ausreichend sei.⁹⁵³ Somit zeigt sich zugleich, dass Gesner die Texte neulateinischer Autoren – womöglich denkt er an die seiner Meinung nach einfacheren Hübners *historiae sacrae* (■ Kap. 5.3) – als für leichter zu verstehen hält, die seiner Meinung nach keine profunde Grammatikkenntnis voraussetzen. Dennoch ist der Professor dem Lernen von grammatischen Phänomenen nicht abgeneigt:

In den *Institutiones* setzt Gesner eine grammatikalische Elementarkenntnis zu dem, was der Lektüre vorangehend vermittelt werden sollte, an. Das Auswendiglernen von Regeln beschränkt sich dabei auf eine Vorentlastung in der Morphologie der Substantive, Verben und Adverbien, bevor ein leicht verständlicher Autor gelesen werden solle.⁹⁵⁴ So wird auf Basis des sprachlich und inhaltlich schon Bekannten weiteres Textverstehen erfolgen und immer auf die jeweilig aktuelle Stelle bezogen, was auch schon BEIMS feststellte: Besonders würdigt er dabei den „sprachvergleichende[n] Ansatz“ und zusätzlich den Rückgriff auf die „methodische[n] Ansätze der Reformpädagogik des 17. Jahrhunderts“⁹⁵⁵.

Dies ist insofern ein richtiges Urteil, als der Gedanke des Sprachenvergleichs in der Tat eine Neuerung darstellte und der Göttinger Professor frühere Ansätze verarbeitet und sich zu eigen gemacht hat. Lediglich den Sprachvergleich sah er erst ab einem bestimmten Alter vor⁹⁵⁶: Nur die *aliquantum adulti*, die eine neue Sprache lernen wollten, sollten die Ziel- mit ihrer Ausgangssprache vergleichen.⁹⁵⁷ Denn, da sie ja schon die Erstsprache kennen, würden sie davon profitieren.⁹⁵⁸ In seiner Vorlesung bestätigt er: Während Kinder

⁹⁵² Cf. 204. PLI 94; 127.

⁹⁵³ Cf. 205. Ench. 11 sq.

⁹⁵⁴ Cf. 193. IRS 2, 2, 10. Die gleichen Prinzipien sah Gesner auch für das Erlernen moderner Fremdsprachen vor. Man bemerkt, dass bereits hier die Einführung in die grammatischen Grundlagen in den Text eingebettet ist und im Zusammenhang mit einer gleichzeitigen Vertiefung der Kompetenzen steht, da Gesner direkt Übungen vorsieht (cf. 90. IRS, 2, 3, 10).

⁹⁵⁵ BEIMS 2015, 315.

⁹⁵⁶ Cf. 116. IRS 2, 2, 9.

⁹⁵⁷ Cf. 117. PLI 124.

⁹⁵⁸ Cf. 116. IRS, 2, 2, 9.

im frühen Alter – damit meint er wohl im heutigen Grundschulalter – überfordert würden, sei das, was er unter grammatische Kompetenz fasst, bei Erwachsenen notwendig. Die Beispiele, die er hierbei anführt, sind jedoch sehr mit der Semantik verbunden, nämlich mit den Konstruktionen und ihren daraus folgenden Bedeutungsunterschieden wie *uacare* +Dat. oder +Abl.⁹⁵⁹ Ein Blick in seine Schulordnung zeigt jedoch, dass der Göttinger Professor den Sprachvergleich auch weiter fasst: Der Grund für die Fähigkeit zu vergleichen liege in ihrem *ingenium*, wobei Gesner sich nicht auf „die angebohrne Art“ bezieht, sondern auf die Kompetenz, leicht zu vergleichen und sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten festzustellen.⁹⁶⁰ Doch welche Rolle spielt hierbei die Übersetzung?

Eine Übersetzung aus dem Lateinischen oder Deutschen ist bei einem Vergleich zwischen dem Deutschen und Lateinischen vorgesehen,⁹⁶¹ z. B. beim Erwerb der ersten Deklination., die Gesner als Fundament betrachtet, das unumgänglich für das Erlernen weiterer Flexionsklassen „ohne den äussersten Verdruß“⁹⁶² sei. Konkret schlägt er vor, dass zunächst nur der Numerus und die Kasus wie die seiner Meinung nach schwierigen Dativ und Akkusativ erklärt werden, indem die „Vermischung der Teutschen Wörter dem und den, wem und wen vorgebeuget werde“⁹⁶³, also mithilfe der deutschen Artikel. Danach werden die Endungen, wie sie in Grammatiken wiedergefunden werden können, „deutlich an die Tafel geschrieben“⁹⁶⁴ und mit vielen Wörtern veranschaulicht, wobei die Kinder gefragt werden. Gemeinsamkeiten der noch unbekanntenen Phänomene mit den bereits bekannten, wie z. B. gleiche Endungen für zwei unterschiedliche Kasus, sind grundsätzlich dem Lernprozess förderlich.⁹⁶⁵ Offensichtlich widerrief Gesner diese Meinung auch nicht. Wie Beims aus der Schulordnung 1737/38 herausarbeitet, setzte der Verfasser die Vorschläge aus den *Institutiones* „konsequent um“⁹⁶⁶: Dieser Erkenntnis ist zuzustimmen, denn Gesner legte darauf Wert, dass beispielsweise die „Verhältniß der beyden Sprachen in Ansehung der *Casuum* wohl eingepreget werde“⁹⁶⁷, „die Kinder in Vergleichung und Verwechselung beyder Sprachen fertig werden“⁹⁶⁸ – ebenso hinsichtlich der Syntax.⁹⁶⁹ Das zunächst isoliert gelernte und gut geübte Grammatikwissen bildet

⁹⁵⁹ Cf. 117. PLI 124.

⁹⁶⁰ Cf. 203. PLI 853.

⁹⁶¹ Cf. 116. IRS 2, 2, 9.

⁹⁶² SO §59.

⁹⁶³ SO §57.

⁹⁶⁴ SO §58.

⁹⁶⁵ Cf. 208. SO §60. Ein weiterer Vorteil für das Lateinische seien Ableitungen von Wortendungen aus dem Griechischen, sodass beide Sprachen leicht miteinander verglichen werden können (Cf. 208. PLI 126).

⁹⁶⁶ BEIMS 2015, 329.

⁹⁶⁷ SO §59.

⁹⁶⁸ SO §64.

⁹⁶⁹ Cf. SO §73.

schließlich die Grundlage für den Umgang mit Texten, in denen „die davon abgehenden Wörter [...] durch das nachschlagen bald genug bekannt werden“.⁹⁷⁰ Überprüfen kann man „die Kinder in Vergleichung und Verwechslung beyder Sprachen“ etwa durch kurze Übersetzungsübungen einfacher Verbformen „Du bist gewesen“ oder „*fuisti*“⁹⁷¹. Folglich dient die Übersetzung dem konkreten Vergleich, der dann erfolgen kann, wenn die Erstsprache gut beherrscht wird.

Kehren wir zu BEIMS vorigem Urteil über die „Reformpädagogik des 17. Jahrhunderts“ zurück. In der Tat hat das vorangegangene Kapitel Gesners Rückgriffe auf die antike Gedächtnistheorie und ihre Rezeption bis hin zu Locke gezeigt. Die Besonderheit liegt bei Gesners Ausführungen darin, dass er gemäß der Tradition der antiken Gedächtnistheorie vom Leichten und Bekannten ausging. Ansonsten hätten die Schüler an keiner Stelle einen Zugang zum Verständnis des Textes: Diese Methode, da sie ja eine semantische Sicherheit mit sich bringe, liefere ein globales Verständnis des gesamten Sinnes. Noch in den *Institutiones* bis zu seiner berühmten *Praefatio* zur Textausgabe des Livius ging es Gesner darum, die Grundlagen der Morphologie zuerst zu vermitteln. Doch davon nimmt er schließlich Abstand. Grammatik scheint nun mehr in den *usus* überzugehen:

Weiterentwickelt hat der Professor diesen Gedanken sprachlicher Vorentlastung nämlich insofern, als gemäß der Schulordnung nicht mehr die Grundformenlehre auswendig gelernt werden muss, sondern „täglich etliche lateinische Wörter und Formeln durch das Vorsagen“⁹⁷² gelehrt werden.⁹⁷³ Beispielsweise vermittelt er im Abschnitt zu den Sprachübungen Grammatik implizit über Vorübersetzung und Hören:

Es würde der Spruch gelesen, *Ego sum uia, ueritas, uita* [...], ehe noch der mindeste Anfang mit der Grammativ gemacht worden; sokañ man dem Kinde sagen, *Ego* heißt ich, *sum* bin, *uia* der Weg und s. f.⁹⁷⁴

In der Vorrede zu seiner Cicero-Chrestomathie bezieht er sich sogar auf ganze Textstellen, die nach der Übersetzung auswendig gelernt werden sollten:

Eine gute Anzahl junger Leute haben sich sehr wol davon befunden, daß sie einen großen Theil der Stellen mit der Feder übersetzt; *item* nach und nach auswendig gelerntet, und dadurch, so zu sagen, eine Vertraulichkeit mit Cicerone, und eine Fertigkeit im Verstehen und Schreiben, erlanget haben.⁹⁷⁵

⁹⁷⁰ SO §61.

⁹⁷¹ SO §64.

⁹⁷² SO §55. Cf. auch 193. KldS 324-326. Ältere Lerner sollten dann aus Cicero, Livius und Sallust lernen.

⁹⁷³ Cf. auch BEIMS 2015, 326.

⁹⁷⁴ 148. SO §79.

⁹⁷⁵ Chrest. Cic. 1773, 8.

In seiner Vorlesung bestätigt Gesner dieses Prinzip, das schließlich das neue Vorwissen wird: „Ich kann leichter sechs Verse lernen als *Tisch* (deklinieren).“⁹⁷⁶ Damit distanziert er sich offenkundig vom grammatischen Auswendiglernen des mechanischen Flektierens, das er isoliert nicht als Vorwissen und damit nicht als leicht betrachtet. Deutlich zeigt sich hier die Bedeutung, die er dem Kontext in ganzen Textstellen beimaß. Klar wird hier auch die Rolle der Übersetzung: Sie dient der einfachen Verständlichmachung, bevor jedoch das Lateinische auswendig gelernt und dementsprechend wiederholt wird.

Die Rolle der Grammatik wird dabei zunehmend impliziter, auf die nur bei bestimmten Kommunikationsformen unter Gelehrten der antiken Literatur und Sprache eingegangen werden müsse:

Lesen, Sprechen und Hören würden gänzlich durch Anwendung gelernt und hinreichend verstanden. Nur für den schriftlichen Gebrauch setzt Gesner eine sprachliche Normierung voraus. Diese grammatische Kompetenz ist damit die am komplexesten zu erwerbende; und folglich eine Voraussetzung, um als Schriftsteller überhaupt gelesen zu werden.⁹⁷⁷ Der explizite Grammatikerwerb solle nicht zu früh einsetzen: Wer zuerst alle morphologischen Deklinationsklassen und Regeln kennenlernen wolle, sei töricht.⁹⁷⁸ Dabei zieht Gesner die Analogie zur kunstvollen Sprachproduktion, die er selbst auch nicht von Anfang an explizit lehren wolle. Die Grammatik gebe immerhin nur den letzten Schliff. Folglich grenzt er den Wert der Grammatik auf eine Zielgruppe ein: auf angehende Philologen, Redner bzw. diejenigen, die sich in der Altertumskunde spezialisieren wollen: „Wer sich nicht vorgenommen hat, aus dem Altertum schöpfen zu wollen, Redner zu werden u. a., kann einen kürzeren Weg einschlagen [...]“⁹⁷⁹ Damit geht zugleich ein Vorteil einher, den Philologen durch den Grammatikerwerb vermittelt bekämen. Sie könnten die Sprache spontan und flexibel an den Kontext anpassen, wenn sie mit einer anderen Konstruktion als der ursprünglich geplanten den Satz geäußert hätten:

Damit es gut in den Kopf kommt; damit, wenn jemand mit einem Casus obliquus begonnen hat, er einen Ausweg findet und nicht die Rede ändern oder neu anfangen muss [...].⁹⁸⁰

Das fortgeschrittene Niveau, das Gesner für Grammatikunterricht vorsieht, begründet er kohärent damit, dass Grammatik eine anspruchsvolle Philosophie sei. So berichtet er authentisch von seiner Arbeit, die er womöglich immer professionell erfüllte –

⁹⁷⁶ 209. PLI 1509.

⁹⁷⁷ Cf. 117. PLI 124.

⁹⁷⁸ Cf. hierzu und im Folgenden 206. PLI 195; PLI 107.

⁹⁷⁹ 45. PLI 119. Cf. ähnlich 206. PLI 127; Praef. Liv. §19, wo er den Nutzen der stararchischen Lektüre für diese Zielgruppe betont.

⁹⁸⁰ 210. PLI 359.

unabhängig von seiner eigenen Meinung. Daher empfahl er in Weimar in einer Vorrede ein Lexikon auf Bitten des Herausgebers, ohne die Grammatik selbst zu loben, da sie eben eine „feine und spitzfindige Wortphilosophie“ sei.⁹⁸¹ Allerdings bemängelt er die Übertreibung: Sein Zeitalter habe aus dieser feinen Philosophie einen lexikalischen Wald gemacht, also reine Wortkunde und Formenklauberei. Die Beliebtheit eines solchen Grammatikunterrichts hält er für eine schädliche Angewohnheit seines Jahrhunderts, die man auch in der Damen- und Herrenmode, also in Korsetten und Kniestrümpfen beobachten könne. Mit diesem Vergleich mildert Gesner seine Offensive ab und verdeutlicht zugleich, in welcher festen Bahnen auch der Unterricht selbst eingezwängt ist. Er bezieht sich auf die Gesamtheit seines Zeitalters, das schuld an der Misshandlung der Grammatik sei, anstatt einzelne Gelehrte oder Philologen dafür verantwortlich zu machen. Dies ist seinen Formulierungen gemäß also nur der *mos certus* seines Jahrhunderts. Dadurch verlieh der Autor seinem Standpunkt einen gewissen defensiven Charakter, der sich in der Publikation einer Vorrede zu einem Grammatiklexikon empfahl. Zugleich dürfte er sich eine wohlgesonnene Rezeption seiner Standpunkte erhofft haben, die eine direkte Kritik am Grammatikerwerb vermutlich verhindert hätte.

Da die Grammatik, richtig vermittelt, also nützlich sein konnte, stellt sich die Frage nach grammatischen Hilfsmitteln wie der Grammatik selbst.

Vorteilhaft sei eine Grammatikausgabe, wie man sie im Französischen oder auch für das Griechische vertreten finde, wo Zusatztexte einen ansprechenden Kontext für die Regeln bieten würden.⁹⁸² In seiner Vorlesung bestätigt er daher die bereits bekannten Prinzipien, dass Grammatikerwerb eng an Textverstehen geknüpft ist und unbekannte Phänomene oder Ausnahmeerscheinungen nachgeschlagen werden:

Es werden aber diese *Anomala* nicht auswendig zu lernen vorgegeben, sondern bey Durchgehung der Grammatic vorgelesen, und, wenn sie vorkommen, nachgeschlagen; welches so lange getrieben wird, bis man mercket, daß es nicht mehr nöthig [ist].⁹⁸³

Vermutlich hat er dies selbst so im Unterricht durchgeführt, da er ja keine Grammatiken vorweisen konnte – zumindest nicht bis zu seiner Herausgabe der cellarischen Grammatik 1740.⁹⁸⁴ Diese Prinzipien des Lesens, Verstehens und Übersetzens, um die unterschiedlichen Funktionen gleicher Endungen zu erkennen, statt stur Paradigmata auswendig zu lernen, schlagen sich genau hier nieder, wo er beispielsweise

⁹⁸¹ Cf. hierzu und im Folgenden 207. PLI 619.

⁹⁸² Cf. 209. PLI 110.

⁹⁸³ SO §71.

⁹⁸⁴ SCHINDEL 1989 fasst vor dem Hintergrund der starken Veränderungen, die GESNER an der Originalgrammatik vorgenommen hatte, richtig zusammen, dass man eher von „Neufassungen“ (21) sprechen könne.

Tempusmarkierungen vom Stamm typografisch hervorhebt.⁹⁸⁵ Gesner selbst lobt über seine Ausgabe die Systematisierung der Grammatik, die die verschiedenen Kodierungen der synthetisch konstruierten Wörter veranschaulicht, d. h. „die Unterscheidungsbuchstaben der Personen, Zahlen, Zeiten, Conjugationen, durch die Größe oder Farbe bezeichnen“⁹⁸⁶. In den höheren Klassen sollte sie wie ein gutes Wörterbuch vorliegen:⁹⁸⁷ Hier sind nur die notwendigsten Begriffe und Regeln erklärt, sodass sich die Edition durch eine starke Pragmatik auszeichnet. Gemeinsamkeiten sowie Besonderheiten sind hervorgehoben. Gesner hielt es des Weiteren für überflüssig, unterschiedliche Beispiele für jedes Paradigma anzugeben, da die Lehrer selbst geeignete Wörter vorschlagen könnten. Hier bestätigt sich, dass Gesner definitiv daran gelegen war, „eine durchgängige gleichmäßige und annehmliche gute Lehr-Art“⁹⁸⁸ einzuführen, die den Grammatikunterricht mit einer angemessenen Grammatik nicht ausschloss.

5.12 Usus

Gesner schreibt seine Prinzipien vor dem Hintergrund nieder, dass man lange Zeit dem Erwerb des Deutschen das Lernen lateinischer Grammatikregeln und Phrasen vorzog, die damit tatsächliches Verstehen der lateinischen Sprache verhinderten. Sein Wunsch nach ausgeglichenem Gebrauch zwischen Erst- und Fremdsprache ist bereits aus ■ Kap. 3.6 bekannt; es ist nicht verwunderlich, dass der Professor zwischen dem Deutschen und Lateinischen als Unterrichtssprache schon in den *Institutiones* keine Rivalität wahrnimmt. Möglicherweise seien die jungen Schüler nämlich nicht einmal genug an den Gebrauch der Erstsprache gewöhnt (■ Kap. 3.6).

Ab wann und wie sollte man daher nun Latein lernen und konkret sprechen? Gerade da die Erstsprache richtig zu erlernen automatisch vonstatten gehe, da man im Land der Erstsprache ohnehin die Sprache genug anwende, sei es so im Hinblick auf den gesamten Spracherwerb leichter, mit der Fremdsprache zu beginnen, wie auch schon Quintilian bemerkt habe.⁹⁸⁹ Gesner bezieht sich auf den Rhetoriklehrer, da auch er von dem positiven Effekt des frühen Beginns des Griechischen vor dem Lateinischen überzeugt war, denn Latein lerne man automatisch, zumal das Griechische ohnehin die Wurzel für Latein sei. Jedoch merkt Quintilian an, dass man auf diesem Prinzip nicht zwangsweise beharren müsse, um Akzentfehler und eine ungewohnte Intonation zu vermeiden.⁹⁹⁰

⁹⁸⁵ Cf. 208. SO §67.

⁹⁸⁶ Klds 326.

⁹⁸⁷ Cf. SCHINDEL 1989, 21 sq.; HEUBAUM 1905, 231 sq.

⁹⁸⁸ CeLG §4.

⁹⁸⁹ Cf. Quint. 1, 1, 12. Cf. 167. PLI 87.

⁹⁹⁰ Cf. Quint. 1, 1, 13.

Insofern überrascht auch nur wenig, dass der Göttinger Professor das Deutsche unbedingt eben nicht vermeiden will und auf einen korrekten Gebrauch des Lateinischen Wert legt, was sich in seiner Toleranz des Deutschen widerspiegelt, die umso stärker ist, als er von den Schülern lieber wollte, dass sie vor dem Lehrer Latein korrekt sprachen (■ Kap. 5.12.1). Ein Verbot des Deutschen gab es ja schon in der Schulordnung der Leiziger Thomasschule unter seinem Rektorat nicht mehr (■ Kap. 3.4). Gesner geht genauer gesagt davon aus, dass ein Erstsprachler korrekt Deutsch spreche, schreibe und aus dem Lateinischen übersetze. In Ergänzung dazu sollten die Schüler angemessen in ihrer Erstsprache zu schreiben lernen,⁹⁹¹ was ihm schließlich nicht selbstverständlich schien (■ Kap. 3.6) und erklären dürfte, warum er sich in der Deutschen Gesellschaft engagierte.⁹⁹² Grundsätzlich geht also Gesner nicht davon aus, dass die Kenntnis der Erstsprache ein Hindernis beim Spracherwerb ist, selbst wenn er einen davor früheren Beginn der Fremdsprache vorzieht.

Im Zweifelsfall jedoch könne man sogar die Fremdsprache vor der Erstsprache (sprechen!, das er dem Schreiben jedoch unterordnet) lernen, zumal selbst in fortgeschrittenem Alter die Erstsprache als Sprache des Wohnortes noch allein durch die Kommunikation mit den anderen Bewohnern gelernt werde. Doch auch, da die Kinder und Jugendlichen altersbedingt Fremdsprachen lernen könnten, lohne sich der vorzeitige Erwerb des Lateinischen. Diese Präferenz ist auch vor dem Hintergrund leichter nachzuvollziehen, dass er, wie in ■ Kap. 3.6 festgestellt wurde, extremen Gebrauch zunächst vom Lateinischen zu Ungunsten des Deutschen, danach umgekehrt, kritisierte.

Wenig überrascht folglich die Tatsache, dass auch die modernen Fremdsprachen seiner Ansicht nach zeitgleich mit der lateinischen oder davor aus dem Umgang erworben werden sollten.⁹⁹³ Das **Kernprinzip** lautet immer: *ex usu et consuetudine*. Als enorm vorteilhaft betrachtet er Reisen in das Land der Zielsprache, weshalb er die mangelnde Initiative der Fürstentümer kritisiert, latein- und griechischsprechende Gemeinschaften zu etablieren, die eben fehlen würden.⁹⁹⁴ Dass die Fremdsprache überhaupt genug gesprochen werden sollte, ergibt sich aus seinem rhetorischen Vergleich zwischen denen, die aus dem Wörterbuch Französisch und denen, die durch den Umgang mit französischen Erstsprecher*innen gelernt hätten: „Man merkt, wer aus dem Lexikon oder

⁹⁹¹ Cf. 168. PLI 96.

⁹⁹² Im Optimalfall sollten dies die Eltern übernehmen und Standarddeutsch statt dialektaler Mundarten beibringen, wie die Anekdote in 169. PLI 93 zeigt.

⁹⁹³ Cf. 83. IRS 2, 2, 7; 2, 2, 4; 2, 2, 8; 2, 2, 11.

⁹⁹⁴ Cf. 83. IRS 2, 2, 4.

von den Franzosen und unter Anwendung gelernt hat.“⁹⁹⁵ Und dies bestätigt er ja auch in Bezug auf das Lateinische, als der Professor des Anschreibens lediglich Floskeln aus Cellarius aneinandergereiht habe (■ Kap. 3.2).

So stellt sich die Frage, inwiefern im gesnerschen Unterricht auf Latein produziert, also gesprochen und geschrieben werden sollte.

5.12.1 *Latine loqui*

Anfänger, wie er in einer Anekdote über sich selbst erzählt, sollten direkt anfangen zu sprechen, selbst wenn man Fehler mache und latinisiertes Deutsch von sich gebe, denn bald werde sich die Kompetenz ohnehin verbessern.⁹⁹⁶ Über diese Aussage bekräftigt er auch seine schon in den *Institutiones* geäußerte Vorschrift, nur in Anwesenheit eines Lehrers kontrolliert Latein zu sprechen, da die Schüler ja nur über ihn in einem adäquaten Rahmen sprachliches Feedback bekämen.⁹⁹⁷ 1733 revidierte er die zehn Jahre zuvor verfasste Schulgesetzgebung entsprechend, indem er nicht das Gesetz zur lateinischen Konversation untereinander und mit den Lehrern wiederholte.⁹⁹⁸ BEIMS betont, dass die lateinische Sprachproduktion unter Aufsicht oder im Beisein des Lehrers sich aus der Absicht begründet, die Schüler „möglichst frühzeitig an einem sprachlich korrekten Standard auszurichten“⁹⁹⁹, da andernfalls die sprachliche lateinische Eleganz nicht gewährleistet sei.

Somit schlägt Gesner eine Lehrer-Schüler-Kommunikation vor, die nicht nur den inhaltlichen Austausch voranbringt, sondern auch die Möglichkeit gibt, bisher Gelerntes auf sprachlicher Ebene im Gespräch zu überprüfen und zu verbessern. In seiner Schulordnung bleibt weiterhin das gesprochene und wohl zunächst eher einfachere Latein ein Bestandteil unter „Lateinische Sprach-Uebung“.¹⁰⁰⁰

Danach könne sie der Lehrer in anderen Kontexten abfragen, ob sie sich an bestimmte Worte erinnern würden.¹⁰⁰¹ Auch im Sprechen offenbart sich Gesners didaktisches Prinzip der Progression. Dies geht bereits aus seinen *Institutiones* hervor, wo zunächst sauber und verständlich klar gesprochen werden müsse, bevor der Wortschatz und die Stilistik entwickelt werden könnten. Die Kombination aller Kompetenzen sieht er in folgender Rangfolge bzw. Progression der Lernziele vor: Zunächst solle man richtig lesen,

⁹⁹⁵ PLI 125: „Animadvertitur quis ex lexico aut a Gallis et a consuetudine didicerit.“

⁹⁹⁶ Cf. 211. PLI 106.

⁹⁹⁷ Cf. 211. IRS 2, 3, 17.

⁹⁹⁸ Cf. KAEMMEL 1909, 323 sq.

⁹⁹⁹ BEIMS 2015, 317. Er bezieht sich hier auf 211. IRS 2, 3, 17. Cf. auch BEIMS 2017, 24.

¹⁰⁰⁰ Das Kapitel befindet sich in SO §79-88.

¹⁰⁰¹ Cf. 148. §79.

wodurch man richtig schreibe.¹⁰⁰² Wer richtig schreibe, werde die Sache besser verstehen und diese anschließend auch richtig zu Gehör bringen und zu einer Rede ausgestalten (sehr fortgeschrittenes Sprechen). Jedes Wissen baue aufeinander auf und werde sich dabei – ähnlich wie beim Zinseszinsseffekt – aufeinanderbauend anhäufen (*tanto melior*). Fleiß und Strebsamkeit seien die Säulen einer erfolgreichen Zukunft, die im Hier und Jetzt beginne.¹⁰⁰³ Man kann bei zunehmendem Fortschritt mit höheren Erwartungen an die Korrektheit und Stilistik rechnen:

Wenn der Schüler bis dahin nur gründlich gelernt hat, klar und deutlich zu sprechen, wird ihm der Lehrer sagen, dass er sich nun darum bemühen müsse, die Rede auch ausdrucksreich und schmuckvoll zu gestalten.¹⁰⁰⁴

In der Redekunst sei die Verständlichkeit umso elementarer, als man etwa in der *narratio* als Teil der Rede die Grundlagen für das Verständnis des Inhalts legt.¹⁰⁰⁵ Doch eine auswendig gelernte und vorgetragene Rede ist wirkungsvoller als eine abgelesene, wie es oft in seinem Zeitalter vorkomme.¹⁰⁰⁶

So betont Gesner, dass der antike Sprachgebrauch besonders an den Schulen wichtig sei, was er an der Thomasschule bereits vorlebte: Die Schüler sollten Reden zu vielerlei Gelegenheiten wie der Eröffnungsfeier 1732 halten.¹⁰⁰⁷ Diese dürften jedoch noch nicht nach den höchsten Regeln antiker Rhetorik ausgestaltet worden sein; oder der Professor änderte im Laufe der Jahre von seinem Wirken an der Thomasschule bis zu seiner Vorlesung seine Meinung auf Basis von Erfahrungen. Der progressive Charakter ist nämlich zu diesem Zeitpunkt in seinen Äußerungen leicht nachvollziehbar, da er an den Schulen Übungen und Praxis vorsieht, wohingegen die Universität die Redekunst selbst lehren solle.¹⁰⁰⁸ In den *Institutiones* sieht er zumindest auf einem höheren Niveau an den Universitäten Diskussionen vor, die die Schüler anstreben sollten, um darin gelobt zu werden.¹⁰⁰⁹ Die Grundvoraussetzung war dabei jedoch, nur so zu sprechen, dass man auch verstanden werde.¹⁰¹⁰ Über jeglicher Produktion steht also immer das Verständnis.

Im folgenden Ausschnitt aus dem bereits oben erwähnten Brief Michaelis' bestätigt sich die didaktisch anvisierte Phase des Sprechens.¹⁰¹¹ Die Seminaristen sollten sich nicht

¹⁰⁰² Hier meint Gesner wohl einen Schreibprozess, der als Vorarbeit auf fortgeschrittenem Niveau vor der mündlichen Ausgestaltung einer Rede geplant ist (zum Schreiben ■ Kap. 5.12).

¹⁰⁰³ Cf. 211. PLI 1401.

¹⁰⁰⁴ 211. IRS 2, 7, 14.

¹⁰⁰⁵ Cf. 211. PLI 313.

¹⁰⁰⁶ Cf. 175. PLI 209.

¹⁰⁰⁷ Cf. KAEMMEL 1909, 332.

¹⁰⁰⁸ Cf. 211. PLI 300.

¹⁰⁰⁹ Cf. 188. IRS 2, 3, 19.

¹⁰¹⁰ Cf. 211. PLI 313.

¹⁰¹¹ Cf. 211. Gö-UA Kur. 7680, 10 v. Brief MICHAELIS' am 15.01.1763.

belehren lassen, sondern aktiv lesen und in zwei Drittel der Gruppenarbeitsstunden möglichst kompetent einen Autor erklären – hier auf Deutsch, das leicht verständlich sei. Auch Gesner sah schließlich die lateinischsprachige Produktion in Form von Diskussionen über Aufsätze, die Michaelis inhaltlich und sprachlich-stilistisch, also nach der traditionellen Formel *res et uerba* bzw. „Sachen und Schreibart“ (ibid.) verbesserte, vor. Daher kann man davon ausgehen, dass in Gesners Seminar – einschließlich zu seiner Lebzeit – durchaus auf Latein gesprochen wurde, um über wissenschaftliche Inhalte zu reden. Latein fungierte hier deutlich als Medium unter Gelehrten – womöglich, um sich selbst zu legitimieren? – und nicht zum vertieften Spracherwerb; dieser wird jedoch auch nicht explizit ausgeschlossen. Das Bewusstsein der Studenten und Professoren kann durchaus gegeben gewesen sein, dass der zusätzliche Gebrauch die lateinische Kompetenz selbst vertiefte. Warum wurde es aber nicht durchgängig verwendet? Offensichtlich geht es hier um etwas Diffizileres, nämlich das genaue Textverständnis lateinischer Autoren. Die Texte selbst sollten so gut verstanden worden sein, weshalb sich die Erstsprache als passenderes Medium eignete. Womöglich war man auch hier noch wie Gesner selbst überzeugt davon, dass das Deutsche zu einer verbesserten Vermittlung der Lehren führe und – wie im Falle der Wolffschen Philosophievorlesung – geführt habe (■ Kap. 3.1). Es geht aus dem Brief jedoch nicht hervor, wie oft Deutsch dafür verwendet wurde oder nicht. Klar ist, dass diese sprachliche Konstellation durchaus anzutreffen war.

5.12.2 *Latine scribere*

Die lateinische Textproduktion nimmt einen eigenen Stellenwert in der Schulordnung ein.¹⁰¹² Hier ist das Verstehen (inklusive einer Übersetzung, wie wir bisher gesehen haben) eine Voraussetzung zur Produktion, wie schon seit den *Institutiones* prägnant gefordert: „Lasst uns eine Sprache verstehen lernen, bevor wir sie zu schreiben und zu sprechen lernen.“¹⁰¹³ Rezeptives Verständnis ist nämlich sein Lösungsweg aus der didaktischen Problematik, da er drastisch zwischen erzwungener Produktion ohne Verständnis und damit Psittacismus sowie deutlich besseren Ergebnissen unterscheidet, die sich nach einem Übersetzungsprozess ergeben würden.¹⁰¹⁴

Gesner sieht das Schreiben auch durch das Exzerpieren aus Büchern veranlasst, was er als Unterstützung des Gedächtnisses betrachtet, das er möglicherweise auch in einfachem Latein einforderte.¹⁰¹⁵ Da inzwischen bereits sämtliches Wissen überliefert worden sei, sei es nicht mehr nötig, das aufzuschreiben, da es sich bereits in Büchern befinde. Alles sei

¹⁰¹² Cf. SO §104-111.

¹⁰¹³ 212. IRS 2, 2, 16.

¹⁰¹⁴ Cf. 212. IRS 2, 2, 16.

¹⁰¹⁵ Cf. 212. PLI 67 sq.

bereits gesagt und verschriftlicht worden. Einen Mitschüler habe er viele Wissensstellen aus mehreren Büchern zur Medizin anordnen sehen, was jedoch vergeblich war und was Gesner selbst habe kommen sehen.

In den Büchern jeder beliebigen Wissenschaft könne man die Beobachtungen sowohl zu den Sachen selbst als auch zu den Wörtern herauschreiben. Wenn der Rand dabei zu klein sei, könne man Extrablätter anfertigen. Daraus könne wiederum ein eigenes „ungeordnetes“ Buch entstehen, in das zur schnelleren Übersichtlichkeit die Notizen beziffert werden sollten. Diese Ziffern könnten schließlich an den Buchtext geschrieben werden. Man solle auch immer Blätter dabei haben, da man unterwegs, in der Bibliothek oder bei Freunden Dinge notieren könne. Passend zur Thematik solle daraufhin eine Überschrift vergeben werden. In einem freien Moment könnten zuletzt die Blätter geordnet werden.¹⁰¹⁶ Diese Informationen bieten ein Indiz über das Notizenmachen in Gesners Unterricht; man kann davon ausgehen, dass er dies nicht nur seinen Schülern empfahl, sondern auch selbst eine Vertiefung und Ordnung jeglicher Thematik zu beherzigen versuchte. Die Überschriftenvergabe und grundsätzlich das Zusammenfassen relevanter Informationen dürfte dabei die Lernprozesse deutlich gesteigert haben und, wenn es auf Latein stattfand, besonders das Leseverstehen und Sprechen/Schreiben. Dass auf Latein produziert wurde, ist nicht auszuschließen, da die Schüler ja möglichst in der Fremdsprache denken sollten: Seine Schüler sollten imstande sein, in der Fremdsprache selbst zu denken, worin sich nicht nur sein Wunsch nach Akkulturation, die ja dem Fremdsprachenerwerb förderlich ist (■ Kap. 4.2), zeigt.¹⁰¹⁷

Allerdings hätte diese Art sprachlicher Lateinproduktion, wenn sie so stattfand, womöglich nicht einer sprachlichen Kontrolle durch den Lehrer unterlegen. Daher könnte Gesner zum Exzerpieren zumindest ab einer fortgeschrittenen Lateinkompetenz geraten haben – er tat ja auch seine Meinung dazu vor Studenten in Göttingen kund. Gleichwohl könnte er auch schlichtweg Wert auf die Sprachproduktion selbst gelegt haben, da er ebenso Gedächtnisübungen vorschlägt, die mit dem Schreiben von Tagebüchern vergleichbar sind. Zwar ist unklar, inwiefern er selbst solche Einträge auf Latein verfasste und die Sprache dafür grundsätzlich empfahl, doch ist er sich des Lernzwecks selbst bewusst, sich dabei an das zu erinnern, was man über die Sinne aufgenommen und gelesen habe: „Damit wir am Abend erneut den Tag durchgehen und kurz notieren, was wir gehört, gelesen etc. haben.“¹⁰¹⁸

¹⁰¹⁶ Cf. 212. PLI 68.

¹⁰¹⁷ Cf. 210. IRS 2, 2, 20.

¹⁰¹⁸ 212. PLI 69.

Ergänzend dazu könnten die Schüler – wie auch angehende Fürstendiener oder Minister, die sich als Lateinsprechende in der Öffentlichkeit besonders angemessen ausdrücken müssen¹⁰¹⁹ –, ihr Verstandenes aufschreiben und hinterfragen.¹⁰²⁰ Dafür würden sich besonders die Morgen- und Abendstunden eignen,¹⁰²¹ womit Gesner ein Gefühl für den Biorhythmus beweist. Auch Reisende würden dies machen, um ihre Weisheit und Klugheit zu fördern.¹⁰²² Zudem schlug Gesner vor, ihre Schnelligkeit im Schreiben über Diktatwettbewerbe zu trainieren und ggf. das stenografische Abkürzungssystem von Ciceros Sekretär Tiro zu verwenden, auf das auch französische Hofstaaten zurückgriffen.¹⁰²³ Wahrscheinlich – leider sind keine Details überliefert – ging es bei solchen Wettbewerben vornehmlich um Schnelligkeit, Orthografie und die Kommunikation des richtigen Inhaltes, die, wenn sie auf Latein stattfanden, zumindest die Intuition trainierten.

Fortgeschrittenere Übungen, die auf das Verstehen folgen und als zusammenhängende Texte das lateinische Endprodukt sind, dürften solche gewesen sein, wie sie sich in der Schulordnung der *Schola Thomana* finden lassen. Lateinproduzierende Übungen aus dem Stegreif sind z. B. über deutsche und sogleich ins Lateinische zu übertragende Diktate oder lateinischsprachige Erörterungen.¹⁰²⁴ In seinen Schulgesetzen aus dem Jahr 1733 hebt er daher die Notwendigkeit vor, *arma scholasticorum* bei sich zu führen, also einen Schreibkiel, ein freies Blatt Papier und Tinte.¹⁰²⁵

Insgesamt werden Bücher zu konkreten Kommunikationspartnern. So solle man eine Anthologie anfertigen, die das Gedächtnis fördere und ebenso genug Material liefere, über das man schreiben und reflektieren könne. Sie dient also seiner *inuentio*, wie er selbst bemerkt.¹⁰²⁶

Fortgeschritteneres Schreiben, das an Niveau zugenommen haben dürfte, dürfte die Abfassung von Briefen gewesen sein. Dabei legte Gesner auf die Schreibabsicht wert: Er hält die Briefe – wie schon seit der Antike (■ Kap. 4.4) – für Konversationen unter physisch Abwesenden. Schreibstil und Inhalt orientieren sich folglich am Adressaten. Besonders anschaulich schildert er dies vor seiner Anekdote über Greiff, dem bei der Auswahl von Kandidaten für eine Professur für Eloquenz und Poesie eine

¹⁰¹⁹ Cf. 212. PLI 358.

¹⁰²⁰ Cf. 212. PLI 69.

¹⁰²¹ Cf. 212. PLI 751.

¹⁰²² Cf. PLI 1527; auch Leges 18 §4.

¹⁰²³ Cf. 212. PLI 71.

¹⁰²⁴ Cf. KAEMMEL 1909, 331.

¹⁰²⁵ Leges 19 §5 (Herv. i. O.).

¹⁰²⁶ Cf. 212. PLI 76.

unangemessene Bewerbung geschickt worden war, da in ihr lediglich Phrasen und Idiome aus einer Phraseologie zusammenfickt worden seien (■ Kap. 3.2). So visualisiert er sehr lebhaft den Wert, den angemessenes Schreiben bzgl. Adressaten, Absichten, Umstände etc. haben kann.¹⁰²⁷ Deutlich bemerkt er hier, dass die Schüler das Schreiben vor potenziellen Rahmenbedingungen üben sollen, wenn Taktgefühl gegenüber anderen einzuhalten sei (*ubi mores debent intercedere*). Schließlich betrachtet er Briefe als ein Gespräch mit ihnen (*sermo absentium*), die von Natur aus unterschiedlich sind (*uariat sermo*), beispielsweise, wenn man sein Bedauern oder Dank ausdrücke (*dolorem significare, gratias agere*). Darüber hinaus seien sie kleine Zeichen der Aufmerksamkeiten (*munusculum*) gegenüber der empfangenden Person, weshalb sie stimmig in der Eleganz der Schrift (*elegantia scriptiois*) und der Sauberkeit des Papiers (*puritas chartae*) etc. sein müssten. Ziel sei schließlich, dass die Briefe gerne gelesen würden (*ut alter eas libenter legat*). Keinesfalls würden dafür schöne Formulierungen (*formulae pulchrae*) ausreichen, sondern die Beziehung zueinander (*relatio scribentis et illius, ad quem scribitur*) müsse unbedingt berücksichtigt werden.

Eine nächste Steigerung der Textproduktion befindet sich in der Vorbereitung für eine zu haltende Rede. Denn nach dem Kennenlernen verschiedener rhetorischer und poetischer Werke, einer Erklärung stilistischer Kunstgriffe wie dem Periodenbau sollten *progymnasmata* angefertigt werden, denen Themen aus der Ethik zugrunde gelegt werden sollten und die nach schrittweise abnehmenden Hilfestellungen zu freien Reden führen sollen.¹⁰²⁸ Allerdings sollten die Schüler zunächst über den Inhalt nachdenken und ihn ggf. verbessern. Daneben sind auch Paraphrasierungen aus Poesie in Prosa vorgesehen. Die Stilistik sollte dabei den gesnerschen Vorstellungen von Schönheit entsprechen und nicht lächerlich wirken.¹⁰²⁹ So sei schriftlich auf *elegantia* wertzulegen.¹⁰³⁰ Wichtig sei es dabei immer, „die Gemüths-Beschaffenheiten, die vortrefflichsten Regeln der Sitten-Lehre und Klugheit einsehen und beurtheilen“ zu lernen.¹⁰³¹ Der Schreibstil repräsentiert schließlich eine *mentis imago* (■ Kap. 4.4). Anhand seiner *Primae Lineae Artis Oratoriae* folgen unabhängig von Texten Sprech- und Schreibübungen von z. B. Reden und Briefen, die sich nach wie vor für die „Nachahmung des Ciceronianischen Lateins“¹⁰³² maßgeblich ist.

¹⁰²⁷ Cf. 212. PLI 366.

¹⁰²⁸ Cf. 212. IRS 2, 3, 14.

¹⁰²⁹ Cf. 212. Rede Klds 76.

¹⁰³⁰ Cf. 140. SO §97.

¹⁰³¹ SO §92.

¹⁰³² SO §106.

Insgesamt betrachtet Gesner die Erstsprache als eine, die man automatisch richtig erwerbe, solange sie nicht mit dem Lateinischen wahllos vermischt würde. Immerhin ging die Problematik, die er beschreibt, mit einem nicht ausreichend normierten Deutsch einher, das das Verständnis erschwerte. Dies war sicherlich der Extremfall. Da Gesner die Hürden polemisch und sicherlich mit rhetorischen Absichten schilderte, kann ihm unterstellt werden, dass er Extreme zu vermeiden suchte. Gesner zeigte daher ein Bewusstsein für den ausreichenden Gebrauch der Fremdsprache, indem er dazu riet, sie zuerst zu lernen; sein Urteil wäre sicherlich anders ausgefallen, hätte man zu seiner Zeit hauptsächlich nur auf Latein und nicht auf Deutsch kommuniziert. Er wollte sie möglichst viel angewandt wissen, da er davon ausging, dass man genug Deutsch sprach – dies ist ja auch ein Punkt, den er, wie in ■ Kap. 3.6 dargelegt, kritisiert. Folglich befürwortet Gesner den hauptsächlichlichen Gebrauch der Fremdsprache zum Erwerb selbst.

Dennoch war das Verfügen über die Grammatik ein elementarer Bestandteil, den die Schüler zum Spracherwerb früher oder später brauchen würden. Inwieweit sollte sie nun auswendig gelernt werden und inwiefern war sie deduktiv zu vermitteln? Der Verdacht liegt nahe, dass er sich von den Vorgängern oder klassischen Humanisten insofern abwandte, als er besonderen Wert auf den Gebrauch selbst legte.

Vor dem Hintergrund der tradierten humanistisch-rhetorischen Ideale stellt sich die Frage, inwiefern Gesner an der Methode der Imitation festhielt.

5.12.3 *Imitatio*

BEIMS kommt nach seiner Untersuchung der gesnerschen bildungstheoretischen Schriften zum Schluss, dass sich der Göttinger Professor „klar für die *imitatio* ausspricht“¹⁰³³ – bis zu seiner Schulordnung, aus der er folgende Stelle anführt:

Gleichwie die insgemein gewöhnlichen *Imitationes*, davon auch ganze Bücher voll gedruckt sind, insgemein den Fehler haben, das sie allzu gezwungen herauskommen, und weder Teutsch sind, noch gut Lateinisch gemacht werden können: also bleibet doch der Satz richtig, daß die Imitation oder Nachahmung das beste Mittel sey eine Sprache zu lernen. Nemlich alles, was wir bisher von den Lateinischen Sprach-Übungen gesaget, ist in der That nichts anders als eine Nachahmung der Worte und Gedancken, die man in guten Originalien gefunden: diese wird umso viel mehr befördert, wenn der Lehrer dahin bedacht ist, nicht nur unter dem lesen guter Bücher bisweilen eine Erinnerung zu machen, bey welcher Gelegenheit man diesen und jenen schönen Gedancken oder erhabenen Ausdruck anbringen könne; sondern auch bey den Rede-Uebungen, von welchen wir jetzt geredet, dieses in der That zeigt, und, so oft es sich ungezwungen thun läßt, etwas von dem, was kürzlich tractiret worden, einfließen läßt.¹⁰³⁴

¹⁰³³ BEIMS 2015, 333.

¹⁰³⁴ SO §111 (Herv. i. O.).

Diese Stelle ist eine Grundlage für BEIMS' Thesen über Gesners Gedanken zur Imitation, die ich im Folgenden erläutere, um sie anschließend zu widerlegen. Denn im Hinblick auf die Vorlesung *Primae Lineae Isagoges*, als Beims die gesnersche Einführung in den antiken Prosa- und Dichterkanon betrachtet, kommt er, obwohl er die Vorlesung als Bilanz der vorherigen Schriften auffasst,¹⁰³⁵ zum Schluss, dass hier trotz der andauernden Wichtigkeit der Sprachproduktion insbesondere für internationale Gelehrtenkreise¹⁰³⁶ „[k]eine Rede [...] mehr von der sprachlichen Vorbildlichkeit, ebenso wenig von der *imitatio* der Autoren“¹⁰³⁷ sei. Der Forscher meint zudem, dass Gesner in seiner erstmals 1717 erschienen *Chrestomathia Ciceroniana* des Weiteren „[m]it der traditionell humanistischen Formel von den *res et uerba*“¹⁰³⁸ im Laufe der Lektüre sowohl Sprache als auch Inhalt gleichrangige Ziele seien, wobei hier – trotz der nur zwei Jahre zuvor in den *Institutiones* veröffentlichten Prinzipien – wie auch in seinen *Primae Lineae Isagoges* „keine Rede vom sprachlichen Glanz Ciceros und damit seiner stilistischen Vorbildlichkeit für die aktive Sprachpraxis ist [...]“.¹⁰³⁹ Danach begründet er eine sich andeutende Nebensächlichkeit der aktivsprachlichen Latinität damit, dass Gesner sowohl lateinlernende Beginner als auch Fortgeschrittene in die antike Kultur einführen wolle, wodurch er „die Vermittlung von Wissen über die antike Kultur als Bildungsziel eigenen Rechts postuliert“.¹⁰⁴⁰ Auch wenn Beims richtig sieht, dass Gesner in seiner Vorlesung nicht mehr wortwörtlich eine *imitatio* vorsieht,¹⁰⁴¹ so möchte ich der Vermutung widersprechen, dass er sie direkt ausgeschlossen hat. Dies begründe ich folgendermaßen:

Erstens richtet sich Gesner in seiner Vorlesung an eine andere Zielgruppe, und zwar an Studenten. Seine Didaktik untermauert er an anderen Stellen in der Vorlesung. Nirgends widerruft er die ausgearbeitete Schulordnung. Es ist außerdem keine einzige seiner so vielen Anekdoten überliefert, in der er eine Einschränkung macht.

Zweitens ist auf das Verhältnis zwischen *res et uerba* hinzuweisen (■ Kap. 5.2), woraus sich ergibt, dass dieses Postulat Teil der gesnerschen Lerntheorie ist, die nicht sprachliche Vollkommenheit in Abrede stellt. Es geht hier um eine gute Balance zwischen Eloquenz und Inhalt – diese Kombination entsteht über sinnlich erfahrenen Spracherwerb und *uerba*, die die *res* rhetorisch angemessen vermitteln.

¹⁰³⁵ Cf. BEIMS 2015, 337.

¹⁰³⁶ Cf. BEIMS 2015, 345. S.o.

¹⁰³⁷ BEIMS 2015, 344.

¹⁰³⁸ BEIMS 2015, 348.

¹⁰³⁹ BEIMS 2015, 348.

¹⁰⁴⁰ BEIMS 2015, 348.

¹⁰⁴¹ Cf. BEIMS 2017, 33. Auch PÖHNERT 1898, 82 denkt, dass GESNER die Imitation völlig aus dem Lehrplan streicht.

Drittens ist zwar nachvollziehbar, dass Gesner Wert auf den historisch-kulturellen Kontext legt, der ja auch dem Textverstehen dient, wie Beims selbst weiß.¹⁰⁴² Allerdings ist wenig glaubhaft, dass Gesner nur zwei Jahre nach der Veröffentlichung seiner Erstschrift ein seiner Didaktik adäquates Lektürebuch herausgibt, das er womöglich sogar in diesem Zeitrahmen erstellt hat, und das seinen didaktischen Prinzipien widerspricht. Außerdem sind die späteren Werke ja, wie er selbst bis zur Sprachproduktion nachgewiesen hat,¹⁰⁴³ hinsichtlich der Sprachproduktion mit den *Institutiones* im Einklang.

Viertens verfasst Gesner 1745 die *Primae Lineae Artis Oratoriae*, also eine normative Einführung in die Redekunst, in der die Eloquenz mit großer Gewissheit eine Rolle spielte. Er schreibt direkt in seinem ersten Satz: „Die Aufgabe eines Redegewandten ist es, jede beliebige vorgelegte Sache klar, wortreich und ausgeschmückt darzulegen.“¹⁰⁴⁴

Fünftens wird Gesner als früherer Herausgeber der *Fundamenta Stili Cultioris* von Heineccius 1748 – was sein langfristiges Interesse für Eloquenz manifestiert – in der *Praefatio* von Wilhelm Oeder in der 14. Ausgabe 1773 desselben Werkes lobend erwähnt:

Das also wollte Gesner, dass das Büchlein, das bis jetzt den meisten genützt hat, auch bis in die nächsten Generationen hinein nützlich ist und, wenn gewisse Fehlerchen bereinigt und einige Sachen hinzugefügt worden sind, eher gefallen kann.¹⁰⁴⁵

Sechstens war Gesner noch in seiner Vorlesung vom Wert des Lateinischen als Gelehrtensprache überzeugt (■ Kap. 3.6, 4.2); und dementsprechend auch von internationalem Verständnis in sprachlicher Produktion, die *puritas* und *elegantia* charakterisieren.¹⁰⁴⁶ Neologismen sollen sich an Analogien aus der römisch-lateinischen Antike orientieren. Nach einer ausführlichen Erklärung solle gezeigt werden, wie die antiken Worte und Sätze auf die Zeit angepasst werden könnten.¹⁰⁴⁷

Hätte Gesner nicht zwischen internationalem und nationalem Lateingebrauch – und letzterer könne immerhin auch mit nicht antiken Barbarismen verstanden werden –, unterschieden, hätte er an dem internationalen Lateinstandard nicht festhalten müssen. Der sprachliche Vorbildcharakter der antik-klassischen Autoren darf also weiterhin gelten. Man sollte an dieser Stelle noch ergänzen, dass er grundsätzlich bei fortgeschrittenen Schülern nicht auf ciceronischem Wortgebrauch bestand,¹⁰⁴⁸ was

¹⁰⁴² Cf. BEIMS 2015, 348.

¹⁰⁴³ Cf. BEIMS 2015, 335 sq.

¹⁰⁴⁴ PLAO §I (Herv. i. O.): „*Eloquentis est rem propositam quamvis perspicue, copiose, ornate eloqui.*“ Diese Stelle ist nicht im Anhang aufgeführt, da dieses Übungsbuch keinen Anlass zu weiteren Zitationen bot.

¹⁰⁴⁵ Praef. Oederi 46: „*Hoc igitur uoluit Gesnerus, ut libellus, qui plurimis adhuc profuit, utilior etiam esset in posterum abstersisque naeuis quibusdam, nonnullis autem rebus adiectis magis placere possit.*“

¹⁰⁴⁶ Cf. 213. PLI 308.

¹⁰⁴⁷ Cf. 213. Rec. op. min. I, 56 sq.

¹⁰⁴⁸ Cf. 213. IRS 2, 3, 5.

kohärent zu seinen Überlegungen zu Wortneuschöpfungen ist. Offensichtlich vertrat er die gleiche These wie LEONHARDT drei Jahrhunderte später, dass eine zu starke Orientierung am Cicerowortschatz, wie man sie von den Ciceronianisten kannte, zu extremen Schwierigkeiten führen könne.¹⁰⁴⁹ Dennoch schließt er keine reine Imitation Ciceros aus, da er besonders ihn sowie Demosthenes für das Griechische als Stilideale empfiehlt.¹⁰⁵⁰

Siebtens bezieht der Forscher nicht Gesners ‚ganzheitliches‘ Verständnis zur Imitation mit ein: Es ist diese Art der Imitation, die Gesner auch und besonders stark in seiner Vorlesung dann lobt, als er den Wert und Nutzen der von sprachlichen Gesellschaften propagierten Normierung verdeutlicht. Sie seien ja umso erfolgreicher, als sie nicht Gesetze einführen würden, sondern Autoren nationalsprachlicher Werke als Vorbilder präsentiere, die man aufgrund der Bewunderung für ihre Stilistik nachahmen wolle: „Dies war die Art, mit der die Sprachen gleichsam Festigkeit und Dauerhaftigkeit erhielten, indem sie sich darauf einstellten, die Menschen, die sie bewunderten, nachzuahmen.“¹⁰⁵¹

Diesen Gedanken vertieft Gesner schon 1727, ausgerechnet in seinem Traktat „*De vi consuetudinis ac saeculi in studiis litterarum*“. Der Überschrift nach spielt er auf die Krise des Psittacismus und unverstandener Texte sowie den zu früh einsetzenden Grammatikerwerb, den *morbis saeculi* (■ Kap. 3.6., 3.7, 3.8), an. Allerdings war er ja zur Verfassung einer Vorrede für ein Grammatikbuch beauftragt, *De vi consuetudinis ac saeculi in studiis litterarum* (op. min. I, 1-16). Zwar arrangiert sich Gesner und lobt eine Art der Imitation, die nichts mit dem Psittacismus zu tun hat. Allerdings verteidigt er sie authentisch mit dem, was mit seinen bisher kennengelernten Bildungszielen übereinstimmt, nämlich mit moralisch akzeptablem Verhalten. So sei die Imitation ein Keim für Tugend und Laster.¹⁰⁵²

Gesner betrachtet die Imitation als eine lebensechte Manifestation, also als einen naturgegebenen Lernprozess, den man beobachten kann. Dabei versteht er sie aus einem ‚kognitionswissenschaftlichen‘ Blickwinkel erst einmal als naturgegeben, nachdem er die Autorität seiner Aussage durch Aristoteles gestützt hat.¹⁰⁵³ Konkret führt er in seiner Argumentation Agieren und Reagieren mithilfe der Sinne an, die zum Nachahmen der Gestik und Mimik verhelfen. Die Kinder würden mit einer Sensibilität auf andere durch das Imitieren von deren Mimik, Geste o. Ä. reagieren. Mit ihrem Sehsinn würden sie also

¹⁰⁴⁹ Cf. LEONHARDT 2011, 89.

¹⁰⁵⁰ Cf. 213. PLI 357.

¹⁰⁵¹ 204. PLI 99.

¹⁰⁵² Cf. 213. De vi op. min. I, 5.

¹⁰⁵³ Cf. 213. De vi op. min. I, 3 mit Bezug auf Arist. De arte poet. 4, 1148b4-1449a31.

Gefühlsausdrücke verschiedener Art erwidern. Weiter in der Erörterung führt Gesner Selbiges bezogen auf andere Lebensbereiche wie die *artes* aus. Auch Sprechen und Schreiben lerne man vom Lehrer, denn Elementares könne man nur von ihm lernen. In diesem natürlichen Sinn ist also Imitation als Methode allen Lernens zu verstehen – nicht jedoch als die der (klassischen) Humanisten, die auf die Imitation antiker Ausdrucksfähigkeit offensichtlich zu früh zurückgriffen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Imitation bei Gesner stets eine Rolle spielte. Einerseits greift er auf sie z. B. beim Rückübersetzen zurück. Andererseits handelt es sich jedoch nicht um eine zu früh eingesetzte Methode, die in die Spracherwerbsphase fiel, sondern um ein höheres methodisches Ziel, das erst nach erfolgtem Spracherwerb zum übergeordneten Ziel der antiksprachlichen Produktion eingesetzt werden sollte. Selbst wenn zur Imitation bereits seit Quintilian das sprachliche Verstehen gefordert wurde,¹⁰⁵⁴ fand man dieses Postulat wohl eher in der Theorie als in der Praxis umgesetzt. Im Gegensatz zu seinen Vorgängern hatte Gesner die Imitation in eine Vielfalt an Übungen eingebunden, die das notwendige Fundament für lateinsprachliche Produktion bildeten, die potenziell rhetorisch exzellent war. Somit kann Beims' zur Schulordnung verfasstes Fazit für das gesnersche Gesamtwerk gelten: „Gesner erweist sich also im Ziel, nicht aber in der Methode, als ganz traditionell.“¹⁰⁵⁵

Aufgrund der in diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnisse ist die Imitation nicht in Abrede zu stellen. Bloß weil er in seiner Vorlesung nicht mehr die sprachliche Vorbildlichkeit extensiv ausführte, heißt dies nicht, dass er sie plötzlich vernachlässigt hätte. Immerhin war er selbst vom Wert des Lateinischen als Gelehrtensprache auch hier durchweg überzeugt (■ Kap. 3.6, 4.2). Einzig und allein bekommt der Begriff der *imitatio* eine andere Färbung und ein anderes Verständnis. Wenn die klassischen Humanisten durch *imitatio*, die die in ■ Kap. 2.4.2 geschilderte Methodik meint, Latein eloquent produzieren wollten, so fügte Gesner als Zwischenschritt das ausführliche Leseverstehen ein. Doch auch er hielt am bisherigen Stilideal fest – die *imitatio* ist bei ihm zu einem höheren methodischen Ziel bzw. zum Ergebnis des ausführlichen Textverständnisses geworden.

5.13 Zwischenfazit

Gesners Didaktik beruht zunächst auf einem von ihm vorausgesetzten Grundinteresse seitens der Schüler, die die antiken Autoren gerne und aufmerksam lesen – selbst wenn

¹⁰⁵⁴ Cf. Quint. 10, 2, 18.

¹⁰⁵⁵ BEIMS 2015, 332.

er diese für *per se* interessant und Neugier erweckend hält. Dabei kann eine angemessene Auswahl von Textstellen der Lesegewohnheit eine Hilfe sein, um ihre *uoluptas* zu steigern. Damit aus dem Lesen aber eine willkommene Gewohnheit werden kann, muss hinreichend Vorwissen aktiviert worden sein, das Gesner aus bereits bekannten Inhalten bezieht. Fördern kann man sie zudem über Spiele.

Terminologisch greift er hier auf die Vorstellungskraft bzw. die *phantasia* zurück, die er aus der antiken Gedächtnistheorie und ihrer Rezeption insbesondere bei Comenius und John Locke kennt. Dies zeigt sich besonders in der Bedeutung, die er der Aktivierung von Sinnen beimisst. Besonders ist hier der Hörsinn hervorzuheben, da ihn der Göttinger Professor nicht nur als grundlegend stark einschätzt, sondern auch, weil er in der Rezeption von Texten immer wieder angesprochen wird, denn Texte werden bei ihm grundsätzlich viel und häufig in verschiedenen Kontexten, aber in thematischen und längeren Zusammenhängen vorgelesen und – zur moralisch-ethischen Bildung – auswendig gelernt. Verstanden werden sie zunächst über Grundkenntnisse in der Grammatik, die jedoch laut gesnerschen Werken immer impliziter vermittelt werden und erst bei solchen, die sich beruflich mit dem Altertum auseinandersetzen, relevant werden.

Wesentlich begriffen werden hingegen Texte über Vorübersetzungen und Kommentare, die jedoch nicht ausufern sollten. Die Übersetzung birgt zudem den Vorteil, dass der Stil in der Erstsprache verbessert wird und zugleich auf die sprachliche Produktion durch das unmittelbar nachfolgende Rückübersetzen ins Lateinische vorbereitet. Um das Verständnis der Texte besser zu sichern und zu überprüfen, schlägt der Professor ebenso Fragen vor. Diese könnten bereits auf Latein stattgefunden haben.

Immerhin verschmäht er für seine Schüler nicht das Lateinsprechen von Beginn an, da man automatisch aus den Fehlern lerne, sofern eine Lehrperson anwesend ist. In fortgeschrittenem Stadium sollte ohnehin gesprochen werden, auch über wissenschaftliche Themen, womit sich die gelehrte Zielkultur nicht nur auf dem Papier, der *res publica litterarum*, zeigt, sondern auch im gegenwärtigen Leben eines Gelehrten. Von selbst erklärt sich auch das Schreiben, das für Gelehrte ein wichtiges Kommunikationsmedium war und dementsprechend hinreichend in grammatischer Korrektheit sowie adäquatem Stil und Formulierungen geübt werden sollte. Die Imitation ist hiervon nicht ausgeschlossen, bildet aber nicht die Methode, mit der angefangen zu schreiben wird, sondern das Zielniveau, auf dem schlussendlich geschrieben werden sollte.

Insgesamt ergänzte das Lateinsprechen im Klassenzimmer von Anfang an das durch Übersetzungen und angemessene Kommentare seitens des Lehrers oder der Schüler Lesen und Verstehen der Texte.

Abschließend bleibt die Frage zu beantworten, inwiefern und aus welchem Grund sich die gesnerischen Ideen womöglich bewährt haben könnten.

6 Bewertung aus zeitgenössischer und wissenschaftsgeschichtlicher Sicht

Dieses abschließende Kapitel hat zum Ziel, Gesners Didaktik kritisch zu hinterfragen. Dabei sollen insbesondere sein makelloser Ruf und seine Rolle als Lehrer heutigen Gesichtspunkten eines schüler*innenorientierten Lateinunterrichts gegenübergestellt werden. Wurde er nur wegen seiner Selbststilisierung berühmt? Zur Beantwortung dieser Fragen werfe ich zunächst einen exemplarischen Blick auf seinen Austausch mit einem internationalen Gelehrtennetzwerk. Dabei beleuchte ich insbesondere die Frage, inwieweit Gesners Didaktik rezipiert und umgesetzt wurde. Zwar fehlen Aufschlüsse über die praktische Realisation. Höchstens lässt sich ein Einfluss unter Gelehrten erahnen. Einen solchen Zusammenhalt innerhalb der Gelehrtencommunity, wobei in der Forschung international vernachlässigte Gelehrte in den Blick genommen werden, wird daher zunächst auf Basis hinterlassener Schriftstücke untersucht. Das theoretische Fundament gegen die Grammatik und für das sinnstimulierende Lernen wird hier anhand zweier italienischer Gelehrter – Paolo Zambaldi (1701-1774) und Jacopo Facciolati (1682-1769) – dargestellt. Danach soll seine Wirkung exemplarisch auf die unmittelbar nachfolgende Generation vorgestellt werden. Anschließend stellt ein kurzer Einblick in die Ideen Charles Rollin's (1661-1741) die Forschungsgeschichte infrage, die Gesner einstimmig als ‚Wegbereiter des Neuhumanismus‘ betitelt. Zuletzt werden die in der Forschung bisher nur angedeuteten Einflüsse einerseits auf Friedrich Gedike (1754-1803), andererseits auf Johann Bernhard Basedow (1724-1790), den Begründer des Philanthropismus, herausgearbeitet. Sie haben Ansätze aus Gesners niedergeschriebenen Ideen adaptiert und eine neue Bildungsströmung – laut Wissenschaftsgeschichte den Neuhumanismus – vertieft oder – im letzteren Falle – begründet (■ Kap. 6.3).

Zu beginnen ist jedoch zunächst mit Gesners direkten Zeitgenossen Jacopo Facciolati (1682-1769) und Paolo Zambaldi (1701-1774). Während ersterer zumindest für seine lexikografischen Arbeiten bekannt ist, hat letzterer in der Forschung kaum Beachtung gefunden.¹⁰⁵⁶ Gesner selbst hingegen führt in seinem berühmten Aufsatz, „Ob man aus der Grammatic die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse“ aus, dass die Grammatik nicht über Regeln auswendiggelernt werden sollte, „sondern auf vernünftige Gründe, und eine oft und viel wiederholte Erfahrung gebauet“¹⁰⁵⁷ sein sollte (■ Kap. 5.11).

¹⁰⁵⁶ Das von Gesner erwähnte Werk (s. u.) findet in der heutigen Forschung nur in einem Aufsatz Erwähnung, dessen Verfasser DIRK SACRÉ 2020, 185 vermutet, dass der Gelehrte Jean le Rond d'Alembert (1717-1783) von Zambaldi nicht Argumente bezogen habe, wie ihm Giuseppe Antonio Aldini (1729-1798) vorwarf, da sie im 18. Jahrhundert weitläufig kursierten. Diese These bleibt ausführlich zu untersuchen.

¹⁰⁵⁷ KldS 316.

Bei diesem Gedanken verweist er darauf, „[d]aß auch Ausländer auf dergleichen Gedanken gerathen“, was „neulich mit *Facciolati* Exempel bewiesen worden“¹⁰⁵⁸ sei. Er ergänzt in einer Anmerkung:

Hier will ich noch *Pauli Zambaldii* gedenken, dessen *Osservazioni critiche intorno la moderna lingua Latina*, Ven. 1740 8 auf 18 Bogen gedruckt sind. Dieser begehret auch, man soll die Grammatic bis an das 13. oder 14. Jahr verschieben, und indessen durch den Gebrauch die Sprache lernen.¹⁰⁵⁹

Ebendiese Anmerkung wird auch in einem Aufsatz von 1788 zitiert, dessen Verfasser der Philanthrop – und damit Verbündeter Basedows – Joachim Heinrich Campe (1746-1818) ist. Der Artikel „Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie, das Sprachstudium überhaupt und die lateinische Sprache insonderheit betreffend“ fasst die lateindidaktischen Gemeinsamkeiten u. a. moderner Gelehrter zusammen, zu denen der Autor Facciolati, Zambaldi und Gesner zählt. Zambaldi erwähnt er vermutlich nur, weil Gesner ihn ihm gegenüber angemerkt hatte – andere Zitate fehlen nämlich. Dies deutet auf die tatsächliche Absicht Campes hin: Sein Aufsatz zeigt ein Produkt aus Reflexionen zur Verbesserung des Unterrichts der „neuern Erzieher“¹⁰⁶⁰, das er in Umlauf bringen will, denn auch er zeigt sich für die schon bekannte Problematik des Lateinunterrichts sensibel, für deren Verbreitung Gesner verantwortlich ist.

Zunächst führt er in die bereits aus (■ Kap. 3.7) bekannte Problematik ein, bevor er Lösungswege anführt, die den gesnerschen Vorstellungen entsprechen (■ Kap. 5.2).¹⁰⁶¹ Campe spricht von einer „Revolution“ (84) und versucht dabei, die Perspektive der konservativen Lehrer einzunehmen, um die sprachdidaktischen „Behauptungen“, die „neu und unerhört, weil sie ihnen neu waren“ (82 sq.), nahezubringen. Er fasst kurz die Unterstellungen zusammen, bevor er seine Intentionen erklärt. Er will nicht nur „ihre unerhörten Behauptungen [...] aufzählen“, sondern auch „beweisen, daß unter jenen [...] nicht Eine sey, die nicht irgend ein großer, wenigstens berühmter, von seinen Zeitgenossen und von der Nachwelt geschätzter Mann und unter diesen einige der größten Philologen auch behauptet haben“ (85 [Herv. i. O.]). Dadurch, dass Campe in seiner Einleitung einen oppositionellen Standpunkt einzunehmen scheint und dabei selbst nur indirekt zitierte Autoren wie Zambaldi in seinen Titel miteinflicht, dürfte er darauf gezielt haben, bei den tatsächlichen Gegnern der ‚neueren‘ Methodik Gehör zu finden. Denn klar ist, dass er die Argumentation allein unterstützt und ihr nichts entgegensetzt, sondern in den Überschriften selbst die Meinung zu vertreten scheint. Als repräsentatives

¹⁰⁵⁸ KIdS 316 (Herv. i. O.).

¹⁰⁵⁹ KIdS 316.

¹⁰⁶⁰ CAMPE 1788, 83 (Herv. i. O.).

¹⁰⁶¹ Cf. CAMPE 1788, 82-85. **Die Seitenzahlen im Fließtext hinter den (in-)direkten Zitaten beziehen sich immer auf CAMPE 1788.**

Beispiel fasst er nämlich wie folgt das Kernargument vor jeweils lang zitierten Belegstellen zusammen:

- Jene Methode ist eine verkehrte und verderbliche Methode,
A. weil die Grammatik nicht für das kindische Alter gehört. (93)
B. Weil die Grammatik zu diesem Gebrauch überhaupt nicht erfunden ist. (96)
C. Weil die grammatische Methode die Erlernung einer Sprache ganz und gar nicht fördert. (100)
D. Weil sie die Erlernung einer Sprache ohne Noth gar sehr erschwert und aufhält. (101)
E. Weil sie die Erlernung der Sprachen für Kinder und junge Leute zu einem unbeschreiblich widerlichen und ekelhaften Geschäfte macht. (105)
F. Diese verkehrte grammatische Methode verwahrloset, verrenkt und verkrüppelt viel gute junge Köpfe, und ist Schuld daran, daß sie das nicht werden und leisten, was sie sonst hätten werden und leisten können. (106)
G. Weil sie besonders den Verstand verwirrt und gedankenlose Nachbeter bildet. (107)
H. Weil sie eben so sehr auch der Moralität der jungen Leute schadet. [...]
I. Weil sie den Studien überhaupt und der lateinischen Litteratur insonderheit Verächter und Hasser zuzieht. (109)

Das Abschlusswort überlässt er Gesner selbst. Dass er hauptsächlich aus seinen *Kleinen deutschen Schriften* zitiert, verdeutlicht bereits die Autorität, die der Professor nur eine Generation später in der Didaktik genoss. Die Fülle an gesnerschen Worten ist es auch, die dafür spricht, dass Campe ihn in seiner Vorrede für einen höchst bedeutsamen Philologen hält (s. o.), dessen Ansehen die didaktischen Ideen legitimiert. Zudem zeugt dieser Aufsatz bereits von Gesners Impulsen für den Philanthropismus, der abschließend vorgestellt wird. Bevor die lösungsorientierten Ansätze des Neuhumanismus und Philanthropismus exemplarisch vorgestellt werden, lege ich die internationale Krise und den didaktischen Kenntnisstand an Zambaldi und Facciolati dar, mit denen Gesner offensichtlich in Austausch stand.¹⁰⁶²

Nehmen wir dazu den recht unbekanntem internationalen Gelehrtenkollegen Paolo Zambaldi in den Blick, der nicht einmal mehr auf Latein schrieb und somit recht fortschrittlich war. Ihm war offensichtlich auch die aristotelische Gedächtnistheorie bekannt, da sich dieselben Ansätze wie bei Gesner in entsprechender Tradition finden lassen.

6.1 **Paolo Zambaldi (1701-1774)**

Der *Gentiluomo* aus Feltre Paolo Zambaldi veröffentlichte in Venedig 1740 seine *Osservazioni Critiche intorno alla Moderna Lingua Latina* in italienischer Sprache. In der Vorrede macht er sogleich auf die Probleme aufmerksam: einen „allgemeinen Missbrauch“ („*l'universale abuso*“), die Jugend zu früh für acht bis zehn Jahre mit dem

¹⁰⁶² Über direkten Kontakt zu Zambaldi ist nichts bekannt – anders als zu Facciolati, zu dem er Briefwechsel pflegte. Der kollegiale und wertschätzende Umgang zwischen Facciolati und Gesner und zeigt sich etwa in den herausgegebenen *Epistolae Latinae Facciolati* 1765 an den Verleger Thomas Fritsch (April 1721), 103 sq.; an Gesner (September 1724), 146; (s.d.), 197; (September 1735), 212. Hier geht es ausschließlich um Gesners editorische Arbeiten.

ermüdenden Erlernen der Grammatik so zu beschäftigen, dass sie dabei nicht einmal Einblicke in die Naturwissenschaften bekomme und am Anfang ihres Erwachsenenlebens nichts weiter könne als einige Worte und Ausdrücke auszusprechen.¹⁰⁶³ Vielmehr sollten sie in den jüngeren Jahren nützlichere Sachen („*cose più utili*“) in der Erstsprache lernen, die sie aufklären würden (2 sq.). Da auch Französisch leicht und schnell im Erwachsenenalter zu erwerben sei, solle man den lateinischen Spracherwerb auf das 13. oder 14. Lebensjahr verschieben, wenn die Fantasie genug herangereift sei („*quando la fantasia è più soda*“), die das Regellernen wenigstens erträglich machen könnte (3). Das Resultat des zu früh begonnenen Grammatikerwerbs seien junge, kaum kompetente, überhebliche und beim Volk unbeliebte Gelehrte, von denen die Vermittlung der Wissenschaft abhängen (5 sq.).

Bemerkenswert ist, dass Zambaldi bei der Diagnostizierung des Lateinunterrichts nicht direkt für den lateinischen Sprachgebrauch plädiert. Vielmehr kritisiert er den Grad der Abstraktion, der auf den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler keine Rücksicht nimmt. Seine Anspielung auf die Fantasie lässt auf seine Kenntnisse der Mnemotechnik schließen. Die Abwendung von zu früh einsetzendem Grammatikunterricht ist sein gemeinsamer Nenner mit Gesner, den er in der Einleitung eventuell nicht weiter ausbaute, um nicht „konservative“ Rezipienten direkt von der Lektüre abzuhalten.¹⁰⁶⁴ Stattdessen führt er dialogartig in die Spracherwerbtheorie ein, die Gesner gebilligt haben muss. In seinem ersten Dialog imitiert er die *Ciceroniani*, im zweiten die Aussprache. Dann zeigt er die Schwächen des seiner Zeit aktuellen Gebrauchs der lateinischen Sprache, um die Inferiorität des Lateins seines Zeitalters gegenüber dem römischen zu zeigen (6 sq.). Ihm geht es dabei vor allem darum, die „althergebrachte Besorgnis“ („*inveterata preoccupazione*“), die wohl die Hauptbeschäftigung mit Grammatik meint, wenigstens mancherorts zu lösen (7).

In seinem dritten und für diese Arbeit relevanten Dialog, in dem er die Spracherwerbtheorie einfließen lässt, diskutieren seine drei Signori Pamfilo, Euresilogo und Filolidoro über die Untauglichkeit des Lateinischen als aktuelle Gelehrtensprache. Signor Pamfilo ist die alles erklärende Figur, der Euresilogo am meisten widerspricht. Filolidoro zeigt sich schnell einsichtig. Die ursprünglichen Bedeutungen hätten sich nicht mehr im aktuellen Gebrauch widerspiegelt, sondern vielmehr fortentwickelt. Man könnte von einem hypothetischen interkulturellen Missverständnis aus unterschiedlichen

¹⁰⁶³ Cf. Zambaldi 1740, 1 sq. (unpag.). **Die Seitenzahlen im Fließtext hinter den (in-)direkten Zitaten beziehen sich immer auf ZAMBALDI 1740.**

¹⁰⁶⁴ Dies könnte auch vor dem Hintergrund betont werden, dass er mit wenig Beifall rechnet (7).

Signifikaten in gleichen Signifikanten sprechen, z. B. bei der christlichen und antipaganen Bedeutung von ‚Gott‘. Unter *idea* versteht er scheinbar das Gleiche wie Gesner und Locke:

[...] se noi parlando a un Latino usassimo questa voce, voi ben vedete quanto grande sarebbe la diversità fra l'idea, che con questa parola [sc. *Deus*] noi volessimo significare, e quella, che verrebbe concepita in tal caso da colui senza dubbio, che ne stasse ascoltando. 132 (Herv. i. O.)

Ein einfaches Beispiel seiner Argumentation sei hier repräsentativ angeführt: Etwa könne man, um das Am-Tisch-Sitzen zu bezeichnen, nicht mehr von „*accumbere* o *discumbere mensae*“ (141 [Herv. i. O.]) sprechen, da die Römer zu Tische lagen (ibid. sq.). Jedoch findet sich ein Kompromiss, nämlich die rechtmäßige Verwendung manch lateinischer Signifikanten mit metonymischem Bedeutungshintergrund.¹⁰⁶⁵ So sei etwa mit *uxorem ducere* ‚die Frau (nach Hause) führen‘, die Hochzeitszeremonie gemeint, die ja die Synekdoche zum Heiraten sei:

Dicevano gli Antichi *ducere uxorem*, la qual'espressione, prendendosi in senso proprio, altro non significa, che *condurre a casa la Moglie*, accompagnata la funzione da tutte quelle cerimonie, che erano solite a praticarsi in somiglianti occasioni. Considerandosi poi l'espressione istessa in senso tropologico, altro non volea dire, che *maritarsi* (a), prendendosi in tal maniera *il segno del matrimonio*, che era il condurre a Casa la Moglie, per a cosa segnata, che era il matrimonio medesimo. Ora voi ben vedete, che erano unite in tal modo queste due idee differenti, che in alcuna maniera una non si sarebbe potuto destare senza l'altra. (161 [Herv. i. O.])

Der gesamte Diskurs hat sich aus der theoretischen Erläuterung der Ideen entwickelt, die als Bilder der Fantasie im Geiste an die Wörter gebunden seien. Damit findet sich die gleiche Vorstellung wie bei Locke und Gesner, dass die Ideen reale Sachen repräsentieren. Nur dann werde die Sprache authentisch (*parlar proprio*) verwendet, wenn man die genaue Vorstellung in den exakten Wortlauten wiedergebe, die den genauen Signifikat fassen würden. Damit wird abermals das vorherige Verständnis aufgegriffen, nämlich dass die *res* vermittelt werden sollen:

L'Idee che sono l'immagini della nostra fantasia, e ogni altra cosa, che nella nostra mente si concepisce, sono di tal modo legate alle parole, che altrimenti non si possono esprimere. [...] questo è il nome proprio, che si conviene alla spiegazione di questa idea. [...] Questo è quello, che si chiama parlar proprio, cioè, che l'idea, che viene spiegata da una parola, sia quella, che noi vogliamo significare. Quindi sapere una Lingua, a ragione chiamerò aver cognizione di tutte le idee, alle quali sono state unite le voci tutte della medesima [...]. (124-126)

So habe jede Sprache jeweils zwei Wortfunktionen: Die eine evoziere eine gewisse Idee im Geist durch die Stimulierung der Seh- oder Hörsinns, während die andere zusätzlich zur eigentlichen Bedeutung weitere Ideen assoziiere:

Ogni Lingua ha due forti di voci: una, che vale ad eccitare una certa idea nella mente col ferire gli occhi, o gli orecchi, o il nome sia scritto, o pronunziato; e l'altra, che oltre l'idea principale, che è la sua propria significazione, risveglia ancora molte altre idee, che sono appendici di quella prima,

¹⁰⁶⁵ Cf. Zambaldi 1740, 157-161.

o idee secondarie, che vogliamo dire. [...] Quest' idee secondarie sono state attaccate alle parole dai varj sentimenti degli Uomini [...]. (127)

In diesem Zitat wird der Nutzen zum gesnerschen Zweck der Vorstellungstätigkeit in der Tradition deutlich: Einerseits schaffen Sinneswahrnehmungen Wissen und Erinnerung. Andererseits ergibt sich daraus die Möglichkeit zur *associatio idearum*, die beim Erinnern an die Bedeutungen nützlich ist. Insgesamt wiederholt sich daher das Prinzip, dass ein angemessener Gebrauch der lateinischen Sprache eine profunde Kenntnis insbesondere auf semantischer Ebene erfordert. Die Sinne spielen insofern eine Rolle, als sie den ursprünglichen Signifikanten rechtfertigen, durch den man den Signifikat in seiner ursprünglichen Idee versteht. Solche Wörter seien im Gebrauch auf die aktuelle Zeit der Figuren noch legitim, wenn die sinnlich wahrnehmbare Idee noch genau die gleiche ist, da sich weder die Natur noch die Sinne verändert hätten. Ein Beispiel dafür sei die Hitze, *calor*:

[...] come la natura non s'è cangiata, parerebbe, che nè anche dovessero essersi cangiate le nostre idee: come a dire, l'idee generali degli Elementi, delle Fiere, del Corpo, delle sue sensazioni &c. parerebbe, che dovessero essere comuni a noi nella maniera stessa colla quale venivano da' Latini concepiti. [...] come a dire, se io vorrò nominare quella sensazione, che ho coll'accostarmi al fuoco, la chiamerò *calor*, perchè so, che con questa voce chiamarono i Romani questa medesima sensazione. (128 sq.)

Offensichtlich war sich Zambaldi gerade nach der Weiterentwicklung von ursprünglichen Bedeutungen einer besonderen Schwierigkeit in der Verwendung der Semantik und damit auch im Wortschatzerwerb bewusst. Zugleich spielen wie bei Gesner und seinen Vorgängern auch bei ihm die Sinne eine Schlüsselrolle: Sie werden hier das Entscheidungsmerkmal zwischen der ursprünglichen und aktuellen Wahrnehmung. Das hat zur Folge, dass Gesner, wenn er auf das Werk Zambaldis hinwies, mindestens der transtemporalen Relevanz der Sinne beipflichtete und dass er sich des Hintergrundwissens bewusst war, dass das Vokabular einschließlich der Wortneuschöpfung erforderte. So erklärt sich Gesners Vorsicht gegenüber der Abstraktion (■ Kap. 5.2). Auch Zambaldi setzte es indirekt dem Spracherwerb voraus, da er ja wie Gesner auf völliges Verständnis der Lexik und damit auf Spracherwerb zielte.

Dies zeigt sich besonders, als die Dialogpartner über die Bedingungen diskutieren, die das Verstehen einer Sprache ausmachen. Euresilogo antwortet auf diese von Pamfilo rhetorisch gestellte Frage in größter Einfachheit, dass die Bedeutung jedes Wortes bekannt sein müsse. Pamfilo bestätigt dies, führt es aber noch detaillierter aus. Wie von den von ihnen festgestellten Problematiken des Gebrauchs der lateinischen Sprache zu erwarten ist, sollten die Ideen und ihre Unterschiede bekannt sein. Dies sei auch für das

Lese- und Hörverstehen in Echtzeit notwendig, das die gleiche semantische Kompetenz sowohl bei Produzenten als auch Rezipienten voraussetze:

Eure.: Io credo, che la [sc. lingua] intenderemo benissimo, quando ci sia nota la significazione di ogni parola.

Pam.: Qui sta il punto. [...] Accuratamente parlando, diciamo, che quegli se bene una Lingua, il quale leggendo, o udendo alcuno, che parla, concepisce nell'animo le stesse idee, quali sono rappresentate da quelle parole, che vengono adoperate da chi parla, o da chi ha scritto: Altrimenti, se c'è qualche differenza fra l'idee di chi parla, o di chi ascolta, o perchè sieno l'une più chiare, l'altre più oscure, o queste più, o meno estese di quelle, e in una parola, che siano diverse in alcuna cosa, non potiaio più dire, che chi legge intenda perfettamente la Lingua di quello, che ha scritto. (187)

Am einfachsten sei ein solches Verstehen zu erreichen, wenn die sinnliche Wahrnehmung der Bedeutung in Ausgangs- und Zielsprache eindeutig einem Signifikanten zugeordnet sei, was kohärent mit dem bisherig Vorgestellten ist:

[...] sono tutti quei termini, co' quali ci affatichiamo d'esprimere ciò, che succede in noi, qualora qualche cosa venga concepita da' nostri sensi. (188)

Danach führt Pamfilo das Beispiel von lateinischen Farbsignifikanten an und diskutiert ihre Übereinstimmung der zu seiner Zeit gegenwärtigen Wahrnehmung über die Sinne mit den römischen Ideen (188-190). Auch bei Komposita und grundsätzlich allen Signifikanten solle jede Bedeutung im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ideen der toten Ausgangs- und der modernen Zielsprache genau bekannt sein (191-219). Die Dialogpartner – wie auch die realen Vorgänger – sind sich des Psittacismus, der bei Nichtverstehen der Signifikanten entsteht, bewusst:

Come si fa de' papagalli, che si tengono in maggior conto, quanto più grande è il numero di que' suono, che pronunziano senza intendere. (216)

Ein didaktisches Hilfsmittel seien Wörterbücher. Wo Gesner nur die Probleme bei deren Gebrauch kritisiert (■ Kap. 5.6), sieht Zambaldi die Lexika gleich als kaum geeignet an. Denn problematischerweise würden diese, obwohl sie die Instrumente *par excellence* zu perfektem Verständnis einer Fremdsprache seien (209), nicht immer genau alle Signifikate einem Signifikanten vermitteln (203). Sie müssten nämlich sehr umfangreich sein, um den kulturellen Hintergrund des Autors und damit interkulturelles Textverstehen nahezubringen:

Sarebbe necessaria una sterminata cognizione della Tegonia de' Romani, delle Sette de' Filosofi, delle Leggi, de' Costumi, delle Opinioni, delle Arti, e in una parola di tutto quello, su cui può cadere il discorso umano. Farebbono d'uopo molti grossi volumi, e che molte persone v'impiegassero la loro vita; conciossiachè converrebbe leggere tutti gli Autori, che anno scritto in Lingua Latina [...], esaminare a minuto tutte le loro maniere, definirle con tale esattezza [...]. (215)

Da es insgesamt keine vollkommenen Wörterbücher gebe, wird – wie bei Gesner – das vielfältige und häufige Lesen von ‚guten‘ Autoren in Erwägung gezogen, auch wenn man nicht gänzlich auf die Hilfsmittel verzichten könne. Filolidoro erscheint ein so profundes

Verständnis in einer möglichst kurzen Studienzeit unmöglich, woraus Pamfilo folgert, dass Spracherwerb wie bei Kindern aus dem Gebrauch heraus am effizientesten sei:

Eure. [...] Senza dubbio i Dizionarj sono gli interpreti di questa Lingua, ma si potrà tutttavia (e non potrete negarlo) supplire a' loro difetti colla lezione de' buoni Autori.
Pam. Io non ve lo niego [...]. Per bene intendere gli Autori sono però necessarissimi questi libri. Ma vi si conceda, che si possa far di meno di questi. [...]
Filo. Per verità sembra cosa impossibile, che possa avanzare molto tempo per una studio così lungo, e così difficile [...].
Pam. [...] Conchiuderò dunque, che nella stessa maniere le apprendono, nella quale imparano le Lingue i Fanciulli, quali in pochi mesi fanno un maggior numero di parole, che non conoscano cose. (216 sq.)

Zum Abschluss widmen sich die Figuren dem Wert der Grammatikbücher (217-219). Die Grammatiken hätten nicht normiert, sondern bestehende und gebrauchte Formen von Sprachen festgehalten und stabilisiert (219). Dennoch weisen die lateinische Grammatik viele Ausnahmen auf, die die Dialogpartner an Beispielen erklären (219-235). Letztlich könne man die gesamte Sprache nicht fassen (231), eben auch nicht wegen der ungenügenden Hilfsmittel (234 sq.).

Anders als Gesner äußert sich Zambaldi nur sehr verhalten zum Spracherwerb oder gar zur Anwendung des Lateinischen, von der der Italiener ohnehin in seinem Werk Abstand nimmt. Zwar ist er sich der Rolle der Sinne bewusst und stellt auch diese als essenziell dar. Sie werden immerhin zugleich zum entscheidenden Kriterium darüber, ob lateinische Wörter aus der Antike noch in seiner Gegenwart verwendet werden sollten. Diese Komplexität könnte man am leichtesten über den Gebrauch erlernen, doch fehlen geeignete Vermittler dieser Sprache, die die interkulturell unterschiedlichen Auffassungen gewisser Signifikante nahebringen könnten. Dadurch, dass Gesner den Autoren dieses ‚lateinkritischen‘ Dialoges lobt, dürfte er den eher widrigen Umständen des Lateinunterrichts realistisch ins Auge geblickt haben. Dass er trotzdem auf eine didaktisch-methodische Verbesserung hinarbeitet, die abschließend zur Produktion führen konnte, zeugt von seinen Ambitionen sowie von seiner Überzeugung, dass man durch Latein bis ‚in die Ewigkeit‘ rezipiert werde – wie man sehen kann, ist ihm das im Gegensatz zu Zambaldi gelungen, der völlig in Vergessenheit geraten ist.

Doch was hatte Gesner nun davon, auf ihn zu verweisen, obwohl sein internationaler Kollege kaum rezipiert wurde und weitestgehend in den Tiefen unbekannter Archive verschwand? Zu vermuten ist, dass ihm schlichtweg daran gelegen war, seine Kenntnisse und sein Netzwerk zu demonstrieren – ob es nun sinnvoll war oder nicht. Man könnte sogar annehmen, dass es ihm um mehr Schein als Sein ging. Immerhin hat Zambaldi nichts Neues erwähnt, was ihm nicht auch vorher schon bekannt gewesen sein muss. Eventuell wollte sich Gesner aber auch einfach nur kollegial ihm gegenüber erweisen und

ihm dabei helfen, seine Reputation zu vergrößern bzw. überhaupt zu einem Minimum an Bekanntheit zu gelangen. Und das passt eventuell auch zu seiner „*Quid-pro-quo-*„ Haltung aus dem Umgang mit anderen Gelehrten: „*Ego te doceo hoc, tu me hoc.*“ Hier dann also: „*Ego tibi auxilium fero, et tu mihi.*“

6.2 Jacopo Facciolati (1682-1769)

Jacopo Facciolati verweilte seit seinem 12. Lebensjahr am Seminar zu Padua und lehrte, bald schon als Rektor, Logik, Theologie, Lateinische und griechische Grammatik. Daneben edierte er eine Vielzahl an antiken Autoren, verfasste ein Buch zur Orthografie des Italienischen 1721 und produzierte als Co-Autor mit Egidio Forcellini (1688-1768) das berühmte *Lexicon totius Latinitatis*, das erstmals 1771 ediert wurde.¹⁰⁶⁶ Doch waren diese Tätigkeiten weniger Grund für Gesners Lob als vielmehr eine Rede, die im Dezember 1713 in der *Aula Magna* des prestigeträchtigen Seminars zu Padua zur Einweihung des neuen akademischen Jahres gehalten und zwei Jahre darauf in Leipzig gedruckt wurde¹⁰⁶⁷ und deren Titel eindeutig Aufschluss über die gemeinsame Gesinnung gibt: *Oratio ad grammaticam. Latina lingua non est ex Grammaticorum libris comparanda*. Facciolati richtete sich hier an Graduierte und Studenten sowie an Kardinal Giorgio Corner (1658-1722),¹⁰⁶⁸ bei denen er die Kenntnis von Redegewandtheit voraussetzt.¹⁰⁶⁹

Ähnlich wie Gesner sieht bereits Facciolati Grammatik als Hindernis des Lateinunterrichts:¹⁰⁷⁰ Ziel sei es schließlich, historisch möglich fließend zu kommunizieren (*ad Classicum Scriptorem ducatur, quem [...] habeatque veluti unum ex familia, quicum magistri ope et auxilio familiarissime loquatur ac uiuat?*); gleichzeitig sei dies aber nicht möglich, da man sich vor den Fallstricken der Grammatiken in Acht nehmen müsse (*sibi a Grammaticorum insidiis cauere maxime oporteat*). Offensichtlich geht es also darum, möglichst tiefgehend Texte antiker Autoren zu kennen, damit man auf sie wie auf Vertraute zurückgreifen kann. Dies sei grundsätzlich möglich, wenn grammatikalische Grundkenntnisse – wie zeitgleich in den gesnerschen *Institutiones* veröffentlicht (■ Kap. 5.11) – vor der Lektüre als Vorwissen vermittelt worden seien (*ubi puer singulas nominum ac uerborum declinationes memoriae mandauit, paucasque illas in uniuersum regulas probe tenet*). Allerdings lege man gemeinhin zu viel Wert auf Grammatikunterricht, von dem man sich distanzieren müsse. So besteht das Problem seiner Auffassung nach darin, dass sich der Unterricht zu früh

¹⁰⁶⁶ Cf. CHERCHI 1986, 58. Eine kurze biografische Übersicht bietet auch BOSCAINO 1994.

¹⁰⁶⁷ Cf. BOLISANI 1958, 3. Es war sehr bekannt und hob sich von anderen Bildungseinrichtungen ab (25).

¹⁰⁶⁸ Cf. BOLISANI 1958, 3.

¹⁰⁶⁹ Cf. Facc. 2.

¹⁰⁷⁰ 214. Facc. 4 sq.

auf Grammatik beschränkt. Daher werde weder in der Schule wegen dieses Schwerpunktes noch zu Hause wegen des Gebrauchs der Erstsprache Latein gelernt.¹⁰⁷¹

Stattdessen würden die Schüler überfordert und verschreckt, sodass die Motivation sinke und ein hoffnungsloser Kampf beginne. Dabei verwendet Facciolati ebenso wie Gesner die Metaphorik der Krankheit (*hinc quaesiti saepe morbi*). Folglich erstarke in den Schülern Verdruss gegenüber Schulstunden, was zu unerlaubter Abwesenheit von der Schule führen könne – deutlich zeigt sich also die bereits seit Locke bzw. seit der Antike bekannte *associatio idearum* (*hinc scholae taedium*).¹⁰⁷² Facciolati zeigt sich also besonders reflektiert gegenüber der Problematik, die er hier in den Folgen des zu früh einsetzenden Grammatikunterrichts sieht. Den Erwerb schließt er quasi aus, da ja weder in der Schule noch zu Hause Latein gelernt werde – dieser Pessimismus sowie die drastischen Metaphern betonen diesen. Wie bereits bei Gesner schildert er seine eigenen Erfahrungen, wodurch er Mitleid und Verständnis gegenüber den ‚Opfern‘ der Grammatikmethode suggeriert.

Dass er dies selbst erlebte, daran besteht wenig Zweifel.¹⁰⁷³ Die authentische Reflexion über die unangenehmen Erlebnisse empfindet er als nützlich. Immerhin seien nur wenige dazu in der Lage gewesen, gelassen den Schulunterricht zu besuchen und zu Hause nicht Grammatiken durcharbeiten zu müssen, um die lateinischen Autoren zu behandeln und zu imitieren. Auch wenn der Einwurf an der Stelle zusätzlich die *insinuatio* bei seinen Zuhörern bezweckt haben dürfte, so gibt sie zugleich Aufschluss über seinen Willen, mit solch einer negativen Erfahrung produktiv umzugehen (*inuuat praeterita repetere et memoriam pueritiae renouare ultimam*).¹⁰⁷⁴ Facciolati jedoch wünscht sich den Unterricht vielmehr als motivierenden. Denn leicht wurde er stimuliert (*Ut ... coepique ex oratoribus ac poetis delibare aliquid*), in die antike Welt der Literatur einzutreten, was sein Ziel wurde und blieb (*Latinae linguae studium arripui, ut ludorum ac uacationis oblitus*).¹⁰⁷⁵ Das verknüpfte er mit der Gewohnheit, nachts lange zu studieren und sich nur darauf zu konzentrieren (*libris diu noctuque inhaerem*). Dafür zeigt er sich den antiken Autoren sehr dankbar (*siquid ualeo [...] minimum, totum [...] Scriptoribus elegantissimis debeo*).¹⁰⁷⁶

¹⁰⁷¹ 214. Facc. 5.

¹⁰⁷² 214. Facc. 5 sq.

¹⁰⁷³ Cf. BOLISANI 1958, 25. Der Grammatikunterricht folgte den Prinzipien der jesuitischen *ratio studiorum*, die angepasst wurde (4).

¹⁰⁷⁴ 214. Facc. 6.

¹⁰⁷⁵ 214. Facc. 6 sq.

¹⁰⁷⁶ 214. Facc. 7.

Allerdings sei die Krise sehr stark ausgeprägt, da man mit den Grammatiken sogleich konfrontiert werde. Es handelt sich dabei insbesondere um *De Institutione grammatica libri tres* und das Kompendium *Principia seu Rudimenta grammaticae* des Portugiesen Emanuel Alvarus (1526-1583), ein Œuvre der Grammatik, das bis dahin mehr als ein Jahrhundert sowohl in den Ordensschulen als auch in denen Europas und Amerikas sowie in jüngeren Seminaren Einzug gehalten hatte.¹⁰⁷⁷ Er erinnert sich an schlechte Empfindungen dadurch, dass es allenfalls zu grammatikalisch richtigem Sprechen, jedoch nicht zu ‚lateinischem‘ (mit idiomatischen Kollokationen) Gebrauch geführt habe (*Quid enim est aliud Grammatice loqui, quam omnino Latine non loqui [...]?*).¹⁰⁷⁸ Allerdings hat er seine Konsequenzen daraus gezogen und weiß, dass er nicht mehr auf die Autoren der Grammatiken zurückzugreifen braucht (*Nibil a me repetundarum postulet [...]*), um nicht nur grammatisch korrekt, sondern auch lateinisch zu sprechen. Somit zeigt sich freilich der gemeinsame Standpunkt mit Gesner, der in seiner Empfehlung der ciceronischen Briefe die Unterscheidung zwischen grammatisch korrektem und ‚lateinischem‘ Sprechen anmerkt (■ Kap. 2.1).

In der verbleibenden Rede fasst Facciolati die Belange der seit der Antike berühmten Grammatiker, denen er den Kampf ansagt, zusammen und stellt sie als Pedanten dar, die sich über Belangloses streiten und sich dabei auf die Autorität der antiken Autoren stützen.¹⁰⁷⁹ Zwar expliziert er dabei nicht seinen Standpunkt, doch scheint er eindeutig gegen die bisherige Schulpraxis gerichtet zu sein,¹⁰⁸⁰ von deren Untauglichkeit zum Lateinerwerb er immer wieder seine Überzeugung kundtut.¹⁰⁸¹ Besonders fokussiert er sich daher auf das Problem selbst, das ihm wohl ein Anliegen war.

Daneben entwickelt er jedoch auch lösungsorientierte Kriterien zum Ideal des *Latine loqui* aus dem Negativexempel des oft korrekten und fehlerfreien Sprechens, das hinke, unklar sei und nicht ausreiche (*ut nihil claudicet, nihil diffluat, nihil fluctuet*).¹⁰⁸² Exzessiver Regelgebrauch der Grammatik war hingegen ausgeschlossen. Doch wollte er nun wirklich Latein anders lehren? Als Höhepunkt berichtet er von den Kompetenzen eines seiner Schüler, der Latein authentisch anwende und dabei wisse, dass grammatische Kompetenz aus der der lateinischen erwachse (*traditus mihi ad institutionem adolescens [...] sibi que ualde persuadeat non Latinum sermonem ex Grammatica, sed Grammaticam ex Latino sermone natam*

¹⁰⁷⁷ Cf. BOLISANI 1958, 16.

¹⁰⁷⁸ 215. Facc. 7.

¹⁰⁷⁹ Cf. Facc. 9-15. Cf. auch BOLISANI 1958, 20-23, der die Argumente zusammenfasst und grob erläutert.

¹⁰⁸⁰ Cf. BOLISANI 1958, 12 sq.

¹⁰⁸¹ Cf. BOLISANI 1958, 22.

¹⁰⁸² 215. Facc. 13.

esse.)¹⁰⁸³ Diese Kompetenzen stellt er als Ziel und Idealbild dar, unter dem er sogar seine Rede zusammenfassen will. So hat er Positivexempel kennengelernt, die seinem Ideal entsprechen und die er unterrichtet hat. Allerdings fügt er der Rede einen Epilog bei, in dem er seinen Standpunkt scherzhaft abmildert, da er offensichtlich kritisiert worden war: Aus dem Nachwort kann man eventuell schließen, dass er die Zuhörer, insbesondere die des jesuitischen Klerus, zu beschwichtigen hatte.¹⁰⁸⁴ Hier stimmen Gesner und Facciolati überein: Grammatik bräuchten nur die angehenden Philologen u. Ä., doch im Gebrauch müsse Latein selbst gelernt werden, auch wenn zunächst Fehler gemacht würden.

Tatsache ist in jedem Fall, dass er das Lehrprogramm seines Seminars entsprechend angepasst hatte. Dabei ging er vermutlich wie sein Lehrer Kardinal Gregorio Barbarigo (1625-1697) davon aus, dass erst nach Verstehen jeder einzelnen Regel im Inhalt weitergegangen werden könne.¹⁰⁸⁵ Erst sollten Flexionen sowie wenige allgemeine Regeln gelernt werden, bevor vor allem gelesen, übersetzt und erklärt werden würde. Sätze aus dem comenianischen Lehrwerk sollten auswendig gelernt werden. Auf Latein sollten die Regeln und Ciceros Briefe erklärt und übersetzt werden, wobei man weiterhin flektierte. Während beständig der Wortschatz weiter aufgebaut werden sollte, näherten sich die Schüler schließlich der Rhetorik an und sollten dazu Cicero, Vergil, Horaz, Livius und – der bei Gesner fehlt – Martial lesen und tiefgehend verstehen.

Hier klingt die Ähnlichkeit an die Vorstellungen aus Gesners *Institutiones* an, die zeitlich näher an Facciolati liegen: Auch in ihnen sah der Göttinger Professor zunächst einen Erwerb elementarer Grammatik vor, bevor man bis zur abschließenden Produktion viel las, erklärte und übersetzte. Die Übersetzung und sprachliche Produktion waren vermutlich in einem gleichen Verhältnis wie bei Gesner angesiedelt. Auch ist das Auswendiglernen einzelner Sätze vorgesehen, wobei Gesner nicht explizit Comenius meinte und zudem Texte miteinschloss. Anders als bei Zambaldi ist von Facciolati bekannt, dass er seinen Unterricht so gestaltete, dass er sich von seinen zuvor eigens negativ gemachten Erfahrungen unterschied.

Es ist davon auszugehen, dass Gesner auf die Ideen des international bekannten Lexikografen und Lehrers zurückgriff, um seine Meinung zu stützen. Beide dürften sich gegenseitig in ideengeschichtlicher Didaktik ergänzt haben, da sie Hochachtung vor dem anderen hatten. Bei all der Polemik ist erkennbar, dass der jüngere Gesner gerne auf den Topos der alten, unbeliebten Grammatikbücher des nur wenig Jahre älteren Facciolati

¹⁰⁸³ 215. Facc.14 sq.

¹⁰⁸⁴ Cf. BOLISANI 1958, 16, 18.

¹⁰⁸⁵ Cf. BOLISANI 1958, 23 sq.

zurückgreift. Womöglich war dem Göttinger Professor diese Polarisierung insofern nützlich, als er sich einen guten Ruf verschaffen wollte: In der Tat ist er weithin als erster Neuhumanist gepriesen worden. Doch inwieweit ist es berechtigt? Werfen wir dazu zunächst einen Blick in die Wissenschaftsgeschichte, wo Gesner einhellig als reformierender Retter und Neuhumanist gefeiert wird.

6.3 In der Wissenschaftsgeschichte als ‚Wegbereiter des Neuhumanismus‘

Es gehörte früher zum gebildeten Manne die Kenntnis der alten Sprachen, der antiken Kultur und Geschichte; es gehört jetzt zum gebildeten Manne die Kenntnis der neueren Sprachen, der deutschen Kultur und Geschichte und der Naturwissenschaften.¹⁰⁸⁶

Dieser brisante Beitrag des Erziehers des Kaisers Prof. GEORG HINZPETER zwischen 1870 und 1914 resümiert auf einer Konferenz zur realistischen Bildung 1900 das, was bereits zehn Jahre zuvor von Kaiser Wilhelm II. auf der Schulkonferenz in eine neue Richtung weisend verkündet wurde:

Wer selbst auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.¹⁰⁸⁷

Diese Zitate bilden die Quintessenz des Konkurrierens zweier Strömungen, die sich im 18. Jahrhundert herauskristallisiert bzw. angebahnt hatten: des Neuhumanismus und des Realismus. Im Realismus, den schon der bayerische Schulreformer NIETHAMMER als dem Humanismus diametral entgegengesetzt abhandelte, betrachtet man die Bildung vorrangig in *realia* als materialen Sachbezügen statt formalen *humaniora* als Mittel und Zweck für die gegenwärtigen beruflichen Anforderungen.¹⁰⁸⁸ Um diese Entwicklung nachzuvollziehen, lohnt sich ein Blick auf die Entstehung des Neuhumanismus, von dem sich ja die zwei Zitate deutlich distanzieren, und diese geht vor allem auf Gesners Bekanntheitsgrad zurück.

Gesner war nicht nur unter Zeitgenossen bekannt, wie sich etwa auf Abschiedsfeiern in Leipzig oder auf Gratulationsanlässen in Göttingen in Dichtungen und Kantaten auf ihn zeigte.¹⁰⁸⁹ Bereits eine Generation nach seinem Tod erfreute er sich eines Rufes als Retter unter denen, die sich für die Didaktik des Lateinunterrichts interessierten.¹⁰⁹⁰ Berühmt

¹⁰⁸⁶ Preuß. Ministerium. *Deutsche Schulkonferenzen* II 1902, 1.

¹⁰⁸⁷ Preuß. Ministerium. *Deutsche Schulkonferenzen* I 1891, 72.

¹⁰⁸⁸ Cf. KELLNER 2008, 4; PAULSEN II ³1921, 210-247.

¹⁰⁸⁹ Cf. SCHINDEL 1989, 13-16.

¹⁰⁹⁰ Cf. z. B. Pauli 1785, 57 sq. Er schreibt: „Während der Zeit [...] trat ein deutscher Humanist und Pädagoge auf, von dessen viel umspannender Kraft und tiefeindringender Klugheit man hätte erwarten sollen, daß der hervorstrebende Schimmer der zweckmäßigen Methode zur lichterlohen Flamme aufwallen würde. Dieser eine war – wer kennt ihn nicht? wer verehrte nicht sein Andenken mit innigster Achtung? – Der unsterbliche Gesner.“

war der viel zitierte Ausruf: „*O Sancte Gesner, ora pro nobis!*“¹⁰⁹¹ Kurz darauf galt der Göttinger Professor als Autorität unter den Verfassern von Anthologien;¹⁰⁹² Schüler hatten in Übungsbüchern bisweilen über ihn oder Teile seiner Werke ins Lateinische zu übersetzen.¹⁰⁹³ Seinen heroischen Ruf übertrug man hierbei auch auf seinen Charakter;¹⁰⁹⁴ beispielsweise reiht man ihn in den Reigen „wohlthätiger Lehrer“¹⁰⁹⁵.

Der gute Ruf Gesners hielt sich hartnäckig bis in die heutige Forschung, die sich überwiegend aus Interessent*innen der historischen Fachdidaktik zusammensetzt. Hier erfreut sich Gesner einer einvernehmlich positiven und innovativen Reputation im Hinblick auf seine pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten.¹⁰⁹⁶ Ebenso finden seine in ■ Kap. 5.7, 5.8 besprochenen und von ihm unterschiedenen Lesetechniken der kursorischen und statarischen Lektüre nicht nur bei Lateinlehrern wie Nuß in einem Lexikoneintrag Erwähnung, sondern auch bei Klassischen Philologen¹⁰⁹⁷ – genauso wie bei Forschern, die sich eher für die kulturell-historische Lesepraxis interessieren.¹⁰⁹⁸ Die extensiven Lobreden auf Gesner als Enthusiasten und (didaktischen) Reformers der Klassischen Philologie reichen bis vor die Wende zum 20. Jahrhundert und weiter zurück, als das Interesse an der Geschichte der lateinischen Fachdidaktik besonders erstarkt war.¹⁰⁹⁹ In der Forschung wurde er vor allem als „Wegbereiter des Neuhumanismus“¹¹⁰⁰ bekannt.¹¹⁰¹ Jedoch hat dieser Terminus scheinbar kein tieferes Verständnis erwirkt, wie aus dem Folgenden hervorgehen wird. Vielmehr hat man den Eindruck, dass er verwendet und unreflektiert tradiert wird, um den Gelehrten einer Kategorie zu

¹⁰⁹¹ Eckstein 1868, 48 zitiert nach SCHINDEL 1989, 23; auch in PÖHNERT 1898, 4.

¹⁰⁹² Krieger, 1783, 49 sq. über Friedrich Wilhelm Jonathan Dillenius, Herausgeber seiner neuen Anthologie für junge Gymnasiasten: „In der Vorrede sagt Hr. Dillenius, er sey zur Verfertigung dieser Chrestomathie durch folgende Stelle aus des sel. Gesners Vorlesungen über seine Isagoge veranlaßt worden [...]“. Cf. zur Autorität Gesners auch Krieger 1783, 249 (Herv. i. O.): „Ohngeachtet es uns an Chrestomathien aus dem Quintilian nicht fehlt, so verdient doch der Hr. Verf. der gegenwärtigen für die gute Wahl und Ordnung, mit der er zu Werk gegangen ist und für die schöne Anmerkungen dazu, allen Danck. *Tantum excudi feci*, sagt er in der Vorrede, *ad exemplar Gesnerianum*, [...]“.

¹⁰⁹³ Cf. Klose 1795, VII; Zumpt ²1822., 241.

¹⁰⁹⁴ Zum Beispiel gegenüber seiner Familie cf. Sauppe 1856, 70 sq.; seinen Kollegen und Schülern Sauppe 1856, 62, 65 sq., 71-73; Eckstein 1887, 109 sq., Raumer 1863, 526. Cf. auch Iganx Mathes von Heß, der 1778 ein Schulsystem entwirft, in dem Gesner Vorbild ist (cf. *ibid.* insbesondere 10, 54, 66, 68, 76, 94, 96, 146, 156).

¹⁰⁹⁵ Von Heß 1778, 54.

¹⁰⁹⁶ Cf. NUB 2012, 459 sq. Der Autor hebt in seiner Darstellung vorrangig die Innovationen Gesners hervor, indem er die Attribute der Wortassoziationen zu Neuem besonders häufig fallen lässt, z. B. hier zu ihm „als Prof. der Poesie und Beredsamkeit der neugegründeten Univ. Göttingen [...], erster Bibliothekar der Universitätsbibliothek“ (461 sq.). Cf. auch *ibid.* 462 sq., wo NUB ihn zu Reformern der Pädagogik zählt.

¹⁰⁹⁷ Cf. SCHINDEL 1989, 18-26.

¹⁰⁹⁸ Cf. z. B. den Germanisten BICKENBACH 2018, 261 sq.

¹⁰⁹⁹ Cf. TÜTKEN 1987, 46; WILAMOWITZ-MOELLENDORF 1921, 42; HEUBAUM 1905, 223; SCHMID 1901, 126; RUSSEL 1899, 72; LATTMANN 1896, 206, 245, 259; ECKSTEIN 1868, 10, 109, 112 sq.; SAUPPE 1856, 73, 75 sq.; RAUMER 1863, 527 sq.; STALLBAUM 1839, 44. Das früheste Exempel einer historischen Übersicht nach GESNERS Wirken war wohl PAULI 1785, 57 sq.-61.

¹¹⁰⁰ KUHLMANN 2014, 135; TÜTKEN 1987, 33.

¹¹⁰¹ Cf. KLAFKI 2020, 30; VARWIG 2019, 199; BEIMS 2015, 301; VIELBERG 2013, 1; SCHINDEL 2005, 46; FUHRMANN ²2001, 114 sq.; SCHINDEL 1989, 17; MÜLLER 1962, 987; HEUBAUM 1905, 234; RUSSEL 1899, 72.

können.¹¹⁰² Diese sollte jedoch kurz näher erläutert werden. Der letzte Artikel, der sich konkret mit Gesners Beitrag zum Neuhumanismus auseinandersetzt, wurde vom klassischen Philologen MEINOLF VIELBERG 2016 verfasst.¹¹⁰³

Zunächst stellt dieser die geläufigen Forschungsmeinungen vor, die sich auf die geistig-ideellen Strömungen konzentriert haben. Er erkennt in der Rezeptionsgeschichte die „Hauptfiguren“: den Begründer der antiken Kunstgeschichte und wissenschaftlichen Archäologie Johann Joachim Winckelmann (1717-1768), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) als „theoretischen Vollender“ und Wilhelm von Humboldt (1767-1835) als Initiator „eines neuen Bildungskonzepts in Preußen“.¹¹⁰⁴ Die Grundlage findet sich jedoch schon in PAULSENS Klassiker der Bildungsgeschichte: Spätestens seit ihm ordnet man in der Forschung Gelehrte wie Gesner den Neuhumanisten zu, die „mit ihrem Glauben an die Vorbildlichkeit der alten Griechen eine ‚ideale‘ Gegenwelt zur eigenen Wirklichkeit“¹¹⁰⁵ entworfen hätten.¹¹⁰⁶ Besonders für diese Rückbesinnung ist der Neuhumanismus bekannt, wobei der prominenteste Repräsentant Wilhelm von Humboldt war.¹¹⁰⁷ Humboldt ist bekannt für seine Reformvorstellungen, ohne dabei zur Existenz solcher Gymnasien beigetragen zu haben.¹¹⁰⁸

Ihr gemeinsamer Nenner ist die Abwendung vom lateinischen Renaissancehumanismus hin zur Idealisierung der griechischen Antike, was als ‚Neo-Hellenismus‘ bekannt wurde.¹¹⁰⁹ Dabei ging es vor allem um die individuelle Bildung (der Männer!),¹¹¹⁰ die nicht mehr von der christlichen Theologie abhing.¹¹¹¹ Vielmehr sollte der Verstand zum Einsatz

¹¹⁰² Grundsätzlich entbehren Artikel einer Definition dieses Begriffs. Beispielsweise stützt sich VARWIG auf HEUBAUM 1905, 234. Auch RUSSEL 1899, 72 bezeichnet Gesner nur als „the first of the new humanists“, ohne weiter diesen Begriff zu klären. PÖHNERT 1898 vergleicht die Neuhumanisten mit den Philanthropen. Allerdings definiert er nicht einmal die Strömungen, sondern setzt sie in seinem Einleitungskapitel als bekannt voraus (1-8). Das Genaueste scheint die folgende Äußerung zu sein, die die terminologische Unsicherheit des Verfassers offenlegt (129): „Ganz besonders war es die Stellung zum Altertume, der Betrieb der alten Sprachen um der Sachkenntnis willen, die Lektüre der Alten in Rücksicht auf ethisch-humane Bildung, oder wie immer man das Eigentümliche des Neuhumanismus bezeichnen mag, was sich schon bei Gesner stark entwickelt vorfand.“ Dabei geht es um eine allgemeine Bildung (ibid. 40 sq.).

¹¹⁰³ Auch KLAFKI 2020, 30 sq. erwähnt Gesner in dem Zusammenhang. Er erläutert den Neuhumanismus wie VIELBERG 2016. Da die Inhalte übereinstimmen und VIELBERG 2016 ausführlicher die Bewegung darstellt, verweise ich im Folgenden nur auf ihn.

¹¹⁰⁴ VIELBERG 2016, 138. Andere ‚typische‘ Vertreter sind FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759-1824) und AUGUST BÖCKH (cf. VAN BOMMEL 2015, 14 sq.).

¹¹⁰⁵ BAUDER 2006, 124.

¹¹⁰⁶ Cf. MUHLACK 2011, 196 sq.; WIERSING 2001, 20. Cf. auch HEYDORN 1965, 10, der das „Selbstbewußtsein [der Neuhumanisten] im Sinne einer beispiellosen Wahlverwandtschaft“ in der klassisch-griechischen Antike verankerte.

¹¹⁰⁷ Cf. REBENICH 52.

¹¹⁰⁸ Cf. KELLNER 2008, 2.

¹¹⁰⁹ Cf. VIELBERG 2016, 138.

¹¹¹⁰ ORRELLS 2011 stellt richtigerweise heraus, dass sich Gesners Bildungsideal, der nicht andere Minderheiten in seinen Schriften miteingeschlossen hatte, ausschließlich auf Männer bezog als „the citizen, the consul, the provincial governor, the soldier, and finally the emperor“ (57).

¹¹¹¹ Cf. VIELBERG 2016, 139-141. Cf. auch PAULSEN II ³1921, 203, 214-217.

kommen, der sich idealerweise unabhängig von religiösen Überzeugungen Wissen aneignete und Neues – einschließlich der modernen Fremdsprachen – erforschte. Die Persönlichkeit sollte man weniger an christlichen als an griechisch-antiken Idealen bilden.¹¹¹²

Bei Gesner sind diese Merkmale nachweisbar, da er offen gegenüber seinen zeitgenössischen Philosophen war und sich durch seine tolerante Beurteilung der Philosophien als Eklektiker zeigte.¹¹¹³ Genauso trug er zur in ■ Kap. 3.2 besprochenen Säkularisierung der Lehrerbildung bei und förderte das Selbststudium der Studenten, die sich zunehmend ihres eigenen Verstandes zu bedienen lernen sollten; dabei verzichtete er auf das Einmischen in theologische Auseinandersetzungen.¹¹¹⁴ Laut VIELBERG ist es nicht eindeutig, ob Gesner die Schüler für „in alle Richtungen entwicklungsfähig hielt“,¹¹¹⁵ was verständlich sei: Einerseits entwerfe er bildungstheoretische Konzepte, denen er eine mögliche Verbesserung voraussetzt. Andererseits nehme er Kenntnis von leistungsschwachen Schülern wie einem Prinzen, die er jedoch nicht explizit zu fördern gedachte. Genau deswegen denke ich aber, dass er sie eben nicht „in alle Richtungen entwicklungsfähig hielt“: Immerhin wollte Gesner seinen Aussagen nach (■ Kap. 3.1) in der Tat bevorzugt die Leistungsstärkeren fördern, die die Leistungsschwächeren nicht hindern sollten.

Der gesnersche Kanon ist vorwiegend antik geprägt. Dennoch schließt er in den *Institutiones* christlich geprägte Lektüre nicht aus.¹¹¹⁶ Außerdem hätte VIELBERG gut daran getan, auch die späteren Schriften konsequent miteinzubeziehen, da ihm dann aufgefallen wäre, dass Gesner sich beim Spracherwerb insbesondere den *Historiae Sacrae* zuwandte und grundsätzlich religiöses Wissen als Bekanntes voraussetzte. Daran sollte ja das zu Lernende geknüpft werden. Dass Gesner, ohne die antiken Sprachen in Abrede zu stellen, ebenso neue Fremdsprachen miteinbezog, ging bereits aus ■ Kap. 3.6 ausführlich hervor.¹¹¹⁷

Der Ansatz, Neuhumanismus auf diese Weise zu verstehen, ist möglich. Jedoch empfiehlt es sich gerade im Hinblick auf die didaktischen Neuerungen weiterzugehen und die entsprechenden Auswirkungen miteinzubeziehen. Beispielsweise bezeichnet FRITSCH den

¹¹¹² Cf. VIELBERG 2016, 141 sq.

¹¹¹³ Cf. VIELBERG 2016, 143 sq.

¹¹¹⁴ Cf. VIELBERG 2016, 145. Cf. auch MÜLLER 1962, 991.

¹¹¹⁵ VIELBERG 2016, 146 sq.

¹¹¹⁶ Cf. VIELBERG 2016, 147.

¹¹¹⁷ Cf. auch VIELBERG 2016, 147 sq., dessen Argumentation jedoch insgesamt nicht völlig überzeugt, da er sich eben nur auf die IRS in der Beurteilung beschränkt, nach Belieben, wie bzgl. seinem Eklektizismus (144), jedoch auch auf spätere Schriften zurückgreift.

Gelehrten als „Vorläufer und Wegbereiter“ der „Lesebuchmethode“, die bei Friedrich Gedike (■ Kap. 6.5) noch eine Rolle spielen wird.¹¹¹⁸ FUHRMANN wird noch deutlicher, bleibt jedoch allgemein und erläutert nichts weiter, was dem medialen Ursprungsformat dieser Aussage, einem Radiointerview, geschuldet sein könnte:

Gemeinsam ist dem ‚neuen‘ Humanismus mit dem herkömmlichen ‚alten‘, dass die antiken Sprachen den Hauptgegenstand der Jugendbildung ausmachen, und das Trennende besteht darin, dass sich der Lehrplan nunmehr auf die ‚heidnische‘, die vorchristliche Literatur der Griechen und Römer beschränkt und dass es dabei im Falle des Lateinischen nicht mehr hauptsächlich auf die active Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift ankommt, sondern vor allem auf die Lektüre und deren prägenden Inhalt. Der Weg, der vom alten Humanismus, von dessen erstarrter, im Griechischen auf die Bibel reduzierter Spätphase zu der gewandelten Form führte, wurde zuerst von Johann Matthias Gesner (1691-1761) eingeschlagen – er gilt zu Recht als der Initiator der Reform.¹¹¹⁹

Ergänzend schreibt BOD in seiner *New History of the Humanities*, dass Gesner selbst den Althumanismus beurteilt hätte und dabei Abschaffer wörtlicher Imitationen gewesen sei, um an die Antikenliteratur anzuknüpfen:

According to Gesner the old humanism had tried to create a verbal imitation of the classics and a continuation of the Latin literature of Antiquity. Around 1650 this goal was deemed to be unfeasible and was gradually abandoned. The new objective that Gesner had in mind was no longer a matter of imitating Greek and Latin style, but of mastering its substance. The classics served to form the mind and cultivate taste, and through this to create a new literature instead of reconstructing and imitating the old one.¹¹²⁰

Diese Beurteilung, auch wenn sie irrigerweise Gesner ein Bewusstsein von altem und neuem Humanismus unterstellt und bei ihm die Imitation zu leugnen scheint, stimmt jedoch mit einer konventionellen Definition von Neuhumanismus mit pädagogischer Ausrichtung überein. PAULSEN, der die neuhumanistische Essenz des Wissens in den Bereichen der Grammatik, Poesie, Geschichte und Philosophie vertreten sieht,¹¹²¹ begründet, dass ihr Leitmotiv nicht mehr „Imitationsklassizismus“¹¹²² war, sondern ein tiefgründiges Verständnis, das auf Empathie und Ähnlichkeit mit den Autoren beruhte.¹¹²³ In Einklang mit den linguistischen Entwicklungen in Deutschland trat bei den Neuhumanisten das Auswendiglernen in den Hintergrund, denn die Erstsprache war „als Propädeutikum für den Fremdsprachenunterricht“¹¹²⁴ vordergründig zu behandeln.¹¹²⁵ Da es bekanntermaßen nun um die Bildung von „Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht

¹¹¹⁸ Cf. FRITSCH 2006, 156 sq.; MÜLLER 1962, 987.

¹¹¹⁹ FUHRMANN ²2001, 114 sq.

¹¹²⁰ BOD 2013, 156.

¹¹²¹ Cf. hierzu und im Folgenden WEIMER ¹⁹1992, 128 sq.; HEUBAUM 1905, 216.

¹¹²² PAULSEN II ³1921, 5.

¹¹²³ Cf. PAULSEN II ³1921, 5.

¹¹²⁴ KUHLMANN 2014, 139.

¹¹²⁵ Cf. KUHLMANN 2014, 139 sq.; PAULSEN II ³1921, 216 sq.

[...] und dadurch die Fähigkeit selbstständiger Produktion in der eigenen Sprache”¹¹²⁶ ging, kommt der Autor nach gründlicher Recherche zum legitimen Schluss:

[E]r [Gesner] hat als der erste in Schriften und Organisationen, dem **althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt** und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gegeben.¹¹²⁷

Diese Definition ist zwar präziser, unterstellt jedoch noch immer die Abkehr von Imitation, wenn nicht sogar von der sprachlichen Produktion. An dieser Stelle zeigt sich die Komplexität unklar definierter Begriffe, die man der Einfachheit halber mit dem Voranstellen eines ‚Initiatoren‘ jener schwammigen Kategorie übertünchen möchte. Korrekt resümiert hat erst Beims die gesnersche Lateindidaktik. Wenngleich der Autor bei seiner Zusammenfassung zwar nicht mehr die *Primae Lineae Isagoges* miteinbezieht, halte ich sie für eine dem gesnerschen Werk würdige Definition:

Der Text des antiken Autors dient also nicht mehr als ‚Aufhänger‘ für irgendwelche Imitationen, die – wenn überhaupt – in einem nur sehr lockeren Zusammenhang zu ihm stehen, und nicht mehr als ‚Lieferant‘ phraseologischer Materials, das in diesen Imitationen verwendet wird, sondern die auch in sprachlichem Sinne aktive Arbeit am und Auseinandersetzung mit dem Text ist stilbildend und bewirkt jene Gewöhnung der lateinischen Sprachverwendung des Schülers an die Sprache des römischen Originals, die von Gesner auch jetzt noch als Ziel des Unterrichts für wichtig gehalten wird.¹¹²⁸

In dieser Beschreibung zeigt sich deutlich, dass Gesner die Imitation als Methode der bisherigen Humanisten verwirft, ohne sprachlich elegante Produktion als Ziel hintanzustellen (■ Kap. 5.12). Wenn man diese Erkenntnisse noch einfacher unter der Idee, was ein sogenannter Wegbereiter des Neuhumanismus machte, resümieren will: Gesner bezieht die Imitation erst nach genug Lektüreerfahrung in den Lateinunterricht mit ein (■ Kap. 5.12.3).

Mit welchem Recht – und Sinn – Gesner überhaupt als Initiator des Neuhumanismus bezeichnet werden sollte, kann nur eine genaue Untersuchung sämtlicher Schriften von einzelnen Gelehrten seiner Zeitgenossen und Nachfolgern beantworten, was in diesem Rahmen nur an einem Exempel geleistet werden kann. Denn beispielsweise verschwinden Gelehrte aus dem kulturellen Gedächtnis, wenn es um den tatsächlichen Beginn des Neuhumanismus, sofern man mit solchen Einordnungen arbeiten will, geht: Rollin, dessen Anschauungen mit den gesnerschen bzgl. dem lateinischen Bildungswert übereinstimmen, wurde zuletzt von PÖHNERT vor über einem Jahrhundert als möglicher

¹¹²⁶ PAULSEN II ³1921, 17.

¹¹²⁷ PAULSEN II ³1921, 17 (Herv. i. O.).

¹¹²⁸ BEIMS 2015, 331.

Neuhumanist in Erwägung gezogen.¹¹²⁹ Folglich lohnt sich ein genauerer Blick auf Gesners und Rollins Überzeugungen.

6.4 Charles Rollin (1661-1741)

Bei der Feststellung des Bildungswertes hatte möglicherweise Gesner – anders als die klassischen Humanisten (■ Kap. 3.1.3) – bereits ein anderes Konzept von Schönheit teilweise in seine Ausführungen eingefügt, nämlich dieses, das sich mit der kantschen Auffassung aus *Kritik der Urteilskraft* (1790) vermengt.¹¹³⁰ Hier geht es mehr um eine subjektive Wahrnehmung und ein subjektives Geschmacksurteil, das Kant strikt von einer objektiven Wissenschaft trennt. Die Schönheit ist nicht mehr metaphysisch begründet, sondern in ihrer Wirkung auf die Rezipienten, die angenehme Gefühle spüren, wenn sie etwas Schönes wahrnehmen. Wie van Bommel klarmacht, hat Kant mit seiner Veröffentlichung ein anderes Postulat der Wissenschaft etabliert, die die Verbreitung des Terminus ‚Schöne Wissenschaften‘ deutlich zurückgehen ließ.¹¹³¹ Für den Philosophen bedeutete

Wissenschaft [...], deren Gewißheit apodiktisch ist [...] [d]asjenige Ganze der Erkenntnis, was systematisch ist, [...] und, wenn die Verknüpfung der Erkenntnis in diesem System ein Zusammenhang von Gründen und Folgen ist, sogar rationale Wissenschaft.¹¹³²

Schönheit selbst galt nicht als objektiv genug; man sollte bei der Beurteilung weniger subjektiv als vielmehr ‚wissenschaftlich‘ vorgehen, das heißt mithilfe von ‚Beweisgründen‘ Kriterien erarbeiten, ob etwas für schön zu halten sei oder nicht.¹¹³³ Kant aber beurteilte die Schönheit vielmehr als ein reines ‚Geschmacksurteil‘¹¹³⁴. Tatsächlich verwendet auch Gesner den Begriff des Geschmacks, den er synonym zur Schönheit anführt:

*[De poesi] iudicium de pulchro, et ille, qui gustus vulgo dicitur, formatur; conferuntur inter se eiusdem argumenti diversorum loca, itemque interpretationes antiquae et recentiores etc.*¹¹³⁵

Aus der Poesie lerne man Schönes und den Geschmack zu beurteilen, da über sie die Urteilskraft gebildet werde. Man vergleiche Textstellen verschiedener Autoren zum selben Inhalt, auch antiker und modernerer Autoren. Aus den Erkenntnissen zum Schönheitsbegriff (■ Kap. 2.3) lehrt der Geschmack wohl literarische Produktionen zu

¹¹²⁹ Cf. PÖHNERT 1898, 7.

¹¹³⁰ Cf. PARMENTIER 2004, 17-22. Wie er ibid. verdeutlicht, geht es auf Spinoza (1632-1677), La Rochefoucauld (1613-1680) und Gottsched (1700-1766) zurück.

¹¹³¹ Cf. VAN BOMMEL 2015, 74.

¹¹³² KANT 1997, XLIX.

¹¹³³ FRICKE 2008, 127.

¹¹³⁴ FRICKE 2008, 127.

¹¹³⁵ 141. Prol. de fel. doc. §15.

beurteilen, da er sich an nach den obigen Erkenntnissen allgemein anerkannten Gesetzmäßigkeiten orientiert. Diese erzeugen ein natürliches Wohl bei der Rezeption.

Mit *gustus* führt Gesner einen Begriff ein, der in der Tat *ulgo*, also in den modernen Fremdsprachen, sofort wiedererkannt wird. Gesner bezieht sich hier auf das Französische. *Gustus* ist als *bon goût* in den Werken eines Gelehrten Frankreichs dargelegt, den Gesner allgemein schätzte und dessen Autorität seine Lehren unterstützt haben dürften:¹¹³⁶ Charles Rollin. Er galt in Gesners Vorlesung als Verfasser einer hervorragenden Einführung in die Universalgeschichte¹¹³⁷ und anderer nützlicher Werke.¹¹³⁸ Die überdurchschnittliche Qualität seiner wissenschaftlichen Produktion lässt Gesner das Fazit ziehen, dass Rollins didaktischer Ratgeber zur Weisheit und in Richtung moralischer Vollkommenheit erziehe.¹¹³⁹ Hier erklingt ihr gemeinsamer Nenner, den Gesner wohl vorausgesetzt haben scheint, nämlich den der Schönheit und ihrem Äquivalent des guten Geschmacks. Im Folgenden erläutere ich Rollins Standpunkt auf Basis seines Hintergrundes dazu, der sicherlich mit dem gesnerschen verwoben war. Beiden ging es um moralisch-ethische Bildung.

Dazu sollte man wissen, dass Rollin als Jansenist den *amour propre* („Selbstliebe“) nach dem Verständnis Blaise Pascals (1623-1662) und Pierre Nicoles (1625-1695) als *éclairé* propagierte, um die von ihnen den Menschen natürlich innewohnende Boshaftigkeit mithilfe der *bonnêteté humaine* zu besiegen:¹¹⁴⁰ Denn da sich jeder Mensch bewusst sei, dass wie er selbst seine Mitmenschen schlecht seien und nur an ihr Wohl denken würden, könne man diese Eigenliebe zu scheinbar christlich barmherzigem Handeln, *charité*, transformieren und deswegen in Gemeinschaft leben – aus Angst, von den nächsten andernfalls geschädigt zu werden.¹¹⁴¹ Rollin wollte außerdem das moralische Grundproblem anders angehen. In seinem Spätwerk *Histoire Romaine* (1739-1749), die am ausführlichsten die jansenistische Grundfrage zu beantworten sucht, besann er sich auf eine Wiedererrichtung einer staatlichen Situation, in der Patriotismus und bürgerliche Tugenden erstrebt wurden, wofür ihm das beste Beispiel die römische Republik schien.¹¹⁴²

Im *Traité des études* (1726-1728) geht Rollin folglich auf die Vorteile der antiken Literatur ein, sofern man sie nicht in philologische Detailfragen zerlegen würde, womit er seine

¹¹³⁶ Cf. ECKSTEIN 1887, 105.

¹¹³⁷ Cf. 117. PLI 122; 216. PLI 503, 512.

¹¹³⁸ Cf. PLI 73: „*Sumat puer librum, cuius res prosint, u. g. Rollinum.*“

¹¹³⁹ Cf. 216. PLI 31. Cf. ähnlich 216. PLI 512 zu ROLLINS Fähigkeiten.

¹¹⁴⁰ Cf. VERHAART 2020, 179-181.

¹¹⁴¹ Cf. VERHAART 2020, 176 sq.

¹¹⁴² Cf. VERHAART 2020, 181-184.

Distanz zu Burmann bestätigt (■ Kap 2.1, 2.2).¹¹⁴³ Zwar sei eine Entfremdung von dem antiken Habitus und geschichtlicher Ereignisse, also der alten Kultur in ihrer Gesamtheit, unausweislich und irreversibel,¹¹⁴⁴ womit wir an die allgemein schwindende Rolle des Lateinischen erinnert werden. Nichtsdestotrotz seien die antiken Texte dazu imstande, den guten Geschmack zu formen und zu festigen, was für jeden Gelehrten eine notwendige Requisite sei.¹¹⁴⁵ Genauso wie bei Gesner ist also das Bildungswesen für die Weitergabe von Schönheit verantwortlich, denn der gute Geschmack, enthalten in den antiken Texten, sei maßgeblich für den akademischen Nachwuchs und seine Mentalität.¹¹⁴⁶

Wie schon aus Gesner bekannt, geht es auch Rollin darum, Schönheit, Wahrheit und Richtigkeit von Gedanken und sprachlichen Ausdrücken beurteilen zu können. Diese Richtlinie der Schönheit impliziere ferner eine Transmedialität, die man in sich wechselseitig beeinflussenden Künsten bemerke:

Le bon goût don't nous parlons ici, qui est celui de la littérature, ne se borne pas à ce qu'on appelle sciences: il influe comme imperceptiblement sur les autres arts, tels que sont l'architecture, la peinture, la sculpture, la musique. C'est un même discernement qui introduit partout la même élégance, la même symétrie, le même ordre dans la disposition des parties; qui rend attentif à une noble simplicité, aux beautés naturelles, au choix judicieux des ornemens. Au contraire, la dépravation du goût dans les arts a toujours été un indice et une suite de celle de la littérature. [...] Le bon goût de la littérature se communique même aux mœurs publiques et à la manière de vivre. L'habitude de consulter les règles primitives sur une matière conduit naturellement à en faire de même sur d'autres.¹¹⁴⁷

Auch die Thesen zur Förderung der Empathie und Emotionen und Übertragbarkeit des Geschmacks finden sich also schon vor Gesner bei Rollin. Damit finden wir die Legitimation bzw. den gesnerschen Bildungswert bereits in Rollins Schriften tradiert. Der Göttinger Professor knüpfte daher an ein vorheriges Ideal an, in dem besonders der Charakter gebildet werden sollte. Heubaum betont richtigerweise die Natürlichkeit der Schönheit, die sich auf natürliche Weise in den Rezipienten bemerkbar mache und so einen angeborenen Sinn für das Schöne ausbilde.¹¹⁴⁸ Übergeordnete Werte, für die sich Rollin einsetzte, waren ferner – und demzufolge – Güte, Großmut, Freigebigkeit, Wohltätigkeit – und Nützlichkeit für die Allgemeinheit.¹¹⁴⁹ Nützlichkeit – damit ist ein

¹¹⁴³ ROLLIN Traité III, avertissement: „C'est une histoire ancienne composée en françois pour leur usage d'où l'on écarteroit toutes les questions épineuses de critique, et les faits peu importants [...]“

¹¹⁴⁴ Cf. ROLLIN Traité I, disc. pré. 77 sq.

¹¹⁴⁵ Cf. ROLLIN Traité I, disc. pré. 77 sq.

¹¹⁴⁶ Cf. ROLLIN ibid. 4.

¹¹⁴⁷ ROLLIN ibid. 3 (Herv. v. Verf.in).

¹¹⁴⁸ Cf. HEUBAUM 1905, 210 sq.

¹¹⁴⁹ Cf. HEUBAUM 1905, 210 sq.

weiterer Anknüpfungspunkt an Gesner gegeben, der schon oben ausgeführt wurde. Möge Rollin selbst zum Nutzen des *bon goût* ein prägnantes Schlusswort abgeben:

Ce bon goût [...] consiste alors dans un certain discernement juste et exact, qui fait sentir ce qu'il y a dans chacune de ces sciences et de ces connoissances de plus rare, de plus beau, de plus utile, de plus essentiel, de plus convenable ou de plus nécessaire à ceux qui s'y appliquent [...].¹¹⁵⁰

Gesner betont in Übereinstimmung mit Rollin immer wieder an verschiedenen Stellen seines Werkes die Schönheit und damit die gesellschaftliche Nützlichkeit der antiken Literatur. Sie – nicht zuletzt dank der lateinischen Sprache – schafft ein ewig gültiges und transzendentes Netz zwischen den Gelehrten, das auf ihrem Beurteilungsvermögen dessen, was schön und edel bzw. moralisch anerkannt und damit dem allgemeinen Gut nützlich ist, beruht.

Dieser Einblick in Rollins Werk hat deutlich gezeigt, dass Gesner unverkennbar von den Werken Rollins im Hinblick auf seine Bildungsziele bzw. den Wert von Bildung inspiriert wurde. Seine Ergebnisse teilte der Göttinger Professor immer wieder mit. Den Wert der lateinischen Sprache propagierte er, indem er in intellektuell-professionellem Austausch zu Rollin stand. Damit war, wenn man mit Kategorien arbeiten will, Gesner nicht ‚der‘ Wegbereiter des Neuhumanismus, sondern ‚einer‘ – und voraussichtlich einer von vielen, die sich wie Le Clerc von zu philologischen Ansätzen von Burmann oder wie Rollin von Perrault abgewandt hatten; dies so viel zum ideengeschichtlichen Hintergrund. Werden die Auffassungen Zambaldis und Facciolatis miteinbezogen, ist diese These auch auf die didaktische Ebene übertragbar. Gesner war sicherlich nicht der einzige Vertreter der von ihm vorgeschlagenen Didaktik; wahrscheinlich reflektierte er vorhandene Ansätze und arbeitete sie in dementsprechenden Publikationen aus. Diese gab er dann an weitere über die Didaktik reflektierende Gelehrte weiter.

So begegnen wir nun zwei pädagogischen Reformern: Gedike wird tendenziell dem Neuhumanismus zugeordnet,¹¹⁵¹ Basedow ist der Repräsentant des Philanthropismus. Trotz ihrer terminologischen Unterschiedlichkeit haben sie einen gemeinsamen Nenner: nämlich den Wunsch nach Textverständnis und solidem Spracherwerb, wie ihn auch Gesner vorsah. Mit dem Abwenden von stumpfem Grammatikpauken handelte es sich hier nicht um Einzelkämpfer. Vielmehr reihten sie sich in eine allgemeine Reaktion gegen

¹¹⁵⁰ ROLLIN *Traité I*, disc. pré. 56.

¹¹⁵¹ Cf. FRITSCH 2006, der ja Gedike weder den Neuhumanisten noch den Philanthropen eindeutig zuordnen konnte. Cf. für einen knappen Vergleich der Neuhumanisten mit den Philanthropen Kuhlmann 2014, 135. Die letzte ausführliche Untersuchung bezüglich Gesner zwischen Neuhumanismus und Philanthropismus geht auf den Theologen PÖHNERT 1898 zurück. Allerdings definiert er nicht einmal die Strömungen, sondern setzt sie in seinem Einleitungskapitel als bekannt voraus (1-8). Philosophisch-religiöse Gemeinsamkeiten arbeitet er zwischen Gesner, dessen Referenzen und Basedow heraus.

die Methode der klassischen Humanisten ein, die auch 1785 in dem *Versuch einer vollständigen Methodologie für den gesamten Kursus der öffentlichen Unterweisung in der lateinischen Sprache und Literatur* vom Autoren August Friedrich Pauli vehement angegriffen wurde.¹¹⁵² Man möge sich hier erneut die Kontinuität von Siebelis' Methode vor Augen führen (■ Kap. 2.4.3).

Pauli verschmähte die deutsch-lateinischen Stilübungen, die bei einer einhergehenden Reduktion des Lateinredens aus Grammatik und Formellernen hervorging,¹¹⁵³ für die „vor allen Dingen Declinationen und Coniugationen so fertig auswendig gelernt w[u]rden, daß sie Schlag auf Schlag hergesagt werden konnten“.¹¹⁵⁴ Von Leseverstehen konnte seiner Meinung nach keine Rede gewesen sein:

Dann schritt man etwa, wenns noch gut war, und man den Knaben mit unverständlichen grammatischen Regeln noch verschonen wollte – ein Fall, der gewis selten war – zum *Orbis pictus*, oder zu *Colloquia* oder Sentenzen, oder was es sonst war, um dem Knaben zum Verdeutschten des Lateins Anleitung zu geben. Aber welche Anleitung?! [...] Da musten die lateinischen Sätze [...] genau konstruirt werden, Schritt vor Schritt, wie jedes Wort nach der Regel der Grammatik von andern determinirt wurde. Dieß Konstruiren muste dem Knaben recht geläufig werden, damit er bey dem Komponiren an die grammatische Konstruktion gewöhnt, sogleich fände, was Nominativ, Verbum u.s.w. seye, wie eines vom andern abhängt, in welchem Casus, Tempus u.s.w. er folglich jedes Wort anzugeben habe. [...] [S]o lies mal mancher Lehrer [...] auch die deutsche Übersetzung in der unverständlichen Konstruktionsordnung hersagen. [...] Dazu kam noch die Qual des ewigen Analysirens eines jeden einzelnen vorkommenden Worts nach allen seinen vielfältigen grammatischen Beziehungen [...]. Und eben dieser Schein [= Anschein von Gründlichkeit] ist, der auch noch heut zu Tage die Patronen der alten Methode blendet.¹¹⁵⁵

Dieser Auszug repräsentiert den Vorgeschmack des Verdrusses, den auch die nun folgend vorgestellten Pädagogen unter der Autorität Gesners teilten. Einfacher als eine kategorische Zuweisung in die Neuhumanisten oder Philanthropen wäre vielmehr eine vorübergehende didaktische Feststellung ihrer Abwendung von papageienhafter Imitation (■ Kap. 3.7, 3.8).

Eindeutig wäre daher meine Bezeichnung der *aduersarii psittacismi*, die einen klaren Fokus auf die Lateindidaktik legt und die Bemühungen der entsprechenden Vertreter miteinschließt, ohne dass unter Umständen unklare Worthülsen geschwungen werden. In den folgenden Unterkapiteln werden nun die didaktisch-methodischen Vorschläge mit besonderem Schwerpunkt auf den Spracherwerb und die Sprachproduktion untersucht, da diese beiden Prozesse die zu Gesners Zeit kritischeren waren und zugleich zu gegenwärtigen Klassenzimmern die größten Unterschiede markieren.

¹¹⁵² Cf. Pauli 1785 passim.

¹¹⁵³ Cf. Pauli 1785, 37 sq.

¹¹⁵⁴ Pauli 1785, 41. Auswendiglernen und -hersagen könnten keine Gründlichkeit begründen, zumal die Grammatik ja „blos Nebenübung seyn sollte“ (45).

¹¹⁵⁵ PAULI 1785, 41-44 (Herv. i. O.).

6.5 Friedrich Gedike (1754-1803)

Friedrich Gedike, der schon mit 25 Jahren Schulleiter des Friedrich Werder'schen Gymnasiums in Berlin und 1784 Oberkonsistorialrat wurde, teilte die Auffassung über die Nützlichkeit des Studiums der alten Sprachen mit Gesner. Auch er sah den Nutzen des Lateins nach der Jahrhundertwende in „wissenschaftlichen Kenntnisse[n], besonders historische[n], ästhetische[n], philosophische[n]“¹¹⁵⁶ begründet. Seiner Ansicht nach bereite der Lateinunterricht auf das universitäre Studium vor, da er „eine so große Menge von Begriffen und Kenntnissen aller Art in den Kopf“ bringe, „ohne daß eine strenge systematische Ordnung den Lehrling zurückschreckt“.¹¹⁵⁷ Dabei pries er ähnlich wie die klassischen Humanisten nach ihm die „vielseitige Bildung des Geistes“ an, die „keine einzige Seelenkraft“ ausschloss, sondern „Verstand, Witz und Scharfsinn, Einbildungskraft, Gedächtnis, Beurtheilungskraft und Geschmak [...], Charakter“¹¹⁵⁸ fördere. So würden gerade die „humanistischen Studien, sofern sie nicht bloß auf das Gedächtnis, sondern auf alle übrigen Kräfte und Fähigkeiten der Seele angewandt werden“, zu einer „Ueberschauung [der Wissenschaften] und Fassung“¹¹⁵⁹ beitragen. Auch zukünftigen Nicht-Akademikern versprach er eine „Geschmeidigkeit“¹¹⁶⁰ des Geistes. Hier zeigt sich deutlich die Tendenz zur altbekannten Assoziation mit der ‚formalen Bildung‘ (■ Kap. 4.1).

Gedike hatte seine eigene Vorstellung davon, wie die „humanistischen Studien [...] alle schlummernden Geistskräfte [...] wecken und [...] spornen“ würden. Sie seien nämlich nur dann „geschickt, die Seele zu allen möglichen Wissenschaften so vorzubereiten und auszubilden“, wenn sie „auf eine philosophische und den Regeln der wahren Methodik angemessene Art betrieben“¹¹⁶¹ würden. An dieser Stelle leitete er dazu über, wogegen er kämpfte: Nach kontinuierlicher Art des Siebelis (■ Kap. 2.4) zu unterrichten würde „den Kopf des Jünglings so sehr verdrehen und verderben, [...] wenn es [das Studium der alten Sprachen] falsch und bloß in Rücksicht auf die Sprachen selbst getrieben wird“ (ibid.). Die Menschen – auch bürgerliche „Fabrikanten“ (255) – hätten nämlich „von ihrem vieljährigen Sprachstudium weder viel materiellen noch [...] formellen Nutzen“ (25).

¹¹⁵⁶ GEDIKE 1802, 17.

¹¹⁵⁷ GEDIKE 1802, 17 sq.

¹¹⁵⁸ GEDIKE 1802, 18 (Herv. i. O.). Ähnliches wiederholt er auch ibid. 257 sq. als verschiedene „Seelenfähigkeiten“.

¹¹⁵⁹ GEDIKE 1789, 24. Im Einklang mit der späteren Schrift WOLFS vertrat er auch die Ansicht, dass die nötigen Kenntnisse in Religion und Philosophie, Geschichte und Realienkunde vor oder gleichzeitig mit dem Studium der antiken Texte erworben werden könnten (27-29).

¹¹⁶⁰ GEDIKE 1802, 22.

¹¹⁶¹ GEDIKE 1789, 23. Die folgenden **Seitenzahlen im Fließtext hinter den (in-)direkten Zitaten beziehen sich in diesem Unterkapitel auf GEDIKE 1789.**

Stattdessen forderte er eine Verbesserung der „Ordnung und Methode des Sprachunterrichts“ (24), um das „Seelenvermögen“ bzw. „eine Anzahl deutlicher Ideen“ (25) zu stärken. Aus diesen Formulierungen lässt sich jedoch kein grammatikbetonter Unterricht rechtfertigen, der die Intelligenz fördere, wie man leichthin zu meinen glauben könnte.¹¹⁶²

Zwar befand er manche „förmliche Uebungen des Gedächtnisses“ wie Auswendiglernen nur für „das kaum lallende Kind“ (276) als schädlich. Anstelle der Imitation von „Vokabeln und Phrases, und alle[n] grammatische[n] Regeln und Ausnahmen und Paradigmen“ solle man die Sprachen nach „Witz“ und „Scharfsinn“ (278 sq.) kontrastierend vergleichen. Semantische Kompetenz entstehe aus einer ausreichenden Entwicklung des ‚Sachgedächtnisses‘ und des ‚Zeichengedächtnisses‘ (279-282). Diese beiden Merkfähigkeiten würden nur durch viel Lektüre eine Symbiose eingehen (ibid.). Aus diesen Befunden können wir bereits erahnen, wie wichtig Gedike das Lernen aus dem Zusammenhang und mit einer ausgebildeten *rerum memoria* war. Inwiefern er Sprachreflexion und Lektüre ohne grammatikbetontes Auswendiglernen, aber aus dem Kontext zum Spracherwerb unterrichtete, zeigt ein Blick in seine Lesemethode.

6.5.1 Gedikes Lesemethode

Schon 1779 verglich der junge Reformier Methoden in seinem *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen*.¹¹⁶³ Wichtig war Gedike das Alter, in dem man allgemein zu lesen lernte. Als unnatürlichen „Schlendrian“ bezeichnete er nämlich das mühsame, „synthetische“ Lesenlernen, bei dem einzelne Buchstaben zuerst beigebracht, anschließend ausgesprochen und schließlich verbunden würden (115 sq.). Diese Beschreibung erinnert an das gesnersche ‚Versilben‘ (■ Kap. 3.1).

Besonders gravierend sei der Beginn, Latein in zu frühem Alter (ca. 4-5 Jahre) lesen zu lernen denn die Schüler verstünden die Bedeutungen der gelesenen Wörter noch gar nicht. Das semantische Verständnis müsse erst durch Sprechen geübt werden (94 sq., 135) – gerade in den Fremdsprachen, damit man nicht papageienartig ohne jegliche Vorstellung

¹¹⁶² Beispielsweise führt ORTNER 2011, 70-74, dieses Argument auf GEDIKE zurück. Sie nennt GEDIKES Konzept der ‚formalen Bildung‘ im Zusammenhang mit der Rechtfertigung der expliziten Grammatikvermittlung (70). Dabei zitiert sie (allerdings bezieht sie sich fälschlicherweise auf den Herausgeber) FRITSCH 2007, der GEDIKE „eine beinahe klassische Beschreibung der ‚formalen Bildung‘“ (59; Herv. i. O.) zuschreibt. Sie spricht von einem „formale[n] Bildungsanspruch“ (74), worunter sie auf Basis umfangreicher Literatur die durch Grammatikunterricht erworbenen Analyse- und Systemisierungsfähigkeiten versteht, deren Transferleistung sie trotz der verwirrenden Terminologie geschickt widerlegt.

¹¹⁶³ **Die Seitenzahlen im Fließtext hinter den (in-)direkten Zitaten beziehen sich immer auf GEDIKE 1779.** Auf dieses Werk beschränke ich mich, da man es als erste große Reaktion Gedikes auf den Methodenkampf betrachten kann und es für diesen Rahmen genügt.

von den Signifikaten die Signifikanten mühevoll nachspräche (96, 141) – ein Phänomen, das auch bei Gesner und vorherigen Gelehrten als didaktische Bürde wahrgenommen worden war (■ Kap. 3.7). Übersetzen in die Erstsprache habe seiner Erfahrung im Lateinunterricht nach nicht das Verstehen erweitert (ibid. sq.). Durch Sprechen hingegen versprach er Training des Gedächtnisses und des „Seelenvermögen[s]“ (104). Gedike riet demnach zu seiner zum Lesen motivierenden Methode (110), die er „analytisch“ nannte (121) – wie im Übrigen auch von Heß in seiner Vorstellung eines idealen Schulwesens, wo die „analytische Methode, und das Gespräch“ als „neue Methode“ bezeichnet werden¹¹⁶⁴: Beim Lesen ging man vom Ganzen aus und berücksichtigte erst danach die einzelnen Bestandteile (ibid.).¹¹⁶⁵ Dieses Vorgehen legitimierte er durch die Erfahrung in seinem eigenen Unterricht sowohl der Erstsprache als auch des Altgriechischen (122):

Ich las meinem Schüler ein Paar griechische Zeilen vor, und damit er gleich Ideen damit verbänd, übersetzt' ich's ihm auch gleich. Ich mußte stark einhelfen das erste mal. Das zweite mal schon weniger, und immer weniger, und eh ich mich' versah, konnt' er lesen, ohne doch sein Alpha Bãta hersagen zu können; und er hatte noch obendrein gleich eine Anzahl griechischer Wörter sich eingedrückt.

Bei dieser Methode orientierte sich Gedike offenbar an Gesner, der wie er durch Hörverstehen und anschließendem Vorübersetzen den lateinischen Text verständlich machen wollte. Um die allseits gewünschte Effizienz des Lateinlernens¹¹⁶⁶ zu erhöhen, billigte er den Unterricht erst ab dem 13. oder 14. Lebensjahr (144), denn erst mit genügend „Witz“ und „Scharfsinn“ (ibid.) könne man die Schüler zum Lesen der „unsterblichen Werke der größten Geister“ anregen, anstatt aus diesen nach Art der „Pedanten [...] nur Vokabeln und Phrases lernen“ (134) zu lassen. Demzufolge sah er von der Deduktion grammatikalischer, bereits abstrahierter Regeln ab, da sie die „Resultate des Denkens“ liefern und den „gemeinnützig[e]n Denker“ (182) verderben würden. So beschränkte er Grammatikunterricht auf die Besprechung „der grammatischen Verhältnisse durch Vergleichung mit seiner Muttersprache“ (184) beim Vorübersetzen einerseits, auf induktives Erschließen der Schüler selbst andererseits. Unterweisung in grammatikalische Regeln sah er nur für die höheren Klassen nach viel Lektüererfahrung vor (203) – ohne das Ziel, Paradigmata herunterrattern zu können. Denn „[e]in Kind, das beständig die Treppe hinaufgetragen wird, lernt nie recht sicher und fest gehen“ (ibid.). In der Induktion, dem Sprachenvergleich und *usms* zeigt sich ebenso der gemeinsame Nenner mit Gesner, der wie Gedike Grammatikunterricht in seinen Elementen nicht ausschloss, gerade bei Anfängern eben auf die statarische Lektüre zurückgriff, bevor viel

¹¹⁶⁴ Cf. von Heß 1778, 54.

¹¹⁶⁵ Diese wurde auch von KLIPPEL, 2000 später von der gegenteilig synthetischen unterschieden, die von Regeln ausgeht, die dann eingeübt werden und erst abschließend zu neuen Texten führt, 47.

¹¹⁶⁶ Cf. VAN BOMMEL 2015, 142.

kursorisch rezipiert werden sollte, bevor er vertieften Grammatikerwerb auf die weit Fortgeschrittenen beschränkte und dabei den Sprachvergleich explizierte.

Gedikes Prinzipien, um verständliches Latein zu generieren, basierten insgesamt auf Vorlesen, Vorübersetzen und sprachreflektorischem Erklären von mittelschweren Texten, die die Kinder zumindest in der Erstsprache sicher verstehen konnten (182-187). Die Übersetzung ins Deutsche sollten sie als Hausaufgabe anfertigen. Anders als der klassische Humanist jedoch distanzierte er sich – wie Gesner zuvor – deutlich von der „Deklinir- und Konjugirmethode“ (147) – des kontextlosen „ekelhaften Auswendiglernens der Paradigmen der Deklinazionen“ (183) –, bei dem die Schüler bloß „papageienmäßig [...] nachübersetzen“ (146) und Sätze in unverständliche Teile „zergliedern“ (147) mussten.

Insgesamt also arbeitete Gedike nicht nur der vielerorts unbeliebten Methode entgegen, sondern auch dem noch heute bekannten ‚Übersetzungsdeutsch‘: Solch „ganz unverständliches Kauderwelsch“ (184) lasse sich verhindern, wenn die Lateinlerner in ihrer Erstsprache kompetent genug seien. Das Vorübersetzen, auf das man im heutigen Lateinunterricht verzichtet, wollte Gedike erst nach viel Leseerfahrung einstellen. Dieser Prozess schien ihm zugunsten der Originallektüre wohl sinnvoll, mit der der heutige Unterricht in Deutschland ja nicht beginnt, sondern der Schwierigkeit wegen didaktisierte Lehrbuchtexte einsetzt. Sein Ausweg also war nicht nur ein späterer Beginn des Lateinlernens, sondern eine von der Lehrperson durchgeführte Sprachreflexion. Diese begleitete in Erklärungen die lateinischen Texte und Vorübersetzungen. Bei Gedike – wie zuvor auch bei Gesner – hatten die Lehrer somit eine zentrale Rolle: Sie sollten noch unverständliches Latein verständlich machen. Bei Gedike geschah dies direkt über das Deutsche. Dass man allgemein stumpfes Grammatikpauken durch methodisches Lateinsprechen ersetzen wollte,¹¹⁶⁷ führt zur Vermutung, dass Gedike Nachteile einer so ‚natürlichen‘ Methode sah, die sich nur aus Gebrauch lernte.

6.5.2 Lateinproduktion bei Gedike

Allgemein war der Ansatz, durch gesprochenes Latein im Unterricht die Sprache zu erwerben, umstritten: Erstens schien der Stil jeglichen mündlichen Sprachgebrauchs nicht ‚klassisch‘ ciceronisch genug,¹¹⁶⁸ zweitens hatte Latein nun auch über manch prominente Schriften als internationale Verkehrs- und Gelehrtensprache deutlich an Wert verloren¹¹⁶⁹

¹¹⁶⁷ Cf. VAN BOMMEL 2015, 141-145.

¹¹⁶⁸ Cf. *ibid.* 144. Die Gründe hierfür bleiben zu erforschen.

¹¹⁶⁹ Cf. z. B. Stuve 1783, 339 sq. Er verneint seine *ibid.* gestellte Frage „ist es nöthig und nützlich, alle junge (sic!) Leute, die Latein lesen und verstehen lernen sollen, auch im Reden und Schreiben dieser Sprache zu üben?“

und drittens zirkulierten ohnehin genügend deutsche Übersetzungen der ‚wichtigsten‘ Autoren.¹¹⁷⁰

Allerdings ist bekannt, dass Gedike seinen *Gesammlete* (sic!) *Schulschriften* aus 1789 und 1795 zufolge möglichst viel in lateinischer Sprache unterrichtete. Als „Hauptzwek“ sah er sogar die aktiven Sprachfertigkeiten neben dem Leseverstehen, weshalb er wie Siebelis und Gesner „Disputiruebungen“¹¹⁷¹ vorschlug.¹¹⁷² Seiner Meinung nach sollte Latein weiterhin Sprache der Gelehrten bleiben: Nur eine „todte Sprache“ habe ihren „ein- für allemal festgesetzten Grad der Vollkommenheit [...], und die Zeitunterschiede in ihr [sind] nicht mehr so auffallend als bei einer lebenden [Sprache]“ (159). Zugleich würden gerade die mündliche und schriftliche Sprachproduktion zu „Gründlichkeit in der Gelehrsamkeit“ statt „Halbwisserei“, zu „Vergnügen“ und „die dadurch erreichbare immer größere Ausbildung [des] Geistes“¹¹⁷³ führen. Diese seien wegen „Heruntersetzung und Erniedrigung des menschlichen Geistes“ nicht „nach ihrem bürgerlichen Ertrage zu tariren“¹¹⁷⁴ seien. Gedike kämpfte für die ehemalige *lingua franca* offenbar im Einklang mit dem Zeitgeist, der Vernunft als Fähigkeit des Verständigwerdens, Verstand als ihren richtig und zweckmäßig angewandten und übungswürdigen Gebrauch für etwas Nützliches betrachtete.¹¹⁷⁵

Trotzdem war Gedike von einem dem Spracherwerb nützlichen Ansatz des Lateinsprechens nicht überzeugt: Seine Methode intendierte nämlich nur das Leseverstehen vorrangig „klaßische[r] Autor[en]“, in deren Anschluss man „auch die neuern lateinischen Schriftsteller verstehen werde“ (186).¹¹⁷⁶ Als Vorgehen für das geforderte Textverständnis lehnte er dann das Sprechen ab, „weil die Büchersprache nicht einerlei [...] mit der Sprache des Umgangs“ (172) sei.¹¹⁷⁷ So solle man außer beim

¹¹⁷⁰ Cf. VAN BOMMEL 2015, 122.

¹¹⁷¹ Gedike 1789, 148.

¹¹⁷² Cf. Gedike 1789, 131-154; 1795, 54-58; VAN BOMMEL 2015, 125; FRITSCH 2006, 143. FRITSCH 2006, 152 zitiert nur Gedike 1779, wo er besonders das Leseverstehen gefördert wissen will. In Anbetracht der Entwicklung ist es aber sicher sinnvoll, diesbezüglich auch Gedikes spätere Schriften in den Blick zu nehmen, gerade weil dann Latein als Gelehrtensprache an Beliebtheit abnimmt; schon 1779 preist er die aktive Sprachproduktion – zunächst Schreiben, schließlich Sprechen – in den höheren Klassen als willkommenes Ziel (197-203).

¹¹⁷³ Gedike 1789, 302. Die Zitate entstammen übrigens einem ganzen Kapitel (289-321), das den aktiven Sprachgebrauch befürwortete.

¹¹⁷⁴ Gedike 1789, 302. Die Zitate entstammen übrigens einem ganzen Kapitel (289-321), das den aktiven Sprachgebrauch befürwortete.

¹¹⁷⁵ Cf. HERRMANN 2005, 110.

¹¹⁷⁶ Dass Gedike auf Leseverständnis abzielt, zeigt sich auch in Gedike 1779, 180 und besonders in 187: „[U]nd ich hoffe, daß er [Nepos als Einstiegsautor] nach meiner Methode meinem Lehrling nicht auf immer verleidet werden soll, das gewöhnliche Schicksal dieses treflichen Schriftstellers, weil man weniger darauf sieht, daß der Schüler ihn verstehen, als grammatisch analysiren lernt.“

¹¹⁷⁷ Laut Gedike 1779 könne man neue lateinische Ausdrücke schaffen, weil sie in der Antike noch nicht vorkamen, was mangels Flexibilität des Lateinischen jedoch schwierig sei, oder lateinische Endungen an deutsche Lexeme hängen, was jedoch aus Faulheit zu „Sprachenmengerei“ (175) und zu einem

Diskutieren über umgangssprachliche Komödien ausschließlich eine „Büchersprache“ verwenden, wofür man aber viel gelesen haben müsse (ibid.). Folglich möge man sich eher dem gemeinsamen Interesse, den lateinischen Autoren, zuwenden (176 sq.). Die Parallele zu Gesner ist klar erkennbar: Im Optimalfall lernte man Latein bei einer erfahrenen Person, die kompetent genug war. Möglichst viel sollte gelesen werden. Je weiter man voranschritt, desto höher war die zu erwartende Eloquenz. Doch anders als Gedike schließt Gesner nicht das zusätzliche Sprechen von Beginn an aus. Ebenso fehlen die Bezüge zu den antiken Gedächtnistheorien über die Sinneswahrnehmungen und Vorstellungskraft; hier scheint besonders nur der Vorrang der *rerum memoria* über die *uerborum memoria* erhalten zu sein.

Gedikes Methode und sein Lesebuch, das er u. a. für die Bürgerklassen entwickelt hatte, schienen Anfänger überfordert zu haben; so blieb man der klassisch humanistischen Methode des Grammatiklernens und Übersetzens treu.¹¹⁷⁸ An verschiedenen Modellschulen hatte man aber noch ein anderes Konzept erprobt, das auch schon Gedike in seinem Werk im Hinblick auf die moderne Fremdsprachenmethodik gelobt hatte: den Philanthropismus. Seinem berühmtesten Vertreter, Johann Bernhard Basedow, hat Gedike sogar einen Teil seines Buches gewidmet.¹¹⁷⁹ Trotzdem distanziert er sich u. a. wegen der zwangsweise neuen Themen und Begriffe, die die antiken Autoren noch nicht kannten, von den Philanthropen (177).

Es ist nun sinnvoll zu verstehen, inwiefern Basedow selbst ein *aduersarius psittacismi* war und welche Ziele er grundsätzlich forderte, denn die neue Strömung mündete in eine neue Schulform, in der die *artes reales* mit dem Unterricht in moderne Fremdsprachen und in Latein verwoben werden sollten: das *Philanthrophinum*. Im folgenden Kapitel zeigt sich, dass auch Basedow auf die unzureichende Methodik reagierte und ein neues Konzept entwickelte, das den Anforderungen der Zeit – einschließlich der Realwissenschaften und dem Bürgertum – gerecht werden sollte.

„barbarischen Styl“ (176) führe, oder die aktuellen, gebrauchten Bedeutungen den römischen Lexeme hinzufügen (er führt *consul* für ‚Bürgermeister‘ an), was aber verwirren und zudem die römische Kultur aus der Gegenwart beurteile, oder paraphrasieren, was jedoch die Gefahr der „Unpräzision“ und der „Weitschweifigkeit“ (ibid.) in sich berge.

¹¹⁷⁸ Cf. VAN BOMMEL 2015, 140. Cf. zum Lesebuch genauer FRITSCH 2006, 153-156.

¹¹⁷⁹ Für moderne Fremdsprachen „wüßt [er] keine beßre und natürlichere Methode als die Basedowische“ (177).

6.6 Johann Bernhard Basedow (1724-1790)

6.6.1 Basedows bildungstheoretische Grundprinzipien

Im 18. Jahrhundert entwickelte sich eine parallel zu den bisher beschriebenen Strömungen, die, von den Ideen der Aufklärung beeinflusst, eine vernünftige und natürliche Erziehung forderte:¹¹⁸⁰ der Philanthropismus.

Basedow brachte diese Strömung zum Erlblühen, indem er 1773 seine eigene Musterschule gründete: Das sogenannte *Philanthropinum* in Dessau wurde bald auch Modell für die Schule in Trittow, und zwar unter seinen Gleichgesinnten Johann Heinrich Campe (1746-1818) und Ernst-Christian Trapp (1745-1818) sowie für diejenige in Schnepfenthal unter Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811).¹¹⁸¹ Basedows Grabstein zieren die Worte Campes, ein Andenken an das aufklärerisch-pädagogische Schaffen:

Du sätest mir, Wie Rousseau dir; Und spät und früh und früh und spät
Pflieg' ich der Saat, Und sie gedieh.¹¹⁸²

Bekanntermaßen strebten die Philanthropen im Sinne des bürgerlichen Mittelstandes nach lern- und leistungsbereiten Schülern, die selbstständig vernunftbasiert und gemeinnützig dachten und handelten (VIIb, 20).¹¹⁸³ Dabei wollten die Philanthropen eine von jeglicher Religion unabhängige Menschenliebe vermitteln (VIIb, IXb, XIIIb f., 21),¹¹⁸⁴ die einen möglichst gleichberechtigten „Bürger der ganzen Welt“¹¹⁸⁵ hervorbringen sollte.¹¹⁸⁶ Fernab war diese Grundidee von papageienhafter Imitation und eloquentem, inhaltsleerem Gefasel, das aus dem Übernehmen von rhetorisch schönen Floskeln bestand: Am *Philanthropinum* gab es vielmehr von lateinischer Textinterpretation losgelöster Realienkunde wie Physik und Chemie moderne Fremdsprachen, Handwerk und Sport; ein breit gefächertes Kanon, der den aufstrebenden Interessen des 18. Jahrhunderts gerecht werden sollte, ohne jedoch klassische Bildung zu vernachlässigen.¹¹⁸⁷

¹¹⁸⁰ Cf. HERRMANN 2005, 106; BRUNING 2005, 287.

¹¹⁸¹ Cf. CHALMEL 2004, 120-129. In Schnepfenthal bestand die Schule sogar bis ins 19. Jahrhundert hinein.

¹¹⁸² Zitiert nach HERRMANN 2005, 106.

¹¹⁸³ Cf. *ibid.* 108. „b“ bezieht sich auf die Vorrede der zweiten Edition, „a“ auf die der ersten. **Die Seitenzahlen im Fließtext hinter den (in-)direkten Zitaten beziehen sich immer auf BASEDOW 21785.** Bei der Ausbildung zu optimal erzogenen Bürgern drohte jedoch gleichzeitig eine Instrumentalisierung im Sinne der Industrialisierung – wehrte man sich gegen pädagogische Maßnahmen, wurde man noch mehr von den Erziehern fremdbestimmt (123 sq.).

¹¹⁸⁴ Cf. auch BASEDOW 1758, 33; BASEDOW 21785, VIIIb f., 68; BENNER 2003, 88-90. Zur Kritik aus Sicht der Aufklärung und innerhalb der Philanthropen verweise ich auf die Zusammenschau von BENNER 2003, 126-136.

¹¹⁸⁵ BASEDOW 1758, 104.

¹¹⁸⁶ Cf. OVERHOFF 2004, 115. Die Gleichberechtigung wollte er für Kinder jedes Standes durchsetzen, was ihm aber v. a. nur theoretisch gelang.

¹¹⁸⁷ Cf. BRUNING 2005, 287. Dabei bevorzugten sie methodische Spiele dem Religionsunterricht. Cf. auch BENNER 2003, 123-125, der viele Stundenpläne vorstellt. Nur VIELBERG 2016, 140 bezeichnet die Repräsentanten dieser Strömung als „Konkurrenten Gesners“, was er jedoch als zu allgemein darstellt und

Das *Philanthropinum* war nicht nur eine Schule für Schüler, sondern auch für auszubildende Lehrer,¹¹⁸⁸ denn die Kompetenz der Lehrperson war Basedow eine Grundvoraussetzung für effektiven Unterricht.¹¹⁸⁹

Das universalhistorische *Elementarwerk* Basedows, 1774 erstmalig zusammen mit hundert Kupfertafeln veröffentlicht, galt als Hauptschrift zu seiner Pädagogik.¹¹⁹⁰ Es war die Spitze seiner zahlreichen Veröffentlichungen, die insgesamt repetitiv waren.¹¹⁹¹ Eine Grundlage für sein Werk war das *Methodenbuch*,¹¹⁹² das er im selben Jahr wie das *Elementarbuch* – der direkte Vorgänger zum *EW* und Schlüssel zum Philanthropismus¹¹⁹³ – 1770 erstmalig veröffentlicht wurde.¹¹⁹⁴ Trotz der wie schon bei Gesner anvisierten Vermittlung der Sachen durch Sprache (Ib, XIb)¹¹⁹⁵ wollte der Reformier mit der lateinsprachigen Vermittlung neben Akademikern auch Bürger bilden (XIa),¹¹⁹⁶ damit letztere potenziell auch den Berufsweg an der Universität einschlagen konnten. Wie sollte das geschehen?

6.6.2 **Basedows Kritik am Lateinunterricht: die Kontinuität des *Psittacismus***

Und als dann verlasset uns ihr Vocabelbücher, ihr Donate, ihr dickbändigen Grammatiken, ihr Phrasesbücher, du Exponiren, du Analysiren, du Imitiren, du Variieren, du Memoriren, du Auf sagen, du Schläge kriegen, verlaßt uns, ihr Sylbenstecher und ihr Mißhandler der besten Autoren!¹¹⁹⁷

Mit diesem prägnanten Ausspruch gelang es Basedow, die gängige Methode kurz zusammenzufassen und seine Abneigung ihr gegenüber auszudrücken. Offensichtlich bezog er sich auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode der klassischen Humanisten, weshalb er eindeutig als *aduersarius psittacismi* identifiziert werden kann. Er selbst wurde nach ihr in Hamburg unterrichtet und äußerte sich auch 1768 in seiner *Vorstellung an Menschenfreunde* negativ über das Auswendiglernen von Vokabeln, Sätzen und grammatischen Regeln sowie Ausnahmen, was zu einer Vernachlässigung der *res* und damit zu einem Unverständnis der antiken Autoren geführt hatte.¹¹⁹⁸ In seiner Vorrede zum *Elementarwerk* schalt er die „gewöhnliche Schulmethode, [...] der auch die Hofmeister

daher nicht bestätigt werden kann. MERKLE 1983, 79 betont, dass BASEDOW die Realien nicht überbetonen wollte.

¹¹⁸⁸ Cf. LOUDEN 2020, 115.

¹¹⁸⁹ Cf. LOUDEN 2020, 116.

¹¹⁹⁰ Dass diese Schrift vorrangig vor seinen anderen zu behandeln sei, da man erst Konkretes begreifen solle, sagt BASEDOW auch selbst (cf. BASEDOW ²1785, XIIIa). Cf. dazu ausführlich LOUDEN 2020, 128-147.

¹¹⁹¹ Cf. LOUDEN 2020, 95 sq., 144.

¹¹⁹² Cf. LOUDEN 2020, 97.

¹¹⁹³ Cf. LOUDEN 2020, 129. Es fand überwiegend Beifall, doch BASEDOW selbst wollte es vor allem verbessern (130 sq.)

¹¹⁹⁴ Cf. ausführlich LOUDEN 95-127.

¹¹⁹⁵ Cf. zu der Verbindung von Sprachen mit Sachen VAN BOMMEL 2015, 136-138.

¹¹⁹⁶ Wie FRITSCH 1990, 30 zeigt, ist diese Tatsache nicht verwunderlich, da auch JOHN LOCKE (1632-1704) und JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) lateinische Bildung befürworteten. Allerdings befand er Lateinkenntnisse nur für die Akademiker als relevant. Cf. auch BENNER ²2003, 92-99.

¹¹⁹⁷ BASEDOW ²1785, 67.

¹¹⁹⁸ Cf. LOUDEN 2020, 54.

folgen“ (V)¹¹⁹⁹ würden. Sie sei so schlecht, dass viele sonst fleißige Schüler den Unterricht kaum ertrügen und auch nicht zum Ziel gelangen würden (ibid.). Selbst viele Professoren hätten unzureichende Sprachkenntnisse trotz mindestens achtjährigen Lernens und könnten nicht flüssig lesen.¹²⁰⁰ Wahre Talente der lateinischen Sprache gebe es ohnehin so selten, selbst nicht an den besten Lateinschulen; als einzige Ausnahme nannte er „die Vollkommenheit“ (82) des Johann August Ernesti (1707-1781), der schließlich als Nachfolger Gesners hinsichtlich seines Rektorates an der *Schola Thomana* bekannt geworden ist und dem er sein Leben lang über die gemeinsamen Interessen verbunden war. Und freilich hatte auch Basedow selbst für Gesner nur lobende Worte übrig.¹²⁰¹

Konnte man unter solchen von Basedow geschilderten Ausgangsbedingungen überhaupt noch Latein weiter lehren und lernen? Dass „[d]ie lateinische Sprache [...] aus den Studien nicht abgeschafft“ (V) werde, daran besteht für Basedow kein Zweifel – zumindest nicht für die Akademiker der Zukunft!¹²⁰² Der konventionellen Spracherwerbsmethode zuwider sah er sich als „Verbesserer der Pädagogik“, der „vornehmlich dasjenige Gemeinnütziges thun [muß], was bisher nicht geschehn ist, und was ohne ihn vermuthlich noch lange nicht geschehen würde“ (Xb). Denn die „meisten Demonstranten auf hohen [Gelehrten-] Schulen“ (34) hätten grundlegende Elemente der lateinischen Sprache, u. a. aus mangelhaftem Verstehen der Erstsprache, nicht hinreichend gelernt, sodass auch deutsche Übersetzungen nutzlos seien (70). Basedow griff also dasselbe wie Gedike an – den zu frühen Beginn des Lateinlernens – und wollte seinen Schülern das „Verderben des Verstandes und Herzens“ (82) und die „Schulpest“ ersparen, damit sie nicht „unter dem abscheulichen Joche der unnatürlichen Lehrart [...] kläglich seufzen“ würden und nicht „den wahren Einsichten und Verdiensten abgestorben“ (83) seien. Ohne seine „natürliche Methode“ (69) würden sie allenfalls „den Casum [zu] setzen lernen“ (70) – das, was man bis ins 18. Jahrhundert in der deutschen Sprache noch erwartete, nämlich lateinische Wörter im deutschen Kontext morphologisch anzupassen.¹²⁰³ Doch selbst dies sei nach vier Jahren Lateinunterricht nicht garantiert (62), sodass er die ‚gewöhnliche Methode‘ als der ‚gesunden Vernunft zuwider‘ (Vb) verwarf. Seine natur- und vernunftgeleiteten, menschenfreundlichen und gemeinnützigen Prinzipien legitimierten sein pädagogisches Schaffen ideologisch, seine Erfolge empirisch.¹²⁰⁴ Bemerkenswerterweise forderte

¹¹⁹⁹ Die Seitenzahlen im Fließtext hinter den (in-)direkten Zitaten beziehen sich immer auf BASEDOW 21785.

¹²⁰⁰ Cf. FRITSCH 1990, 31 sq.

¹²⁰¹ Cf. PÖHNERT 1898, 4 sq.

¹²⁰² Cf. BENNER 2003, 92.

¹²⁰³ Cf. ROELCKE 2014, 54.

¹²⁰⁴ Cf. LOUDEN 2020, 122, der Basedows Tochter als „star pupil at the Philanthropin“ bezeichnet, da sie mit vier Jahren bereits arithmetische Elemente und natürliche Objekte kannte, auf Deutsch und Latein lesen

Basedow trotz seiner vernunftfordernden Denkart und des allgemein entstehenden Neuhumanismus (sei der Einfluss auf Schulen auch nur geringfügig gewesen) eher einen „natürlichen“ Spracherwerb von Beginn an (69).

6.6.3 Ziele des Lateinunterrichts nach Basedow

Basedows „Verbesserung [...] des Schulwesens“ (IVb) als „heilsame Neuerung“ (VIb) sollte die „gewöhnliche unsinnige [Lehrart]“ auf „vernünftige und natürliche“ (VIIb) Weise ersetzen. Denn nur dann denke und handele man gemeinnützig (XIIIb f.). Seine Methode solle vor allem dazu führen,

im Allgemeinen lateinische Bücher, deren Materialien ihnen in der Muttersprache verständlich wären, mit eben dem Vergnügen und Nutzen, und eben so leicht, zu lesen als in der Muttersprache; und im Besondern, vor der kundigen Welt mit lateinischen Reden und Schriften, zuversichtlich und ohne ängstliche Bemühung, hervorzutreten (Vb).

Somit setzte Basedow wie Gesner und Gedike das Textverständnis an die oberste Stelle und wollte dieses nach nur vier Jahren erreichen (82). Doch ging er insofern weiter, als aktiver Sprachgebrauch mit Selbstbewusstsein einhergehen sollte. Dies wollte er zwar wie beide zuvor besprochenen Pädagogen durch genügend „Sacherkenntniß in der Muttersprache“ (77) erreichen. Latein sollte möglichst natürlich wie eine Erstsprache erworben werden, wie man auch bereits vor Basedow postulierte.¹²⁰⁵ Vorrangig erweiterte er danach anders als Gesner und Gedike den Lateinerwerb durch interaktives und spielerisches Hören und Sprechen. Während letztere das Sprechen auch (!) berücksichtigten, aber dabei auf korrekten Gebrauch Wert lagen und folglich bei Gesner unter Aufsicht des Lehrers und bei Gedike erst nach ersten Lektüererfahrungen auf Latein sprachen, sollten bei Basedow die Schüler bereits von Beginn an sprechen. Insgesamt kämpften jedoch alle drei gegen regelbasierten, deduktiven, abstrakten, kontextlosen und zu frühen Fremdspracherwerb ohne ausreichende Kenntnis in der Erstsprache.

konnte. Cf. auch OVERHOFF 2004, 76-80; BENNER 2003, 114, 117 zu Basedows Lehrerfolg. Im Alter von drei Jahren habe seine Tochter auf Deutsch gelesen, kurz darauf Französisch gelernt, und überdies Latein mit viereinhalb Jahren gesprochen (cf. WEIMER 1967, 91 [die späteren Auflagen sind um diese Information gekürzt]).

¹²⁰⁵Cf. OVERHOFF 2004, 34-37: Es gab z. B. die *Societas Latina Jenensis*, die seit 1733 einen korrekt lateinischen Gebrauch beabsichtigte und die nicht nur philologische und sprachkritische Themen behandelte, sondern auch historische und philosophische und dabei insgesamt Gedanken römischer Autoren anwendete. Manche Mitglieder, wie etwa der Rektor des Einsacher Gymnasiums Johann Jakob Schatz, postulierten für den lateinischen Spracherwerb Natürlichkeit und Gebrauch. OVERHOFF führt Stellen aus dessen Schriften an, aus denen klar hervorgeht, dass auch Schatz als *adversarius psittacismi* methodologische Lösungen herbeizuführen versuchte, die effizienter und motivierender seien. Seine Ideen stimmten, wie OVERHOFF zeigt, mit Pädagogen und Rektoren wie Hermann Samuel Reimarus (1694-1768) und Michael Richey (1678-1761) überein.

6.6.4 Basedows Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Basedows didaktische Prinzipien fußen auf seinen Erfahrungen als Privatlehrer eines siebenjährigen Kindes, Josias von Qualen, die LOUDEN aus verschiedenen, teils schwer zugänglichen Primärtexten wie der Magisterarbeit des Philanthropen belegt, sehr gut zusammengetragen hat. Den jungen Schüler unterrichtete Basedow ab 1749 zunächst in Lesen und Schreiben sowie Arithmetik, bevor er diese Fächerkombination um Latein ergänzte.¹²⁰⁶ Er war dem jungen Schüler sowie seiner Familie sehr willkommen, was wohl an seiner Methodik lag, die besonders auf pädagogischem Spiel beruhte, denn er ging immer vom real Konkreten aus. Wahrnehmung über die Sinne war das Leitprinzip zur Veranschaulichung.¹²⁰⁷ Latein selbst begann er durch Unterhaltungen, wobei sich Basedow mangels ausreichender Kompetenz erst selbst vorbereiten musste.¹²⁰⁸

Wie Louden belegt, vertiefte Basedow seine rezeptiven und produktiven Fertigkeiten durch das vielfache Lesen antiker und zeitgenössischer lateinischer Texte, lernte zugleich aus lexikalischen Kompendien, übersetzte aus dem Lateinischen und wieder zurück sowie aus dem Stegreif Unterhaltungen, denen er beiwohnte. Er hatte sich wohl auch angewöhnt, komplett Lateinisch zu denken. Nachprüfen kann man dies nicht. Man kann es ihm nur glauben – oder auch nicht. Eventuell diene diese Aussage nur seinem Eigenlob. Somit hatte sich der Pädagoge die nötige Lehrkompetenz angeeignet und entscheidend aus eigenem Antrieb seine Lehrkompetenz gefördert, um den jungen Josias nach drei Wochen Latein zu unterrichten.¹²⁰⁹ Zuerst ließ er einzelne lateinische Worte in spielerische Unterhaltungen miteinfließen, die aus dem Kontext verständlich sein konnten. Die Worte erweiterte Basedow allmählich zu Kollokationen und Sätze, die er ggf. erklärte – möglichst auf Latein durch das Nennen von Synonymen. Induktion und Anwendung sind hier die Leitlinien.¹²¹⁰ Nach vier Wochen nahm die lateinische Sprache in den Unterhaltungen überhand und nach weiteren sechs Wochen unterrichtete Basedow auch die anderen Fächer zunehmend auf Latein.¹²¹¹ Seine Lehrerfahrungen pries er in seiner Magisterarbeit 1752 an: *Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus.*¹²¹²

¹²⁰⁶ Cf. LOUDEN 2020, 53 sq.

¹²⁰⁷ Cf. MERKLE 1983, 80.

¹²⁰⁸ Cf. LOUDEN 2020, 56.

¹²⁰⁹ Cf. LOUDEN 2020, 57 sq.

¹²¹⁰ Cf. LOUDEN 2020, 64.

¹²¹¹ Cf. LOUDEN 2020, 57 sq.

¹²¹² Cf. näher dazu LOUDEN 2020, 63-67. Diese Arbeit ist schwer zugänglich. Auch OVERHOF 2004, 80-82, 119 führt Stellen an, die das interaktive und spielerische Sprechen mit den Lateinlernenden fördern.

Allgemein unterrichtete Basedow wie heute vom Konkreten zum Abstrakten (28) und progressiv.¹²¹³ Daher sollte auch die Erstsprache grundsätzlich zunächst gut durchdrungen sein und der Unterricht in Latein erst ab Ende des 12. Lebensjahr beginnen.¹²¹⁴ Konkreta machte er durch geordnete Worte und Bilder verständlich und vermittelte anwendungsbezogen (XIa) mit dem ganzen Körper (22 sq., 26) – Prinzipien des heutigen Fremdsprachenunterrichts und Resultat der gedächtnistheoretischen Tradition. Wie Gedike und Gesner wollte auch er ältere Schüler in Latein unterrichten (VIb, 72), allerdings nur in Kleingruppen und sogar mit *peer tutoring* über „Hülfskinder“ oder „Vorgänger“ (31 sq.), die selbst seiner Methode gemäß unterrichtet waren und jüngere Schüler unterstützen sollten.

Dabei unterschied er zwischen zwei Vorgehen im Lateinunterricht: Seine sogenannte „unvollkommnere“ Methode setzte freilich die nötige „Sacherkenntniß“ in der Erstsprache voraus. Dann sollten die Schüler die „bekanntesten und beliebtesten“ (80)¹²¹⁵ Signifikate mündlich oder schriftlich übersetzen – ggf. verbesserte Basedow ihre Fehler, indem er die fehlerfreie Lösung diktierte oder bei Bedarf eine gedruckte Übersetzung verteilte, die die Schüler anschließend mehrfach vorlasen. Folglich betrachtete er die Übersetzung bei genügend erstsprachlicher Kompetenz als Verständnisstütze (XIIIa) – ähnlich wie Gedike. Wenn die Schüler schließlich aus dem *Elementarwerk*, das mit den beigelegten Kupfertafeln übrigens auf Visualisierung wertlegte,¹²¹⁶ genug lateinisch geübt hätten, sodass sie nach Erklärung unbekannter Idiome und Bedeutungen „ohne weiteres Construiren und Analysiren auserlesene Stellen oder ganze Bücher in classischen Autoren verstehen können“, brauche man nicht mehr das *Elementarwerk* auf Latein zu lesen – trotz dessen hoher Nutzbarkeit. Kurzum erweiterte der Philanthrop sehr fortschrittlich die semantische Kompetenz vom Bekannten und Konkreten durch Übersetzung ins Lateinische und zielte auf simultanes Lesen und Verstehen. Er vertiefte sie durch Übungen. Anders als bei Gesner und Gedike jedoch war der Lehrer in der ‚unvollkommneren‘ Methode kein Vorübersetzer, sondern half nur beim Erschließen.

¹²¹³ Cf. LOUDEN 2020, 117. Beispielsweise war sich BASEDOW bewusst, dass die Schüler erst gegen Ende ihrer Schulzeit rezitieren könnten, was er für vor dem 15. Lebensjahr zu üben zwecklos hielt.

¹²¹⁴ Cf. LOUDEN 2020, 115 sq.

¹²¹⁵ Die folgenden Zusammenfassungen beziehen sich auf ibid. 80 sq.

¹²¹⁶ Cf. LOUDEN 2020, 114. Damit ähnelte er in seiner Herangehensweise der comenianischen (145). Cf. auch MERKLE 1983, 80.

Auch die Grammatik sollte möglichst induktiv erworben werden. Trotz des fortschrittlichen Bemühens sah er in seiner Methodik Potenzial:

Basedows, wie der Philanthrop selbst es nennt (81), „bessere Lehrart“ war nicht text-, sondern umgangsbasiert. In freiem Unterrichtsgespräch übersetzte der Lehrer aus dem Lateinischen ins Deutsche, um – wahrscheinlich wie Gesner und Gedike – verständliches Latein zu liefern. Alternativ las der Lehrer nur lateinische Texte vor, während die Schüler nach Klärung etwaiger Schwierigkeiten die Übersetzung zur gleichen Zeit lasen. Im Unterschied zur anderen Methode sah Basedow eine über sechs Monate lang spielerische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler vor („Spielwerke“ [82]). Sofern man aus Basedows leider nicht ausführlichen Erklärungen folgern kann, wollte er gerade in der Anfangsphase statt Übersetzungen mit Spiel und Körpersprache das Fremdsprachliche verständlich machen (109 sq.). Darunter verdient das „Commandirspiel“ besondere Erwähnung, das Befehlen und Gehorchen vorsah. Danach las man mit den Schülern drei bis vier Jahre¹²¹⁷ etwa Basedows Chrestomathien antiker Autoren oder für umgangssprachliche Kompetenz humanistische *Colloquia familiaria* (VIIIb). Erst nach sicherem Fremdspracherwerb übte man ein weiteres halbes Jahr nur Grammatik (82).

Insgesamt zielte Basedow im Optimalfall durch Spiel, Körpereinsatz, Interaktion und progressives Sprechen auf die Vermittlung verständlicher lateinischer Inhalte, die eine flüssige und leichte Lektüre lateinischer Originaltexte ermöglichen sollte. Somit unterschied er sich von Gesner und Gedike: Diese wollten durch Vorübersetzen und Kommentierungen das sonst nicht gut verständliche Latein verständlich machen, während Basedow mit verständlichem Latein in gesprochenen Kontexten anfang und die Grammatik zum Vertiefen der Sprachkompetenz betrachtete. Wenn der Philanthrop jedoch seine „unvollkommenere“ Methode wählen musste, mussten die Schüler vermutlich die Übersetzung erraten. Ob dieses Vorgehen effizient war, ist nicht feststellbar – genauso wenig wie der tatsächliche Anteil des Lateinischen in beiden Lehrarten und dessen Erfolg oder aber Überforderung. Wahrscheinlich wollten die Pädagogen durch viele Wiederholungen und verständliches Latein – ihre beiden Gemeinsamkeiten – einen sicheren Spracherwerb für das Leseverstehen ermöglichen.

¹²¹⁷ Diese Dauer schreibt BASEDOW für öffentliche Schulen vor; für andere nur zwei Jahre (81 sq.).

6.6.5 Wirkung

Basedows Methodik verbreitete sich während seiner Lebzeit nicht uneingeschränkt, doch hatte immerhin bis zur Gründung seiner Lehranstalt 1774 genug Förderer;¹²¹⁸ sein *Philanthropinum* in Dessau schloss bereits 1795.¹²¹⁹ Möglicherweise missbilligten zu viele den materialistischen und utilitaristischen Fokus auf die „Außenwelt“ und die „Brodwissenschaft“, der die „geistigen Gegenstände der Innenwelt“¹²²⁰ zu vernachlässigen schien.¹²²¹ Möglicherweise kritisierte man das *Elementarwerk* auch, wie man es heute tut,¹²²² für eine nicht authentische Abbildung der Realität und nicht planmäßige Anordnung der Kupfertafeln. Allerdings bedeutete das philanthropische Schaffen einen Fortschritt in der Pädagogik und konkret eben auch in der Lateindidaktik. Dessen waren sich Zeitgenossen bewusst, versuchte man doch – wie Gesner – nach Erscheinen von Basedows *Elementarwerk* in den Bürgerklassen das Vorwissen zu aktivieren, indem man konkrete, umgebungsbezogene oder bereits bekannte Geschichten las, z. B. den von Philipp Lieberkühn (1754-1788) lateinisch übersetzten *Robinson Crusoe* (1785).¹²²³ Allerdings schien den meisten Lateinlehrern dieses Buch sowie das gesprochene Latein zu „unklassisch“.¹²²⁴ Ideale Latinität wurde wichtiger denn je und neue Grammatikbücher

¹²¹⁸ Cf. dazu OVERHOFF 2004, 167-212. Der Forscher fördert Antwortbriefe Basedows an seine Gönner wie den dänischen Premierminister Adam Gottlob von Moltke (1710-1792) und den dänischen Außenminister Johann Hartwig Ernst von Bernstorff (1712-1772) zutage. Letzterem gegenüber versicherte Basedow, als er etwa Professor am Altonaer *Christianeum* (seit 7.10.1761 [180]) war, beispielsweise seine Loyalität gegenüber den lutheranischen Protestanten. Bernstorff muss ihn nicht nur ermutigt haben, an seinem pädagogischen Programm festzuhalten, und dafür gesorgt haben, trotz Feindseligkeiten seitens der orthodoxen und lutherischen Geistlichkeit sowohl als Schriftsteller zu wirken als auch am *Christianeum* zu lehren (170). Beide Minister waren von Basedows gutem Willen überzeugt (170 sq.). Auch gab es Empfehlungen in renommierten Zeitschriften, z. B. über die dänische Zeitschrift *Patriotiske Tilskuer* (174), die grundsätzlich den Wert der Erziehung zur Stärkung der Gesellschaft und der Sitten betonte (172). Mit dem Tod des Herausgebers und Basedows Freund Jens Schelderup Sneedorff (1724-1764) endeten jedoch die Empfehlungen, die in Kritik im Gelehrtenjournal *Copenhagenske neue Zeitungen von gelehrten Sachen* gewandelt wurde (174 sq.). Trotzdem behielt Basedow befürwortende Publikationen, die OVERHOFF Verlauf des Kapitels untersucht (175-183). Die philanthropische Schulpraxis verbreitete sich vereinzelt in Schleswig-Holstein und Oldenburg (183-203), bis er vom Fürsten Leopold III. Friedrich Franz von Anhalt-Dessau nach Dessau berufen wurde (210-212).

¹²¹⁹ Cf. CHALMEL 2004, 129.

¹²²⁰ NIETHAMMER 1808, 19 sq. Der einflussreiche Philosoph hielt die Fokussierung auf das Materielle für zu stark (78-80, 106 sq.) und hätte sich vom Philanthropinismus einfache Kritik an der früheren Methode gewünscht (14 sq.).

¹²²¹ Cf. auch KRAUSE 1994, 4. Dabei wollten sie der Gesellschaft dienliche Bürger erziehen, wie PÖHNERT 1898, 46-48 begründet.

¹²²² Cf. MERKLE 1983, 81.

¹²²³ Cf. VAN BOMMEL 2015, 137 sq. Er war zuvor von Campe ins Deutsche übersetzt worden. Lieberkühn wollte so klassisch wie möglich bleiben, aber wies in seinem Vorwort auf manche stilistische Unsauberheiten hin. Sowohl Campe als auch Trapp kritisierten die mangelnde Latinität.

¹²²⁴ Cf. dazu FRITSCH 2006, 146. Er weist auf ein mögliches Paradoxon zwischen Ideal und Praxis hin (150-152). Cf. zu diesem gesamten Absatz, wenn nicht anders angegeben, ibid. 136 sq., 143 sq., wo er sämtliche Aussagen der Zeit angibt. Ich ergänze, dass Niethammer 1808, 21 sq. misstrauisch den nachhaltigen Einfluss des Philanthropinismus auf sämtliche Lehranstalten beäugt, sondern auch die pädagogischen Fachschriften – „von dem bändereichen Revisionswerk an bis auf die kindischste der zahllosen seitdem emanirten Kinderschriften herab“ (22). Auch FRITSCH 2006, 157 sq. weist auf die Prävalenz der grammatikbasierten Methode hin.

erschienen.¹²²⁵ Basedows pädagogischer Ansatz und mit ihm sein vernunft- und naturbasierter Traum von einem „Eifer für Toleranz“ und „bürgerliche[r] Gleichheit“ (68) setzten sich nicht durch – so wenig, wie auch Gedikes kompromisshafte Lesemethode nicht in die Praxis durchdrang. Somit gab man Ende des 18. Jahrhunderts die Idee eines den zukünftigen Bürgern adäquateren Unterrichts auf, was erst im 19. Jahrhundert das Realgymnasium, das besonders durch Mathematikunterricht den Geist genauso wissenschaftlich ausbilde wie durch Lateinunterricht am „Sprachgymnasium“, kompensieren konnte.¹²²⁶

6.7 Zwischenfazit

Die hier vorgestellten Beispiele führen einen gewissen ‚Kampfgeist‘ vor Augen, der gegen die Ursachen für die Unbeliebtheit des Lateinunterrichts aufbegehrte. Trotz der schwindenden Notwendigkeit, als Gelehrte Latein sprechen zu müssen, blieb genau dies bei Gesner und Gedike Ziel und bei Basedow Mittel zum Spracherwerb. Alle drei Gelehrten, die sich unterschiedlich ihre Lehrkompetenz angeeignet hatten, wollten lateinische Texte weiterhin verstehen – und zwar möglichst fließend. Dazu widmeten sie die hauptsächliche Zeit ihres Unterrichts der Lektüre und genauer gesagt dem Leseverstehen. Dazu legten die *aduersarii psittacismi* vorrangig auf die Förderung der *rerum memoria* wert, die mit der Kenntnis in der Erstsprache einherging. Die Übersetzung leistete hier die Verständlichmachung. Anschaulich vermittelt werden sollten lateinische Signifikanten zusammen mit ihren Signifikaten, was die rezeptive Kompetenz, also Sprachverstehen, erweitern würde. Bewusst war ihnen: Erst auf Basis eines soliden Verständnisses, das ggf. aus der Übersetzung in die Erstsprache bezogen wurde, der Sprache aus ihrem – rezeptiven und/oder produktiven – Gebrauch heraus würde man höhere Redegewandtheit erreichen können. Vor solchen methodischen Uneinigkeiten zu Ende des 18. Jahrhunderts hin scheint es unausweichlich, dass man den mangelnden Nutzen des Lateinischen besonders im 18. Jahrhundert kritisierte – vielerorts. Es ist vor diesem Hintergrund verständlich, dass die *aduersarii psittacismi*, insbesondere Gesner, nicht nur den Nutzen des Lateinischen verdeutlichten, sondern auch die Methodik verbessern wollten. Dabei ist insbesondere Gesners Idee zum kontrollierten Lateinsprechen insofern fortschrittlich, als er von den Schülern keinen dauerhaften Sprachgebrauch untereinander

¹²²⁵ Cf. VAN BOMMEL 2015, 144.

¹²²⁶ Cf. *ibid.* 146. Die Ausbildung der mentalen Fähigkeiten bildete nämlich einen humanistischen Wert, den Ernst Gottfried Fischer (1754-1831), der in Berlin langjähriger Lehrer für Mathematik und Physik war und schließlich 1810 Professor wurde, besonders betonte, um ihn für das Ansehen seiner unterrichteten Fächer zunutze zu machen (cf. hierzu und im Folgenden *ibid.* 147-151). 1806 entwarf er sein Konzept für das „Realgymnasium“.

erwartet, sondern nur in Gegenwart des Lehrers. Da jedoch auch übersetzt wurde, war das Deutsche mitunter präsent, sodass man sich in gewissem Maße an eine aufgeklärte Einsprachigkeit¹²²⁷ annähert. Auch inspirierte er wenigstens in inhaltlicher Hinsicht den Beginn des deutschen Neuhumanismus, wobei er vermutlich vom französischen Gelehrten Rollin selbst angeregt wurde, und den Philanthropismus. Alle Gegner der Papageiengelehrsamkeit – auch auf italienischer Gelehrtenseite – haben gemein, die aristotelische Gedächtnistheorie und comenianische Ansätze miteinzubinden. Man wollte die Sinne stimulieren und Sprache leicht mit Bezug zur Realität vermitteln. Vor allem ging es um viel Lektüre und möglichst simultan ablaufendes Leseverstehen. Somit distanzieren sie sich von bis dato etablierten Ansätzen und legen einen Meilenstein, indem sie viele der von Gesner weitergetragenen Ideen propagierten und vermutlich auch anwandten. Damit hat sich jedoch auch gezeigt, dass Gesner nur eingeschränkt ein ‚Wegbereiter des Neuhumanismus‘ war. Sicherlich hat seine Bekanntheit durch seine mediale Präsenz, in der er seine Didaktik stilisiert, zu einer solchen Kategorisierung beigetragen. Dennoch war er nicht ‚der eine Wegbereiter‘, sondern ‚einer‘, der sich mindestens von Rollin hat inspirieren lassen; didaktisch sind seine Rückgriffe auf Aristoteles, Comenius und Locke ohnehin bekannt. Gesner war daher auch nicht so innovativ, wie die Wissenschaftsgeschichte meint. Er war einfach ein Experte und hatte viele Schriften gut studiert und sich zugleich gut ausgetauscht.

¹²²⁷ Man bezeichnet den in Notfällen gestatteten Rückgriff auf die Erstsprache seit BUTZKAMM 1973 als ‚aufgeklärte Einsprachigkeit‘. Es erschließt sich von selbst, dass Schüler weniger Positives mit der Fremdsprache assoziieren, wenn sie von der Lehrperson nur für Arbeitsaufträge und Ermahnungen verwendet wird, Humor jedoch nur in der Erstsprache.

7 Fazit und Bewertung

Diese Arbeit hatte zum Ziel, die Lateindidaktik im 18. Jahrhundert am Beispiel des Gelehrten Johann Matthias Gesner näher zu beleuchten. Vor dem Hintergrund aktueller Debatten um die Legitimation des Faches Latein an Schulen lohnte sich der Fokus auf das Verhältnis zwischen gesprochenem Latein und Übersetzen. Schließlich gilt Letzteres als ‚Alleinstellungsmerkmal‘ – insbesondere unter deutschen Lehrpersonen und Didaktiker*innen – aufgrund der nicht oder nur schwer nachweisbaren Förderung sprachlich-analytischer Fähigkeiten und Transfereffekten. Da sich jedoch seit etwa einem Jahrzehnt die neuere Forschung (insbesondere im internationalen Raum und vereinzelt auch in Deutschland) mit alternativen und vermutlich motivierenderen Methoden wie *Latine loqui* auseinandersetzt, was noch mit dem Übersetzen zu konkurrieren scheint, ist ein Blick in die historische Entwicklung unabdingbar.

Welches Jahrhundert würde sich dazu besser als das 18. Jahrhundert eignen? Immerhin war Latein in dieser Epoche noch als internationale Gelehrtensprache geläufig (■ Kap. 2). Zugleich jedoch bezweifelte man ihre Hegemonialstellung, was mit dem Unterricht in modernen Sprachen und den Naturwissenschaften einherging. Eine genauere Untersuchung dieser Legitimationskrise ist ein weites und noch unerforschtes Gebiet. Daher habe ich mich auf den deutschsprachigen Raum, in dem sich das gesprochene Latein noch in den Anfängen befindet, und konkret auf Johann Matthias Gesner beschränkt. Er hat in einer Zeit gewirkt, die mit Fug und Recht als ‚lateinfeindlich‘ gelten kann, denn auch wenn Latein noch als Gelehrtensprache in Umlauf war, so bekam sie im akademischen Umfeld Konkurrenz, insbesondere vom Französischen (■ Kap. 2). Ferner hinterließ der Gelehrte und Pädagoge zahlreiche Beiträge zur Lateindidaktik, die bis heute in der historischen Bildungsforschung bekannt sind, allen voran seine pädagogische Erstveröffentlichung *Institutiones Rei Scholasticae* (1715). In dieser Forschungsarbeit wurden über die renommierten Werke hinaus auch Vorworte zu Text- und Grammatikausgaben, Reden, Schulprogramme, Selbstzeugnisse etc. ausgewertet, die unter anderem Anekdoten überliefern. Dieses heterogene Material hat den biografischen Forschungsstand erheblich ergänzt und ein möglicherweise ‚persönliches‘ Bild von Gesner als passionierten Pädagogen in Ansbach, Jena, Weimar, Leipzig und Göttingen entworfen (■ Kap. 3). Sein Einsatz für das Fach der Klassischen Philologie war – nicht zuletzt dank der Hilfe seiner Lehrer – ungebrochen und er nahm sich sogar der Herausforderung an, es von der Theologie unabhängig zu machen und in Göttingen

schließlich autonom und mit pädagogischen Zwecken zu lehren, um den Lateinstandard seiner Studenten wieder anzuheben.

Wenngleich man ihm daher üblicherweise die Rolle des ‚Gründervaters‘ der Klassischen Philologie zuweist, wird dennoch klar, dass er vor allem ein solides und weit reichendes Netzwerk mit anderen Gelehrten pflegte, das ihn unterstützte und zu einem ‚Experten‘ machte. Darüber hinaus nahm er sich einer der größten Herausforderungen an, die noch heute bestehen, nämlich welche lateinischen Texte wann und mit welchen Hilfsmitteln sowie Methoden zu welchem Zweck rezipiert werden sollten.

Immerhin betrachtete Gesner die ‚lateinfeindliche‘ Entwicklung nicht als kritisch – heutzutage ist schließlich die Tatsache, dass Latein nicht mehr als Erstsprache gesprochen wird, ein beliebtes Argument, nicht mehr Latein zu lernen. Der Göttinger Professor hingegen war sich der Mehrsprachigkeit bewusst und sah in der Entwicklung eher Vorteile! Monolingualen Unterricht auf Latein lehnte er mitunter an Universitäten sogar ab, da möglicherweise nur das Deutsche den Inhalt eindeutig vermitteln könnte.

Vielmehr prangerte er jedoch die Repräsentanz der Theologen unter den Lehrern an, besonders aber die Lehrmethoden, die zu Papageiengelehrsamkeit und nicht verstandenen Texten führten. Diese waren offensichtlich Resultate der bis dato verbreiteten Methodik, in der zuerst viel Grammatik gelernt wurde, anschließend übersetzt und dabei exorbitant viel (jedenfalls Gesners Aussagen nach) kommentiert und imitiert wurde (■ Kap. 2), ohne dass genug Inhalt verstanden worden wäre (■ Kap. 3). Hatte es überhaupt noch Sinn, Latein zu unterrichten? Eindeutig ja, fand Gesner (■ Kap. 4). Den Bildungswert sah er nicht (wie heute) etwa ausschließlich in der Verbesserung der deutschen Stilistik oder im Grammatikunterricht und seinen Transfereffekten, was man gerne als ‚formale Bildung‘ bezeichnet, sondern in der *res publica litterarum*, die seiner Meinung nach ewig gültige moralisch-ethische Standards weitergab. In dieser Utopie, die er insgesamt zirkulär begründet, sollten Schüler einen Sinn für ‚tugendhaftes‘, ‚schönes‘ und ‚ehrenwertes‘ Verhalten entwickeln, wobei ihnen die lateinsprachige Literatur sowie die eigene Produktion mit entsprechender *latinitas* helfen sollte. Das Handeln sollte tugendhaft sein und den anderen gefallen, wobei ihr gutes oder schlechtes Gewissen Orientierung geben sollte. Bei diesen Vorstellungen zur Selbstoptimierung sollten sich die Schüler zudem für die lateinsprachige Literatur begeistern – wie es auch seit der Renaissance üblich war (■ Kap. 2). Man sollte sich schließlich mit den Gelehrten

überzeitlich und international austauschen können. Sowohl das Handeln als auch den Austausch konnte man seiner Meinung nach aus den antiken Autoren lernen.

Und wie sollte man die Autoren möglichst einfach lesen lernen und überhaupt in der Gelehrtenwelt zu kommunizieren lernen? Banal gesagt: durch viel Lektüre, sei sie gehört oder gelesen (■ Kap. 5). Man sollte sie kursorisch und schnell lesen und den globalen Sinn verstehen können und nur im Notfall auf einen Kommentar zurückgreifen, oder auch statarisch und langsam mithilfe von vielen Kommentaren und Erklärungen, die dennoch nicht exzessiv sein sollten. Doch auch das Verstehen der lateinischen Texte will gelernt sein! Dabei half nach wie vor der Rückgriff auf die Erstsprache, das Übersetzen ins Deutsche. Mit fortschreitendem Niveau sollten die Lerner auch selbst Autoren übersetzen und erklären. Doch wie kamen sie dorthin? In erster Linie zunächst über das Auswendiglernen einzelner grammatischer Phänomene; dann (und später nur noch) über gesprochenes Latein in den Klassenzimmern und über das Auswendiglernen von einzelnen Sätzen und schließlich von Texten. Bei den älteren Schülern bot sich ein Sprachenvergleich an, wie er noch in der heutigen Didaktik propagiert wird. Die Texte wählte Gesner nach seinen ‚moralisch-ethischen‘ Standards aus. Entgegen bisheriger Forschungsmeinungen war das krönende Ziel abschließend, auf Latein nach humanistischer Imitation zu sprechen und zu schreiben. Diese wurde also keinesfalls abgeschafft, sondern lediglich progressiv nach hinten verschoben, wenn man sich des Textverständnisses sicher sein konnte.

Das Verständnis grundsätzlich erleichtern wollte Gesner vor allem über die Stimulation der Sinne der Leser und deren Bezug zur Lebenswirklichkeit. Seine Schüler sollten sich direkt in die Geschichte hineinversetzen können. Dabei half ihm die antike Gedächtnistheorie nach Aristoteles und den Ergebnissen ihrer Rezeption von Comenius und John Locke. Insbesondere daraus machte er sich die Vorstellungskraft zunutze, die das Vorwissen um das Unbekannte ergänzen sollte. Dies konnte eben auch nur mit solchen Texten möglich sein, die den Schülern inhaltlich bereits bekannt waren. Dabei bezog er sich besonders auf religiöse Inhalte. Insgesamt reflektierte er diese Ansätze vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen, die er miteinbezog. Beispielsweise wollte er die Aufmerksamkeit dadurch fördern, dass er Schüler zur Beantwortung einer Frage in unvorhersehbarer Reihenfolge aufrief. Womöglich haben auch seine ausgedachten Geschichten und Spiele die Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler gesteigert. Des Weiteren ist aus dem Nachlass seines Seminars bekannt, dass er in Ansätzen autonomes

Lernen den Studenten ermöglichte, indem sie möglichst selbstständig und vermutlich in Gruppenarbeit Texte lasen und erklärten.

Insgesamt legte Gesner in der nicht ausschließlich frontal ablaufenden Sprachvermittlung viel Wert auf lateinische Sprachproduktion, sowohl mündlich als auch schriftlich. Diese ging weit über das heutige Lernziel – analytisches und/oder sinnstiftendes Übersetzen – hinaus. Auch schrieb er exuberantem Grammatikunterricht, bei dem die Inhalte im Verborgenen bleiben, grundsätzlich eine geringere Rolle zu, da der Wunsch nach historischer Kommunikation stark ausgeprägt war. Schwerpunktmäßig sollten die Schüler zunächst die idealisierte antike Literatur und ihr Menschenbild begreifen – mithilfe gemäßiger Kommentierungen seitens des Lehrers oder anderer Schüler(-gruppen) auf Latein oder Deutsch, nachdem durch die Vorübersetzungen der Inhalt erstmals verständlich gemacht worden war. Die Übersetzung ins Deutsche diente lediglich dem Vervollständigen der Leseerwartungen, die bereits im Vorhinein durch Hintergrundwissen aktiviert sein sollten (s.u.).

Doch haben ihn allein seine Reformbestrebungen und Ideen berühmt gemacht? Was hat letztlich zu seiner Prominenz beigetragen? Seine Leistung lag sicherlich darin, seine Werke gut zu verkaufen, indem er immer wieder polemisch die bisherige Didaktik diffamierte. Ebenso stand er in regem Austausch mit verschiedenen Gelehrten (■ Kap. 6), sodass man sogar ansatzweise von einer *Professional Learning Community* sprechen kann. Hierbei handelt es sich um eine schulische Gemeinschaft, in der die Lehrpersonen und Vorgesetzten kontinuierlich lernen (wollen), sich austauschen und auf ihr Lernen reagieren, um so zugunsten der Schüler*innen ihren Unterricht effektiver zu gestalten. Dazu reflektiert man über seine Praxis und Erfahrungen,¹²²⁸ gestaltet Lehrpläne¹²²⁹ und versucht grundsätzlich durch neues und geteiltes Wissen¹²³⁰ Probleme im Unterricht zu lösen – mit Blick auf die Bedürfnisse der Schüler*innen.¹²³¹ Diese Art der Gruppenreflexivität ist also ein iterativer Prozess aus den interagierenden Parametern Reflexion, Planung und Handeln bzw. Anpassung,¹²³² wobei auch Feedback-suchendes Verhalten anteilmäßig eine Rolle spielt.¹²³³

Inwieweit Gesner und seine zeitgenössischen Gelehrte konkrete Fälle analysierten oder sich gegenseitig produktiv kritisierten, ist unklar. Doch hatten sie immer wieder Grund,

¹²²⁸ Cf. LOUIS, KRUSE et al. 1995.

¹²²⁹ Cf. NEWMANN, WEHLAGE, 1995.

¹²³⁰ Cf. . FULLAN 2001; HORD 2004.

¹²³¹ Cf. HORD 1997.

¹²³² Cf. WEST 2000.

¹²³³ Cf. SCHIPPERS et al. 2007.

sich von bisherigen Praktiken abzuwenden und ihre Verbesserungsvorschläge zu teilen bzw. sie so zu veröffentlichen, dass sie darauf zurückgreifen konnten. Daher kann man hier in Ansätzen eine *Professional Learning Community* erkennen, die sogar überzeitlich war. Gesner schöpfte nämlich aus bestehenden Reformvorschlägen und integrierte vergangene Prinzipien in seine bildungstheoretischen Schriften – wie etwa von Comenius. Dabei stand er mit Zeitgenossen in Austausch, verfolgte gemeinsame Ziele und initiierte Veränderungen. Selbst auf unmittelbar nachfolgende Generationen entfaltete er seine didaktische Wirkung und erntete sogar einen Ruf als Initiator des Neuhumanismus.

Zusammengefasst handelt es sich bei dieser überzeitlichen *Professional Learning Community* um Gelehrte, die man als *aduersarii psittacismi* zusammenfassen kann. Denn die Abwendung von dem grammatikbetonten Ansatz war ihnen gemein. Während bei Facciolati besonders dieser Punkt in seiner Rede eine Rolle spielte, war es bei Zambaldi die Stimulation der Sinne, von der er sich einen einfacheren und eindeutigen Gebrauch des Lateinischen erhoffte – wenngleich er selbst sein Werk bereits auf Italienisch verfasst hatte. Worauf man stattdessen Wert legen konnte, davon zeugen die Aussagen Rollins, der schon vor Gesner den *bon goût* aus den antiken Texten beziehen wollte und dementsprechend ihrem durchdringenden Verständnis Bedeutung beimaß. In dieser Hinsicht ist auf jeden Fall klar, dass Gesner nicht der erste war, der dem Neuhumanismus mit der vorwiegend inhaltlichen Behandlung der Texte den Weg bereitete, wie in der Forschung immer wieder angenommen. Grundsätzlich hat die Analyse dieser Begriffsverwendung gezeigt, dass man ‚Neuhumanismus‘ mehr inhaltlich, aber auch didaktisch – und bisher war es ziemlich ungenau – als Kategorie auffassen kann. Die Imitation – nicht als Methode, sondern als Ziel – bestand bei Gesner nämlich weiterhin als Endprodukt sprachlich-literarischer Arbeit. Diese war letztlich auch bei Gedike und Basedow ein gemeinsamer Nenner, wollten doch beide die lateinische Sprachproduktion nicht abschaffen. Der Unterschied liegt eher in dem Zeitpunkt: Während Gedike nur nach ausreichender Kenntnis der Originaltexte Wert auf entsprechend gesprochenes Latein legte, kam es bei Basedow schon bei Lernanfängern methodisch und spielerisch zum Einsatz. Ein solcher ist bei Gesner nur geringfügig vertreten und man weiß nicht, wie oft *fabulae* und *ludi* zum Einsatz kamen. Klar ist jedoch, dass alle drei zunächst Textverständnis vermitteln wollten, wobei (Vor-)Übersetzungen eine klare Hilfe waren. Gesner hat sich insbesondere bei den Philanthropen sowie in der Forschung einen Ruf als allseits beliebter Retter erworben. Seine Polemik gegen die bisherige Didaktik und seine Vernetzung mit anderen Gelehrten waren ihm dabei sicherlich hilfreich.

Dies eröffnet vor allem die Frage, ob er nicht schlichtweg geltungssüchtig war: Warum stellte sich Gesner als vollkommener Lehrer dar? Zugegebenermaßen waren die Alternativen womöglich kaum besser; für sein Zeitalter war er sicherlich fortschrittlich – und sogar aus heutiger Sicht bisweilen (s. u.)! Immerhin knüpfte er an die jüngsten Theorien und didaktischen Ansichten eines Locke, Comenius oder Aristoteles an. Er versuchte das Beste daraus zu vereinen. Und das ist eben vielleicht auch der Grund: Er versuchte lediglich, das Gute zu verbreiten und das, wie es im Optimalfall seiner Zeit laufen sollte. So erklärt sich auch das Interesse an seiner Selbststilisierung. Nur durch einen gewissen Bekanntheitsgrad konnte er seine Ideen verbreiten. Dennoch ist auch nicht auszuschließen, dass er nicht mehr als berühmt werden wollte – wer kann schließlich heutzutage noch bezeugen, dass er nicht doch vorrangig finanzielle Interessen pflegte? Machen wir uns nichts vor: Zwar schloss die Bildung schlecht begüterte Kinder – wie auch Gesner in seiner frühen Jugend – nicht aus. Dennoch blieb die Weitergabe der ewig gültigen ‚moralisch-ethischen‘ Standards, die Gesner der *res publica litterarum* entnahm, keineswegs allen gesellschaftlichen Schichten offen, sondern nur denjenigen, die sich ein Stipendium aus kirchlichen Mitteln verdienten oder denen, die es sich von Haus aus leisten konnten. Warum war er wohl in der Göttingen Universität an der Lehre des Adels so sehr interessiert, dass er für die Universität Flugblätter verfasste und sie bewarb? Seine Bekanntheit, die er schon am Anfang seiner Karriere durch die von ihm in den *Institutiones* beschriebene und wahrgenommene Lehrerrolle und das damit verbundene Ideal vergrößerte, konnte ihm in materieller Hinsicht nur nützen. Dennoch muss man ihm den modern-didaktischen Gedanken zugutehalten, den er bereits vor etwa drei Jahrhunderten kannte.

Seine didaktisch-theoretische Genialität liegt in der Stimulierung des Vorwissens durch die Vorstellungskraft. Dass dieses für erfolgreiches Leseverstehen unabdingbar ist, hat bereits die jüngere Forschung mehrfach bewiesen:

Wie versteht man den Satz *Marcus in curiam it?* Beginnend bei Buchstabenerkennung über das Verständnis des einzelnen Wortes und des Satzes zum gesamten Text hin dekodieren sie Schemata, d. h. erschließen sie immer wieder den Textsinn von unten nach oben (vom Bestandteil zum Gesamten).¹²³⁴ Beispielsweise liest man *M-a-r-c-u-s i-n c-u-r-i-a-m i-t* und versteht jedes Wort der Reihe nach, ohne etwa die Figur oder Person namens *Marcus* oder den kulturellen Stellenwert einer *curia* zu kennen. Mit diesen sogenannten ‚Bottom-up-Prozessen‘ laufen die *Top-down*-Prozesse ab, die statt Bedeutungswissen zunächst Sach-

¹²³⁴ Cf. MEIRELES 2006, 301; NIEWELER 2006, 20, 106 sq.

und Weltwissen miteinbeziehen und eine Erwartungshaltung zum Text aufbauen. In unserem Beispiel meint das die Idee davon, welche Figur oder Person dem Eigennamen zugeordnet werden könnte – vielleicht Marcus Tullius Cicero? – und dass diese eventuell Senator war, weil sie ja in die *curia* geht. Beide bereits aufgebauten Wissensstrukturen gleichen sich entlang des Kontextes immer wieder ab. Insbesondere Gesner forderte fremdsprachliche Bücher mit den Schülern bereits bekannten Inhalten, in seinem Fall religiöse, damit die Schüler zu lesen und verstehen beginnen lernen.

Dass das Vorwissen besonders in der Semantik eine Rolle spielt, war ihm auch schon bewusst: Da sich Leser*innen den Gegenstand des Textes aus dem Text selbst rekonstruieren,¹²³⁵ müssen sich die Lernenden die antike Kultur vergegenwärtigen. Dies geht über das stilistische Vorwissen wie Schreib- und Mitteilungskonventionen hinaus.¹²³⁶ Um etwa *curia* vor dem kulturellen Kontext zu verstehen, dem das Lehnwort ‚Kurie‘ nicht gerecht wird, müssen die Leser wissen, welche Bedeutung diesem Ort in der Antike zugeschrieben wurde: Wer ging dort warum hin? Dasselbe gilt auch für Abstrakta wie *auctoritas* oder *dignitas*. Die Psycholinguistik bezeichnet dieses Wissen, das in mehreren Bestandteilen eine Wortbedeutung konstituiert und pragmatisches Welt- und Handlungswissen miteinschließt, als ‚Schema‘.¹²³⁷ Gesner hatte eventuell nicht das Bewusstsein, dass vor der grammatischen Ebene die semantische zum Leseverstehen besonders gefordert ist,¹²³⁸ doch zumindest ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, konkret erfahrbare und den Schülern nahe Vokabeln bzw. Referenzpunkte zu lehren, also nicht gleich zur Verwendung von Abstrakta wie *humanitas* zu schreiten. Offenkundig hatte er im Bewusstsein den Sinn für das weite Bedeutungsspektrum, das die Schüler nicht einfach auswendig lernen und ggf. falsch auf Latein reproduzieren sollten, sondern Latein erst möglichst auf ihr Leben bezogen kennenlernen sollten.

Über eine solche Aktivierung des Vorwissens kann man also die Signifikate der Signifikanten verstehen, sodass man auf die gängigen W-Fragen antworten kann, wer, was, warum, wie, wann, wo usw. tut.¹²³⁹ Auch dieses war Gesner wichtig zu überprüfen.

Leseverstehen hat er aber nicht nur durch den Rückgriff auf das Vorwissen vereinfachen wollen, sondern auch durch das Vorübersetzen, das verständlich gemachtes Latein liefern sollte, das nicht minder relevant für erfolgreiches Leseverstehen ist. Ansonsten wurde der Inhalt insofern verständlicht, als er ins Deutsche vorübersetzt und sprachlich-inhaltlich

¹²³⁵ Cf. SCHNOTZ 2006, 224-226.

¹²³⁶ Cf. MEIRELES 2006, 305.

¹²³⁷ Cf. z. B. KUHLMANN 2015a, 21.

¹²³⁸ Cf. KUHLMANN 2015, 27 sq. Diesem stimmt JANKA 2017, 96 zu.

¹²³⁹ Cf. SCHNOTZ 2006, 225.

kommentiert wurde. Die Schüler selbst sollten zunächst weniger übersetzen als vielmehr verstehen und nachvollziehen.

Ebenso fortschrittlich ist sein Gebrauch des Lateinsprechens im Unterricht, das den Spracherwerb selbst und damit auch das Textverständnis deutlich vereinfachen kann, da mentale Repräsentationen aufgebaut werden, also unser ‚Sprachgefühl‘.¹²⁴⁰ Spracherwerb erfordert nämlich, wie jüngste Artikel unter Beweis stellen, die sprachliche Produktion auf Latein, vor allem im Mündlichen,¹²⁴¹ und eben nicht nur Übersetzen, das bisweilen sogar von der lateinischen Sprache ablenken kann.¹²⁴² Bisweilen setzt sich nämlich das Konzept aufgeklärter Einsprachigkeit im Zusammenhang mit den Sinnen, verständlicher Sprache und Lateinsprechen auch im Lateinunterricht in deutlich erweiterter Form um. Beispielsweise bietet das lehrbuchunabhängige Konzept *Gehört – gesprochen – gelernt* von ULRIKE BETHLEHEM (2015) Unterrichtsmaterialien, die kurze, lateinische Sätze veranschaulichen.¹²⁴³ Bilder und Spiele dienen semantischen und grammatischen Einführungen oder Vertiefungen, wobei Latein gesprochen werden sollte und folglich Wert auf eine monolinguale Unterrichtsphase gelegt wird.

Sicherlich übertrifft BETHLEHEM den Professor des 18. Jahrhunderts hinsichtlich der Interaktivität. Wie sich in ■ Kap. 5.12.1 zeigt, legte Gesner vor allem auf sprachlich korrekt gesprochenes Latein Wert, weshalb er auch wie Bethlehem von Anfang an das Sprechen, allerdings nur mit dem Lehrer, vorsah. Doch ihn hätte bereits dieses ‚moderne‘ Konzept überzeugt, da auch unter ihren Vorschlägen sprachliche Korrektheit sehr wahrscheinlich zu erreichen ist, denn ihre Vorschläge folgen einem strengen Muster, das sprachlich funktional und simpel ist. Abgesehen davon ging er ohnehin davon aus, dass man mit der Zeit automatisch fehlerfrei werde. Gesner war hier hinsichtlich der Veranschaulichung und dem natürlich erfahrbaren Kontext in einer monolingualen Phase der Vorreiter.

Eng damit verbunden sind die Empfindungen über die Sinne, die schon Gesner aufwertete und die heutzutage in Ansätzen wie *Total Physical Response*¹²⁴⁴ – unter dem Titel

¹²⁴⁰Cf. VAN PATTEN 2010, 2. Cf. ausführlicher CARLON 2013 und 2016, die wesentliche Spracherwerbserkenntnisse auf die lateinische Sprache transferiert.

¹²⁴¹ Cf. MEDENUS 2022; REINHARD 2018. Cf. z. B. GASS, BEHNEY, PLONSKY ⁵2020, 104-110. Bei diesem theoretischen Überblick orientiere ich mich an einer Zusammenfassung sämtlicher Spracherwerbstheorien aus *ibid.*, der Fremdsprachenlehrforschung aus ROD ELLIS' zuverlässiger Megaanalyse ²2008 und DE FLORIO-HANSENS Erkenntnissen 2014.

¹²⁴² Cf. REINHARD 2018/19; das Phänomen heißt ‚Overshadowing‘ (cf. ELLIS ²2008, 470 sq.): Ist von zwei Signalzeichen eines hervorstechender, überschattet dieses das andere (*Overshadowing*); geschieht dies häufig, blockiert das erstere gänzlich das letztere und verhindert die Wahrnehmung des letzteren (*Blocking*).

¹²⁴³ Der nächste Satz wurde vorab leicht verändert in REINHARD 2018, 230 veröffentlicht.

¹²⁴⁴ Cf. hierzu und im Folgenden ASHER 1969, 4 sq.

erst seit 1969 unter James Asher bekannt – zum Tragen kommen, wo dem Verstehen nach körperlich Befehle der Lehrperson, die über den Hörsinn wahrgenommen werden, ausgeführt werden. Besonders bei Basedow wurde es im ‚Comandierspiel‘ sehr ausgeprägt. Offensichtlich handelt es sich um ein Resultat der Gedächtnistheorien, da die Sinne nicht nur rezeptiv wahrnehmen sollen, sondern auch im Körper spüren und anwenden sollen.

Kann man also Gesners Didaktik im heutigen Unterricht anwenden? Wie würden die Schüler*innen auf ihn reagieren, wie er umgekehrt auf sie? Heutige Schüler*innen wären im besten Fall eingeschüchtert, im schlimmsten verängstigt. Immerhin darf man nicht vergessen: Das Schlagen der Schüler*innen wurde erst im Laufe des 20. Jahrhunderts abgeschafft! Zwar sind uns Gesners Worte präsent, in denen er seinen früheren Lehrer Köhler dafür lobt, nicht ständig und vorschnell auf körperliche Züchtigung zurückzugreifen (■ Kap. 3.1). Dennoch schließt er sie nicht explizit aus; darüber hinaus ist dies auch selbstverständlich: Sie war zu seiner Zeit ja „normal“. Abgesehen davon muss man sich die Frage stellen, inwiefern die Lehrer damals diese körperlichen Strafen thematisierten. Eventuell wollte man diesen Umstand einfach in schöne Worte über anderes verschleiern. Insofern könnte sich daraus ergeben, weshalb Gesner ein solches Lernklima nicht zum Thema macht. A propos ‚Lernklima.‘ Ein gesundes Klima setzt auch ein Classroom-Management¹²⁴⁵ voraus, das aus einer Atmosphäre besteht, in der Schüler*innen gut lernen. Ansatzweise ist dies zwar bei Gesner erkennbar. Die Schüler sollten individuell ihren Stärken nachgehen – selbst wenn sie im Zweifelsfall nicht dem Unterricht folgten. Offensichtlich war er damit erfolgreich: Nicht umsonst hat sich sein tadelloser Ruf in der Forschungsgeschichte etabliert.

Dennoch kann man einen autoritären und militärischen Führungsstil in Gesners Unterricht (überwiegend Frontalunterricht!) nicht ausschließen. Vermutlich durften die Schüler keine Kritik oder eigene Gedanken äußern, da sie sich ja an der ‚schönen Wissenschaft‘ und christlichen Werten zu orientieren hatten. Genaus wenig dürfte sich Gesner für die von Schülern erreichten Kompetenzen interessiert haben, also nicht um das, was bei ihnen hängengeblieben ist und was sie effektiv gelernt hatten. Ihm ging es einzig und allein um seine Lehre, die von ihm ausging und die er eintrichterte. Er lehrte und ob die Schüler lernten, war egal. Sie wurden belehrt. Wenn sie nicht folgten, wurden sie einfach vernachlässigt. Klar nahm er immerhin auf die Stärkeren Rücksicht und

¹²⁴⁵ Unter *classroom management* versteht man die Aktivitäten, die Lehrpersonen initiieren und durchführen, um eine Lernumgebung zu gestalten, in der Schüler*innen curricular, emotional und sozial lernen können (cf. EVERTSON, WEINSTEIN 2006, 47).

differenzierte ansatzweise, allerdings kann man nicht von einer Differenzierung sprechen, wenn er nicht auf die Lernbedürfnisse jedes einzelnen einging; und das ist ein weiterer Punkt: jedes einzelnen und eben nicht auch jeder einzelnen.

Frauen, wie es dem gesellschaftlichen Kontext entsprach, genossen keinen Zugang zur Bildung. Zwar hat wohl seine Tochter bei ihm Latein zu sprechen gelernt, doch ist es nicht klar, auf welchem Niveau sie war und wie er ihr Kenntnisse „eingetrichtert“ hat. Es ist ja darüber hinaus auch ein Faktum, dass er sich sicherlich nicht für die Bildung anderer Frauen oder überhaupt einer breiten Masse einsetzte. Freilich ging es ihm um nichts mehr als um das Herausbilden einer intellektuellen Elite, an die sich lernschwächere Schüler nicht anschließen konnten. In der Theorie betrachtete er die Lehrer als Gärtner, die Bewusstsein für die unterschiedlichen Pflanzen haben sollten. Doch wie sollten sie direkt damit umgehen; etwa gemäß dem Motto: „Wenn man am Gras zieht, wächst es auch schneller?“

Ebenso bleibt im Unklaren, wie oft und inwieweit welche Studentengruppen innerhalb eines Kurses etwa am Pädagogischen Seminar wirklich Textstellen selbstständig erklären durften. Immerhin kann man davon ausgehen, dass es passierte – mehr jedoch auch nicht. Zugutehalten kann man Gesner immerhin den Willen oder das Bewusstsein für die Aufmerksamkeitsspanne der Lerner: Schließlich schätzte er etwa das unaufgeforderte und ungeordnete Auffordern der Schüler schon bei seinem Lehrer. Jedoch hat sich auch hier gezeigt: Diejenigen, die unzureichende Antworten darbrachten, sollten sich schämen und als Negativexempel gelten. Lernstärkere hingegen sollten als Vorbild dienen. Der Effekt war allenfalls ein solcher, bei dem die Schüler in eine Art motivierenden Wettbewerb treten sollten. Dieser Effekt ist nicht simpel ausgedacht, doch darf man nicht vergessen, dass die Aufmerksamkeit bei Gesner durch die Lernlust bedingt war. Und beides ging mit dem Willen der Schüler einher, dem Lehrer zu gefallen! Hier bestätigt sich freilich der militärische Führungsstil; Gesner ging es eben nicht um das, was alle Schüler für sich und ihr Leben mitnehmen konnten, sondern um den Gehorsam vor ihm.

Deutlich wird insgesamt, dass eine genaue Rekonstruktion des Unterrichts bei Gesner nicht möglich ist, da praxisbezogene Berichte fehlen und die Ergebnisse dieser Arbeit überwiegend aus Gesners Perspektive stammen. Dennoch habe ich versucht, eine kurze Sequenz zu Beginn des Unterrichts darzustellen, die für erlebnispädagogische Zwecke o.Ä. gerne ausgebaut und/oder überarbeitet werden kann. Die eingerückten Antworten sind von verschiedenen *discipulis* zu lesen:

Salvete, discipuli! Considite, quaeso. Iam memoria tenetis versum vestrum? Quis incipit?

(D1) Ego sum....

(D2) Via....

Et tum? Iam immemor es tam paucorum verborum? An rem non intellexisti? Num tibi hic locus displicet? Te pudeat! Ego sum....

(D3) Via, veritas,

Et

(D4) Vita!

Recte meministis. Hactenus. Nunc legimus locum pulcherrimum a Cicerone compositum. Tum explicabo, vos audietis. Hodie vos docebo etiam quid inter vacare Deo et vacare vitio intersit. Quae sunt vitia exempli gratia?

(D5) Fumum haurire

(D6) Petulantiam frui

Petulantia!

(D6) Petulantia frui..

Ita. Denique vertemus in linguam Teutonicam, postea rursus in aeternam honestissimam eleganter. Imitabimur Ciceronem nostrum. Demum versum alium memoriae mandabitis.

Letztlich kann man festhalten, dass seine Selbststilisierung ihren Effekt hatte: In die Wissenschaftsgeschichte ist er fast ausschließlich positiv aufgenommen worden. Dies ist natürlich gerechtfertigt, denn auch heute brauchen wir keine Papageiengelehrsamkeit, die Gesner zurecht missbilligte, sondern autonom denkende Schüler*innen, die sich mit den Inhalten antiker Werke auseinandersetzen können. Sie sind im Idealfall in die Lage, die lateinische Sprache, Literatur und Kultur in einem neuen Rahmen lebendig werden zu lassen.

Die Erkenntnis, dass die gesnersche Didaktik heutzutage also keinesfalls ein Revival erleben sollte, widerspricht nicht der in der Einleitung getroffenen Einschränkung, dass historische Didaktik ohnehin nicht zum Ziel haben kann, etwas Altes wieder aufblühen zu lassen. Damit kehren wir wieder zur Ausgangsfrage zurück, was in dieser Arbeit zum Ziel gesetzt wurde: einen Wirkmechanismus im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Übersetzen und Lateinsprechen nachzuvollziehen. Dieser hatte insofern eine positive (?) Wendung, als Schüler immer wieder unvorhergesehen aufgerufen wurden und ihre Antworten ergänzen konnten anstatt etwas auswendig vorzusagen. Auch waren sie eventuell endlich imstande, lateinische Texte besser zu verstehen – dank Vorübersetzen und gemäßigttem Kommentieren und einem angemessenen Beginn der anspruchsvollen Imitation auf Basis antiker Texte erst auf fortgeschrittenem Niveau. Es war eben eine

Verbesserung. Die Atmosphäre wurde an manchen Stellen eventuell gelockert, Spiele fanden Eingang in den Unterricht, man verstand mehr als vorher.

In Bezug auf den heutigen Unterricht wäre nun interessant zu erfahren, wie diese Wirkung der damaligen entsprechen kann. Spiele kommen ja ohnehin schon zum Einsatz. Übersetzt wird viel. Die Digitalisierung ist im Kommen. Inklusion wird großgeschrieben. Müsste man demnach, um einen solchen gefühlten Effekt einer maßgeblichen Besserung, den Gesner damals hatte, doch wieder vermehrt oder gar hauptsächlich auf Vorübersetzen und Lateinsprechen zurückgehen, ohne die heutigen didaktischen Standards zu vernachlässigen?

Es bleibt nun meinen Leser*innen überlassen, diese Frage zu beantworten.

8 Anhang: Textstellen und Übersetzungen¹²⁴⁶

8.1 Zu Kapitel 3

8.1.1 Zu Ansbach

1. PLI 804 (Herv. v. Verf.in)

([...] *Hoc est litteras colligere in syllabas. Nos pueri ita exagitabamus alter alterum, uocem Constantinopolitanus hoc modo tractantes, ut aliquis syllabas ordinare iuberetur, sed sic, ut, quoties nouam syllabam constituisset, semper antecedentes omnes denuo, et quidem tum prorsum, tum retrorsum, deberet repetere.*) ***Hoc [syllabizare] in ludo¹²⁴⁷ erat tolerabile; nam unum modo uerbum erat.***

(Das bedeutet, Buchstaben zu Silben zu sammeln. Als Jungen haben wir miteinander gewetteifert, indem wir das Wort *Constantinopolitanus* auf diese Weise behandelten, dass einer die Silben aufreihen sollte, aber so, dass, sooft er eine neue Silbe bestimmt hatte, immer alle vorhergehenden von neuem, auch mal vorwärts, mal rückwärts wiederholen musste.) Das war in der Elementarklasse gerade noch zu ertragen: denn es war nur ein einziges Wort.

2. PLI 804 (Herv. v. Verf.in)

[S]ed in Latinis istis magnis uoluminibus demonstrauit [Wolffius] et repetiuit omnia ***ad insaniam.*** [...] Sed ille [Wolffius] ***cogit nos totos libros hoc modo syllabizare. Academiae nostrae paene fatum fuit, infamiae huic se opponere. Ille habuit forte causas, cur sic faceret. [...] Sed fuit insania saeculi, quod aliquid demonstratum esse putabant, ubi in fine positae erant litterae I. Q. E. D. Sed nostra Academia habuit hunc honorem, quod moderata est illam, pestilentiamne dicam, an aliud quid?, morbum illum dicam: morbus certe fuit.***

[D]och in jenen großen lateinischen Bänden bewies und wiederholte er [Wolff] alles bis zum Verrücktwerden. [...] Aber jener zwingt uns dazu, ganze Bücher so zu ‚versilben‘. Für unsere Universität war es beinahe ein Schicksal, sich dieser Schande entgegenzusetzen. Jener hatte vielleicht Gründe, warum er so handelte. [...] Aber es war eine Verrücktheit des Jahrhunderts, dass man annahm, es sei etwas bewiesen, wenn am Ende die Buchstaben gesetzt waren : I. Q. E. D.¹²⁴⁸ Aber unsere Universität hatte nun diesen Anstand, dass sie jener, soll ich sagen ‚Seuche‘ oder etwa was anderes? Ich will ‚Krankheit‘ sagen – denn die war es sicher – Schranken gesetzt hat.

3. PLI 970 (Herv. v. Verf.in)

Puer, qui incipit legere, colligit primo singulas litteras, et illas iungit formatque uerba: paulo post eo uenit, ut possit unum uerbum post alterum lente admodum pronuntiare: paulatim legit celerius: denique hoc consequitur, ut possit quam celerrime legere et pronuntiare tam celeriter quam potest mouere linguam. Sed ego diuturna exercitatione talem habitum mihi acquisiui, ut uno obtutu possim totam periodum cognoscere. [...] Hoc ab initio impossibile esse uidetur [...].

¹²⁴⁶ Ich habe die Übersetzungen der Stellen aus den IRS von VIELBERG 2013 und den PLI von PRADEL 2017 übernommen und, sofern nötig, mit Anmerkung überarbeitet. Typografische Hervorhebungen entspringen, sofern nicht anders v. Verf.in vermerkt, GESNERS Autorschaft.

¹²⁴⁷ PRADEL 2017 versteht in seiner Übersetzung *ludus* als ‚Spiel‘. GESNER jedoch überträgt zuweilen auch die römisch-lateinische Bedeutung der ersten Schulstufe auf seine Zeit, z. B. in PLI 826 *ludimagister*.

¹²⁴⁸ *Id quod erat demonstrandum.*

Der Junge, der zu lesen beginnt, sammelt zuerst jeden Buchstaben einzeln und verbindet sie und formt sie zu Wörtern; wenig später kommt er dahin, dass er ein Wort nach dem anderen noch sehr langsam aussprechen kann, allmählich list er schneller; schließlich folgt, dass er so schnell, wie es geht, liest und so schnell ausspricht, wie er die Zunge bewegen kann. Aber ich habe mich durch tägliche Übung so weit gebracht, dass ich mit einem Blick eine ganze Satzperiode erfassen kann. [...] Das scheint am Anfang unmöglich zu sein [...].

4. PLI 1405

Gratias interdum ago DEO, qui vitam meam ita instituerit, ut ab aetatis anno XII ad XIX uiuere debuerim in contubernio XX et paulo ultra eum numerum discipulorum, qui omnes erant in uno conclau, et uesper, ubi unus studebat, forte XXIII nugas agebant, tristes et ridiculas. Alii ludebant, alii uerberabant se invicem, alii clamabant, alii canebant. Hic ars erat attendere, et operam dare litteris¹²⁴⁹, intendere animum, et interdum etiam uersiculos pangere. Talis educatio ualde conducit erudit, quibus nimis saepe accidit propter opum tenuitatem, ut in uno eodemque cubiculo habere debeant libros et liberos, et operam dare litteris inter lamentationes et uagitum et clamores paruorum. Et licet hoc mihi incommodum non fuerit ferendum propter lautam satis conditionem, quam DEO debeo, hoc tamen ibi didici: ut in satis magna multitudine hominum possim scribere, et inter loquendum etiam circumspicere, et obseruare modo hunc, modo illum, si opus est, et multas res simul contemplari, et attendere etiam, ubi multa circumstant.

Manchmal danke ich GOTT, der mein Leben so eingerichtet hat, dass ich vom 12. bis zum 19. Lebensjahr in der Gemeinschaft mit etwas mehr als 20 Schülern leben musste, die alle in einem Zimmer waren und abends, wenn einer studierte, trieben vielleicht 23 Unsinn, abstoßenden und lächerlichen. Die einen spielten, andere prügeln sich, andere sangen. Hier war es eine Kunst, aufmerksam zu sein und sich um die wissenschaftliche Beschäftigung zu bemühen, sich zu konzentrieren, und manchmal auch kleine Verse zu dichten. Eine solche Erziehung nutzt (dann später) sehr den Gebildeten, bei denen zu oft wegen ihres geringen Vermögens vorkommt, dass sie in ein und demselben Raum Bücher und Kinder haben und wissenschaftlich tätig sein müssen, während die Kleinen lärmen und wimmern und schreien. Und wenn ich auch diesen Nachteil nicht ertragen musste, weil ich ganz ordentlich leben konnte, was ich GOTT verdanke, habe ich dort doch gelernt, dass ich in einer ziemlich großen Menschenmenge schreiben und während des Redens auch umhersehen und mal diesen, mal jenen beobachten kann, wenn es nötig ist, und viele Dinge zugleich betrachten und auch darauf achtgeben kann, wo vieles ringsherum zusammenkommt.

5. PLI 274 (Herv. v. Verf.in)

Facilitatem quae non requirit multum uel laboris uel temporis habent etiam uersus cancrinos, [...] qui ab ultima littera ad primam per eadem elementa retrorsum leguntur, quales sunt hi: Signa te signa, temere me tangis et angis. Roma tibi subito motibus ibit amor. cet. Licet

¹²⁴⁹ PRADEL 2017 übersetzt *litterae* konsequent mit ‚Wissenschaften‘, was ich für irreführend für Rezipient*innen der heutigen Zeit halte. Ich verwende den Begriff der ‚wissenschaftlichen Beschäftigung‘ im historischen Sinne in den ‚Schönen Wissenschaften‘ angesiedelt (■ Kap. 2.3).

non habeant usum, iucundum tamen est cognoscere et recordari earum nugarum, quas puer XV annorum didici.

Das kann man ertragen, weil es leicht zu machen ist und nicht viel Arbeit und Zeit verlangt. Man hat auch Krebsverse [...], die man von der letzten Silbe bis zur ersten mit denselben Elementen rückwärts liest: z.B. „signa te signa, temere me tangis et angis. Roma tibi subito motibus ibit amor“ usw. Mag sein, dass sie keinen Nutzen haben, trotzdem ist es schön, sie kennenzulernen und sich an diese Spielereien zu erinnern, die ich als 15-Jähriger gelernt habe.

6. PLI 59 (Herv. v. Verf.in)

Discendum, quidquid discendi occasio offertur, licet non statim scias, quorsum prosit: sic pecunias colligunt homines.

*Nempe ipsum discere per se est iucundum et pulchrum. Uirtutis pars est certe sapientiae eruditio. [...] Stultus est, qui quaerit: Cur colligis pecuniam? Neque opus est dicere, cuinam rei sis impensurus aliquando hunc nummum. Ita in litteris¹²⁵⁰ non debet semper speciatim quaeri: Cui rei, cui bono, discitur? Eo tempore, cum discimus, nescimus, cui bono discatur: non possumus aestimare, utrum aliquid sit profuturum. [...] **Saepe prosunt, quae non putabamus.***

Man muss alles lernen, was zu lernen man Gelegenheit bekommt, auch wenn man nicht weiß, wozu es nützen könnte: so sammeln die Menschen ein Vermögen an.

Denn Lernen selbst ist an sich angenehm und schön. Ein Teil der Tugend ist sicher die Bildung der Weisheit. [...] Dumm ist, wer fragt: „Warum verdienst du Geld?“ Man muss auch nicht sagen, wofür man einmal diese Münze ausgeben wird. So darf man auch bei den Wissenschaften nicht immer extra fragen: „Wofür lernt man, was habe ich davon?“ In der Zeit, in der wir lernen, wissen wir nicht, zu welchem Nutzen wir lernen. Wir können nicht einschätzen, ob uns irgendetwas Nutzen bringt. [...] Oft nutzt, was wir nicht für nützlich hielten.

7. Epist. op. min. VI, 229 sq. (Herv. v. Verf.in)

*Praeter enim illud commune mihi cum pluribus **institutionis fidelis et gratuitae beneficium**, [...] etiam ab eo inde tempore, quo relicto pueritiae sub illo arbitro tractatae nido ad Academiam Ienensem pennas extendi et honoris Academici gradum nactus sum, hoc est, a triginta inde annis, **amicum illum habui perpetuo litterarum commercio deuinctum non minus dulci quam rebus et studiis meis uehementer accommodato.***

Denn außer jener Wohltätigkeit steten und kostenlosen Unterrichts, die mir mit mehreren [Schülern] gemein war, [...] sogar seit jener Zeit, als ich, nachdem das Nest jener unter jenem Erzieher verbrachten Kindheit verlassen war, die Flügel zur Jenaer Universität hinausstreckte und den akademischen Ehrengrad erlangte, also seit 30 Jahren, hatte ich jenen zum Freund in beständigem und engem Briefwechsel, der nicht minder süß war als meinen Sachen und Studien leidenschaftlich angepasst.

8. Epist. op. min. VI, 230 (Herv. v. Verf.in)

*Quid est, quod cupidius mihi faciendum putem quam seruare, quantum eius a me fieri potest, memoriam Praeceptoris optimi et liberalissimi, amici postea iucundissimi, tum eius **uiri, cuius in uita multa sunt, quae proponi ad amandum et imitandum possint iis maxime, qui ad***

¹²⁵⁰ Hier kann sich *litterae* eindeutig auf andere Wissensgebiete beziehen.

institutendam adolescentiam cum utilitate rei publicae aliquando sint adhibendi. [...] [E]a mihi parte maxime commemorabitur, qua potissimum innotuit mihi praefuitque, quaque exemplo potest esse his, quod ego uel formare ad instituendi artem, uel, si res ita ferat, monere, uel salutari iuuare consilio, iussus sum.

Was gibt es, was ich lieber machen will, als möglichst viel des Andenkens an den besten und freigebigsten Schulmann und späteren heitersten Freundes zu bewahren, ferner dieses Mannes, von dem es im Leben so viel gibt, was besonders denen zum Lieben und Nachahmen vorgesetzt werden kann, die irgendwann zur Unterweisung der Jugend mit Nutzen für den Staat herangezogen werden. [...] Besonders in dem Teil erinnere ich an ihn, für den er herausragend bekannt wurde und mir zum Vorbild wurde, und in dem er diesen ein Vorbild sein kann, weil mir aufgetragen wurde, entweder die Didaktik zu gestalten, oder, wenn es sich so ergibt, daran zu erinnern, oder durch einen nützlichen Rat zu unterstützen.

9. Epist. op. min. VI, 230 sq. (Herv. v. Verf.in)

Putabam autem, cum de hoc cogitarem officio, felicius mihi processurum, quidquid id esset operae, si quem mihi in scribendo discipulum Koehleri proponerem, ad quem directa oratio et uiuidiorem afferet commentanti eorum, quae huc pertinent, recordationem; et fidem descriptioni conciliaret, cum nolle debeam uanitatis in laudando conscium habere uirum grauem, earumque rerum, de quibus hic agitur, peritum.[...] Habet illa recordatio meae pueritiae, adolescentiae tuae, quam in contubernio auiae nostrae una egimus, eam incunditatem, quae etiam scribendi studium incitet, reddatque alacrius.

Ich glaubte aber, als ich über diese Aufgabe nachdachte, dass ich besser vorankommen würde – wobei auch immer –, wenn ich mir beim Schreiben einen Schüler Köhlers vorsetzen würde, an den die direkte Rede auch eine lebendigere Erinnerung für den, der das kommentiert, was hierher gehört, brächte; und es würde dem Schriftstück Glaubwürdigkeit verleihen, weil ich ihn beim Loben nicht für einen ernsten Mann halten darf, der sich seiner Eitelkeit bewusst ist und in denjenigen Dingen erfahren ist, um die es hier geht. [...] Jene Erinnerung an meine Kindheit, an deine Jugend, die wir zusammen in der Herberge unserer „Großmutter“ verbracht haben, hat diese Freude inne, die sogar den Schreibeifer anregt und ihn feuriger macht.

Epist. op. min. VI, 246 (Herv. v. Verf.in)

Quare potest fieri, ut tibi, quamquam minime maligno meritorum Praeceptoris aestimatori, paulo maior ueri uideatur nostra praedicatio et aliquid habere ῥητορικώτερον, aut ab amore, quem perpetuo litterarum commercio aluimus, iusto auctius. Quid non ita se habere, sed uera esse, quae de Koehlero modo dixi, equidem persuasum habeo; meque non ideo, quia amauerim uirum, ita de illo sentire, sed amasse illum et caram illius memoriam habere, quia ita sentiam.

Daher ist es möglich, dass dir, obwohl du keineswegs ein böswilliger Schätzer der Verdienste des Schulmannes bist, meine Lobesrede ein klein wenig übertrieben, und irgendetwas Rhetorischeres zu haben scheint, oder etwas, das aus Liebe, die ich durch den beständigen Briefwechsel aufrechterhielt, über das Angemessene hinaus geht. Dass dies nicht so, sondern wahr ist, was ich gerade über Köhler gesagt habe, davon bin ich natürlich überzeugt; und dass ich nicht deswegen, weil ich den Mann so sehr schätzt, so

über jenen urteilte, sondern jenen liebte und eine liebe Erinnerung an jenen habe, weil ich so empfinde.

10. Epist. op. min. VI, 244 sq. (Herv. v. Verf.in)

*Urbo talem se **doctrina pariter ac disciplina** atque **exemplo** Koeblerus praestitit, **ut non modo in Scholasticis prouinciis, quae mihi mandatae sunt, illum mihi sequendum putarem; sed etiam cum Institutionem scholasticam scriberem in Academia Ienensi, cum deinde leges Scholae Thomanae Lipsiensis scriberem, cum denique Scholasticam constitutionem Germanicis populis Augustissimi Regis nostri profuturam, iussus in litteras referrem, subinde cogitarem de Praeceptore nostro, et qua ratione ipse usus sit, quid ea perfecit, apud animum meum perenderem.***

In einem Wort erwies sich Köhler ebenso in der Wissenschaft wie auch in der Disziplin als Vorbild, dass ich nicht nur auf dem Gebiet der Schule, das mir übertragen wurde, davon ausging, ihm folgen zu müssen, sondern auch, als ich die schulische Unterweisung an der Jenaer Universität schrieb, als ich danach die Gesetze für die Thomasschule in Leipzig schrieb und, als mir schließlich aufgetragen wurde, die Schulordnung, die den deutschen Völkern unter unserem erhabensten König nützen würde, zu verschriftlichen, dachte ich sogleich an unseren Schulmann und wägte im Geiste seine gängige Methodik und das, was er vollbracht hatte, ab.

11. Epist. op. min. VI, 239

Ceterum summam moderationem adhibuit et in unum, quem dixi, discipulum id, quod toti classi debebatur adolescentulorum impendit: cumque posset illum iubere domum suam uenire, et ibi, quantum uisum esset laboris, in eum impendere [...].

Im Übrigen ließ er höchste Mäßigung walten und verwandte auf einen einzigen Schüler, den ich erwähnt habe, die Mühe, die er der ganzen Klasse junger Männer schuldete: Und als er jenen anweisen konnte, zu ihm nach Hause zu kommen, und dort so viel Mühe, wie es ihm schien, auf ihn zu verwenden [...].

12. Epist. op. min. VI, 239 sq.

Nactus deinde maiorem coetum rebus ipsis docuit se nec pluribus esse imparem, ita intentus erat omnibus, ita pro suo quemque ingenio tractabat, ita nec plura quam praestari ab iis posse intellexeret exigebat a tardis nec, si qui essent alacriores, otio ad petulantiam patiebatur sollicitari. [...] Itaque totam instituendi rationem ingenio ad ingens discrimen componebat.

Quos sciret uel plane a natura destitutos uel ad alia omnia paulo post transituros, ab iis non reposcebat acriter pensa reliquorum, sed satis habebat, si quiete uel aliud agentes, assiderent, nec impedirent ceteros.

Nachdem er darauf zufällig auf einen größeren Zusammenfluss stieß, lehrte er, dass er nicht einmal mehreren Sachen selbst nicht gewachsen war, war so konzentriert auf alle, behandelte jeden einzelnen so individuell nach seiner Begabung, forderte so von den Lernschwächeren weder mehr, als von ihnen – wie er verstand – geleistet werden konnte, noch ließ er zu, dass, wenn welche lernstärker waren, sie durch Muße zur Frechheit angeregt wurden. [...] Daher richtete er seine gesamte Lehrweise nach dem gewaltigen Defizit aus.

Die, von denen er wusste, dass sie von Natur aus zurückgeblieben waren oder kurz darauf zu allen anderen Dingen übergehen würden, von denen forderte er nicht energisch die

Aufgaben der Übrigen, sondern er begnügte sich damit, wenn sie entweder ruhig oder mit etwas anderem beschäftigt dabei saßen und die anderen nicht störten.

13. Epist. op. min. VI, 240

Erat inter nostros commilitones [...] homo a litteris reliquis aliquantum alienus, sed qui enixam in musicis felicissimamque operam ponebat: hic iam tum elocutionis etiam musicae (compositionem uocant artifices) initia arripuerat, et dum dictata de philosophia aut materiem orationis scribebant alii, suum codicem notis musicis implebat et manibus pedibusque metiebatur numeros.

Non erat ita hebes Praeceptor noster, ut non animaduerneret illum alia omnia agere: sed quod illum mallet aliud agere quam nihil agere, (hoc est frustra et inuita Minerua tractare alias litteras) prudenter dissimulabat.

Unter unseren Kommilitonen [...] gab es einen, dem die übrige Literatur ziemlich fremd war, aber der sich für die Musik mächtig ins Zeug legte: Dieser hatte schon damals die Ursprünge der Harmoniegebung (was die Künstler 'Komposition' nennen) an sich gerissen, und während die anderen ihre Diktate über Philosophie oder Stoff für Reden verfassten, füllte er sein Buch mit Noten und zählte mit Händen und Füßen die Takte ab. Nicht war unser Schulmann so lahm, dass er nicht bemerkt hätte, dass jener alles anders machte: Aber weil es ihm lieber war, dass jener irgendetwas anderes macht als gar nichts, übersah er es in kluger Manier (, das heißt vergeblich gegen Minervas Willen andere Literatur zu behandeln).

14. Epist. op. min. VI, 241

Ut obseruare illud, de quo agimus, discrimen posset commodius, hunc introduxerat morem ad alia quoque peraccommodatum, non ut ordine recitari iuberet, quae memoriae mandanda proposuerat; sed nunc hunc, nunc alium; nec totum pensum ab uno temere reposceret, nisi experimenti causa ad ostendendam aliis diligentiam adolescentuli aut pudefaciendum malitiosum stuporem, si quis subducere ignaniam suam artificio mendaci uellet: uerum qui uix recitare coeperat, si praesertim uideretur satis paratus esse, illi silentium mox imponebat [...].

Si quis etiam deprehensus esset negligentior, non ille admonebatur fustibus; sed uerbo uno alteroque iam serio iam iocoso in pudorem datus aut castigatus acrius dimittebatur [...].

Damit er jenen Unterschied besser berücksichtigen konnte, den ich behandle, hatte er das folgende Ritual eingeführt, das auch für anderes besonders geeignet war, dass er nicht anordnete, der Reihe nach aufzusagen, was er empfohlen hatte auswendig zu lernen; sondern bald die eine, bald die andere. Dass er nicht planlos eine ganze Aufgabe von einem einzigen forderte, außer um der Erfahrung willen, um anderen die Sorgfalt des Jugendlichen zu zeigen oder um ihn dazu zu bewegen, sich wegen seiner schändlichen Dummheit zu schämen, wenn jemand seine Faulheit hinter einem lügnerischen Kunstwerk verbergen wollte: Aber besonders wenn der, der kaum angefangen hatte zu rezitieren, genügend vorbereitet zu sein schien, erlegte er diesem bald wieder Schweigen auf [...]

Wenn aber auch jemand Nachlässigeres ertappt wurde, wurde jener nicht mit Faustschlägen gemäßregelt; sondern, um es kurz zu sagen, wurde von dem einen und dem anderen bald ernsthaft, zum Erröten gezwungen oder heftig zurechtgewiesen, entlassen.

15. PLI 835

Beatus meus praeceptor Koelerus prudentior erat: non modo extra ordinem interrogabat; sed iis etiam, qui non attendebant, dabat peculiariter, in quo exercerentur.

Mein seliger Lehrer Köhler war klüger: er fragte nicht nur außer der Reihe, sondern gab denen, die nicht aufpassten, eine besondere Übungsaufgabe.

16. Epist. op. min. VI, 241 sq.

Simili fere ratione uersabatur in scriptis emendandis, quorum nunc hoc nunc illud circumiens ipse subsellia discipulorum repetebat, et de uitiiis, quae domi emendauerat, modo hunc modo alium monebat.[...] [Q]uos prouectiores esse sciebat, his ne dicebat quidem, in quo peccatum esset, sed simpliciter hunc uel illum uersum sibi aiebat displicere eumque incudi reddi iubebat. [...] [R]edibamus igitur certatim nostris cum emendationibus, quas ille uel probaret, uel reiceret et melius nos facere posse diceret [...].

Auf ähnliche Weise ging er bei der Korrektur von Geschriebenem vor, von dem er, während er selbst zwischen den Stühlen der Schüler umherging, bald dieses, bald jenes wiederholte, und wegen der Fehler, die er zu Hause verbessert hatte, mal den einen, mal den anderen ermahnte. [...]

Denen, von denen er wusste, dass sie fortgeschrittener waren, sagte er nicht einmal, wo sie einen Fehler gemacht hatten, sondern sagte schlichtweg, dass ihm dieser oder jener Vers missfalle und wies sie an, ihn zu bearbeiten und erneut abzugeben. [...] Also gingen wir im Wetteifer mit unseren Verbesserungen zurück, die jener entweder billigte oder verwarf und hinsichtlich derer er anmerkte, was wir besser machen könnten [...].

17. Epist. op. min. VI, 243.

Nilil autem magis in his quam exempla solebat exigere, certus perceptum ab eo esse praeceptum aut enuntiatum quodcumque, qui exemplum opportunum posset proferre: utrum autem opportunum et conueniens esset exemplum ab uno prolatum iudices facere solebat reliquos.

Bei diesen forderte er gewöhnlich nur Beispiele, sicher darin, dass, was auch immer von dem, der ein passendes Beispiel anführen konnte, wahrgenommen war, vorgeschrieben oder geäußert worden war: Ob das von einem vorgebrachte Beispiel aber passend und angemessen war, dazu machte er gewöhnlich die übrigen zur Jury.

18. Epist. op. min. VI, 243.

Sic se, sic nos cum institueret, cum sic ferueret semper schola, non temere quisquam ab otio sollicitari ad petulantiam poterat.

Weil die Schule sich und uns so ausbildete und immer glänzte, konnte keiner zufällig von der Muße zur Frechheit angestachelt werden.

19. PLI 59

Sic ante hoc bellum forte multi fuerunt, qui putarent: Ego uolo modo sacerdos, iudex, medicus paganus fieri, quid opus me discruciem discenda Gallica lingua? Contra, qui didicerant eam, totis pagis, urbibus totis, fuerunt utiles et commoda illis pepererunt infinita. Si oboediissem meorum praeceptorum cuidam, numquam didicissem Gallice, qui me, credo, adeo ob id pulsauit. Saepe prosunt, quae non putabamus.

So gab es vor diesem Krieg viele, die glaubten: „Ich will nur Pastor, Richter, Landarzt werden, wozu soll ich mich mit Französisch herumquälen?“ Dagegen waren sie, die es gelernt hatten, in sämtlichen Dörfern, sämtlichen Städten nützlich und schufen ihnen unendliche Vorteile. Wenn ich auf einen meiner Lehrer gehört hätte, hätte ich niemals

Französisch gelernt, der mich, glaube ich, gerade deswegen dazu gebracht hat. Oft nutzt, was wir nicht für nützlich hielten.

20. Epist. op. min. VI, 244

Perficiebat porro humanitate sua Koeblerus, ut non esset temere, qui dedita opera reluctaretur, aut ad iram studio prouocaret uirum mitissimum. Si quid tamen commissum esset, quod lex disciplinae inultum non pateretur, non temere ille manibus utebatur suis, multo minus repraesentabat poenas iratas magis quam beniuolas: sed re bene considerata, communicata etiam, si res alicuius momenti uideretur, cum collegarum concilio, alienis manibus uel carcere adeo sumebat mite attemperatumque delictor supplicium.

Köhler vollendete sich ferner mit seiner feinen Lebensart, dass es nicht ohne Grund war, wenn sich einer trotz der gegebenen Mühe widersetzte oder mit Eifer zum Zorn den sanftesten Mann provozierte. Wenn trotzdem etwas vorgefallen war, was das Gesetz der Disziplin nicht ungestraft duldete, benutzte jener absichtlich seine Hände, er zeigte die Strafen viel weniger voller Wut ausgeführt als mehr wohlgesonnen: aber, war die Sache gut erwägt, und auch mitgeteilt, wenn die Sache nicht unwichtig schien, bestrafte er mit dem Rat der Kollegen, mit fremden Händen oder dem Kerker mild und gemäßigt den Sünder.¹²⁵¹

21. Epist. op. min. VI, 243 sq.

*Nescio quam ingeniosus fuerim; sed inquietum ualde puerum et **ad petulantiam atque lasciuam uehementer me procliuem fuisse** bene commemorari. Actum de me erat, si in praeceptorem incidissem, quales **noui alios**, qui iubent recitari ordine totis horis pensa, qui corrigendis adolescentulorum speciminibus intenti **parum audiunt et uident, quid agant interim alii, et si quid tandem obseruent uel resciscant petulantiae, pugnose expediunt et uirgas, et quae cauere peccata debebant prudentia sua, ea se uere ulciscuntur.** Praeceptor noster, **ne, dum ipse operam daret aliis, nugae ego agerem, aut sibi commilitationibus obstreperem, negotiola mihi solebat imponere: sed qualia?** Iubebat locum aliquem obscuriorem Graecum, Latinum, scripto interpretari: afferebat secum scriba in scedulis nomina difficiliora mihi Graeca, Ebraica, Gallica, quae euoluerem: Sententias Graecas uni tenore litterarum scriptas, accentuum et spirituum adiumentis destitutas, Ebraicas punctis suis non animatas, et alia ἀνυπατωδῆξερα (sic!), in quibus occupatus interim et rerum mearum satagens, nec impedirem alios, nec otiosus et hians pandiculansque assidere consuescerem.*

Ich weiß nicht, wie begabt ich war; aber ich erinnere mich gut daran, dass ich in meinen jüngeren Jahren sehr unruhig war und leidenschaftlich zur Frechheit und Ausgelassenheit neigte. Es war die Rede von mir, dass, wenn ich auf einen Schulmann stieß, von dessen Art ich andere kenne, die befehlen, dass in allen Stunden der Reihe nach Aufgaben aufgesagt werden, und, wenn sie auf das Korrigieren der Beispiele von Heranwachsenden fokussiert sind, zu wenig davon hören und sehen, was in der Zwischenzeit die anderen machen, und, wenn sie endlich irgendetwas beobachten und eine Frechheit mitbekommen, kampfeslustig die Ruten herausholen, und diejenigen Fehlritte, die sie durch ihre eigene Aufmerksamkeit hätten verhindern können, dann streng rächen. Unser Schulmann trug mir, damit ich keine Flausen machte oder ihm und den Mitschülern auf die Nerven ging, während er selbst um die anderen bemüht war, gewöhnlich kleine Aufgaben auf: Aber welche? Er trug auf, eine ziemlich schwer verständliche griechische

¹²⁵¹ GESNER meint vermutlich, dass der Sünder bestraft wurde.

oder lateinische Textstelle schriftlich zu übersetzen: der Sekretär trug für mich bei sich Zettel mit ziemlich schwierigen griechischen, hebräischen und französischen Substantiven, die ich ermitteln sollte: Griechische Sätze, die lückenlos aufgeschrieben waren, denen die kleinen Hilfen der Akzente und Spiritus fehlten, hebräische ohne ihre Punkte und andere Rätselchen, mit denen ich in der Zwischenzeit beschäftigt war und mit meinen Sachen genug zu tun hatte, damit ich weder andere störte, noch untätig war, noch mir dabei angewöhnte, mit offenem Mund und gähmend dazusitzen.

22. PLI 633

Cogito interdum de uita mea scribenda; et contineret illa res litterarias¹²⁵² dimidii saeculi.

Ich denke manchmal daran, mein Leben aufzuschreiben. Und es würde die Literatur- und Wissenschaftsgeschichte der Jahrhundertmitte enthalten.

8.1.2 Zu Jena

23. PLI 17

Rollinus [...] narrat olim proceres pueros hora V matutina cum libris sub ala scholam frequentasse. Meo tempore, Ienae, ubi ante L annos liberalibus artibus studui, ab hora inde V aut VI, hieme VII, scholae haberi solebant. Quod quam minime sit ex huius saeculi more testabatur confessio Professoris cuiusdam, qui dicebat: se collegia publica semper assignare horae VII. tunc enim certissime uenire neminem.

Rollin erzählt [...], dass früher die vornehmen Jungen mit den Büchern um 5 Uhr morgens zur Schule gingen. Zu meiner Zeit in Jena, wo ich vor 50 Jahren die freien Künste studiert habe, begannen die Lehrveranstaltungen gewöhnlich um 5 oder 6 Uhr, im Winter um 7. Wie wenig das noch zur heutigen Zeit passt, beweist das Bekenntnis eines Professors, der sagte, er setze seine öffentlichen Vorlesungen immer auf 7 Uhr an. Da nämlich komme bestimmt niemand.

24. PLI 835

Hic alias de Buddeo magni nominis theologo haec narrabat [Gesnerus]: Eius coniunx in mensa ponit assam, prandii caput, et rogat maritum, ut eam interim a felibus, quas amabat, defendat. Pollicetur ille liberaliter. Paulo post redit illa; assidet Theologus, caput utroque brachio fulciens; assam ante se positam rigidis oculis adspicit; at profundis immersus cogitationibus, ad felem iuxta stantem, et renem, praecipuam assae partem, abligurientem, non attendit.

Hier pflegte er sonst über den berühmten Theologen Buddeus folgendes zu erzählen: Seine Frau setzt ihm zum Essen einen Braten vor, als Hauptmahlzeit zu Mittag, und bittet ihren Mann, ihn einstweilen vor den Katzen, die er liebte, zu schützen. Er verspricht das auch großzügig. Kurz darauf kehrt sie zurück; der Theologe sitzt da, den Kopf auf beide Arme gestützt, blickt er den vor ihm hingetzten Braten mit starren Augen an; aber in tiefes Nachdenken versunken achtet er nicht auf eine Katze, die neben ihm steht und die Niere, einen vorzüglichen Teil des Bratens, auffrisst.

¹²⁵² GESNER interessierte sich vornehmlich für die antike Literatur, aber eben auch für die anderer Disziplinen und behielt seinen Standpunkt bei.

25. PLI 826

[...] in academiis, cum disciplinae diuisae sint in IV facultates, et superior dicatur Theologia, studiosi theologiae se meliores putant omnibus, praestantissimis etiam musicis, mathematicis, pictoribus, uel ob id ipsum, quod sint studiosi theologiae.

[...] An den Universitäten, weil die Fächer in vier Fakultäten eingeteilt sind und die Theologie zuerst genannt wird, halten sich die Theologiestunden für besser als alle anderen, besser auch als die hervorragendsten Musiker, Mathematiker, Maler, schon deswegen, weil sie Theologiestudenten seien.

26. IRS prooem. §4

Occurrendum hic est populari quorundam errori, qui, cum uideant, eis fere instituendae iuuentutis curam committi, qui Theologiae studio in Academiis uacauerunt, inde colligunt, si quis in Theologia iustos fecerit progressus, eum uel hoc ipso nomine etiam aptum esse, cui puerorum institutio uel scholae integrae regimen demandetur.

Es muss hier einem verbreiteten Irrtum gewisser Menschen begegnet werden: Weil sie sehen, dass die Sorge um die Erziehung der Jugend gewöhnlich denen anvertraut wird, die sich an den Universitäten dem Studium der Theologie widmen, schließen sie daraus, dass, wenn jemand in der Theologie ordentliche Fortschritte gemacht habe, er deswegen auch dafür geeignet sei, mit der Unterweisung der Kinder oder der Leitung einer ganzen Schule beauftragt zu werden.

27. IRS praef. BUDDEI

Cum ergo quaeruntur, qui formandis tenerae aetatis ingeniis moribusque praefici queant, uix alios inuenire licet quam qui ad alia quaeuis aptiores, hospites sunt in iis litteris artibusque, in quibus uel maxime excellere debebant. Ex horum rursus qui prodeunt disciplina magistris sunt similes; et in academiis protrusi eandem ingrediuntur uiam nec ea bonarum litterarum morumque, praesidia et ornamente afferenteres, nec inde rursus referentes, ut meliora res scholastica et litteraria ab iis exspectare debeat. Ita ergo cum corruptionis causa semper in orbem redeat et a scholis in academiis, hinc rursus in scholas propagetur [...].

Wenn also Menschen gesucht werden, die mit der Formung der Begabungen und Sitten der Jugend beauftragt werden können, lassen sich kaum andere finden als solche, die für beliebige andere Aufgaben besser geeignet sind, doch Fremde sind in den Wissenschaften und Künsten, in denen sie sich am meisten hervortun müssten. Aus ihrem Unterricht gehen wiederum Schüler hervor, die ihren Lehrern ähnlich sind und, sobald sie in die Universitäten abgeschoben worden sind, beschreiten sie wieder denselben Weg und bringen die Hilfsmittel und Ausrüstungen der schönen Künste und Wissenschaften und der guten Sitten weder mit dorthin noch von dort wieder mit zurück, sodass das Schulwesen und die Wissenschaft von ihnen Besseres erwarten darf. Auf diese Weise kehrt die Ursache des Misstandes also immer wieder im Kreis zurück und wird von den Schulen in die Universitäten und von hier wieder mit zurück verbreitet.

28. PLI 643

Edere nimirum coepit [Io. Burch. Menkenius] Zeitung von gelehrten Sachen a. 1715 (Hoc exacte teneo: hoc enim anno primo auctor factus sum).

Denn er [Johann Burckhard Mencken] begann 1715 die *Zeitung von gelehrten Sachen* herauszugeben (das weiß ich noch ganz genau, denn ich habe in diesem Jahr zum ersten Mal etwas verfasst).

29. PLI 1416

Ienae noui hominem mercatorem, quem illudebant interdum emptores nimis parum licitantes pro mercibus illius. Ille dicebat: O, si irasci possem hominibus praesentibus! Semper accenduntur irae, cum illi iam abierunt. [...] Uerum debemus id agere omnino, ut eo tempore adsit remedium, cum ingruat morbus [...].

In Jena habe ich einen Kaufmann kennengelernt, den manchmal die Käufer verspotteten, indem sie zu wenig für seine Waren boten. Der sagte „O wenn ich doch den Menschen zürnen könnte, wenn sie da sind! Immer entbrennt mein Zorn, wenn sie schon weggegangen sind.“ [...] Aber wir müssen überhaupt darauf hinaus, dass dann ein Mittel da ist, wenn die Krankheit hereinbricht [...].

30. PLI 916

Cum oriretur noua haec philosophia, arripui illam cupide admodum, et studii data opera eicere ex animo meo reliquias Aristotelicae et Cartesianae partem philosophiae, cui assuefactus a iuuentute inde eram. Et multum profeci in studio nouo hoc; defendi etiam hanc philosophiam; et nomen consecutus sum inter hos philosophos; prouocarunt ad me tamquam ad fulcimen quoddam huius sectae; dedicatum mihi est Lexicon philosophiae Wolfianae; adeoque locum habeo in historia litteraria huius philosophiae: Sed paulatim resipui, et redii ad me ipsum.

Es soll ja niemand glauben, das sei ein Vorurteil von mir. Als diese neue Philosophie [Wolffs] aufkaum, habe ich sie sehr begierig aufgenommen und mich ganz bewusst bemüht, die Reste der aristotelischen und einen Teil der cartesianischen Philosophie aus meinem Geist herauszuwerfen, mit der ich von Jugend an vertraut war. Und in diesem neuen Studium habe ich große Fortschritte gemacht. Ich habe diese Philosophie sogar verteidigt und einen Namen unter diesen Philosophen erreicht, sie beriefen sich auf mich als einen Pfeiler dieser Schule; mir ist das Lexikon der Wolfschen Philosophie gewidmet. Aber allmählich habe ich meinen Verstand wieder bekommen und bin wieder zu mir selbst gekommen.

31. PLI 366

Sentio fraudem; sumo epistolam; ascribo loca Cellariana illorumque paginas: adicio ex altera parte: Cellarius recte; scribit ad suum Electorem: Hic stulte scribit ad Ministrum: Cellarius pulchre loquitur cum amico: Hic stulte loquitur cum Patrono cet.

Ich merke den Betrug, nehme den Brief, schreibe die Stellen des Cellarius und deren Seiten dazu, füge auf der anderen Seite an: Cellarius schreibt richtig an seinen Kurfürsten; dieser dumm an den Minister; Cellarius spricht schön mit einem Freund; dieser dumm mit seinem Förderer etc.

8.1.3 Zu Weimar

32. Chrest. Plin. 1766, praef. 19-21

Multo minus id a me exspectabit quisquam, ut Plinium laudem; quis enim uituperat? Itaque supersedere plane poteram praefandi labore, nisi uerbo illis occurrendum putarem, qui quidquid a me scriptum in hoc libro sit, Harduino deberi forte dicent, nec difficile esse post hunc notas in Plinium consarcinare

amplissimas. Hic non nego, quemadmodum Harduinus labore superiorum in rem suam usus est, ita me libenter et grato animo quae ille reperit arripuisse; sed idem confirmo etiam, pluscula et maiorem forte eorum, quae hic leguntur, partem uel domi natam mihi esse, uel ex communibus certe, ex quibus et ipse hausit, fontibus petitam. Ac id quidem facile comparantibus utriusque obseruationes patebit, et illud praeterea, me oculis meis usum et frequentissime ab Harduino, ubi ille a ueritate discessisse.

Recht unwahrscheinlich wird irgendjemand das von mir erwarten, dass ich Plinius lobe; denn wer kritisiert ihn? Deshalb hätte ich gänzlich auf die Mühe des Vorredens verzichten können, wenn ich nicht geglaubt hätte, dass man in einem Wort jenen etwas entgegensetzen muss, die vielleicht sagen werden, dass irgendwas, was von mir in diesem Lieb geschrieben worden ist, *Hardouin* zu verdanken sei, und dass es nach diesem nicht schwer sei, sehr umfassende Kommentare zu Plinius zusammenzuschreiben. Hier stehe ich dazu, dass so, wie *Hardouin* die Arbeit Vorheriger für seine Sache benutzt hat, ich gerne und dankbaren Gemüts das an mich gerissen habe, was jener gefunden hat; aber dasselbe bekräftige ich auch, dass ziemlich viel und vielleicht der größere Teil dessen, was hier gelesen wird, entweder zu Hause bei mir entstanden ist, oder aus sicherlich gemeinsamen Quellen, aus denen auch er selbst geschöpft hat, zusammengesucht worden ist. Und das werden freilich leicht diejenigen begreifen, die die Beobachtungen von uns beiden vergleichen, und außerdem das, dass ich meine Augen verwendet habe, und ganz oft von *Hardouin*, wo jener von der Wahrheit abgewichen ist, abgewichen bin.

PLI 394

Plinius, Uespasiani amicus et dux maritimus, fuit curiosissimus. Conscendit Uesuuium cum periculo uitae, de quo nesciebatur, utrum arderet. De Aetna, de aliis Siciliae montibus, constabat: sed de Uesuuio suspicabantur modo ex apertura et faucibus excauatis cacuminis, ex cineribus, qui circa radices erant reperti. Uestigia erant, eum arsisse: sed non historia. Debuit itaque per M annos antea non arsisse. Deinde uero, ubi inciperet denuo uomere flammam, ibi, cum fugerent alii, Plinius cum praesentissimo discrimine conscendit montem ipsum, et per aliquot dies moratus est in confiniis montis, donec propter defectum uenti nauigare non amplius posset, et cineribus opprimeretur. Fuit ille amantissimus historiae naturalis. Considerauit non modo ipse naturam; sed imprimis etiam legebatur, quidquid nancisci poterat librorum.

Wir pflegen sie Naturgeschichte (Naturkunde) zu nennen, einst entwickelt von *Aristoteles*, *Theophrast*, *Plinius*,

[...] *Plinius*, ein Freund Vespasians und Flottenkommandant, war der wissbegierigste. Er machte sich unter Lebensgefahr zum Vesuv auf, von dem er nicht wusste, ob er aktiv war. Vom Ätna und anderen Bergen Siziliens stand es fest. Aber vom Vesuv vermutete man es nur aus der Öffnung und dem ausgehöhlten Schlund des Gipfels, aus der Asche, die man um den Fuß fand. Es waren dafür Anzeichen vorhanden, dass er ausgebrochen war, aber man hatte es nicht beobachtet. Also konnte er die letzten tausend Jahre nicht ausgebrochen sein. Dann aber, als er wieder Flammen zu speien begann, da machte sich, während die andern davonliefen, *Plinius* auf, die Gefahr unmittelbar vor Augen, eben diesen Berg zu besteigen und hielt sich einige Tage in seiner Nähe auf, bis er wegen der Abnahme des Windes nicht mehr segeln konnte und von der Asche überschüttet wurde. Er war ein besonderer Liebhaber der Naturkunde. Er betrachtete nicht nur selbst die Natur, sondern las vor allem auch, was er an Büchern bekommen konnte.

Laudandus Lacrozius, propter uindicias ueterum scriptorum, et, qui malignam fabulam Harduini confutarunt, alii.

Io. Harduinus *S. I. de Plinii H. N. et Geographia praeclare est meritis. Sed idem in illo eximio commentario egit hoc, ut fundamenta iaceret euertendae omnis historiae.*

Hervorgehoben werden müssen *La Croze*¹²⁵³ wegen der Ehrenrettung der alten Schriftsteller und andere, die das böswillige Märchen des *Hardouin* widerlegt haben.

Der Jesuit *Jean Hardouin* hat sich hervorragende Verdienste um die *Historia Naturalis* des *Plinius* und um die Geographie erworben. Aber er war in jenem hervorragenden Kommentar auch darauf aus, die Grundlagen dafür zu legen, die Geschichte überhaupt zu zerstören.

33. Praef. de font. doct. civ. op. mi. VII, 310.

[...] *Uero probatur merito, qui immensum librorum aceruum sine more modoque iacentium, cumulatorum, dispersorum, plateis titulisque distinguit ac distribuit, qui uim magnam herbarum, seminum, radicum, pigmentorum, lapidum temere congestorum in sua loculamenta atque nidos apte generatimque disponit, ut illa Bibliotheca fiat bene ordinata [...].*

In der Tat heißt man mit vollem Rechte denjenigen gut, der einen gigantischen Bücherhaufen, der ohne Gebrauch und Regel herumliegt, aufgehäuft ist und zerstreut ist, nach Regalplätzen und Titeln trennt und die kategorisiert, die sich besonders mit der großen Kraft der Kräuter, Samen, Wurzeln, Farben und Steinen auseinandersetzen, die planlos zusammengewürfelt worden sind, nach ihren Fächer und Nischen angemessen und nach der zugrundeliegenden Theorie verfügbar macht, damit jene Bibliothek wohl geordnet wird.

34. PLI 866

Memini me aliquot noctes assidere duobus magnis uiris, (Buddeo, et Marschallo Grypho,) quibus hoc debebam, cliens patronis, pauperculus ditioribus, cum insolabiliter plane lugerent ob inuenculas uxores morte ereptas, cum dormire illos tristitia non pateretur: nam ambo erant melancholici, quos uocant. Totam noctem ita assidere tacitum, et nihil agere, nimis est molestum: itaque narrabam aut praelegebam illis tristes historiolas, similes illorum casibus; paulatim transibam ad laetiores, ut paululum exhilararetur illorum animus; aut sensim inciperent quiescere. Nam caute est procedendum; nec ab initio statim tristibus laeta obicienda sunt: alias enim putant, se pro stultis haberi: deinde, ubi attentio mutata est, possunt contraria afferi. Oportet tales homines per gradus producere ad laetitiam.*

Ich erinnere mich, dass ich einige Nächte bei zwei bedeutenden Männern verbracht habe (*Buddeus und Marschall Greif), denen ich das schuldig war, als Klient den Patronen, als Ärmlicher den Reichen, als sie ganz untröstlich trauerten, weil ihre jungen Frauen gestorben waren, weil die Trauer sie nicht schlafen ließ: denn beide waren sogenannte Melancholiker. Eine ganze Nacht schweigend so dazusitzen und nichts zu tun, ist ziemlich

¹²⁵³ La Croze: *Uindiciae ueterum scriptorum contra J. Harduinum S. J. P. 1708.*

beschwerlich: daher erzählte ich oder las ihnen traurige kleine Geschichte vor, die dem, was ihnen passiert war, glichen. Allmählich ging ich über zu fröhlicheren (Geschichten), sodass ihr Gemüt etwas aufgeheitert wurde oder sie langsam begannen, zur Ruhe zu kommen. Denn man muss behutsam vorgehen und darf nicht gleich am Anfang den Traurigen Fröhliches vorsetzen, denn sonst glauben sie, dass man sie nicht ernst nimmt; dann, wenn die Aufmerksamkeit anderswohin gerichtet ist, kann man Gegensätzliches anbringen. Man muss solche Menschen schrittweise zur Fröhlichkeit bringen.

PLI 677

De Stephani uero Forcatuli libro, quem de Gallorum imperio et philosophia dedit, eum eruditissimum uideri dicebat, sed sine certo ordine ita scriptum, ut defatigari legendo debeas. Neque fatebatur tantum, se illius perlegendi conatum frustra cepisse; sed nominabat etiam magnum virum sibi que amicissimum, Ernestum, cui idem accidisset. N.

Über das Buch von *Etienne Forcadet* aber, das er über die *Herrschaft und Philosophie der Gallier* veröffentlichte, sagte er, dass es außerordentlich gebildet scheine, aber ohne feste Ordnung so geschrieben sei, dass man beim Lesen völlig ermüden muss. Er bekannte nicht nur, dass er vergeblich versucht habe, es durchzulesen, sondern nannte auch einen bedeutenden, mit ihm eng befreundeten Mann, *Ernesti*, dem dasselbe passiert sei. N.

35. Brief von Jacopo Facciolati am 13.09.1724 an Gesner. Epist. Facc. 1765, 146
Lectisque litteris tuis, uno consensu decretum est, ut tibi per me grates agerentur [...]. Quod reliquum est, ad ea, quae scribis de Rei Rusticae Auctoribus, nihil habet quod adiiciant aut moneant. Puto te omnia a Fritschio accepisse, quae superioribus mensibus missa sunt. [...] Rogarem ut festinares; iam enim post tot annorum promissa putant se homines eludi. Sed a te quidem nihil huiusmodi petendum censeo, qui uir es et ipse per te satis intellegis, quid publicae expectationi debeas. Id certe pergratum facies tum nobis, tum multis, si significabis quamdiu litterae beneficio isto tuo carere debeant.

Nachdem ich deinen Brief gelesen hatte, war mir einhellig klar, dass ich dir danken musste [...]. Das, was übrig ist, betrifft nichts, was man dem, was du über die Autoren der Landwirtschaft schreibst, hinzufügen oder anmahnen könnte. Ich glaube, dass du alles von Fritsch erhalten hast, was in den vorherigen Monaten geschickt wurde. [...] Ich würde dich bitten, dass du dich beeilst; denn nach nun so vielen Versprechen der letzten Jahre glauben die Menschen, dass sie zum Narren gehalten werden. Aber ich glaube, dass du freilich nichts dergleichen anstreben darfst, der du ein Mann bist und selbst von alleine genug erkennst, was du der öffentlichen Erwartung schuldest. Du wirst bald mir, bald vielen diesen großen Gefallen tun, wenn du verständlich machst, wie lange die Literaturwelt auf dich verzichten muss.

8.1.4 Zu Leipzig

36. PLI 683

[N]am [ignis] permutatio frigoris et caloris est; ipsa febris, quod expertum est et hoc corpusculum (Lipsiae in Schola Thomana).*

Denn der Wechsel von Kälte und Hitze ist ja das Fieber selbst, was auch dieser schwache Körper erfahren hat (*in Leipzig an der Thomasschule).

37. PLI 29

Et si hodie aliquis talem de sanitate corporis et mentis tuenda conficeret librum, hunc ego valde amarem: nam curandum est, ut sit mens sana in corpore sano. Iuuenal.

Wenn heute jemand ein solches Buch über die Erhaltung körperlicher und geistiger Gesundheit schriebe, würde ich ihn sehr lieb haben. Denn man muss dafür sorgen, „dass ein gesunder Geist in einem gesunden Körper ist.“ Iuuenal.

38. PLI 42

Graecis sana mens dicitur σωφροσύνη, prudentia [...]. [A]equabilitas mentis, quae neque affectibus neque a uitiiis turbatur, mediocritas, moderatio. In hac inest etiam sanitas corporis, si aequalitas sit calidi et frigidi, siccis et humidis. Contra ubi alterum horum praeualet, ibi morbus existit.

Bei den Griechen heißt der ‚gesunde Geist‘ σωφροσύνη, Klugheit [...]. *Ausgeglichenheit des Geistes*, der weder von Leidenschaften noch von Fehlverhalten beunruhigt wird, eine Mittellage, Mäßigung. Darin liegt auch die körperliche Gesundheit, wenn eine Ausgeglichenheit da ist zwischen warm und kalt, trocken und feucht. Dagegen wird man krank, sobald eins davon überwiegt.

39. PLI 1003:

Habent quidem similitudinem dicentes Si sciret pater puerum se interfecturum esse cultro, quem illi dat non esse daturum. [...] Sed, si sciret pater, uulneratum modo iri puerum, non uero moriturum, et hoc ex uulnere se habiturum esse puerum cautiorem, sapienterem, rel., bene faceret.

Zwar hat man eine Ähnlichkeit, wenn man sagt: „Wenn der Vater wüsste, dass der Sohn sich mit dem Messer, das er ihm gibt, umbringen wird, wird er ihm das Messer nicht geben.“ [...] Aber wenn der Vater wüsste, dass sich der Junge nur verletzt, aber nicht sterben würde und dass er auf Grund dieser Verwundung einen vorsichtigeren, klügeren Sohn usw. haben wird, handelte er gut.

40. PLI 619

Si omnes homines mecum sentirent, non constringerent tibialia supra genua, quae res ualde officit libertati sanguinis. In feminarum ornatu ualde inimica est libertati naturali consuetudo constringendi corpus: sed uis saeculi ualet et facit ut ea tolerantur, quae non sunt molesta tantum, sed etiam noxia.

Wenn alle Menschen genauso dächten wie ich, schnürten sie die Hosen nicht über den Knien zusammen, was sehr die Freiheit des Blutflusses beeinträchtigt. Bei der Mode der Frauen steht die Gewohnheit, den Körper zusammenzuschnüren, der natürlichen Freiheit sehr entgegen. Doch die Macht des Zeitgeistes ist stark und bewirkt, dass man das erträgt, was nicht nur beschwerlich, sondern auch schädlich ist.

41. PLI 830

[L]itterati homines multa legendo, legendo imprimis minuta, assuefecerunt oculos, ut non possint aliter nisi in propinquo legere. Apud quosdam transit plane in uitium, ut nimis prope admouere debeant librum, quod uitium plerumque contrahitur in pueritia. Pueri, cum ignorant litteram, simulant, se illam non recte uidere posse, et litteris incumbunt proprie. Non poteram sine miseratione Oporinum nostrum legentem aut scribentem uidere.

Dagegen haben gebildete Menschen dadurch, dass sie viel lesen, vor allem Kleingedrucktes, die Augen daran gewöhnt, nichts anders als aus der Nähe lesen zu können. Bei einigen wird das schon ganz zur schlechten Gewohnheit, dass sie das Buch

viel zu nahe heranbewegen müssen; man gewöhnt sich das meistens in der Kindheit an. Wenn die Jungen einen Buchstaben nicht kennen, geben sie vor, ihn nicht richtig sehen zu können, und legen sich geradezu auf die Buchstaben. Ich konnte nicht ohne Mitgefühl unseren Oporin lesen oder schreiben sehen.

42. PLI 1308

Germani uocamus Höflichkeit, Latini urbanitas, uenustas [...]. Cum Lipsiae uersarer, coepi aliquot programmatibus agere de uenusta apud antiquos humanitate: Sed, cum non diuturna fuerit mea ibi commoratio, ultra V aut VI non prodierunt [...].

Wir Deutsche nennen dies ‚Höflichkeit‘, die Lateiner ‚urbanitas‘, ‚uenustas‘ [...] Als ich in Leipzig lebte, fing ich an, in einigen Aufsätzen *die lebenswerte Freundlichkeit bei den Alten* zu behandeln: Aber weil ich dort nicht länger blieb, gingen sie über V oder VI nicht hinaus [...].

PLI 92

Cum uulgo autem non debet disputari, sed illud est occupandum. Ita de aliis quoque, quae sunt subtilioris indaginis, u. c. de structura corporis, de nexu corporis et animi. Non quasi inuideam haec feminis et aliis infirmioris ingenii hominibus: sed Feminae, ut Paulus dicit, domi discant; nam multi sunt de his rebus Gallici et Germanici libri.

Mit dem Volk aber darf man nicht diskutieren, sondern man muss es für sich gewinnen. So auch mit dem anderen, was Gegenstand einer gründlicheren Forschung ist z. B. über den Körperbau, über die Verbindung des Körpers mit der Seele. Nicht als wenn ich das den Frauen und anderen Menschen schwächeren Geistes missgönnen möchte: Aber die Frauen, wie Paulus sagt, sollen zu Hause lernen. Denn es gibt viele Bücher über diese Dinge französische und deutsche.

43. PLI 981

Hi, si describas illis [pueris] modo sensibili, quomodo paulatim ortae sint res, erigunt se prae gaudio, splendescunt oculi et sibi uehementer placent. Dixi meis liberis aliquando nihil fuisse praeter Deum; dixisse Deum, Fiat lux! illius uerbo adfuisse lucem, et ita porro. Si audiant, quomodo singula paulatim orta sint; si ita narratur, ut uideantur sibi interesse et cernere oculis, quomodo gramen ex terra pullulet: facit haec res, ut non sine summa admiratione et incredibili laetitiae sensu primum haec accipiant nondum praecoccupati aliis notionibus [...] si ita narratur, ut uideantur sibi interesse. [...] Notio ex re ipsa eruenda est. Non ex uerbis disputandum est, sed ex rebus ipsis, quas adhuc habuimus.

Wenn man ihnen auf einfühlsame Art beschreibt, wie die Dinge allmählich entstanden sind, richten sie sich vor Freude auf, die Augen beginnen zu strahlen und sie gefallen sich sehr. Ich habe meinen Kindern gesagt: Einmal gab es außer Gott nichts; Gott hat gesagt: „Es werde Licht!“ Und auf sein Wort war Licht da; und so weiter. Wenn sie hören, wie jedes einzelne allmählich entstanden ist; wenn man ihnen das so erzählt, dass sie dabei zu sein scheinen und mit eigenen Augen sehen, wie das Graus aus dem Boden treibt, dann bewirkt diese Sache, dass sie das nicht ohne die größte Bewunderung und mit einem unglaublichen Gefühl der Freude aufnehmen, weil sie noch nicht durch andere Vorstellungen besetzt waren. [...] Wenn man ihnen so erzählt, dass sie dabei zu sein scheinen [...]. Der Begriff muss aus der Sache selbst herausgeholt werden. Man darf nicht

aus den Wörtern heraus argumentieren, sondern aus den Sachen selbst, die wir bis jetzt haben.

PLI 75

Habui in domo mea exempla paruorum sine confusione cum matre Germanice, cum patre Latine, Gallice cum aliis loquentium. Principes Hassiae loquebantur Gallice perfectissime; multa sciebant Anglice, Germanice et Latine.

Ich hatte in meinem Haus Beispiele von Kindern, die ohne durcheinander zu geraten mit der Mutter Deutsch, mit dem Vater Latein, mit anderen Französisch sprachen. Die Kurfürsten von Hessen sprachen fließend Französisch, konnten vieles auf Englisch, Deutsch und Lateinisch ausdrücken.

44. Praef. Liv. §14

Non molestum, spero, erit lectoribus, [...] me commemorare quid tum alias aliquoties, tum in Schola Thomana Lipsiensi (cui faueat Deus) nuper obseruauerim. [...] Iam in Terentio licebat progredi sic satis celeriter et uerborum curam non tam ad Grammaticas rationes adstringere, quam ostendere ut personis essent accommodatae et quantus morum artifex esset Terentius: qua in re ita uersati sumus, ut fabulas omnes intra paucissimorum mensium spatium absolueremus. Hic hiantes uideres meos auditores tacentes intentis oculis auribus animis assidentes; subridentes etiam et uoluptatem animi fronte oculis ore prodentes. Scilicet id agebam, quantum eius fieri posset, ut in rem praesentem eos deducerem, ut ipsi in scaena sibi uersari media uiderentur.

Ich hoffe, es wird meinen Lesern nicht lästig sein, [...] dass ich erwähne, was ich bald sonst einige Male, bald in der Leipziger Thomasschule (der Gott immer wohlgeneigt sei) kürzlich beobachtet habe. [...] Schon bei Terenz konnte man so ziemlich schnell vorankommen und das Interesse an den Wörtern nicht so auf die grammatischen Gründe beschränken, wie man zeigen konnte, wie sie an die Figuren angepasst waren und welcher ein großer Charakterkünstler Terenz war: in dieser Sache sind wir so verblieben, dass wir alle Geschichten innerhalb wenigster Monate durchnahmen. Hier hätte man meine Zuhörer sehen können, wie sie staunten, schwiegen, und mit aufmerksamen Ohren, Augen und Bewusstsein dasaßen; wie sie sogar lächelten und die Herzenswonne durch ihre Stirn, Augen und Mund ausdrückten. Natürlich tat ich dies so oft wie möglich, dass ich sie in die aktuelle Angelegenheit mitnahm, dass sie selbst den Eindruck hatten, mitten im Bühnenstück zu verweilen.

PLI 65

Cum [...] nihil sit suauius Terentio, si absoluatur singulis horis totus fere Actus; quod feci deinde in schola Thomana Lipsiensi.

[...] während doch nichts angenehmer als Terenz ist, wenn pro Stunde fast ein ganzer Akt geschafft wird. Das habe ich dann auf der Thomasschule in Leipzig gemacht.

45. PLI 119 (Herv. v. Verf.in)

Qui non hoc proposuit sibi, se uelle exhaurire antiquitatem, fieri oratorem, rel., potest uiam breuiorem ingredi [...]. Et cogitavi olim, cum uenirem in scholam Thomanam, annon melius esset statim accedere unumquemque ad forum suum, et Theologis explicari libros symbolicos [...] aut aliud quodcunque Latinum [...]. Nam putabam: quoniam nolunt plerique plus Latinae linguae discere, quam ut ea uti modo possint tanquam instrumento, id uero est, ut ope illius intelligant modo libros artis suae, quid opus

*est, ut macerentur doctores, et iuvenes, qui inuiti discunt? Et debebam serio ea de re cogitare, quia monebat hoc institutum scholae, cui praeficiebar. Uidebam enim, hoc iam factum ibi esse ante me. Nam introducti erant plerique recentes libri, et relictis uix unus aut alter antiqui. Et narrabant mihi: Hoc fieri coepisse ab Iac. Thomasio. [...] Classicos fere omnes relegauerat. Antecessor meus Io. Henr. Ernesti, ex alia plane patria et gente ortus, quam qui nunc ibi floret, probabat institutum et sequebatur. Atque eram et ipse in ea opinione, eorumque uolebam insistere uestigijs. **Deliberaui hac de re cum aliis: Tandem uero ualuerunt illae rationes, quae scriptores antiquos retinendos suadebant, ob hanc causam: Nisi proponatur ultra quod simpliciter necessarium est, ne ad id quidem peruenient, quod simpliciter est necessarium, et deflectent ab hoc ipso. [...] Sunt enim ita homines plerique, nolunt agere, quod debent. [...]** Spargamus semina doctrinae, quam multa, ubi, et quamdiu possumus: et speremus, certe fore hinc inde, qui recte ea capiat, et educet intra se, et plantam quasi ex se producat, quae ferat fructus. Impertiamus omnem doctrinam, si forte sit, qui accipiat feliciter, intra se foveat, et adhibeat ad usum rei publicae. Sunt uero classes hominum, quibus opus est linguae L. cognitio amplior [...].*

Wer sich nicht vorgenommen hat, aus dem Altertum schöpfen zu wollen, Redner zu werden u.a., kann einen kürzeren Weg einschlagen [...]. Und ich habe früher einmal überlegt als ich an die Thomasschule kam, ob es nicht besser sei, dass jeder sofort an das herangeht, was zu seinem Beruf gehört, und dass den Theologen die symbolischen Bücher erklärt werden [...] oder alles andere, was es da Lateinisches gibt. [...] Denn ich glaubte: weil die meisten nur so viel Latein lernen wollen, dass sie es als Hilfsmittel gebrauchen können, was aber bedeutet, dass sie mit seiner Hilfe lediglich die Fachbücher ihrer Wissenschaft verstehen müssten, warum müssen dann die Lehrer und auch die Jünglinge, die ungern lernen, verschlissen werden? Und ich musste ernsthaft darüber nachdenken, weil dazu die Art der Schule anhielt, die ich leitete. Ich sah nämlich, dass dies schon dort vor mir gemacht worden war. Denn die meisten Neuerscheinungen waren eingeführt und übrig geblieben war kaum das eine oder andere alte Buch. Und man erzählte mir, dass das mit Jakob Thomasio begonnen habe. [...] Fast alle klassischen Autoren¹²⁵⁴ hatte er entfernt. Mein Vorgänger Johann Heinrich Ernesti, der aus einer ganz anderen Heimat und einem ganz andern Volksstamm kommt als der, der jetzt dort (erfolgreich) wirkt, fand diesen Brauch gut und folgte ihm. Und ich war selbst auch der Meinung und wollte in deren Spuren bleiben. Darüber habe ich mit anderen nachgedacht. Endlich setzten sich die Überlegungen durch, die dazu rieten, die alten Autoren beizubehalten, aus folgendem Grund: Wenn man (ihnen) nicht über das hinaus, was einfach notwendig ist, etwas vorsetzt, werden sie nicht einmal zu dem kommen, was einfach notwendig ist und werden selbst von dem abkommen. [...] Die meisten Menschen sind nämlich so: sie wollen nicht machen, was sie machen müssen. [...] Wir sollten die Samen der Bildung ausstreuen, wie viel, wo und wie lange wir können, und sollten hoffen, dass mit Sicherheit hier und dort jemand ist, der sie richtig aufnimmt und in sich wachsen lässt und gleichsam aus sich heraus eine Pflanze hervorbringt, die Früchte trägt. Wir wollen die ganze Bildung verteilen, wenn vielleicht einer da ist, der sie erfolgreich annimmt, sie in sich pflegt und zum Nutzen des Staates gebraucht. Es gibt aber Gruppen von Menschen, die eine umfangreichere Lateinkenntnis brauchen [...].

¹²⁵⁴ Damit meint GESNER die antik-paganen Autoren – mindestens diejenigen, die er selbst in seinem Kanon vorsah: Cicero, Sallust, Caesar, Livius, Terenz, Phaedrus, Vergil und Horaz.

8.1.5 Zu Göttingen

46. PLI 323

Bis laudavi Gottingam [...]. Cum huc venire, iussus sum describere urbem, et enumerare illius dotes. Dixi, ubi sita sit; esse salubrem; frequentari a peregrinantibus; certe olim multos per eam iter fecisse suum, qui in uia sunt, petuntque aliena loca; tutam esse aduersus leuem hostium paucorum incursum, et aduersus eos, quod uocamus moratores milites, Gallice Marodeurs; locum esse opportunum Academiae; situm esse in medietate quasi Germaniae; non nimis propinquum aliis Academiis. Laudavi eam propter commercium: possunt parentes ex omnibus locis huc traicere pecuniam: propter terrae fertilitatem; omnis generis cibos profert haec regio.

Zweimal habe ich ein Loblied auf Göttingen gesungen [...]. Als ich hierher kam, bekam ich den Auftrag, die Stadt zu beschreiben und ihre schönen Seiten aufzuzählen. Ich habe gesagt wo sie liegt, dass sie gesund ist, dass sie von Fremden besucht wird, dass früher bestimmt viele durchgereist sind, die unterwegs sind und in die Fremde ziehen, dass sie geschützt ist gegen einen leichten Angriff weniger Feinde und gegen die, die wir plündernde Nachzügler, französisch ‚Marodeurs‘ nennen, dass sie ein geeigneter Universitätsplatz sei, er liege gleichsam in der Mitte Deutschlands, anderen Universitäten nicht allzu nahe. Ich habe sie gerühmt wegen ihres Handelsverkehrs, Eltern können aus allen Gegenden hierher Geld bringen; wegen der Fruchtbarkeit des Landes; diese Gegend bringt Nahrungsmittel aller Art hervor.

47. PLI 1440

Saeculum nostrum oeconomicum: Hinc florent a) Physica, quatenus discit naturam corporum: b) Mechanica, quatenus breuiori labore peragit res difficiles manibus. c) Hinc agriculturae omnes partes, cui cognata pecuaria: d) officinae, fabricae: e) commercia: f) Omnium harum rerum et insuper extremae tranquillitatis curam vocant Politiam, quam Romae tractant aediles, ἀγοραῖοι.

Dieses Jahrhundert ist ein wirtschaftliches. Daher blühen a) die Physik, so weit sie die Natur der Dinge untersucht, b) die Mechanik, so weit sie mit kürzerem Arbeitsaufwand die für die Hände schwierigen Dinge durchführt. c) Daher alle Gebiete der Landwirtschaft, zu der die Viehzucht gehört; d) Werkstätten, Fabriken; e) Handel; f) Die Sorge um all diese Dinge und dazu die um die äußere Ruhe nennen sie Staatsverwaltung, die in Rom die Ädile in der Hand haben, die Agronomen.

48. PLI 856 (Herv. v. Verf.in)

Ita ego multa scio ex Geometria, quae repetere statim non possum. [...] α) Scimus ea, quae demonstrantur nobis. Eo tempore, quo nobis aliquid demonstratur, non possumus de veritate huius rei dubitare. . β) Scimus aliquid perfecte, cum possumus repetere demonstrationem. γ) Scimus etiam, cum nobis consci sumus, nos, cum hoc demonstratum esset, uidisse, esse verum. [...] [N]oui aliquem, qui Geometriam docere vellet, et cum haereret in demonstratione, eamque repetere non posset, coepit exsecrari et iurare, esse demonstratum, esse uerum; Hole mich -- es ist demonstirt.

So weiß ich vieles aus der Geometrie, was ich nicht sofort wiederholen kann. [...] α) Wir wissen das, was uns bewiesen wird. In der Zeit, in der uns etwas bewiesen wird, können wir an der Wahrheit dieser Sache nicht zweifeln. β) Wir wissen etwas vollkommen, wenn wir den Beweis wiederholen können. γ) Wir wissen auch, wenn wir uns bewusst sind, dass wir, als das bewiesen wurde, gesehen haben, dass es wahr sei. [...] Ich kenne jemanden,

der Geometrie lehren wollte und, als er beim Beweis ins Stocken geriet und ihn nicht wiederholen konnte, anfang zu fluchen und zu schwören, es sei bewiesen, dass es wahr sei: „Hole mich – es ist demonstriert.“

49. PLI 1298 (Herv. v. Verf.in)

Ita litterati homines saepe faciunt pactum: Doce tu me hoc; ego te docebo hoc [...]. Ita ego ab initio Academiae habui contractus cum aliquot medicis, ut, quoties occasio esset, interrogarem illos de physicis, mathematicis, de rebus ad medicinam, ad structuram corporis pertinentibus: ego illis, si postularent, de philologia responderem.

So schließen Gebildete oft einen Vertrag: Bring mir das bei, ich bringe dir jenes bei [...]. So hatte ich seit Gründung der Universität Abmachungen mit den Medizinern, dass ich sie, wenn sich die Gelegenheit ergab, nach naturwissenschaftlichen, mathematischen und nach solchen Sachen befragte, die sich auf die Medizin, auf den Körperbau beziehen: und dass ich ihnen, wenn sie darum baten, über die Philologie Auskunft erteilte.

50. PLI 835

Nimirum non tam cibus inhiabat [= Gesnerus], quam honestae animi oblectationi. Quippe cum ipse narrator erat ualde incundus; tum cupide audiebat alios narrantes; et totus ibi erat animus. Hinc accidit aliquando, ut uicinum suum interrogaret: Quaenam est ista puella? Et cum ille respondisset: Annon nosti neptem tuam? Se ipsum rideret, non sine rubore.

Selbstverständlich blickte er die Speisen nur zu einem anständigen Vergnügen des Geistes an. Allerdings war er selbst ein angenehmer Erzähler, hörte aber auch sehr gern zu, wenn andere erzählten. Und dabei war er ganz konzentriert. Daher passierte es einmal, dass er seinen Nachbarn fragte: „Wer ist denn das Mädchen da?“ Und als jener antwortete: „Kennst du etwa deine Nichte nicht?“, habe er über sich selbst gelacht, nicht ohne rot zu werden.

51. PLI 261

Semper admirabar summam hominis attentionem. Eum crediderim in multis schedis ne una quidem aberrauisse littera aut puncto. In disquisitione rerum erat accuratissimus, ita, ut eius similem non viderim. [...] Sed erat etiam parcus in scribendo, parci studii, et non poterat multa absoluerere per rerum naturam et necessario: nam bona et multa simul fieri non possunt.

Immer bewunderte ich die außergewöhnliche Konzentration dieses Menschen. Ich möchte glauben, dass er auf den vielen Seiten sich nicht ein einziges Mal bei einem einzigen Buchstaben oder Punkt geirrt hat. Bei der Untersuchung von Problemen war er äußerst gewissenhaft in einer Weise, wie ich sie sonst bei keinem beobachtet habe. [...] Doch er hielt sich auch beim Schreiben zurück, war von mäßigem Eifer und konnte – das lag an der Natur der Dinge – nicht viel fertig stellen und das ergab sich zwangsläufig: denn Gutes und Vieles kann man nicht gleichzeitig machen.

52. PLI 343

Debemus nunc dicere electricare, et electricatio: nam est nouum inuentum, cui desunt uerba antiqua. Electrum antiquum est: et res ipsa cognita fuit antiquis. Hoc sciebant, electrum terendo calefactum trahere vi caloris, et respuere denuo frigescens res leues et minutas. Sciebant corpora quaedam lucem emittere, si mulceantur aut fricentur: sed ars erat illis ignota, quam nunc uocamus, electricatio.

Wir müssen heute sagen ‚elektrisieren‘, ‚Elektrisation‘, denn es ist eine neue Erfindung, für die es keine alten Begriffe gibt. *Electrum* ist alt, auch die Sache selbst war den Alten bekannt. Sie wussten, dass Bernstein, wenn er durch Reibung erhitzt wurde, durch die Energie der Wärme leichte und kleine Sachen anzieht und wieder abstößt, wenn er wieder erkaltet. Sie wussten, dass einige Körper leuchten, wenn man darüber streicht oder reibt, doch die Kunst, die wir jetzt *eletrisatio* nennen, war ihnen unbekannt.

53. De interrog. rat. op. min. I, 40.

Nimirum patebimus uobis, iuuenes generosissimi nobilissimique, qui adestis, qui uenietis [...]. Sed peculiari quadam ratione expositi uobis erimus binis in singulas hebdomadas diebus Mercurii et Saturni ab hora inde secunda, et quaesita uestra expectabimus.

Allzuoft werden wir für euch da sein, edelste und ehrwürdigste junge Herren, wenn ihr da seid, wenn ihr kommen werdet [...]. Aber auf eine besondere gewisse Weise werden wir zweimal in jeder einzelnen Woche dienstags und samstags ab der zweiten Stunde Zeit für euch haben und uns auf eure Fragen freuen.

54. Prol. de fel. doc. §19

Ne desint idonei homines, qui ad legem illam conformare institutionem possint, qui, quae docere debent alios, primum fideliter ipsi didicerint; Seminarium in hac Academia sua iussit constitui, quod Philologicum a praecipua, in qua uersabitur, occupatione dicimus, Scholasticum si quis nominare uelit, non errauerit, cum ad scholas priuatas pariter et publicas iuuandas maxime pertineat.

Damit nicht geeignete Menschen fehlen, die an jenes Gesetz den Unterricht anpassen können, die das, was sie andere lehren sollen, zuerst selbst zuverlässig gelernt haben [...]. Die Gründung des *Seminars* habe ich an dieser Universität veranlasst, das man *philologisch* von der besonderen Beschäftigung her, der es nachgeht, bezeichnet; wenn es jemand *zur Schule gehörig* nennen will, kann er sich nicht irren, da es besonders damit zu tun hat, privaten Schulen genauso wie den öffentlichen zu nützen.

Prol. De fel. doc. §20

Iubet igitur Augustissimus Rex noster in Academia sua Gottingae esse in posterum Seminarium, nouem initio iuuenum, Theologiae studiosorum, qui Regio stipendio eam ob causam alantur, ut per duos tresue annos in iis litteris elaborent ea meditentur, quibus opus est, ad pueritiam atque adolescentiam feliciter instituendam, ad scholas ipsas uel regendas, uel inspectione moderandas. Promittit enim Augustissimus Rex his, qui docendi in scholis officio per aliquot annos bene e re publica functi sint, illud futurum, ut ad ampliora ecclesiae munera, quibus et a uoluntate et a facultate apti sint, admoueantur.

Also veranlasst unser Höchster König, dass in seiner Göttinger Universität ein Seminar für die Zukunft ist, anfangs aus *neun jungen Männern*, die Theologie studieren, die sich aus diesem Grund von einem königlichen Stipendium unterhalten sollen, dass sie zwei oder drei Jahre lang in diesen wissenschaftlichen Bemühungen das ausarbeiten und darüber nachdenken, was man braucht, um erfolgreich Kindheit und Jugend zu unterweisen, entweder um die Schulen selbst zu leiten oder um sie über die Inspektion zu begleiten. Denn der Höchste König verspricht denen, die den Lehrdienst an Schulen einige Jahre gut und im Sinne des Staates verrichtet haben, dass sie in Zukunft zu bedeutenderen

Aufgaben an der Kirche befördert werden, für die sie an Willen und Fähigkeit geeignet sind.

Prol. de fel. doc. §21

Huius Seminarii cura delata est Professori Eloquentiae in Academia Georgia Augusta [...]. Huic iniunctum est exquirere homines, instituto tam salutari cum ab ingenio et exercitatione aptos, tum moribus iis, de quibus sperare aliquid boni in posterum possit: hos deinde commendare Consilio Regis, tum receptos [...] exercere in rebus scholae necessariis; hinc obseruare et in peculiari libro scribere, tum quas progressionem in litteris faciant singuli, tum quibus moribus professionem suam uel ornent uel dedecorent: ut inde referre ad Consilium Regium possit, non tantum quoties aliae id causae postulabunt: sed imprimis, cum loco aliquo in scholis per hunc Electoratum patefacto de suffièndo idoneo uiro cogitabit: cum haec etiam prouincia, commendandi Patronis scholarum idoneos magistros, Serenissimi Regis decreto eidem imposita sit.

Verantwortlich für dieses Seminar ist der Professor für Redegewandtheit an der Georg-August-Universität [...]. Ihm obliegt es Menschen auszuwählen, die für die Einrichtung sowohl von so gesunder Übung und Begabung geeignet sind, als ganz besonders von so einem Charakter sind, von dem man etwas gutes für die Nachwelt hoffen kann: dann diese dem Königlichen Rat zu empfehlen, bald die aufgenommenen in den notwendigen Schulangelegenheiten zu üben, [...]; von hier an sie zu beobachten und in einem besonderen Buch zu schreiben, bald, welche Fortschritte die einzelnen in den Wissenschaften machen, bald, mit welchem Charakter sie ihren Beruf entweder schmücken oder entehren: damit er von da an dem Königlichen Rat melden kann, nicht nur wie oft sie einen anderen Grund fordern werden, sondern vor allem, wenn er über einen Mann nachdenken, der dafür geeignet ist, für irgendeinen Platz, der in den Schulen durch dieses Kurfürstentum vakant geworden ist, nachgewählt zu werden; weil auch dieser Bereich, geeignete Lehrer den Schulvorsehern zu empfehlen, durch das Dekret des Heitersten König demselben auferlegt ist.

Prol. de fel. doc. §24

Super has discendi occasiones illud etiam iniungitur Seminarii sodalibus, ut horam cottidie unam ipsi pro se conueniant, eaque tractent, quae sola exercitatione sine doctoris opera peragi possunt.

Über diese Lerngelegenheiten hinaus wird auch das den Mitgliedern des Seminars auferlegt, dass sie sich täglich eine Stunde eigenständig treffen und das behandeln, was sie mit Übung allein ohne die Hilfe des Dozenten durchführen können.

55. Prol. de fel. doc. §1

[...] iam profitemur [...] multos esse paedagogos miseros et abiectos scholisque ipsis contractam apud uulgus inuidiam [...].

Schon verkünde ich [...], dass viele Pädagogen arm dran sind und das gemeine Volk neidisch auf die Schulen selbst ist [...].

56. Prol. de fel. doc. §1

Accedunt cottidianae querelae quorundam magistrorum, qui, ut est humanum genus in augendis suis malum ingeniosum, ita solent uitam suam describere, ut ex inferis poeticis repetant poenarum formas, Sisyphaeum saxum, et Danaidum dolia, quibus se non tam excruciaci dicunt, quam ipsi misere excruciant.

Dazu kommen die täglichen Klagen gewisser Lehrer, die, wie es das menschliche Geschlecht so gut macht, wenn es aus einer Mücke einen Elefanten macht, gewöhnlich ihr Leben so beschreiben, dass sie aus der poetischen Unterwelt die Formen von Strafen zurückholen, den Sisyphusfelsen und die Fässer der Danaiden, über die sie sagen, dass sie nicht so sehr von ihnen gequält werden wie sie selbst sich erbärmlich quälen.

57. Prol. de fel. doc. §4

Hic suas primo nobis molestias narrant Praeceptores. Quam ingratus labor, totos dies uersari inter pueros, inter inuitos plerumque, et substrictis ueluti auriculis horam, quae se carcere emittat, exspectantes; inter petulantes, morosos, pigros, reluctantes disciplinae!

Hier erzählen die Schulmänner uns zuerst ihren Ärger. Welch undankbare Arbeit, ganze Tage unter Jungen zu verweilen, meistens auch noch unter denen, die widerwillig da sind, und die wie mit gespitzten Ohren auf die Stunde warten, die sie aus dem Kerker entlassen kann; unter frechen, launischen, faulen Jungen, die sich gegen die Erziehung sträuben!

58. Prol. de fel. doc. §6

Quid iniucundissimum in schola mihi uisum sit, fatebor: illam eadem pensa retractandi, eosdemque uicies uel tricies scriptorum errores corrigendi necessitatem.

Was mir in der Schule am wenigsten Freude bereitete, will ich gestehen: jene Notwendigkeiten, dieselben Aufgaben wiederholt zu behandeln, und dieselben Schreibfehler 20- oder 30-mal zu korrigieren.

59. Prol. de fel. doc. §1 (Herv. v. Verf.in)

*Fecit hoc credibile multis suae pueritiae in scholis transactae recordatio; **adempta** primum illa perpetuo **ludendi libertas, imperium illud seuerum, nec sine clamoribus uerberibusque exercitium, squalor, imago tristis cum betularum fasce, et baculo colurno hominis, ita penitus insedit animis, ut carcerem quendam et ergastulum scholam imaginentur, poenarum locum, in quo contundenda puerorum ferocia, per homines eo ipso nomine miseros, quod in alienis suppliciis uiuere cogantur.***

Das machte vielen die Erinnerung an ihre eigene in den Schulen verbrachte Kindheit glaubhaft; zuerst wird jene Spielfreiheit beständig entzogen, jenes strenge Regiment, Übung nicht ohne Geschrei und Schläge, Schmutz, eine traurige Szene eines Mannes mit einem Rutenbündel aus Birkenästen, und mit dem Rohrstock aus Haselholz, hat sich so tief in die Gemüter eingepägt, dass sie sich die Schule als irgendeinen Kerker und irgendein Zuchthaus vorstellen, als einen Ort von Strafen, an dem die Wildheit der Kinder zerschlagen wird, und zwar durch Menschen, die schon aufgrund ihrer Anrede bemitleidenswert sind, weil sie gezwungen wurden, ihr Leben mit den Strafen anderer zu verbringen.

60. PLI 832 (Herv. v. Verf.in)

Praefectus est puero praeceptor horridus, tristis, cui parentes dant laborem trium asinorum, et cibum unius auiculae. Hic cum non habeat occasionem effundendae irae, inuehitur in miserum puerum. Aut puer

mittitur in scholam, ubi est imago plane tristis. Accedit hoc, quod parentes ipsi scholam tamquam carcerem illi iniungunt, et illum tamquam poenae loco eo mittunt, et praeceptore utuntur pro carnifice. Hae deinde notiones coniunctae sunt cum rebus sanctissimis, cum catechismo, cum religione, cum grammatica etiam, quin, quod incredibile est, cum Terentio.

Ein Junge bekommt einen schrecklichen, schlecht gelaunten Lehrer, dem die Eltern Arbeit für drei Esel und Essen für ein Vögelchen geben. Weil der keine Gelegenheit hat seinen Zorn loszuwerden, geht er auf den armen Jungen los. Oder ein Junge wird in eine Schule geschickt, in der ein ganz trostloser Anblick herrscht. Es kommt noch dazu, dass die Eltern selbst ihm die Schule wie ein Gefängnis ausbürden und ihn gleichsam zur Strafe dorthin schicken und den Lehrer als Henker gebrauchen. Diese Begriffe sind dann mit den ehrwürdigsten Sachen verknüpft: mit dem Katechismus, der Religion, auch mit der Grammatik, ja, was unglaublich ist, mit Terenz.

61. Prol. de fel. doc. §6

Deinde illud imprimis aegre ferebam, si cum boni me uiri officio functum esse putarem, expostulatum uenirent mecum et questum iniuriam ii, quorum me liberis optime consuluisse mihi constabat.

Dann ärgerte ich mich besonders darüber, wenn – während ich glaubte, der Pflicht eines guten Mannes nachgekommen zu sein – zu mir, um zu fordern und sich bei mir über Unrecht zu beschweren, diejenigen kamen, von deren Kindern mir völlig klar war, dass ich ihnen mit bestem Rat zur Seite gestanden hatte.

62. Prol. de fel. doc. §6

Sed pro ea molestia illud etiam euenit aliquoties, quo uix sincerior uoluptas uidetur, ut mutata sententia redirent, festinasse se agnoscerent, suosque mihi traderent. Uidi etiam qui magno redempturi fuerant, mihi non repugnasse, qui meas iniurias, grauissimi ipsi in se ulciscerentur.

Aber anstelle dieses Ärgernisses ergab sich auch jenes einige Male – verglichen damit scheint mir kaum ein Vergnügen reiner –, dass sie, nachdem sie ihre Meinung geändert hatten, erkannten, dass sie voreilig gewesen waren, und mir ihre Kinder übergaben. Ich habe auch gesehen, dass die, die in hohem Maße büßen wollten, sich mir nicht widersetzt haben, indem sie mein Unrecht selbst am strengsten gegenüber sich rächten.

63. Prol. de fel. doc. §15 (Herv. v. Verf.in)

*Utinam non in scholas interdum **detrusi tamquam in ergastulum aut ualetudinarium essent homines poena digni, aut aliqua sanitatis integritatisque parte destituti!** utinam non **contagione puerorum** ante senectutem repuerascerent nonnulli! utinam non ipsi suis **se moribus ad ultimos mortalium quidam abicerent!** utinam non paucorum **culpam apud imperitos luerent uniuersi!***

Kämen sie doch manchmal nicht in die Schule wie in ein Zuchthaus oder Krankenhaus verbannt, einer Strafe würdig, oder von irgendeinem Teil ihrer Gesundheit und Integrität verlassen! Würden doch nur nicht einige durch den Einfluss der Kinder vor dem hohen Alter wieder jung werden! Würden doch gerade sie sich nicht durch ihr Verhalten zu den schrecklichsten Sterblichen herablassen! Würden sie doch nicht grundsätzlich bei den Unerfahrenen die Schuld von wenigen rächen!

64. Prol. de fel. doc. §1
non omnino uavas nobis uideri illas querelas [...].

Dass jene Klagen nicht gänzlich an den Haaren herbeigezogen schienen [...].

Prol. de fel. doc. §15
Utinam minus ueri haec querela haberet!

Wäre an dieser Klage doch weniger Wahres dran!

65. Prol. de fel. doc. §6
Hoc quin aliis etiam euenerit, dubium nullum est, et uix poterit non accidere, si quis recta uia pergat, non suam rem agat, sed publicam, uoculas et rumusculos imperitorum contemnat, suas iniurias non persequatur, aequabili quodam amoris ac disciplinae tenore complectatur uniuersos.

Dass das auch anderen geschehen ist, daran besteht kein Zweifel, und kaum wird es nicht geschehen können, wenn jemand auf dem rechten Weg bleibt, keine private Angelegenheit vorantreibt, sondern die öffentliche, den Stimmchen und Gerüchtlein der Unerfahrenen keine Beachtung schenkt, sein Unrecht nicht verfolgt und mit einer ausgeglichenen Art der Liebe und Disziplin alle umarmt.

66. Prol. de fel. doc. §2
[...] hoc quidquid est operae suscepimus, ut non fontes modo quosdam miseriarum ostendamus, sed etiam ad obstruendos illos obturandosque solidi aliquid auxiliū afferamus. Qua in re fidem nobis habitum iri eo maiorem speramus, cum de iis agamus rebus, quarum a triginta amplius annis usum aliquem, in magna uarietate iactati, habemus.

Das ist, was auch immer wir an Mühe auf uns genommen haben, um nicht nur irgendwelche Quellen des Elends zu zeigen, sondern auch um ein wenig stabile Hilfe zu bringen, um jene fest zu verschließen. Dass man mir in dieser Sache mehr Glauben schenken wird, hoffe ich, weil es um diejenigen Angelegenheiten geht, in denen ich in über 30 Jahren eine gewisse Erfahrung eines in vielfacher Weise Geprüften gesammelt habe.

67. Prol. de fel. doc. §4
Efficitur autem ita, si lubentes ipsi primum adsint doctores et alacritatem quandam atque amorem in pueros uultu uerbis toto actu institutionis prae se ferant.

So geschieht es aber, wenn zunächst die Gelehrten selbst gerne anwesend sind und eine gewisse Heiterkeit und Liebe gegen die Jungen in der Miene, mit Worten und während des ganzen Unterrichtsgeschehens zeigen.

68. PLI 43.
Amor docet litteras.

Die Liebe lehrt Literatur.

69. Prol. de fel. doc. §14

Nimirum paupertatem intellego, non quae plane rebus necessariis destituitur, quae quidem mendicitas est, a qua si qua ciuitas non prohibeat suorum liberorum doctores, illius dedecus maius quam horum fuerit [...].

Unter einer zu großen Armut verstehe ich nicht diejenige, offensichtlich notwendigen Sachen zu entbehren, was freilich Bettlertum ist, sondern die, von welcher, wenn vor ihr nicht der Staat die Gelehrten wegen seiner Kinder bewahrt, eine größere Schande jenes ausgeht als dieser.

70. PLI 1297

„Et haec merito debentur illis [magistris, medicis, ICTis] , ut habeant, unde uiuere possint, et quiete, et sine sollicitudine de uictu, officio suo uacare.

Und das schuldet man ihnen [den Lehrern, Ärzten, Juristen] zu Recht, dass sie haben, wovon sie leben können, ruhig und ohne sich um ihren Lebensunterhalt sorgen zu müssen, für ihre Pflicht frei sein können.

71. PLI 1297

[...] [s]i quis ad me veniat, Dabo tibi, dicens, tantum uel tantum, pro hoc doceto me hoc vel illud, sed hac condicione, ut mihi liceat agere, quidquid uelim; attendere, non attendere; dormire, garrere, turbare alios, et ita porro: huic ego longe gratias agerem, et eicerem illum cum omni pecunia sua. Haec generalis est regula: Uirtus, sapientia, litterae, gratis docendae sunt amicos.

Wenn jemand zu mir kommt und sagt: „Ich gebe dir so viel oder so viel, dafür sollst du mir dieses oder jenes beibringen, aber unter der Bedingung, dass ich alles, was ich will, tun darf: aufpassen, nicht aufpassen, schlafen, schwatzen, andere stören und so weiter, dem würde ich von weitem Dank sagen und ihn zusammen mit seinem Geld herauswerfen. Das ist eine allgemeine Regel: Tugend, Weisheit, Wissenschaft muss man Freunden kostenlos beibringen.

72. PLI 1297

Et, quod saepissime obseruauit, et expertus sum, illi ipsi, qui pecuniam, quam accipiunt a parentibus et tutoribus ad hoc, ut honoraria praessent, eam sibi retinent et sibi bene de illa faciunt, ea se reddunt infelices. Et saepe accidit, ut illa sit laqueus, quo irretiantur, et rete, quo capiantur, et gurges, quo pereant. Nam male parta male dilabuntur. Hoc uolo, honoraria non simpliciter esse uocanda ad contracta: sed honorem esse habendum doctori.

Und, was ich sehr oft beobachtet und erfahren habe, jene selbst, die das Geld, das sie von ihren Eltern und Förderern zu dem Zwecke erhalten, um die Honorare zu bezahlen, für sich behalten und es sich damit gut gehen lassen, machen sich damit unglücklich. Und oft passiert es, dass das Geld die Schlinge ist, in der sie sich verstricken, und das Netz, mit dem sie gefangen werden, und der Schlund, in dem sie untergehen. Denn schlecht Erworbenes zerrinnt wieder so. Das will ich, dass die Honorare nicht einfach vertraglich abgeschlossen werden dürfen, sondern dass man dem Lehrer Ehre erweisen muss.

73. PLI 1525

Consultum est pueris mature aliquid nummorum prae manu dari cum libertate erogandi, sed ita, ut, quoties postuletur, rationem possint reddere.

Hinc perniciēs academiae. Quod iuuenes contrahunt aes alienum, rationes sunt in stulta educatione, quod parentes illis numquam dant pecuniam. Cum mittuntur in academiam, primum accipiunt marsupium; ostendunt; ueniunt fratres; euacuatur; deinde decipiunt. Scribere rationes, tabulas facere, Romanum est, et pars disciplinae publicae.

Es ist wohlüberlegt, den Jungen früh etwas Geld in die Hand zu geben mit der Freiheit, es auszugeben, aber so, dass sie, wenn es verlangt wird, darüber Rechenschaft ablegen können.

Daher das Verderben an der Universität. Dass die jungen Menschen Schulden machen, dafür liegen die Gründe in der unbedachten Erziehung, weil die Eltern ihnen niemals Geld geben. Wenn sie auf die Universität geschickt werden, erhalten sie den ersten Geldbeutel; sie zeigen ihn; die Brüder kommen; er wird leer gemacht; dann betrügen sie. Rechnungen schreiben, Rechnungsbücher führen ist römisch und Teil der öffentlichen Ordnung.

74. Prol. de fel. doc. §13

Mala facere paupertas docet non nisi malos; bonis quidem multorum bonorum fidelis magistra pariter et ministra est. Sumamus, quae deesse uidentur, a frugalitate nostra, et non tantum oneri non erit paupertas, sed magnum etiam ad rem bene gerendam praesidium.

Schlechtes zu tun, lehrt die Armut ausschließlich die schlechten Menschen; guten ist sie natürlich zugleich eine zuverlässige Lehrerin und Dienerin für gute Dinge. Lasst uns von unserer Sparsamkeit lernen, was uns zu fehlen scheint, und die Armut wird uns nicht nur nicht zur Last fallen, sondern auch eine Unterstützung dabei sein, die Angelegenheit in guter Manier zu regeln.

75. Prol. de fel. doc. § 14

Haec [paupertas] non tantum non deprimere debet animos bonorum uirorum, sed potius erigere atque incitare, ut opes ingenii tanto ipsi maiori studio colligant, tanto liberalius impertiant suae disciplinae alumnis, ut ipsi in tenui licet re constituti, tamen diuitum patroni, amici diuitum, et diuitiarum cum laude parandarum aliis monstratores sint. [...] Ad diuitias uulgus modo hiat: uirtutem, paupertatis licet sororem et alumnam, amant et colunt, quicumque recte de rebus maximis sentiunt.¹²⁵⁵

Diese [Armut] soll die Moral guter Männer nicht nur nicht drücken, sondern sie vielmehr aufrichten und anstacheln, damit sie mit umso größerem Eifer selbst intellektuellen Reichtum sammeln und sich umso freigebiger ihren Alumnen widmen, dass sie selbst, auch wenn sie nur dürftig ausgestattet sind, trotzdem Freunde der Reichen und anderen Vorbild darin sind, wie man mit Lob Reichtum beschafft. [...] Nach Reichtum begehrt nur das gemeine Volk: die Tugend, die eben die Schwester und Alumna der Armut ist, liebt und verehrt, wer auch immer recht in Bezug auf die größten Dinge empfindet.

76. Prol. de fel. doc. §17 (Zitat aus Cic. Cat. mai. 29)

Cato certe ille, qui Sapiens dictus est, inter commoda et honores senectutis summis rei publicae muneribus perfunctae hoc reponit, ut adolescentulos doceat, instituat, ad omne officii munus instruat:

¹²⁵⁵ Prol. de fel. doc. §14.

quo quidem opere, *inquit*, quid potest esse praeclarius? *Praeclarum profecto est et honorificum, ingenia formare ad humanitatem, iis artibus instruere teneros animos, quibus deinde nixae, utilem rei publicae operam nauare possint.*

Gewiss zählt jener Cato, der Weise genannt worden ist, zwischen den Annehmlichkeiten und Ehren des Alters zu den bedeutendsten Aufgaben des Staates, die er gehörig verrichtet hat, dass er die Jugendlichen lehrt, unterweist, und auf jede Diensttätigkeit vorbereitet: „Was könnte großartiger sein“, sagte er, „als gerade diese Arbeit?“ In der Tat ist es großartig und ehrenhaft, begabte Gemüter zur Menschlichkeit zu bilden und die zarten Gesinnungen in diesen Disziplinen zu unterrichten, durch welche sie schließlich mit ihrer Hilfe dem Staat nützen können.

8.1.6 Zu 3.6-3.9

77. Comm. op. min. I, 49 sq.

[Q]uam incundissimam utilitatem hauriunt legendis, ut nobilissimo potissimum exemplo utar, Actis Pacis Westphalicae, quae cum maxime decus pariunt editori suo, honorem urbi in qua uiuit, gloriam regiae domui, cui ea inscripsit [...] tam sinceram uoluptatem, tam certam utilitatem praestabunt idoneis lectoribus Tullianae epistolae. [...] Uenerat Io. Ge. Graeuius, iuuenis cum esset, fortuna quadam ad Io. Fridericum Gronouium. Hic post alios sermones rogabat eum, an etiam Latine loqui aut scribere calleret? [...] Iniuriam sibi fieri credens Graeuius [...] sibi eius linguae satis idoneam facultatem esse respondit. Ergone, inquit Gronouius, Ciceronis epistolas iam tibi planas et intellectas credis? [...] Allato uolumine primam statim inter epistulas, quae uulgo familiares appellantur, praelegere iubetur, cuius uerba Latina cum totidem Germanicis redderet, se non falsum iudicio, Graeuiumque grammaticae, non Latine scire, animaduertebat Gronouius.

Diesen erfreulichsten Nutzen ziehen sie aus dem, was sie lesen müssen – um gerade das bekannteste Beispiel anzuführen: den Westfälischen Friedensvertrag, der, weil er insbesondere Glanz seinem Herausgeber verleiht, Ehre der Stadt, in der er lebt, Ruhm dem Königshaus, für das er ihn geschrieben hat. [...] so ein aufrichtiges Vergnügen, so einen sicheren Nutzen werden Ciceros Briefe ihren geeigneten Lesern verschaffen. Da war Johann Georg Graeuius, als er noch ein junger Mann war, mit einem gewissen Vermögen zu Johann Friedrich Gronovius gekommen. Dieser *fragte* nach anderen Gesprächen *ihn*, *ob er auch Lateinisch zu sprechen oder zu schreiben imstande sei?* [...] *Graeuius, der dachte, dass ihm Unrecht geschah, antwortete, dass er eine ziemlich geeignete Fähigkeit für diese Sprache habe. „Also“; sagte Gronouius, „glaubst du, dass dir die Briefe Ciceros schon klar und verstanden sind?“ [...] Nachdem ein Band herbeigeht worden war, wird ihm befohlen, sogleich den ersten von den Briefen, die man gemeinlich ‚an die Vertrauten‘ nennt, vorzulegen, dessen lateinischen Wörter er mit genauso vielen deutschen wiedergeben sollte. Gronouius bemerkte, dass er in seinem Urteil nicht falsch lag und dass Graeuius grammatisch, aber nicht lateinisch beherrsche.*

78. PLI 48

Fimus pars rei p. magnae doctorum: possumus agere cum hominibus ante MMM annorum mortuos [...]. Placemus principibus qui nos non raro adhibent in consilium; placemus uiui et mortui. Habemus amicos per orbem terrarum. Nam est illus genus natum ad consortium. Litteris consequimur nobilitatem. Nam nobilis est qui noscitur. Ego ualde mihi placeo quod suspicari possum me ubique habere amicos qui non modo norint nomen meum sed me ament etiam quod testantur litterae quas accipio ex America Hispania

et tota Europa. Urbi nostrae propter Academiam parvum est. Cum uenirent hostes amplexi nos sunt Tu dicentes es amicus noster. Nouimus te diu. Quae res nobis conciliauit reuerentiam apud eos qui hoc uiderent et urbi peperit utilitatem. Quantum amorem habuerint erga litteras testatur bibliotheca publica ubi omnem ruditatem deponere quae comitari militiam solet. Adibant cum magna reuerentia tamquam sacrarium, imprimis duces.

Wir werden Teil der großen Gelehrtenrepublik: Wir können in Verbindung treten mit Menschen, die vor 3000 Jahren gestorben sind: mit Homer, mit Platon, mit Caesar und mit den übrigen. Wir gefallen den Regierenden, die uns nicht selten zu Rate ziehen, wir gefallen zu Lebzeiten und nach unserem Tode. Wir haben Freunde in der ganzen Welt. Denn dieser Menschenschlag ist zum gegenseitigen Austausch geboren. Durch die Wissenschaft erreichen wir Bekanntheit. Denn bekannt ist, wer gekannt wird. Ich bin mit mir sehr zufrieden, weil ich vermuten kann, dass ich überall Freunde habe, die nicht nur meinen Namen kennen, sondern die mich auch schätzen, was Briefe beweisen, die ich aus Amerika bekomme (* vom Bruder), aus Spanien, aus ganz Europa. Unsere Stadt ist wegen der Universität geschont worden. Als die Feinde kamen, haben sie uns umarmt mit den Worten: „*Du bist unser Freund. Wir kennen dich lange.*“ Das verschaffte uns Respekt bei denen, die das sahen, und der Stadt brachte es Nutzen. Welche Liebe sie den Wissenschaften entgegenbrachten, beweist die öffentliche Bibliothek, in der sie alle Rohheit ablegten, die einen Krieg zu begleiten pflegt. Sie gingen dahin mit großer Ehrfurcht wie zu einem Heiligtum, besonders die Offiziere.

79. PLI 619

Cum Apinus, Altdorffinus Professor, postea Rector Gymnasii Aegidiani Norimbergensis, ederet Lexicon Grammaticum, rogabar, qui tum Conrector Uinariae essem, praefationem illi addere, et commendare librum. Cum itaque liber ipse mihi non ualde placeret, qui putabam Grammaticam esse philosophiam uerborum subtilem et acutam, non lexicorum siluam, disputabam quaedam de consuetudine et saeculo in litteris.

Als *Aepinus*, Professor in Altorf, später Leiter des Nürnberger Aegidiengymnasiums, das *Lexikon Grammatikum* herausgab, wurde ich, der ich damals Konrektor in Weimar war, gebeten, ein Vorwort zu schreiben und das Buch zu empfehlen. Weil mir, der ich glaubte, dass die Grammatik eine gründliche Philosophie der Wörter sei, das Buch nicht besonders gefiel, schrieb ich daher einiges zur Gewohnheit und zum Zeitgeist in den Schönen Wissenschaften.

PLI 620

Imprimis laborant hoc uitio Galli et Germani, propter nimium imitandi studium. Regnarunt in Gallia Aristoteles et Ramus, ut regnant Monarchae absoluta potestate. Thronum deinde occupauit Cartesiana philosophia. Nunc Encyclopaedistae tenent principatum, quales sunt d'Alembert, Buffon, et reliqui auctores magni Lexici Encyclopaedici.

Vor allem die Franzosen und Deutschen leiden unter diesem Fehler, weil sie viel zu sehr nachahmen wollen. In Frankreich regierten Aristoteles und Ramus, wie Monarchen mit absoluter Macht regieren. Den Thron besetzte dann die Philosophie von Descartes. Nun besetzen die Enzyklopädisten den ersten Rang, wie *d'Alembert*, *Buffon* und die übrigen Autoren der großen Enzyklopädie.

80. IRS 2, 6, 2

Primum autem inter eas [linguas Europaeas] locum suo sibi iure vindicat Gallica [...].

Den ersten Rang aber unter diesen europäischen Sprachen verdient für sich zurecht die französische.

De vi op. min. I, 11

Quanta post superioris saeculi initia vis Romanensium fabularum Galliam inundavit et redundavit inde in Germaniam?

Welch große Gewalt an Romanen überflutete nach Beginn des vorherigen Jahrhunderts Frankreich und schwappte von dort nach Deutschland über?

PLI 512

Et hi Galluli parum profecto profecissent sine Freinshemio nostro, cuius Supplementa Liviana sunt quasi fundus; quo usi potuerunt tanto felicius systema condere.

Und diese Französlein hätten wirklich wenig erreicht ohne unseren *Freinsheim*, dessen *Supplementa Liviana* gleichsam der Boden sind. Mit deren Hilfe konnten sie umso leichter ein System anlegen.

PLI 86

Maiores in Germania, quin in tota Europa, hoc introduxerant, ut Latina lingua omnia docerentur. [...] [O]mnes homines olim in scholis et doctos esse et didicisse et sciuisse Latine. Nisi contiones Latine scripserunt, habuerunt lingua uernacula. [...] Et quidquid ullo modo ad eruditionem spectabat, scribebatur Latine. Etiam in iudiciis et generatim quidquid habere ualorem debebat, omnia agebantur Latine.

Die Vorfahren in Deutschland, ja in ganz Europa hatten eingeführt, dass alles auf Latein gelehrt wurde. [...] Alle Menschen wurden damals in den Schulen auf Latein unterrichtet und lernten und verstanden Latein. Wenn sie die Predigten nicht auf Latein schrieben, hielten sie sie in der Muttersprache. [...] Und alles, was irgendwie auf Bildung zielte, wurde auf Latein geschrieben. Auch vor Gerichten und überhaupt, was Bedeutung haben musste, wurde alles lateinisch verhandelt.

PLI 430

Imprimis chartae Homannianae sunt accuratissimae circa nomina locorum. De Africanis, Asiaticis, Americanis, non dixerim. Sed nomina Gallica, Anglica, Italica, ibi recte sunt expressa. Galli autem monstra edunt et turpi modo uitiant nomina nostra: et nos sumus aut tam stupidi aut seruales, ut illorum uitia imitemur et in horum hominum gratiam mutemus corrumpamusque nomina nostra. Sumus seruuum genus: et ipse fui in hoc errore. Cum huc uenirem, scribebam et ipse in litteris Hannover, Brunsvic, cet. Sed inde a XII circiter annis sumpsi audaciam excutiendi iugi et scribo nunc semper Hannover, Braunschweig. Nam quae mea culpa est, quod illi nostra nomina non possunt pronuntiare?

Vor allem die Karten von Homann sind bezüglich der Namen von Gegenden äußerst genau. Die afrikanischen, asiatischen und amerikanischen lassen wir mal außen vor. Aber die französischen, englischen und italienischen sind dort richtig ausgedrückt. Die Franzosen aber geben Ungeheuer heraus und entstellen auf hässliche Weise unsere Namen, und wir sind entweder so dumm oder so unterwürfig, dass wir ihre Fehler

übernehmen und, um ihnen einen Gefallen zu tun, unsere Namen ändern und verderben. Wir sind ein Volk von Sklaven, auch ich selbst befand mich auf diesem Irrweg. Als ich hierher kam, schrieb auch ich *Hannovre, Brunsvic* usw. Doch seit ungefähr zwölf Jahren fasste ich den Mut, das Joch abzuwerfen, und schreibe jetzt immer *Hannover, Braunschweig*. Denn ist das meine Schuld, dass jene unsere Namen nicht richtig aussprechen können?

PLI 524

Putares illum esse talem, quem Itali uocant Spazzacamino, adeo erat sordidus et turpis.

Man hätte glauben können, er sei so einer, den die Italiener einen *Schornsteinfeger* (*spazzacamino*) nennen, so¹²⁵⁶ schmutzig war er und hässlich.

81. Epist. op. min. VI, 230

Cum diuinae prouidentiae uisum sit, eo me loco constituere, ubi uirtutis quidam praeco, si qua mihi sit dicendi aut scribendi facultas, eam in magnorum bonorumque uirorum laudibus meritis impendere iubeat, eaque re ad similem gloriam excitare alios [...].

Weil es Aufgabe der göttlichen Vorsehung zu sein schien, mich an den Ort zu bestellen, wo mir als irgendeinem Prediger der Tugend, wenn ich irgendeine Rede- oder Schreibgelegenheit habe, aufgetragen wird, diese auf Lobreden verdienter, bedeutender und guter Männer zu verwenden, und dadurch zu ähnlichem Ruhm andere anzustiften [...].

82. Epist. op. min. VI, 233

Natus est Georgius Nicolaus Köhler, solebat enim Germanicis litteris nomen Germanicum scribere, et ita se non pudere, significabat, si quis a siluis et carbonibus maiorum suorum stirpem arcesseret; nobis licebit, Latino casu adiuncto illud orationi Latinae magis accommodare [...].

Sein Geburtsname war Georg Nikolaus Köhler - er schrieb seinen deutschen Namen nämlich gewöhnlich in deutschen Buchstaben und brachte so zum Ausdruck, dass er sich nicht dafür schäme, dass sein Name von Wäldern und Kohlen abgeleitet war. Uns hingegen wird es gestattet sein, durch das Beifügen eines lateinischen Falls diesen Namen dem lateinischen Sprachgebrauch stärker anzupassen [...].

83. IRS 2, 2, 3

Mouere haec res aliquem poterat et certe multos mouit, ut aut linguarum omne studium abiciendum putarent; aut de ratione eas discendi faciliori expeditiorique reddenda consilia inirent.

Dieser Umstand hätte einen nachdenklich stimmen können und bewegte mit Sicherheit auch viele, sodass sie entweder meinten, das Studium der Sprachen sei gänzlich aufzugeben, oder Entschlüsse fassten, wie sie nach einer leichteren und bequemerer Methode erlernt werden können.

IRS 2, 2, 4

Sed etiam illud uerissimum, Latinae linguae ope facilius quam cuiusuis alterius in Graecissimi interiora nos posse penetrare. Teneamus igitur illud a Latinis faciendum esse initium. Non tamen ualde peccabit, qui earum linguarum, quae hodie in usu sunt gentis alicuius, unam aut plures uel ante Latinam, uel

¹²⁵⁶ In der Übersetzung von Pradel zu dieser Stelle fehlt fälschlicherweise ‚so‘.

eodem tempore, si occasio ita fert, ex usu et consuetudine hominum addiscet [...]. Multo melius igitur eos fecisse censendum est, qui conati sunt rationem nobis expedire, qua et breviori tempore et minori labore, cognitio linguarum, quanta sufficit, parari posset. Et dici non potest, quantum in hac re doctissorum hominum se exercuerit industria. Quidam infantem uix a matris remotum uberibus iis tradi uoluerunt, qui aliud uerbum cum ipso non loquerentur, quam in ea lingua, quam eum uolebant addiscere, ut adeo prius alienam linguam teneret, quam eam se didicisse sciret, patrium autem idioma face ex conuersatione et usu priori superadderet. Quae res non semel temptata feliciter successit. His exemplis aliqui moti sunt, ut societates et quasi ciuitates quasdam instituti uoluerint hominum, quia Graeca uel Latina lingua sola utorerentur, ad quos deinde mitti posset inuentus, quemadmodum linguae addiscendae causa in Galliam uel Italiam solet mitti, Quale quid ne temptatum quidem esse a Principibus, quorum alias effusa plane fuit in bonas litteras promouendas magnificentia, mirum alicui haud iniuria uideatur. Alii alia uia rem aggressi sunt: quorum recensere instituta longius est quam ut instituto nostro conueniat et diligenter praeterea illud ab aliis factum est.

Es ist aber auch höchst wahr, dass wir mit der lateinischen Sprache leichter als mit irgendeiner anderen Sprache in die inneren Bezirke des Griechischen eindringen können. Halten wir also den Grundsatz fest, dass mit dem Lateinischen begonnen werden muss. Dennoch wird keinen schweren Fehler begehen, wer sich eine oder mehrere der Sprachen, die heute bei irgendeinem Volk in Gebrauch sind, vor dem Lateinischen oder zu derselben Zeit, wenn die Gelegenheit günstig ist, aus der Sprachpraxis und dem Umgang mit den Menschen aneignen wird. [...] Weitaus besser machten es unserer Einschätzung nach daher die, welche für uns eine Methode zu entwickeln suchten, mit der in kürzerer Zeit und weniger mühevoll eine ausreichende Sprachkenntnis erworben werden kann. Es ist nicht in Worte zu fassen, wie sehr sich der Fleiß der größten Gelehrten um diese Sache bemühte. Einige von ihnen wollten, dass ein Kind, das kaum der Mutterbrust entwöhnt ist, Erziehern übergeben werde, die mit ihm nur in der Sprache reden, die es erlernen soll. Damit bezweckten sie, dass das Kind eine Fremdsprache sogar bereits beherrscht, noch bevor es sich bewusst ist, sie erlernt zu haben, der früheren Fremdsprache hingegen die Muttersprache durch täglichen Umgang und Sprachpraxis noch hinzugefügt. Die Methode ist nicht nur einmal erfolgreich erprobt worden. Diese Vorbilder veranlassten einige dazu, dass sie verlangten, es sollten Gemeinschaften und gleichsam gewisse Gemeinwesen von Menschen begründet werden, die allein die griechische oder lateinische Sprache benutzten. Die Jugend könne dann so dorthin geschickt werden, wie sie zum Erlernen der Sprache nach Frankreich oder Italien geschickt zu werden pflegt. Es mag einem nicht zu Unrecht verwunderlich erscheinen, dass die Gründung einer so beschaffenen Einrichtung von Fürsten nicht einmal versucht worden ist. Denn ihre Großzügigkeit kennt sonst überhaupt keine Grenzen wenn es darum geht, die schönen Wissenschaften zu fördern. Die einen näherten sich der Frage des Spracherwerbs auf diesem die anderen auf jenem Weg. Ihre Methoden einer kritischen Prüfung zu unterziehen nähme mehr Zeit in Anspruch, als mit unserem Vorhaben zu vereinbaren ist, und ist auch von anderen sorgfältig erledigt worden.

IRS 2, 2, 8

Altera enim regula¹²⁵⁷ haec est: ante reliqua omnia et quam primum per aetatem fieri potest, linguae addiscendae. Tum quod artium ipsarum debent esse instrumenta; instrumenta autem parare prius conuenit quam ad ipsum opus accedamus: tum quod memoriae imprimis et ingenii ope linguae discuntur, quas facultates in iuuentut esse robustissimas, cum aetate paulatim, imprimis si non diligenter colantur, decrescere, uimque suam amittere, experientia et ratione deprehensum est. Occupandum igitur tempus, quo his facultatibus plurimum ualeamus, ne aut duplicato labore, aut numquam omnino, quod semel praeteritum est, sarciri potest.

Denn eine zweite Regel ist die folgende: *Die Sprachen müssen vor allen anderen Dingen erlernt werden, und es kann so früh wie möglich im Leben geschehen.* Einmal deswegen, weil sie Werkzeuge der Künste selbst sein müssen, Werkzeuge aber sollten wir beschaffen, bevor wir uns an das Werk selbst begeben, und dann auch deshalb, weil die Sprachen besonders mit Hilfe des Gedächtnisses und Verstandes erlernt werden, und in Theorie und Praxis erkannt worden ist, dass diese Fähigkeiten im Jugendalter am stärksten sind und mit dem Alter, besonders wenn sie nicht sorgsam gepflegt werden, allmählich abnehmen und ihre Kraft verlieren. Daher ist der rechte Zeitpunkt zu ergreifen, in dem wir mit unseren Fähigkeiten am meisten auszurichten vermögen, damit nicht, was einmal verpasst worden ist, weder durch doppelte Arbeit noch überhaupt irgendwann wieder gutgemacht werden kann.

IRS 2, 2, 11

Regula quinta: Imprimis opera dandat, ut particulae cuiusque linguae probe cognoscantur. Particulas uocari illas orationes partes, quae flecti et uariari non possunt, notissimum est. Iam quantum ab his momentum ad intelligentiam linguae alicuius pendeat, neo paulo huanior ignorat. Sunt enim quasi nerui et articuli orationis, quibus connectuntur omnia, propositionumque ad se inuicem respectus indicatur. Hos qui negligit, non tantum saepe non intellet, quae leget, sed sententiam plane alienam scriptori affinget. Olim hoc intellexere uiri doctissimi, quorum de particulis Graecae Latinaeque linguarum commentationibus nihil ad earum intimiorem naturam geniumque pernosendum aut orbis uidit accommodatius, aut legere earum linguarum cultores possunt. Neque in aliis linguis rem aliter se habere penitus paulo eisdem consideranti patebit.

Fünfte Regel: *Man muss sich besonders darum bemühen, dass die ‚Partikel‘ einer jeden Sprache genau gekannt werden.* Es ist wohl bekannt, dass jene Teile der Rede ‚Partikel‘ heißen, die nicht gebeugt oder verändert werden können. Welche Bedeutung sie für sie Kenntnis einer beliebigen Sprache haben, weiß jeder auch nur wenig Gebildete. Sie sind nämlich wie Muskeln und Gelenke einer Rede, von denen alles verbunden und der wechselseitige Bezug der Vorstellungen untereinander verdeutlicht wird. Wer diese Bezüge vernachlässigt, wird nicht nur häufig nicht verstehen, was er liest, sondern dem Autor auch eine völlig andere Meinung andichten. Das erkannten einst äußerst gelehrte Männer, deren Betrachtungen zu den Partikeln der griechischen und lateinischen Sprache das geeignetste Instrument zur gründlichen Erkenntnis ihres inneren Wesens und ihrer Natur sind, das die Welt kennengelernt hat oder die Liebhaber dieser Sprachen lesen können. Wer andere Sprachen genauer betrachtet, wird sich klar darüber werden, dass es sich in ihnen genauso verhält.

¹²⁵⁷ GESNER formuliert Regeln des Spracherwerbs, die ■ Kap. 5 nicht als seine Regeln untersucht, sondern die im Kontext seiner späteren Werke in die heutigen Theorien eingeordnet werden.

84. PLI 804

Collegit [Wolfius] omnia, quae Leibnitii inuenire poterat: non quidem sine ingenio: et, ut Leibnitii cogitationes propositae ab illo sunt, planiores saepe sunt et faciliores; sed ipse nihil inuenit noui: nihil legit. Sed bene meritus est de philosophia, quod Germanice loqui illam instituit; quod planius illam proposuit docuitque quam umquam factum est [...].

Er [Wolf] sammelte alles, was er von Leibniz finden konnte, und zwar nicht ohne Verstand. Und, wie die Gedanken Leibnizens von ihm vorgestellt sind, sind sie oft klarer und gefälliger, aber selbst kam er auf keine neuen Gedanken, nichts hat er gelesen. Aber er hat sich um die Philosophie verdient gemacht, weil er einführte, dass sie deutsch sprach, weil er sie klarer darstellte und lehrte, als es jemals geschehen ist [...]

85. PLI 91

An uti illa [lingua Germanica] conuenit in praelectionibus Academicis? Serum est interrogare. Olim nefas putabatur in Academia alia uti lingua quam Latina. Et ante L. aut LX annos nemo audebat hoc non obseruare. Cum Halensis Academia conderetur a. 1695, inceperunt quidam hoc mutare. Sed apud quosdam non satis bene processit, et apud multos male eo nomine audiebant. Primus fuit Christ. Thomasius, qui prae odio harum litterarum, quod conceperat, patris Iacobi disciplinam fugiens Halam se contulit, deditque occasionem Academiae condendae. Hic igitur, cum nesciret linguam L., usus est Germanica. Deinde uero habuit etiam causas satis idoneas, cur hoc faceret. Nam erant tum ea tempora, ubi quidem loquerentur doctores Latine, sed ita, ut melius fuisset loqui Germanice. Et forte, si lingua Latina non doctum fuisset in scholis et Academiis, illa non esset tam corrupta, ut Graeca adhuc pura est et integra: [...] sed tum in omnibus scholis Latine docebatur. Ergo causa mutationis fuit primo Thomasii ignorantia; deinde iustissima causa, ne forte plane perderetur L. L. Hinc factum est, ut politi homines, qui scirent Latine, ut Buddeus, starent ab lingua Germanica, et hac in posterum docendum suaderent; se a barbaris non intellegi dicentes. Contra semibarbari, uel barbari adeo, pro ipsa Latina propugnabant. Sed Germanica lingua satis citos progressus habuit, moxque praeualuit. [...] Mutare consuetudinem Germanice docendi, nunc ne edicta Regia quidem possunt.

Soll man sie [die deutsche Sprache] in den Universitätsvorlesungen gebrauchen? Die Frage kommt zu spät.

Früher galt es als Frevel, auf der Universität eine andere Sprache als Latein zu gebrauchen. Und vor 50 oder 60 Jahren wagte es niemand, sich nicht daran zu halten. Als im Jahre 1695 die Universität in Halle gegründet wurde, begannen einige, das zu ändern. Doch bei einigen ging das nicht schnell genug voran, und bei vielen standen sie deswegen in schlechtem Ruf. Der erste war *Christian Thomasius*. der aus Hass gegenüber dieser Literatur, der sich bei ihm angesammelt hatte, dem Unterricht seines Vaters *Jacob* entflohen und sich nach Halle begab, und (mit) veranlasste die Universität zu gründen. Der also gebrauchte die deutsche Sprache, weil er Latein nicht konnte. Darüber hinaus aber hatte er auch genug geeignete Gründe, warum er das tat. Denn es herrschten damals die Zeiten, in denen die Lehrer zwar Latein sprachen, aber so, dass es besser gewesen wäre, Deutsch zu sprechen. Und vielleicht wäre Latein, wenn man es nicht in den Schulen und Universitäten unterrichtet hätte, nicht so verdorben wie ja Griechisch immer noch rein und unversehrt ist. [...] Aber damals war in allen Schulen Latein die Unterrichtssprache. Also war der Grund des Wechsels zunächst die Unkenntnis von *Thomasius*, dann aber der ganz berechtigte Grund, dass Latein vielleicht nicht vollends verkommt. Daher geschah es, dass feingebildete Menschen, wie *Buddeus*, obwohl sie Latein konnten, Deutsch bevorzugten und dazu rieten, in Zukunft deutsch zu unterrichten. Sie sagten, dass sie von

den Ungebildeten nicht verstanden würden. Die Halbgebildeten oder doch wohl die Ungebildeten aber kämpften gerade für Latein. Doch das Deutsche breitete sich sehr schnell aus und hatte bald das Übergewicht. [...] Die Gewohnheit, auf Deutsch zu lehren, können jetzt nicht einmal königliche Erlasse ändern.

PLI 86

Hodie prolapsi uideamur in alterum extremum. In scholis minoribus et maioribus omnia Germanice tractantur. Etiam collegia in Academiis habentur ita. Sed dum abstinent doctores publici a Latina lingua, [...] tamen deinde non emendant patriam linguam, sed corrumpunt eam potius miscendo omnium linguarum uocabula.

Heute scheinen wir ins Gegenteil gefallen zu sein. In den unteren und den höheren Schulen wird fast alles deutsch behandelt. Auch die Universitätsvorlesungen werden so gehalten. Aber wenn die öffentlichen Lehrer auf Latein verzichten, [...] befreien sie dennoch nicht die Heimatsprache von Fehlern, sondern verderben sie eher, indem sie Wörter aller Sprachen einmischen.

86. PLI 86

Recte hactenus, quod usu linguam latinam docebant. Eo fine scripsit Erasmus colloquia sua, disceretur ex illis Latine. [...] Unde apparet pueros esse Latine locutos antequam discerent Grammaticam. Per colloquia discebant hanc linguam. [...] Recte etiam primas Latinas [Grammaticas] scripserunt Latine.

So weit (war das) richtig, weil sie Latein durch den Gebrauch lehrten. Erasmus schrieb seine Gespräche mit dem Ziel, dass man daraus Latein lernte. [...] Daraus wird klar, dass die Jungen Latein gesprochen haben, bevor sie die Grammatik lernten. Über Gespräche lernten sie diese Sprache. [...] Richtig schrieb man die ersten lateinischen [Grammatiken] in lateinischer Sprache.

87. PLI 620

Cum morbo potest comparari haec uis saeculi. [...] Apud nos miserum est hoc imprimis, quod saepe homo stupidus, qui uix habet sensum communem, inuenit admiratores, cui plaudunt. Miraculi instar est, ubi homines, qui uix possunt ita loqui, ut intellegantur, nacti sunt totos greges ueruecum plaudentium.

Man kann diese Macht des Zeitgeistes mit einer Krankheit vergleichen. [...] Bei uns ist vor allem zu beklagen, dass oft ein Dummkopf, der kaum den gesunden Menschenverstand besitzt, Bewunderer findet, dem sie applaudieren. Es ist wie ein Wunder, wenn die Menschen, die kaum so sprechen können, dass man sie versteht, ganze Hammelherden von Claqueuren gewinnen.

88. IRS 2, 2, 21

Ita enim fieri uulgo solet, ut uel uocabula uel regulae Grammaticae pueris ediscenda tradantur, quae deinde Praeceptor magna cum seneritate exigit. Ut adeo plerumque nihil aliud ipse agat, quam ut audiat, quam bene memoriae mandauerint proposita pensa discipuli. Otiosus igitur est Praeceptor, sudant discipuli.

So pflegt es allgemein zu geschehen, dass den Kindern Vokabeln oder Regeln der Grammatik zum Auswendiglernen aufgegeben werden, die der Lehrer dann in großer Strenge abfragt. Es geht so weit, dass er nichts anderes tut als zuzuhören, wie gut die Schüler die vorgegebenen Aufgaben ihrem Gedächtnis anvertraut haben. Der Lehrer ist untätig, die Schüler aber schwitzen.

IRS 2, 2, 23

[P]riusquam ullam ex lectione uocabulorum sibi copiam acquisiuere [discipuli], inbeantur ea lingua componere aliquid aut scribere, cuius nihil fere intelligunt.

Bevor sie [=die Schüler] sich aus der Lektüre einen beliebigen Wortschatz angeeignet haben, wird ihnen aufgetragen, in einer Sprache, von der sie fast nichts verstehen, zu verfassen und zu schreiben.

89. PLI 63

Quidam, nominatim stilistae qui uocantur, et poetastri, putant, se pulchre scribere, si pulchra uerba consuunt, etiamsi non intelligant res. Itaque consarcinant phrases absurde aecommodatas, sensu cassas, quae ad eam rem, quam uolunt dicere, nihil faciunt.

Manche, namentlich die so genannten Stilisten und Dichterlinge, glauben, sie schrieben schön, wenn sie schöne Wörter zusammenflecken, auch wenn sie die Sachen nicht verstehen. Deshalb reihen sie Sätze, die überhaupt nicht zueinander passen, aneinander, ohne Sinn, die zur Sache, die sie sagen wollen, nichts beitragen.

90. IRS 2, 3, 10

Primum probare non possum illorum morem, qui tantum ex uernaculo sermone quaedam in latinum transferenda proponunt, qua ratione nimium impuritatē Latinitatem trahere necessum est. Cum enim tantum de eo solliciti sint tirones, ut Germanico, uerbi causa, uocabulo respondens aliquod Latinum inueniant, inde fit, ut Latinis quidem uocibus, si praeclare etiam agatur, constet oratio, sed Germanismis, hoc est soloecismis et barbarismis, tota oppleta sit.

Erstens kann ich die Gewohnheit der Lehrer nicht gutheißen, die nur aufgeben, etwas aus der Muttersprache ins Lateinische zu übersetzen. Auf diese Weise wird der lateinische Ausdruck unweigerlich zu sehr in Mitleidenschaft gezogen. Wenn die Anfänger nämlich nur darum besorgt sind, dass ihnen als Entsprechung beispielsweise zu einem deutschen Wort ein lateinischer Ausdruck einfällt, kommt es dazu, dass eine Rede, auch wenn sie glänzend vorgetragen wird und gewiss aus lateinischen Wörtern besteht, dennoch voll von Germanismen, oder besser Solözismen und Barbarismen ist.

91. PLI 1037

Uersatur hic error magnus, ut interpretentur classicos auctores, et putent se illos intelligere, si uerbum Latinum uerbo Germanico permutarint. Sed, si recensere debeant [discipuli], quid didicerint inde; quid ex praefatione Nepotis didicerint de moribus Romanorum et Graecorum, cet., nihil sciunt.

Hier herrscht ein großer Irrtum, dass man klassische Autoren übersetzt und glaubt, man verstehe sie, wenn man ein lateinisches Wort durch ein deutsches ersetzt. Aber wenn sie [die Schüler] wiedergeben müssen, was sie daraus gelernt haben, was sie aus dem Vorwort des Nepos über die Sitten der Römer und Griechen gelernt haben usw., wissen sie nichts.

92. Rede KldS 73-75

Die unzeitige Trennung der Eigenschaften und Verhältnissen von ihren Grundlagen, und die ungeräumte Anwendung der daraus formirten allgemeinen Regeln, ist es, welche bisweilen auch gelehrte Leute zu lächerlichen Reden oder Handlungen verleitet: und vielleicht kommt ein ziemlicher Theil dessen, was man unter dem namen der Pedanterey zu begreifen, und zu belachen pfeget, davon her, daß nach abgezogenen Begriffen urtheilet oder handelt, und die Personen und Sachen nicht auf einmal nach allen ihren

Umständen, Theilen und Verhältnissen übersiehet. [...] Es ist wahr, man kan die Sprache, das ist, das Vermögen, die ausgesprochenen oder geschriebenen Worte eines gewissen Volkes zu verstehen, und nach derselben Art selbst zu reden und zu schreiben, in Gedanken, und mit Worten, von den Begriffen absondern, welche auf solche Weise mitgetheilt werden: man kan die Worte ohne die Sachen betrachten, welche dadurch erkannt, oder bekannt gemacht werden. [...] Es giebt würrklich Leute, welche eine Menge Wörter wissen, dieselbe auch ziemlich ordentlich verbinden können, ob sie schon von den Sachen, welche sie vorzutragen scheinen, keinen, oder doch nicht den rechten Begriff haben, und also gewisser massen selbst nicht wissen, was sie sagen. Wie viele hundert Kinder lernen nicht eine Menge einzelner Wörter, Sprüche und Vorträge, bey welchen sie nichts anders als den Schall derselben, oder die Figur auf dem Papier denken können. Die Gewohnheit also zu handeln wächset mit den Jahren, und hat unter andern unglückseligen Folgen auch diese, daß man den Gelehrten, und nahmentlich denen, welche unterschiedene Sprachen wissen, so gar oft weniger Vernunft als andern, die nicht so viel gelernet haben, zutrauet.

PLI 63

[S]unt alii, qui putent se rerum esse studiosos, dum uerba negligant. Igitur barbariem excusant studio rerum.

Es gibt andere, die glauben, dass sie die Sachen studieren, während sie die Worte vernachlässigen. Also entschuldigen sie Barbarismus mit dem Studium der Sachen.

93. IRS 2, 2, 2

Magna sane fuit ueterum quondam Graecorum hac in parte felicitas, ut quorum ore unice tum loqui Musae putarentur et Philosophia. Hi igitur, qua lingua tum sola omnis continebatur eruditio, eam linguam cum materno quasi lacte imbibeabant; et in qua re nobis optima pars illius aetatis, quae discendo est aptissima, consumitur, ea illi supersedere omnino poterant: et quod tempus, quemque laborem addiscendis linguis nos tribuimus, illud tempus laboremque in res ipsas parandamque eruditionem impendere isti poterant. Quae inter alias causas putanda est, quod maior inter Graecos fuerit doctissimorum hominum prouentus, quam apud ullam gentem aliam aut ante illud tempus uel post etiam fuisse constat. Scilicet pueri omnes tum ea docebantur, quae hodie uix litterati iuuenes aut adolescentes attingunt, qui per decem pluresque annos instrumenta sibi parant, quibus tribus uel quattuor annis utantur: nam post id tempus, studiis ad muneris administrationem et rem familiarem obeundam conuersis, qui etiam bene erga litteras¹²⁵⁸ affecti sunt, magis de conseruandis, quae didicere, quam de augendis amplificandisque sunt solliciti.

Der Erfolg der alten Griechen war auf diesem Gebiet einst wirklich groß. Daher standen sie in dem Ruf, die Musen und die Philosophie sprächen allein aus ihrem Mund. So nahmen sie die Sprache, auf der die gesamte Bildung damals ausschließlich beruhte, gleichsam mit der Muttermilch in sich auf und konnten sich ganz das ersparen, wofür wir den besten Teil des Alters verwenden, das zum Lernen am besten geeignet ist. Die Zeit und Energie, die wir aufbringen, um Sprachen zu erlernen, konnten sie für die Sachen selbst und den Erwerb von Bildung aufwenden. Dies ist als ein Grund unter anderen

¹²⁵⁸ VIELBERG übersetzt *litterae* mit ‚Wissenschaft und Literatur‘, was möglich ist. Allerdings bezieht sich GESNER meiner Meinung nach auf die Naturwissenschaften, weil gerade diese im Wandel gewesen waren, insbesondere seit der Ausarbeitung des induktiven Empirismus durch FRANCIS BACON (1561-1626).

dafür anzusehen, dass es bei den Griechen offenbar eine größere Menge sehr gebildeter Menschen gab als vor jener Zeit oder auch später bei irgendeinem anderen Volk. Damals wurden selbstverständlich alle Jungen über Gegenstände belehrt, mit denen sich heute kaum gebildete Jugendliche oder junge Männer befassen, welche sich über zehn und mehr Jahre Werkzeuge erwerben, die sie dann drei oder vier Jahre lang benutzen. Wenn sich ihre Bemühungen nämlich anschließend der Verwaltung eines Amtes oder der Pflege eines Privatvermögens zugewandt haben, sind selbst die der Wissenschaft Zugetanen mehr auf die Bewahrung des erlernten als auf seine Vermehrung und Vergrößerung bedacht.

94. Praef. Liv. §1

[Q]uo quis ingeniosior est, eo fert molestius se mouere quidem, [...] sed non promouere.

Je begabter jemand ist, desto mehr ärgert er sich darüber, dass er sich zwar bewegt, [...] aber nicht vorankommt.

Praef. Liv. §5

Hunc igitur morem secuti humaniorum litterarum professores publicas in bonos libros recitationes ita fere instituunt, ut quantum possunt maximum doctrinae apparatus ad eam rem conferant, neque quicquam praetermittant indictum, quod ullo modo uel per ambages eo trahi posse uideatur.

Diesem Brauchtum sind also die Professoren der *studia humanitatis* gefolgt und richten ihre öffentlichen Vorträge zu guten Büchern ungefähr so ein, dass sie eine möglichst große Vorbereitung ihrer Wissenschaft auf diese Sache verwenden und nichts ungesagt lassen, was in irgendeiner Weise, auch über Umwege, scheinbar darauf bezogen werden kann.

95. PLI 64

Sub renatas litteras opus erat hac ratione uti, ut occasione aliquot uerborum ex antiquo auctore fierent excursus in omnes alias res, quas cognosci erat operae pretium. Inde enatum est Perotti Cornu Copiae, sua aetate praestantissimus liber, qui explicans unum alterumque Martialis librum effudit omnem fere scientiam suam Latinae linguae. Explicans unum uocabulum euagatur in totam illius familiam; composita, nomina, aduerbia, inde formata enumerat et declarat: ritus, antiquitates, etc. affert et explanat.

Zu Beginn der Renaissance war es notwendig diese Methode anzuwenden, damit man beim Auftreten einiger Wörter aus einem antiken Autor zu all den anderen Dingen abschweifen konnte, die kennen zu lernen lohnenswert waren. Daraus ist Perottis *Cornu Copiae* entstanden, zu seiner Zeit das herausragende Buch, der bei der Erklärung des einen oder anderen Buches von *Martial* fast sein ganzes Wissen in der lateinischen Sprache ausbreitete. Wenn er ein Wort erklärt, schweift er ab zu dessen ganzer Familie: Komposita, Nomina, Adverbien, die daraus abgeleiteten Formen zählt er auf und erklärt sie: Bräuche, Altertümer usw. fügt er hinzu und erklärt sie.

96. PLI 64

Ibi ita agere opus erat. Studebant enim in librorum raritate et ruditate omnium rerum propinare suis auditoribus polymathiam quandam, ut, qui uenissent accipere unum alterumque epigramma explicatum, acciperent simul res alias infinitas. Postea uero, cum libri multiplicati fuissent, non amplius opus fuit: et nunc optabile potius est, ut adolescens multa legat.

Dabei so vorzugehen war notwendig. Sie bemühten sich nämlich bei der Seltenheit und Kunstlosigkeit der Bücher darum, ihren Hörern ein reiches Wissen in allen Dingen zu vermitteln, damit diejenigen, die gekommen waren, um das eine oder andere Epigramm erklärt zu bekommen, gleichzeitig viele andere Dinge mitbekamen. Später aber, als die Zahl der Bücher größer geworden war, war das nicht mehr nötig. Und jetzt ist es eher wünschenswert, dass ein junger Mann vieles liest.

97. Praef. Liv. §3

Primum enim quo tempore deficere eruditio ex ipsis hausta fontibus coepit et rariores esse, qui omne scriptorium antiquorum genus ipsi peruolutarent; superessent tamen, qui unum aliquem cognoscere atque intellegere uellent; exortum est genus interpretum, qui undecumque conducerent ex omni memoria atque monumentis omnibus, quidquid ad explicandum illum pertineret: ut scilicet qui reliquo doctrinae apparatu carerent et subicere sibi non possent ea, quibus opus est ad percipiendam illius sententiam, aliorum labore ingenioque subleuati nihil eorum ignorare cogerentur.

Sobald nämlich zu der Zeit, in der die Bildung, die direkt aus den Quellen geschöpft worden war, nachzulassen begann und diejenigen seltener wurden, die selbst jedes Genre der antiken Autoren überflogen und schnell lasen; zu jener Zeit waren trotzdem diejenigen übrig, die den einen oder anderen kennenlernen und verstehen wollten; es entstand die Praxis der Ausdeuter, die von irgendwoher aus jedem Andenken und allen Denkmälern herauszogen, was auch immer sich auf die Erklärung jenes einzelnen bezog: damit natürlich die, die des übrigen wissenschaftlichen Apparates entbehrten und sich nicht das gefügig machen konnten, was man zum Verständnis jener Meinung brauchte, gezwungen wurden, alles von ihnen zu kennen, nachdem sie durch die Mühe und die Begabung anderer dazu befähigt worden waren.

98. De vi op. min. I, 12.

Quid enim utilius cogitari potest eo genere librorum, quo singularum aut uocum at rerum explicationes, quibus complectendis et suo tempore reddendis memoria nulla sufficit, ita apto ordine dispositae ac descriptae traduntur, ut interiecta uel nulla uel breuissimi temporis mora ad inexplicabiles aut difficillimas alioquin quaestiones responderi possit. Hoc genus librorum qui contemnunt aut superciliose eorum collectores despiciunt, illius iustissimam credo poenam dixerit, qui iusserit, cum Latine intellegere uel scribere uolunt, non adhibere nisi [...] PEROTTUM adeo [...].

Denn was kann Nützlicheres erdacht werden als dieses literarische Genre, durch welches die Erklärungen einzelner Begriffe oder Sachen, zu deren Memorierung und passenden Wiedergabe kein Gedächtnis ausreicht, in so passender Reihenfolge kategorisiert und definiert überliefert werden, dass entweder ohne zeitliche Unterbrechung oder nach einer sehr kurzen Weile unerklärbare oder anderweitig sehr schwierige Fragen beantwortet werden können. Wer diese Art von Literatur verachtet oder auf deren Sammler mit hochgezogener Augenbraue herabschaut, über jene hat, glaube ich, der eine äußerst gerechte Strafe verhängt, der angeordnet hat, ausschließlich [...] auf [...] Perotti zurückzugreifen, wenn sie Lateinisches verstehen oder schreiben wollten.

99. Praef. Ench. 3 sq.

Male interdum audiunt ii, qui antiquos libros diligentius tractant et scribendi inde regulam petendam contendunt uel nomine suo, quod Philologi esse et uideri cupiunt, hoc est, ut imperiti nonnulli interpretantur, uerborum quidam amatores, quin syllabarum aucupes, qui dies menses annos nihil aliud

quam de litteris et elementis, de orthographia numismatum, marmorum, librorum, de uocabulis puris, impuris, de aurea et ferrea aetate, de incisio et membris et periodis et figuris summa contentione disputent uitamque adeo conterant in minutissimis rebus, unde nihil uerae utilitatis uel ad altiores (ita loquuntur) disciplinas uel ad uitae usum, hoc est ad rem faciendam, sine, ut illorum eloquentia utamur, ad panem lucrandum perueniat.*

Schlecht hören manchmal diejenigen zu, die die antiken Bücher ziemlich genau durchgehen und sich darum bemühen, daraus eine Schreibregel – sogar nach ihnen benannt – zu fordern, weil sie Philologen sein und als solche gelten wollen, das heißt, wie einige Unerfahrene erklären, bestimmte Wortliebhaber, ja gar Silbenstecher, die Tage, Monate und Jahre über nichts anderes als Literatur und Elemente, die Orthographie der Münzen, Marmorwerke, Bücher, über reine Vokabeln, unreine, über das goldene und eiserne Zeitalter, über abgeschnittene Glieder, Perioden und Figuren mit höchstem Kampfgeist streiten und ihre ganze Lebenszeit mit kleinsten Details so sehr zu verschwenden, wovon nichts wirklich Nützliches oder nichts mit den höheren Disziplinen (so sagt man*) oder dem Nutzen für das Leben, also um eine Sache zu machen oder, um die Redegewandtheit jener zu verwenden, um sich das tägliche Brot zu erwirtschaften, zu tun hat.

PLI 660

Philologia intellegere et diiudicare docet philosophos.

Die Philologie lehrt die Philosophen zu verstehen und zu unterscheiden.

PLI 661

In lingua, si abstracti possit a rebus, non est eruditio. [...] Impudentes sunt, qui philologos cum uulgaribus linguarum magistris confundunt.

In der Sprache, wenn man sie von den Sachen loslösen könnte, liegt keine Bildung. [...] Unverschämt sind diejenigen, die Philologen mit normalen Sprachlehrern durcheinanderwerfen

100. Praef. Liv. §6

„Alterum [genus = lectionem cursoriam et non statariam] adiungimus in scholis humilioribus usitatum.“

Eine andere Art der Lektüre, die an den niederen Schulen Verwendung findet, fügen wir ein.

PLI 64

Opus uero tali lectione est iis, qui u. c. auctorem aliquem legere cupiunt, ut uerba discant, singulas eorum significationes, antiquitatem etc. uel qui poetam eo fine sibi explicatum cupiunt, ut, quid artificii insit, perspiciant.

Eine solche Lektüre jedoch brauchen diejenigen, die z.B. einen Schriftsteller lesen wollen, um Wörter zu lernen, ihre einzelnen Bedeutungen, das Altertum usw. oder die einen Dichter zu dem Zweck erklärt haben wollten, dass sie durchschauen, was an Kunstfertigkeit darin enthalten ist.

Cum Ienae essem, rogabam cum aliquot commilitonibus meis Io. Georg. Mullerum Prof. Gr. L., ut nobis interpretaretur Aristotelis Rhetorica, aureum profecto librum, quem illi ipsi admirantur, qui ceteroquin Aristotelem fustibus uolunt eiectum; sed hac lege, ut nobis modo breuiter sensum auctoris diceret, ac redderet paene uerbum uerbo. Promisit ille. Sed cum inciperet, prima hora nos uolebat docere contionari ex Aristotele, et narrabat nobis de Ludou. Granada magno illo contionatore Pontificio, didicisse et ipsum contionari ex Aristotele. Sed hic ex X circa auditoribus aliquot elapsi sunt. Deinde, cum uentum esset ad ipsum Aristotelem ἡ ῥητορικὴ ἐστὶν ἀντιστροφος τῇ διαλεκτικῇ, in explicanda uoce ἀντιστροφος versabatur tres horas. Tum uix aliquot mansimus. Monitus est a nobis, ageret modo, quae petissemus. Condidit sancte. Sed postero die perrexit uti suo more. Accidit, quod semper: relictus est solus. Adibam illum, dicebam: Si tua interest te auditores habere, frequentabo ad tuam domum, et dabo tibi testimonium, quo fidem lectionum facere possis Principi. Legam ipse meo studio Aristotelem, ueniam deinde, ut mihi soluas difficultates, et quae sunt reliqua. Sed dicebat: Non posse hoc fieri. Et hic uir erat non indoctus. [...] In schola, in qua ego educatus sum, ex Terentio singulis horis absoluebantur VI aut XII uersiculi. Quae res effecit, ut nihil de Terentio intellegeremus, essemusque cogendi in Comoediam. Cum contra nihil sit suauius Terentio, si absoluat singulis horis totus fere Actus; quod feci deinde in schola Thomana Lipsiensi. Nam ibi etiam ante me more saeculi actum est, ut in reliquis Principalibus scholis Saxoniae, Portensi. Grimmensi, ceteris: dictabant doctissimi uiri magnos commentarios et absoluebant aliquot uersiculos. Cum inuenirem igitur homines barbatos iam ac uenerabiles et scire uellem, cum quibus mihi res foret, interrogabam uaria ex Nepote, u. c. qua arte usus Miltiades Lemnios expulerit sua insula, etc. Sed plane nihil sciebant. Itaque aliquot hebdomadibus perlecto Cornelio tenebant, quae in illo narrantur.

Als ich in Jena studierte, bat ich mit einigen meiner Kommilitonen Johann Georg Müller, Professor für Latein und Griechisch, uns die Rhetorik des Aristoteles zu erklären – ein in der Tat goldenes Buch, das selbst die bewundern, die sonst den Aristoteles mit Knüppeln vertrieben haben wollten; doch unter der Bedingung, dass er uns nur kurz die Absicht des Autors nennen und fast wörtlich übersetzen sollte. Er versprach es. Aber als er begann, wollte er uns in der ersten Stunde beibringen, nach dem Aristoteles Predigten zu halten und erzählte uns über Luis de Granada, den großen päpstlichen Prediger, dass auch er selbst von Aristoteles gelernt habe zu reden. Aber dabei sind von etwa zehn Zuhörern einige abgesprungen. Dann, als man zu Aristoteles selbst kam „Die Theorie der Beredsamkeit ist das korrespondierende Gegenstück zur Dialektik“, hielt er sich bei der Erklärung des Begriffs „korrespondierendes Gegenstück“ drei Stunden auf. Da blieben wir kaum eine Handvoll. Er wurde von uns daran erinnert, er solle nur das machen, um was wir ihn gebeten hätten. Er versprach es hoch und heilig. Aber am nächsten Tag machte er so weiter wie gewohnt. Es passierte, was immer passiert ist. Er blieb allein zurück. Ich ging zu ihm und sagte: „Wenn ihnen daran gelegen ist, Hörer zu haben, werde ich zu Ihnen nach Hause kommen und Ihnen ein Zeugnis geben, mit dem sie beim Herzog den Eindruck erwecken können, Sie hätten Vorlesungen gehalten. Ich werde selbst in eigener Arbeit Aristoteles lesen, dann komme ich, damit sie mir die Schwierigkeiten auflösen, und was es sonst noch gibt.“ Aber er sagte: „Nein.“ Und der Mann war nicht ungebildet. [...] In der Schule, die ich besucht habe, wurden aus dem Terenz pro Stunde 6 oder 12 Verse geschafft. Das Ergebnis war, dass wir nichts von Terenz begriffen und in die Komödie gezwungen werden mussten, während doch nichts angenehmer ist als Terenz, wenn pro Stunde fast ein ganzer Akt geschafft wird. Das habe ich dann auf der Thomasschule in Leipzig gemacht. Denn dort wurde auch vor meiner

Zeit nach der Sitte der Zeit unterrichtet wie in den übrigen herzoglichen Schulen Sachsens, Schulpforta, Grimma u.a.: die hochgelehrten Männer diktierten umfangreiche Kommentare und erledigten wenige Verse. Als ich also schon bärtige und ehrwürdige Männer antraf und wissen wollte, mit wem ich es zu tun hätte, fragte ich Verschiedenes aus dem Nepos, z.B. mit welcher List Miltiades die Lemnier von ihrer Insel vertrieben habe usw. Aber sie wussten überhaupt nichts. Als sie dann in ein paar Wochen den Cornelius durchgelesen hatten, behielten sie, was darin erzählt wird.

102. Praef. Liv. §6

Succedit deinde non una repetitionis imitationisque et applicationis ratio, qua in succum, ita aiunt, et sanguinem uertuntur uerba ac sententiae scriptoris. Quae omnia faciunt, ut mediocris admodum locus una hora pertractetur: Anni uero impendantur libro, ut hoc utar, uni epistularum Ciceronis aut officiorum interpretando; fabula autem una Terentii aut liber unus Caesaris in tot distrahatur minutae particulas, ut uel optima memoria uix sufficiat ad comprehendendam animo rerum ipsarum continuatam seriem.

Schließlich gelingt nicht eine einzige Methode zur Wiederholung und Nachahmung, durch die, wie man sagt, die Worte und Sätze des Autors in Fleisch und Blut übergehen. All dies hat zur Folge, dass eine gerade einmal mittelmäßige Stelle eine ganze Stunde lang genau durchgearbeitet wird: Jahre können tatsächlich zur Übersetzung eines – um es so zu sagen – einzigen Buches der Briefe Ciceros oder über die Pflichten aufgewandt werden; ein Stück des Terenz aber oder ein einziges Buch Caesars können in so viele einzelne Teilchen zerlegt werden, dass selbst das beste Gedächtnis kaum ausreicht, um den Zusammenhang der relevanten Sachen im Kopf zu begreifen.

103. Praef. Liv. §7 sq.

7. Et qui fieri possit? Informemus age apud animum nostrum Absyrti illam a sorore sua concisi fabulam: fingamusque illam non tota fratris membra dissipasse, non proposuisse in alto scopulo Pallentesque manus sanguineumque caput. Sed articulatim concidisse fratrem, ut hic quidem dimidiatum oculum abiceret, cuius altera pars alio in loco requirenda esset, tum auriculam dextram longe inde poneret nasum tertiatum, superciliam partem, digitum auricularem, quin unguem, et praeputium adeo ita dispergeret, ut interuallo satis longo a se disiecta essent omnia: potuitne, oro uos, suspicari pater, hunc esse filium suum?
8. Sed annon simillima est ratio, qua tractantur uulgo in bonis etiam scholis et illustribus boni libri? Hodie legitur pensum minutissimum: singulae uoces explicantur, distrahuntur a se inuicem magnis interuallis periodi: octauo aut si omnes DI adiuuent, quarto tertio die reditur ad eundem librum et alia illius particula simili arte in suas sibi minutae minutias secatur. Potestne fieri, ut aliquis adolescens etiam ab ingenio et memoria non destitutus, particulas explicationibus praesertim suis onustas atque tumidas, ita praesentes animo seruet, ita inter se cogitatione deuinciat, ut corpus unde, non formosum dicam, sed unum quaecumque demum effingat, ut quid legerit meminisse possit, ut uel admonitus recordari historiae?

7. Und wie könnte es geschehen? Wohlan, wir wollen uns im Kopf den berühmten Mythos von Absyrtos vorstellen, der von seiner Schwester zerstückelt wurde: Lasst uns bedenken, dass jene nicht alle ganzen Glieder ihres Bruders verteilt hat, nicht auf der hohen Klippe die bleichen Hände und das blutige Haupt vorgelegt hat, sondern dass sie den Bruder gliedweise zerstückelt hat, dass sie hier freilich ein halbiertes Auge wegwarf, dessen anderer Teil an einer anderen Stelle gesucht werden musste, weit weg von dort weiter das rechte Ohrchen ablegte und eine gedrittelte Nase, einen Teil der Augenbraue, einen kleinen Finger, ja sogar den Nagel, und die Vorhaut so sehr verteilte, dass durch den ausreichend großen Abstand alles voneinander zerteilt war: Hätte dann, frage ich

euch, der Vater vermuten können, dass dies sein Sohn war?
 8. Aber ist es nicht eine sehr ähnliche Methode, nach der allgemeinhin sogar an guten und namhaften Schulen gute Bücher behandelt werden? Heute wird nur ein sehr kleiner Ausschnitt gelesen: einzelne Wörter werden erklärt, Perioden werden über große Abstände voneinander getrennt: acht Tage später, oder wenn alle Götter mithelfen, vier oder drei Tage später kehrt man zurück zum selben Buch und andere Teilchen davon werden mit einer ähnlichen Technik in ihre Einzelheiten, die schon für sich winzig sind, zerlegt. Kann es geschehen, dass irgendein junger Mann – auch, wenn er nicht von Begabung und Gedächtnis im Stich gelassen worden ist – die Teilchen, insbesondere mit entsprechenden Erklärungen beladen und aufgebauscht, die so gegenwärtig sind, im Kopf behält und so mental miteinander verbindet, dass er sich damit das Werk, ich will nicht sagen, ein schönes, sondern einen, wie auch immer er ist, schließlich vorstellt, dass er sich an irgendetwas erinnern kann, was er gelesen hat wie einer, der dazu ermahnt wurde, sich an Geschichte zu erinnern?

104. Praef. Liv. §10

Quin aut uehementer fallor, aut ex hoc fonte repetendus est stupor ille, qui in prouerbium fere abiit paedagogicus, cum uideas homines, qui bonam aetatis partem in contubernio quasi hominum omnium aevi sapientissimorum uersati, nihil tamen ex illo praeter uerba retulere, quos tamen par erat similes illorum fieri, h.e. cogitare ut illos, argumentari, loqui.

Ja täusche ich mich entweder sogar heftig oder aus dieser Quelle muss jener pädagogische Blödsinn, der beinahe zu einem Sprichwort geworden ist, wiederholt werden, weil man sieht, dass Menschen, die einen guten Teil ihres Lebensalters in einer Wohngemeinschaft gleichsam der der weisesten Menschen aller Zeit verlebt haben, trotzdem nichts aus jener außer Wörter wiedergeben, denen es trotzdem angemessen war, jenen ähnlich zu werden, das heißt wie jene zu denken, zu argumentieren, zu sprechen.

Praef. Liv. §12

[...] Ex eo ipso autem, quod rei aut negotii de quo tractatur notitia, per illam tamquam dissectionem et dissipationem partium intercipitur; illud magnum incommodum consequitur, ut langueascat uel extinguatur legendi uoluptas, quae ea praesertim re continetur in aliis libris, quod ad euentum festinamus, quod totum quale sit cognoscere cupimus.

Genau aus diesem Grund aber, dass die Kenntnis einer Sache oder eines Unternehmens, die behandelt wird, dadurch wie durch Sezierung und Zerstückelung der Teile unterbrochen wird; dies auf diese große Unannehmlichkeit folgt, dass die Leselust nachlässt oder gar erlischt, die gerade durch diese Sache in anderen Büchern enthalten ist, weil wir zum Ausgang eilen, weil wir kennen zu lernen wünschen, von welcher Art das Ganze ist.

105. PLI 832

Saepe in scholis fiunt tam crudelia et tristia, ut deinde cum lingua Latina coniunctae sint omnes tristitiae istae. Et facit talis schola, ut pars maior concipiat odium litterarum antequam amare illas possit, et ut pauci admodum enatent ex isto naufragio. Inde est, quod illis horror est et nausea, quod e longinquo olet Ciceronem. Et non prius resipiscunt, quam ubi serum iam est: ac deinde in academiis tempus teritur in rebus, quas scire iam debebant. Odium Grammaticae odium parit linguarum ac studiorum.

In den Schulen geschieht oft so Grausames und Trauriges, dass dann mit der lateinischen Sprache alle diese Unerfreulichkeiten verknüpft sind. Und eine solche Schule bewirkt, dass der größere Teil die Wissenschaften hasst, bevor er sie lieben kann, und dass nur wenige aus diesem Schiffbruch herausschwimmen können. Daher kommt es, dass ihnen ein Graus und zum Kotzen ist, was nur von fern nach Cicero riecht. Und sie kommen nicht eher zur Einsicht, bis es schon zu spät ist. Und dann verbringt man auf den Universitäten die Zeit mit Dingen, die sie schon wissen müssten. Hass auf die Grammatik bringt Hass auf die Sprachen und die Studien hervor.

8.2 Zu Kapitel 4

106. PLI 51

Facultates mentis simul exercendae et amplificandae. Re uera est una mens, quae diuerso respectu memoria ingenium iudicium dicitur. Ingenium dicitur mens nostra quatenus haurit, componit imagines et ex notionibus, quas iam habet, nouas format. Eadem mens, quae seruat et reuocat iprimis notiones memoria vocatur. Iudicium mens est, in quantum videt, iungendae an separandae sint notiones. Hae autem facultates mentis nostrae augentur exercendo ut pleraque omnia. Cursus celeritas augetur currendo; loquela et eloquentia dicendo; robur exercendo eodem.[...] Porro eadem est mentis quae corporis nostri condicio. In iuuentute corpus et animus optime et facillime augentur, quamdiu cerebrum et nerui uidentur tenerrimis et subtilissimis liquoribus uigere.

Die Möglichkeiten des Geistes müssen gleichzeitig ausgebildet und erweitert werden. Tatsächlich ist es eine einzige Denkfähigkeit, die je nachdem *Gedächtnis*, *Verstand*, *Urteilvermögen* genannt wird. *Verstand* wird unsere Denkfähigkeit genannt, soweit sie aus Begriffen, die er schon hat, neue bildet. Dieselbe Denkfähigkeit, die die Begriffe bewahrt und vor allem abrufbar ist, wird *Gedächtnis* genannt. *Urteilsvermögen* ist die Denkfähigkeit, soweit sie Begriffe verbindet oder trennt. Diese Fähigkeiten unseres Geistes aber werden gesteigert durch Übung, wie fast alles. Schnelligkeit im Laufen wird gesteigert durch Laufen. Die Sprache und Beredsamkeit durch Sprechen; die Kraft, indem man sie durch Übung stärkt. [...] Die Bedingung des Geistes ist ja genauso wie die unseres Körpers. In der Jugend werden Körper und Geist am besten und leichtesten gefördert, solange Gehirn und Nerven noch ganz weich und biegsam sind.

107. IRS 2, 2, 1

Cum linguae sint quasi instrumenta, quibus doctrina omnis atque eruditio acquiritur, illis ante omnia instructus esse debet, qui ad has uiam affectat. Et quamquam, qui pluribus linguis est imbutus, non ideo statim est doctus: doctus tamen hodie dici uix solet, nisi qui linguarum cognitione uiam sibi ad doctrinam aperuerit. Neque enim apud unam gentem hodie sapientia habitat, sed apud plures populos aetatibus linguisque diuisos sunt, quibus instruere eruditionis ac sapientiae penu opus est; cum quibus tutius ipse per te quam per interpretes loquere, utpote a quibus prodi saepe decipique, qui illis utuntur, constat.

Weil Sprachen gewissermaßen Werkzeuge sind, mit denen die gesamte Gelehrsamkeit und Bildung erworben werden, muss mit ihnen besonders vertraut sein, wer den Weg dorthin einschlägt. Wer mehrere Sprachen beherrscht, ist deshalb freilich nicht sofort gebildet. Dennoch wird heute kaum noch jemand gebildet genannt, wenn er sich nicht durch die Beherrschung von Sprachen einen Weg zur Bildung gebahnt hat. Denn die Weisheit wohnt heute nicht mehr bei einem Volk, sondern, was man benötigt, um mit einem Vorrat an Bildung und Weisheit zu unterrichten, findet sich bei vielen Völkern, die sich durch

Alter und Sprache unterscheiden. Mit ihnen selbst zu sprechen ist bekanntlich sicherer als durch Übersetzer, da oft verraten und getäuscht wird, wer sich ihrer bedient.

108. PLI prooem. 3

Linguis, quae ueteribus cultae sunt, carere nondum potest eruditio paulo amplior.

Apparebit Graecis et Romanis litteris constare eruditionem paulo antiquiorem. Ea nondum nos carere posse vel Bibliothecae praeiudicium faciunt. Intrate modo nostram et videte, quot ibi libri sint Latini pro uni, qui scriptus sit lingua aliqua earum, quae hodie florent.

Auf die *Sprachen*, die von den Alten gepflegt wurden, kann eine etwas breitere Bildung noch nicht verzichten.

Es wird sich zeigen, dass nur geringfügig ältere Bildung auf der griechischen und römischen Literatur beruht. Dass wir darauf noch nicht verzichten können, das entscheiden schon im Voraus die Bibliotheken. Kommt nur in unsere und seht, wie viele lateinische Bücher es gibt auf eins, das in irgendeiner der Sprachen geschrieben ist, die heute in Blüte stehen.

109. KldS 356

Man kann aber die Jugend in Ansehung ihrer künftigen Lebensart in diese drey Classen eintheilen:

1. die zu Handwerkern, Künsten, und zur Kaufmanschaft angehalten werden sollen:
2. die ihr Glück im Kriege oder bey Hofe machen wollen:
3. die bey dem so genannten Studiren bleiben, und auf Universitäten gehen, oder auf dem Gymnasio so weit es möglich gebracht werden sollen.

Hieraus entstehen dreyerlei Arten der Lectionen.

1. Einige sind allen dreyen Classen gemein.
2. Einige gehören nur vor die andere und dritte Classe.
3. Einige nur vor die dritte.

PLI 112

Latina lingua non quidem omnibus simpliciter necessaria studiosis, iis praesertim, qui sciunt Gallice: commodissima tamen omnibus ad gradum aliquem paulo insigniorem doctrinae contendentibus. Ex Gallorum libris tantum hauriri uariae eruditionis potest, ut ad cultum ingenii nihil fere requiratur amplius. Quin Germanicorum etiam librorum ope disci potest satis philosophiae, historiae, matheseos, eloquentiae, poeseos, etc. Et talis saepe commodior est. hominibus elegantibus et aulicis quam alius, qui summo conatu Grammaticam, et Latina, et Graeca, didicit. Uerum, qui caret Latina lingua, ille archetypus uelut libros non potest adire et eos quos uocamus originales. Non habet discendi instrumenta optima et praestantissima. Nemo potest poesin melius discere quam ex ipso Uirgilio. Eloquentia optime hauritur ex Cicerone. Satiram optime docet Horatius: Ouidius delicias, rel. Uideat modo aliquis in bibliotheca nostra, quanta ibi uis sit librorum Latinorum, et quanti thesauri Latina lingua custodiantur. Inuenies XX libros Latinos pro uno Gallico, et C forte pro uno Germanico, ex quibus hauserunt, qui putantur reliquis politiores.

Latein ist zwar nicht für alle Studenten im einfachen Sinne notwendig, zumal denen, die Französisch können: besonders geeignet ist es für alle, die eine etwas bedeutendere Stufe der Gelehrsamkeit anstreben. Aus den Büchern der Franzosen kann so viel entnommen

werden, dass zur Ausbildung des Geistes nichts mehr fehlt. Ja sogar mit Hilfe der deutschen Bücher kann genug an Philosophie, Geschichte, Mathematik, Beredsamkeit, Dichtung usw. Gelernt werden. Und so einer passt oft besser zu eleganten und höfischen Menschen als ein anderer, der mit größter Anstrengung die Grammatik –die lateinische und griechische gelernt hat. Aber wer Latein nicht gelernt hat, kann auf die *ursprünglichen* Bücher nicht zurückgreifen und die, die wir *Originale* nennen. Er besitzt nicht die besten und hervorragendsten Instrumente zum Lernen. Niemand kann die Dichtkunst besser lernen als aus *Vergil*. Beredsamkeit wird am besten aus *Cicero* gewonnen. Die Satire lehrt *Horaz* am besten, *Ovid* den reizvollen Stil usw. Es soll nur jemand in unserer Bibliothek sehen, welche Menge an lateinischen Büchern dort steht und was für Schätze in der lateinischen Sprache bewahrt werden. Du wirst zwanzig lateinische Bücher auf ein einziges französisches und vielleicht hundert auf ein deutsches antreffen, aus denen diejenigen gelernt haben, die für feiner gebildet gelten als die übrigen.

PLI 113

necessaria his, qui Theologia,

In qua originales, quae uocantur, linguae, non possunt disci sine cognitione linguae Latinae. [...] In Historia ecclesiastica non centesima pars Germanicorum librorum est quae Latinorum. Gallicorum plures sunt [...]. Et est Latina lingua instrumentum discendarum linguarum reliquarum, quibus carere Theologus non potest. Ecclesia Romana plane non potest carere hac lingua. Hac enim fundata est illorum religio. [...] Floruit L. L. in Africa et Asia, et cum religione propagata est per totam Europam, per Hispaniam, Galliam, (quamquam ibi iam florebat in dicasteriis, et iudiciis;) sed per Germaniam, Sueciam, et regiones reliquas.

In ihr können die sogenannten ursprünglichen Wortlaute ohne Lateinkenntnisse nicht gelernt werden. [...] In der Kirchengeschichte ist der Anteil der deutschen Bücher nicht der hundertste von dem der lateinischen. [...] Auch ist Latein ein Mittel, um die übrigen Sprachen zu lernen, die ein Theologe nicht entbehren kann. Die römische Kirche kann überhaupt nicht auf diese Sprache verzichten. Darauf ist nämlich ihre Religion aufgebaut. [...] Latein stand in Afrika und Kleinasien in Blüte und mit der Religion hat es sich ausgebreitet über ganz Europa, über Spanien, Frankreich (wenn es auch dort schon in den Rechtsbehörden und Gerichten blühte), aber (auch) über Deutschland, Schweden und die übrigen Länder.

PLI 114

Iurisprudentia,

Adhibetur, licet hodie non amplius data opera, attamen ut ius secundarium, Ius Romanum. Huic uero qui uelit operam dare sine lectione librorum Iustinianeorum, et his sine notitia L. L., ille uehementer errauerit. Et hic est; horribilis multitudo librorum Latinorum. Hic inuenientur M libri Latini prae uno Germanico. Ius Canonicum, a quo fiunt iuris utriusque doctores, infinita ex corpore iuris Romani assumpsit; et ibi plane caecus fuerit, qui non sciat Latine.

Das *Römische Recht* wird, wenn auch heute nicht mehr in erster, aber doch wie ein Recht zweiten Grades angewandt. Wer sich aber darum bemühen wollte, ohne die Iustinianischen Bücher zu lesen, und dies, ohne Latein zu können, der könnte sich gewaltig irren. Auch hier gibt es eine furchterregende Menge lateinischer Bücher. Hier

wird man 1000 lateinische auf ein deutsches Buch finden. Das *Kirchenrecht*, wodurch man Gelehrter beider Rechte wird, hat Unzähliges aus der Sammlung des *römischen Rechts* übernommen. Und da ist völlig blind, wer Latein nicht beherrscht.

PLI 115

Medica arte,

In qua magis regnat, quam alibi. Formulae medicae, quas noui, omnes, coneeptae sunt lingua L. Hinc etiam Pharmacopolae debent quaedam Latine scire. In praelectionibus eadem adhibetur, quas sine hac frequentare nemo potest, sine periculo capitis sui et aliorum i. e. non intelliget doctorem, aut alios interficiet. [...]. Porro Medicinae fundamenta omnia sunt Graeca: Ipsi plerique artis termini. Graeca autem sine L. L. non discuntur: et librorum Graecorum non habemus bonas uersiones uernaculas, igitur certe Latinas debet posse consulere.

in der Medizin

In ihr herrscht sie mehr als anderswo. Die Rezepte, die ich kenne, sind alle lateinisch verfasst. Daher müssen auch die Apotheker etwas Latein können. In den Vorlesungen gebraucht man es ebenfalls; niemand kann sie ohne Lateinkenntnis besuchen, ohne Gefahr für den eigenen Kopf und den anderer, das heißt er wird den Lehrer nicht verstehen oder andere umbringen. [...] Im Übrigen sind sämtliche Grundlagen der Medizin Griechisch. Selbst die meisten Fachbegriffe der Wissenschaft. Griechisch aber kann man nicht ohne Latein lernen und von griechischen Büchern haben wir keine guten Übersetzungen in die Muttersprache: also muss man doch wenigstens die lateinischen zu Rate ziehen.

PLI 116

Philosophia, pro moribus Germaniae censeri,

Philosophiam quidem per omnes partes Germanice loqui docuit Wolfius. De Historia et Mathesi neque ante eum erat inopia. Sed sine philosophiae historia non porest recte disci philosophia ipsa, et, qui uult discere Philosophiam, debet is incipere ab illius historia. [...] Qui uult cognoscere res maximi momenti, circa Deum, res diuinas, animamque humanam, opinionones ueterum, uel hoc ipso nomine debet L. L. discere. Deinde uero magna uis est omnis aeni aliorum.

in der Philosophie, den Bräuchen Deutschlands entsprechend, eingeschätzt werden, *Wolff* lehrte zwar die *Philosophie* in allen Teilgebieten deutsch zu sprechen. Über die *Geschichte* und *Mathematik* war auch vor ihm kein Mangel. Doch ohne die *Geschichte* der Philosophie kann selbst die Philosophie nicht richtig gelernt werden und wer die Philosophie lernen will, muss mit ihrer *Geschichte* beginnen. [...] Wer Dinge von größter Bedeutung um Gott, Gottesdienste, die menschliche Seele, die Ansichten der Alten kennen lernen will, muss allein deswegen Latein lernen. Dann aber gibt es eine große Menge anderer jeden Zeitalters.

110. PLI 117

et pudore saluo, ac sine metu repulsae, ad munus adspirare publicum uolunt, in quo earum artium aliqua opus sit.

Non admittitur aliquis ad examina pro gradibus, qui plane sit infans, et explicare animi sensa Latine non possit. Porro non consequetur aliquis locum insigniorem Ecclesiasticum, qui non possit Latine dicere.

[...] *Qui ad clauum reip. sedent, uolunt suos haec discere: ipsi doctissimi. [...] Ergo optabile est, ut certe unus alterque uniuscuiusque ordinis in Academiis sit, qui Latine praelectiones habeat recte, et more antiquo.*

und ohne Scham und ohne die Angst vor einer Ablehnung ein öffentliches Amt anstreben wollen, in dem man eine dieser Wissenschaften braucht.

Niemand wird für Prüfungen zur Erlangung einer Gelehrtenwürde zugelassen, der völlig sprachlos ist und seine Gedanken nicht auf Latein erklären kann. Ferner wird niemand eine etwas bedeutendere Stellung in der Kirche erreichen, der nicht Latein sprechen kann. [...] Diejenigen, die am Steuer des Staates sitzen, wollen, dass ihre Leute das lernen, die Gelehrtesten selbst. [...] Also ist es wünschenswert, dass wenigstens von jeder Fakultät auf den Universitäten der eine und der andere da ist, der seine Vorlesungen ordentlich und nach altem Brauch Lateinisch hält.

111. PLI 28

Hic uir [Thomas Erpenius] amabat linguam Latinam, ut stulti amatores suam puellam, quam isti non hominem, sed Deam putant. Nam cum omnem, quae tum docebatur, philosophiam didicisset et in popularibus quoque artibus iam magna fecisset operae pretia, [...] postremo, inquit, animum adiunxi ad curam Latine ac polite scribendi, cuius gloria inter humanos conatus omnes summum tenere locum uidetur. In hac finire uitam decreui. [...] Sed hic est in doctissimo viro naeuus aliquis. Uellem omnes pueros ita cogitare ab anno inde aetatis X ad XIV usque, donec scirent perfecte Latine; deinde, si haberent hoc praestantissimum instrumentum, hanc quasi clauem doctrinae, qua possunt sibi aditum parare ad infinita recondita, quo sine hac peruenire aliis non licet; tum per me iudicarent hisce de studiis, quidquid uellent.

Der Mann [Thomas van Erpe] liebte Latein, wie dumme Liebhaber ihre Freundin, die sie nicht für einen Menschen, sondern für eine Göttin halten. Denn nachdem er die ganze Philosophie, die damals gelehrt wurde, gelernt hatte und auch in den volkstümlichen Wissenschaften viel der Mühe Lohnendes getan hatte, sagt er [...]: „Schließlich habe ich meine Sorgfalt darauf verwandt, Latein und kultiviert zu schreiben, der Ruhm darin scheint unter allen Anstrengungen der Menschen den obersten Platz zu besitzen. Ich habe beschlossen, mein Leben damit zu beenden.“ [...] Aber das ist bei dem hochgelehrten Mann nur irgendein Muttermal. Ich wollte, alle Jungen von 10 bis 14 dächten so, bis sie perfekt Latein können. Wenn sie dann dieses hervorragende Werkzeug hätten, gleichsam diesen Schlüssel zur Gelehrsamkeit, mit dem sie sich einen Zugang schaffen könnten zu unendlichen Schätzen, dann könnten sie meiner wegen über diese Studien denken, was sie wollten.

112. PLI 118

Sed qui Latina Lingua modo ut instrumento uti uolunt, iis potest sufficere ipsa uulgaris notitia Grammatices,

Ut instrumento: ad comprehendendos libros elementares et hodiernos, ad eos qui uocantur termini artis, praesertim etiam Grammaticos, quibus in aliis linguis est opus.

Wer aber Latein nur als ein Hilfsmittel gebrauchen will, denen kann selbst eine geringe Kenntnis der Grammatik genügen, als Hilfsmittel: um grundlegende moderne Bücher zu verstehen, um die (zu verstehen), die man „Termini artis“ nennt, vor allem auch Grammatiken, die auch in anderen Sprachen nötig sind.

Ob id ipsum fideliter (suo tempore) discenda est Grammatica Latina, quia facultatem praebet aliis linguis discendis, in quibus communes notiones¹²⁵⁹ seruiunt.

Gerade deswegen muss man gewissenhaft (zur rechten Zeit) die Grammatik lernen, weil sie die Möglichkeit gibt, andere Sprachen zu erlernen, bei denen gemeinsame Begriffe hilfreich sind.

113. IRS 2, 2, 17

Uoces enim prima specie dissimillimas, si deriuandi illam rationem teneas, easdem esse deprehendes. Non in Graeca tantum et Latina id obseruari potest, sed imprimis etiam in tribus Latinae filiabus Gallica, Italica et Hispanica.

Wörter, die auf den ersten Blick überhaupt keine Ähnlichkeit haben, wird man als gleich erkennen, wenn man jene Methode des Ableitens beherrscht. Das ist nicht nur im Griechischen und Lateinischen zu beobachten, sondern vor allem auch bei den drei Töchtern des Lateins: im Französischen, Italienischen und Spanischen.

114. PLI 190

Itaque si cui sit propositum uel uniuersim scrutari communem linguarum rationem uel antiquas gentium origines, mores, et res gestas perquirere, ille eo felicius progredietur, quo diligentiore in earum cognitione linguarum operam posuerit, quae aliquam inter se cognationem habent.

Wenn daher jemand vorhat, entweder allgemein eine gemeinsame Form der Sprachen zu erforschen oder die alten Ursprünge der Völker, ihrer Sitten und Taten zu erkunden, wird desto erfolgreicher weiterkommen, je sorgfältiger er sich bemüht, die Sprachen kennenzulernen, die eine gewisse Verwandtschaft haben:

115. PLI 191

Cum et ex linguarum conuenientia intellegatur communio originis uel rei publicae,

Weil aus der Übereinstimmung von Sprachen sowohl eine Gemeinsamkeit des Ursprungs bzw. des Staates erkannt wird [...]

PLI 192

[E]t haec uicissim illam efficiat atque ostendat. Eo ipso, quod uidemus conuenire linguas plurium gentium, recte colligimus.

Ergo fuerunt populi coniuncti. [...] Inter Ungaros Transsiluani circumcirca circumdati barbaris variarum linguarum habent linguam Saxoniam antiquam. Ergo, etiamsi destitueret nos historia, tuto colligeremus colonias Germanorum eo deductas esse. Sed hic accedit etiam testimonium historiae. Aut, si hoc nesciremus ex historia, colligeremus eo ultro migrasse Germanos. [...]. Sunt haec parallela inter se: Si audio gentem alteram ab altera originem trahere, colligo: Ergo debent etiam conuenire linguae. Et contra, si dicatur, esse harmoniam linguarum, colligo: Ergo olim debuit fuisse gentium societas et communio.

als auch umgekehrt diese jene auslöst und verdeutlicht. Gerade aus der Tatsache, dass wir sehen, dass Sprachen vieler Völker übereinstimmen, schließen wir richtig:

¹²⁵⁹ PRADEL 2017 übersetzt *notio* durch ‚Bedeutung‘, was die inhaltliche Aussage GESNERS zum Nutzen der Grammatik verfehlt.

Also waren die Völker verbunden. [...] Bei den Ungarn sprechen *die Transilvaner*, ringsum umgeben von Barbaren unterschiedlicher Sprachen, Altsächsisch. Folglich, auch wenn die Geschichte uns im Stich ließe, würden wir mit Sicherheit schließen, dass dort Siedlungen der Germanen angelegt wurden. Doch hier kommt auch ein Zeugnis der Geschichte dazu. Oder wenn wir das aus der Geschichte nicht wüssten, würden wir schließen, dass aus freien Stücken Germanen dorthin gewandert seien. [...] Es gibt folgende Parallelen: Wenn ich höre, dass ein Volk von dem anderen abstammt, schließe ich: Also müssen auch ihre Sprachen übereinstimmen. Und andersherum, wenn gesagt wird, dass es eine Übereinstimmung der Sprachen gibt, schließe ich: Also muss es einst auch eine enge Gemeinschaft der Völker gegeben haben.

116. IRS 2, 2, 9

Si aliquantum adultus ad linguam addiscendam aggreditur, is prius a perito illius linguae generales quasdam eius rationem et naturam tradi sibi curet, in quibus conueniat cum vernacula, aut alia quam tenet, in quibus discrepet.

Wenn ein einigermaßen erwachsener Mensch zu erlernen versucht, *soll er vorher dafür sorgen, dass ihm ein Kenner der Sprache einige allgemeine Regeln und das Wesen dieser Sprache vermittelt*, in denen sie mit seiner Muttersprache oder mit einer anderen ihm geläufigen Sprache übereinstimmt und in denen sie davon abweicht.

117. PLI 120-126 (Überschriften der Paragraphen)

At qui ad cultum mentis altiore summos omnis aevi homines interius nosse et de praestantissimis animabus aliquid in se deriuare, qui populi principis res uolunt exquisitius cognoscere, qui scribere aliquid legendum ubique et duratutum, dum in honore erunt litterae, iis opus est uberiore haustu Grammatices, hamiliariore usu scriptorum, Grammaticarum obseruationum silua.

Aber wer zur höheren Pflege des Verstandes die bedeutendsten Menschen jeder Zeit genauer kennen (will), und von den herausragenden Seelen etwas auf sich ableiten (will), wer die Leistungen des führenden Volkes genauer kennen lernen will, wer etwas schreiben (will), was überall gelesen werden und Bestand haben soll, solange Schriftwerke Ansehen haben, der braucht ein intensiveres Studium der Grammatik, einen vertrauteren Umgang mit den Schriften, einen reichen Vorrat an grammatischen Beobachtungen.

PLI 120

At qui, ad cultum mentis altiore, summos omnis aevi homines interius nosse, Ipsum Nosse magnos homines euehit iam mentes, erigit, atque amplificat. Cur itinera suscipiunt homines magno saepe cum sumptu et periculo? [...] Sed cur instituuntur itinera? Quia nosse uolunt magnos uiros et principes homines. Sed rara est occasio itinerum; et, ut dixi, rarius respondet fructus. Hoc fieri potest domi. Uti possumus praestantissimis omnium temporum uiris tamquam praesentibus, legentes illorum scripta.

Aber wer zur höheren Pflege des Verstandes die bedeutendsten Menschen jeder Zeit genauer kennen (will), Gerade die Bekanntschaft mit bedeutsamen Menschen hebt bereits die Stimmung, muntert sie auf und steigert sie [...]. Warum unternehmen Menschen Reisen oft mit großem Aufwand und großem Risiko? [...] Aber warum werden Reisen unternommen? Weil man bedeutende Männer und führende Menschen kennen gelernt haben will. Aber

selten gibt es eine Gelegenheit zu reisen und, wie gesagt, noch seltener stellt sich der Gewinn ein. Das kann zu Hause geschehen. Wir können mit den hervorragendsten Männern aller Zeiten umgehen als wären sie anwesend, indem wir ihre Schriften lesen.

PLI 121

*et de praestantissimis animabus aliquid in se deriuare,
In hoc ab aliis distinguit se ille, qui uidit multos homines magnos, quod aliquid ex illorum mentibus in se deriuauit. Nempe qui sententias alterius et sermones accipit, animum illius recipit. Nam perspicendo, examinando, credendo, eorum opiniones suas facit.*

und von den herausragenden Seelen etwas auf sich ableiten (will),
Derjenige, der viele große Männer aufgesucht hat, unterscheidet sich darin von anderen, dass er etwas von deren Geist auf sich abgeleitet hat. Wer nämlich Meinungen eines anderen und Gespräche aufnimmt, nimmt dessen Geist auf. Denn indem er deren Meinungen kennen lernt, prüft und für richtig hält, macht er diese sich zu eigen.

PLI 122

*qui populi principis res uolunt exquisitius cognoscere,
Principis populi, i. e. Romani. Sunt quidem Gallorum libri praeclari; ut Rollini historia, quae uniuersalis prope est [...] et forte, si quis recte ea utatur, melius inde discet historiam Romanam, quam alius ex Latinis libris, qui sinistre eos tractat: Sed incundius tamen est, ex ipsis fontibus bibere, et, ex ipsis primis testibus percipere, melius. Nulla, neque optima interpretatio ita praestat ipsum animum, aut mentem scriptoris tamquam praesentis exhibere potest. Semper tamen agit ille per alium, et, qui uult historiam recte et plane discere, debet ille examinare posse ipsa auctoris uerba. Et libros ipsos adire debent, qui aliquid cognoscere uolunt exquisitius.*

wer die Leistungen des führenden Volkes genauer kennen lernen will,
des führenden Volkes, das heißt des römischen. Es gibt zwar sehr gute Bücher von Franzosen, wie z.B. die Geschichte *Rollins*, die fast eine Universalgeschichte ist [...] und, wenn jemand sie richtig gebraucht, wird dieser möglicherweise daraus die römische Geschichte besser lernen als aus anderen lateinischen Büchern derjenige, der sie schlecht benutzt. Aber trotzdem ist es angenehmer aus den Quellen selbst zu trinken, und besser, von den ersten Zeugen selbst zu lernen. Keine, auch nicht die beste Übersetzung kann die Absicht des Autors wiedergeben, als wäre er anwesend. Denn immer handelt er mittels der Hilfe eines anderen, und wer die Geschichte richtig und ganz lernen will, muss die Worte des Autors selbst prüfen können. Und an die Bücher selbst muss herangehen, wer etwas genauer kennen lernen will.

PLI 123

qui scribere aliquid legendum ubique, et duraturum, dum in honore erunt litterae, iis opus est Linguae, quamdiu in usu loquentium sunt, mutantur. Ergo qui scribere uult, quod semper et ubique legatur, utatur ille linguis emortuis, sed consecratis, quas spes sit numquam esse interituras. Talis est Romana. [...] Thomasii scripta, qui non multo ante principatum tenebat, exteri nunc ne norunt quidem. Nemo eorum, qui in bibliothecas ueniunt, quaerit illum. [...]

wer etwas schreiben (will), was überall gelesen werden und Bestand haben soll, solange Schriftwerke Ansehen haben, der braucht

Sprachen verändern sich, solange sie gesprochen werden. Also wer schreiben will, was immer und überall gelesen werden soll, der soll Sprachen gebrauchen, die ausgestorben, aber göttliche Weihen erhalten haben, so dass die Hoffnung besteht, dass sie niemals untergehen. Latein ist eine solche. [...] Die Schriften des *Thomasius*, der bis vor kurzem die führende Stellung hatte, kennt außerhalb Deutschlands niemand. Kein Bibliotheksbesucher fragt danach.

PLI 124

uberiore haustu Grammatices,

Non damno Grammaticam, nisi in paruis, qui illa non tam ornantur, quam onerantur. Sed in adultis opus est quam maxime, quia ex minutis Grammaticis saepe res dependent magni momenti, et sensus librorum et dictionum, v. c. Sestertius et Sestertium ualde differunt. Sic vacare alicui rei et aliqua re. Saepe idem verbum alium parit sensum, si aliter struatur. Subducere se labori, quod aliquis in praefatione catalogi posuit, non est, sich einer Arbeit unterziehen. Necessaria est Grammatica in lingua antiqua mortua. [...] Uniuersim, qui uult legi, debet linguae peritus esse.

ein intensiveres Studium der Grammatik,

Ich habe Einwände gegen die Grammatik nur bei den Kleinen, die dadurch weniger gefördert als belastet werden. Aber bei den Erwachsenen ist sie außerordentlich notwendig, weil von grammatischen Kleinigkeiten oft Dinge von großer Bedeutung und der Sinn von Büchern und Aussprüchen abhängen, z. B. gibt es einen großen Unterschied zwischen *Sestertius* und *Sestertium*. Genauso *für eine Sache frei sein* und *von einer Sache frei sein*. Oft bekommt dasselbe Wort einen anderen Sinn, wenn es anders konstruiert wird. *Subducere se labori* was einer im Vorwort zu einem Bücherverzeichnis gebrauchte, bedeutet nicht *sich einer Arbeit unterziehen*. Notwendig ist die Grammatik in einer alten toten Sprache. [...] Zusammengefasst: Wer gelesen werden will, muss sich in der Sprache auskennen.

PLI 125

familiariore usu scriptorum,

Propter ea, quae n. 120-122 uidimus. Semper apparet, utrum aliquis ex consuetudine et usu ueterum, an ex lexico didicerit Latine. Ut in Gallica lingua magnum discrimen erit inter eum, qui Gallice didicit ab Gallis, et inter eum, qui ex Lexico corradit phrases, quae primum se offerant, et modo uerba patria uerbis Gallicis permutat.

einen vertrauteren Umgang mit den Schriften,

Deswegen, was wir in den §§ 120-122 gesehen haben. Immer kann man deutlich erkennen, ob jemand aus dem Sprachgebrauch und der Lektüre der Alten oder aus dem Lexikon Latein gelernt hat. Wie es beim Französischen einen großen Unterschied gibt zwischen dem, der Französisch von Franzosen gelernt hat und dem, der sich aus dem Wörterbuch Sätze zusammenkratzt, die sich ihm gerade anbieten und lediglich Wörter aus der Erstsprache gegen französische austauscht.

Grammaticarum observationum silua.

Decet hominem eum, qui plene vult discere L. linguam, eam deriuare posse ex Graeca [...].

einen reichen Vorrat an grammatischen Beobachtungen.

Der Mensch, der Latein vollkommen lernen will, sollte diese Sprache aus dem Griechischen ableiten können [...].

118. PLI 1347

Est porro haec uera notio, ut felicitas et beata uita insit in constante perpetuaque tranquillitate animi et uoluptate.

Descendamus in nos, et cogitemus, quid sit nobis animi, quo tempore nos beatos, i. e. felices, putamus. Felices sumus, cum sumus quieti, cum non turbamur, cum nos non mouet neque ira, neque metus, neque cupiditas uehemens. [...]

Ferner ist das eine wahre Vorstellung, dass *Glück* und ein glückliches Leben in einer beständigen und dauernden *Ruhe des Geistes und Annehmlichkeit* besteht. Gehen wir einmal in uns und überlegen, was für eine Befindlichkeit wir haben, wann wir uns für glücklich halten. Wir sind glücklich, wenn wir ruhig sind, wenn wir nicht verwirrt werden, wenn uns weder Zorn bewegt, noch Furcht, noch eine heftige Leidenschaft. [...]

119. PLI 60

Non multum discent, qui diligenter nimis computant. [...] (*Computatio utilitatis est, uirtus uero pulchri et honesti*). [...] *Saepissime non potest iudicari utilitas, quamdiu discitur aliquid. [...]* [N]on possit ei eo tempore reddi ratio, donec progressus paulisper uideat ipse, cui bono hoc didicerit.

Die werden nicht viel lernen, die zu genau rechnen. [...] (Das Berechnen ist eine Sache der Nützlichkeit, die Tugend aber eine des Schönen und Ehrenwerten). [...] Sehr oft kann der Nutzen nicht im Lernprozess beurteilt werden. [...] Es kann ihm keine Begründung gegeben werden, bevor er etwas fortgeschritten selbst einsieht, wozu er das gelernt hat.

PLI 1357

„Uirtutem hic uocamus habitum obseruandae legis naturalis.“

Tugend nennen wir hier das Verhalten, das Naturgesetz zu beachten.

PLI 1394

Regnat hic magis etiam quam in sapientia illa stultorum etiam magistra experientia: Sapientia sequitur ordinaria praecepta, ex regulisque certis agit, et praesentibus utitur, in quantum nituntur praecedentibus; sed hoc non fit facile, nisi multitudine exemplorum discendorum, ut aliquis experientia doctus sapiat. Non in contemptum experientiae dico hoc; sed hoc uolo: Experientiam multum ualere etiam ad insipientem acuendum, ut fiat sapientior. [...] Tanto magis autem illa [disciplina] ualebit, si ad sapientiam accedat usus et experientia. Hic locum habet illud: Felix quem faciunt aliena pericula cautum.

Es herrscht hier sogar noch mehr als bei der Weisheit auch die Erfahrung, jene Lehrerin der Dummen. Die Weisheit folgt den gewöhnlichen Anweisungen, sie handelt nach bestimmten Regeln und gebraucht das Gegenwärtige, so weit es sich auf Vorhergehendes stützt. Aber das wird nur durch eine Menge an Beispielen, die man lernen muss, leicht,

dass einer, durch Erfahrung belehrt, verständig ist. Ich sage das nicht, um die Erfahrung schlecht zu machen; sondern ich will folgendes: die Erfahrung vermag viel, *auch* einen Unverständigen dazu zu bringen, verständiger zu werden. [...] Umso mehr aber wird jene vermögen, wenn zu der Weisheit praktische Erfahrung kommt. Hier gehört der Satz hin: *Glücklich der, den die Gefahren anderer vorsichtig machen.*

PLI 1423

Uirtus est nomen generale, quae plures sub se complectitur species. [...] Abstracta sunt uocabula, soni, notiones, quae iuuare possunt contemplantes, actionem efficere non possunt, in rem praesentem eundum. [...] In praeceptis [...] non possunt nisi generalia proponi; sed assuefacere debemus animum, ut ipse applicet ad actiones et actus rerum.

Tugend ist ein Allgemeinbegriff, der mehr Arten zusammenfasst. [...] Abstrakta sind Vokabeln, Töne, Begriffe, die die Zuschauenden erfreuen können, aber keine Handlungen bewirken können; man muss zur gegenwärtigen Sache gehen. [...] Bei den Vorschriften [...] können nur allgemeine vorgelegt werden; aber wir müssen das Gemüt daran gewöhnen, dass es selbst sie zu Handlungen und praktischen Tätigkeiten anwendet.

PLI 1524

Reliqua instituendi ratio ad litterarum et uirtutis studium bonam partem in hoc ipso libello delineata est. Quidquid de moribus litteris, rel. dictum est, huc pertinet.

Die restliche Art des Unterrichts, sich um die Wissenschaft und die Tugend zu bemühen, ist zu einem guten Teil in diesem kleinen Buch selbst in Umrissen beschrieben. Alles, was über die Sitten, die Literatur etc. gesagt wurde, gehört dahin.

120. PLI 1389

Acuunt [ludi Leibnitiani] non ad magnam sapientiam, sed ad paruam, quae et ipsa interdum utilissima esse potest. Queritur: Cui rei utilis est pileus? Respondetur: Pileus adhiberi etiam potest ad hauriendam aquam: ad pedes podagricorum inuoluendos; ad canes defendendos; ad uentum excitandum; ad alia. Ad hanc sapientiam priuatam magnam uim habent hi ludi et utilitatem magnam asserunt.

Sie [die Spiele Leibniz] schärfen nicht zur großen Weisheit, sondern zu einer kleinen, die auch selbst manchmal äußerst nützlich sein kann. Man fragt: „Wozu ist eine *Mütze* nützlich?“ Antwort: „Eine Mütze kann man auch verwenden, um Wasser zu schöpfen, um die Füße Gichtkranker zu umwickeln, um Hunde abzuwehren, und zu anderem. Für diese private Weisheit haben diese Spiele eine große Bedeutung, und bringen einen großen Nutzen.“

121. Ench. 8

Nulla enim res ista parua, ita contempta uideri debet, in qua consideranda et in omnes quasi partes uersanda, non inueniat animus inuidior aliquem iucundum et utilem ueluti pastum, e cuius diligenti tractatione non redeat aliquid ad publicam quoque rem utilitatis, licet illam statim uidere et digito ostendere non liceat.

Keine Sache nämlich, ist sie noch so klein, darf so verachtet scheinen, bei deren Betrachtung und Umwälzung in quasi allen Teilen kein lebhafteres Gemüt irgendetwas nach der Art einer erfreulichen und nützlichen Mahlzeit findet, aus deren sorgfältiger

Behandlung sich auch kein Nutzen für die Gesellschaft ergibt, selbst wenn man jene nicht sofort sehen und mit dem Finger auf sie deuten kann.

122. PLI 1308

Est igitur externa significatio uirtutis, quatenus ea studet placere aliis. Germani uocamus Höflichkeit, Latini urbanitas, uenustas [...]. Urbanitas est etiam ars et peritia iocandi, et uocatur ita aliquis sensus et intellectus rerum, quae in urbe aut aulis fieri solent [...]. Illi ritus decori et humanitatis sunt symbolici. Dum inclino me; indico, me humiliorem me putare illo, cui hunc habeo honorem: indico amorem, reuerentiam, parendi studium: et in tantum est pars uirtutis.

Es gibt also ein äußeres Kennzeichen der Tugend, soweit sie sich bemüht, anderen zu gefallen. Wir Deutsche nennen sie ‚Höflichkeit‘, die Lateiner ‚urbanitas, venustas‘ [...]. *Urbanitas* ist auch die Kunst und Kenntnis zu scherzen und man nennt so ein gewisses Empfinden für und das Verstehen der Dinge, die in der Stadt oder an den Höfen gewöhnlich geschehen [...]. Jene Formen des Schicklichen und der Menschlichkeit sind symbolisch. Wenn ich mich *verneige*, zeige ich, dass ich mich für niedriger gestellt halte als jenen, dem ich jetzt diese Ehre erweise; ich zeige die Liebe, die Achtung, den Eifer zu gehorchen und in so weit ist es ein Teil der Tugend.

123. PLI 748

Ob hoc deploro, quantum possum, quod hodie rationis sufficientis principium adstringunt etiam ad philosophiam moralem faciuntque, ut necessario hoc sequatur: Non homines causam esse suae infelicitatis, sed Deum. Ubi hoc valet, ilicet, actum est. Peccauit aliquis quid: hoc peccatum habuit rationem sufficientem in actione antecedenti; ante hanc denuo fuerunt aliae actiones ratio sufficiens huius actionis; ante istas denuo aliae; et sic retro catena duci potest in infinitum; unde tandem sequitur hoc: Necessarium fuit peccare; coactus sum peccare; fuit fatale: et reuera hoc modo Deum faciunt auctorem peccati. Nisi homines hoc accipiant, se esse causam mali sui, cum illis non potest agi.

Deswegen beklage ich, so sehr ich kann, dass sie heute das Prinzip des *hinreichenden Grundes* auch an die Ethik binden, und damit bewirken, dass sich folgendes daraus ergibt: Nicht die Menschen sind der Grund für ihr Unglück, sondern Gott. Wo das Geltung hat, ist es aus und vorbei. Jemand hat einen Fehler gemacht; dieser Fehler hatte den hinreichenden Grund in der vorausgehenden Handlung; davon wieder waren andere Handlungen der hinreichende Grund dieser Handlung; vor diesen wieder andere; und so kann die Kette nach hinten ins Unendliche geführt werden; woraus dann schließlich dies folgt: Es war notwendig, den Fehler zu machen, es war schicksalhaft; und wirklich machen sie auf diese Weise Gott zum Urheber des Fehlers. Wenn die Menschen das nicht gelten lassen, dass sie der Grund für ihr Übel sind, kann man nicht mit ihnen reden.

124. PLI 871

Et debeo cum ignominia mea fateri me ipsum per quinque annos ab XXI inde aetatis eundem stultum fuisse et irretitum his laqueis. Sed nempe tum aliquid noui mihi erat; et magna me auctoritas Leibnitii mouit, cui plurimum tribuebam; et putabam, DEUM omnia posse; eumque esse tantum artificem, qui potuerit pro omnipotentia sua facere duas machinas tales, quarum utraque per se operetur, sed ambae perfecte inter se conueniant. Uerum non cogitabam; certe nondum legeram, quod Platonicus ille dixit. Stoicus dixerat, DEUS omnia potest; respondit Platonicus, Utinam stultos reddidisset sapientes! (conf. Cic. de Diuin. II, 41.) Hac ratione necessario tollitur libertas, quidquid dicant et quomocumque se excusent hi, qui hoc harmoniae praestabilitae et rationis sufficientis systema assumunt et probant. Et nascitur cogitatio ac uoluntas peccandi ex Praecedentibus per rationem*

sufficientem. Nam haec actio mentis causam habet in praecedente; et haec denuo in praecedentibus; et ita retro, donec ad originem rerum peruenerint. [...] Haec ita proposita cum libertate conciliari non posse cordati et honesti uiri plures confitentur.

Und ich muss zu meiner Schande gestehen, dass ich selbst seit meinem 21. Lebensjahr fünf Jahre lang genauso dumm gewesen bin und in diesen Fallstricken verfangen war. Aber freilich damals war es etwas Neues für mich und die große Autorität von Leibniz hat ich beeinflusst, dem ich sehr viel zutraute, und ich glaubte, GOTT könne alles und sei ein so großer Künstler, dass er entsprechend seiner Allmacht zwei solche Maschinen herstelle konnte, von denen jede für sich wirkt, aber beide vollkommen miteinander übereinstimmen. Aber ich dachte nicht nach, ich hatte noch nicht gelesen, was jener Platoniker gesagt hatte. Ein Stoiker hatte gesagt: „GOTT kann alles.“ Der Platoniker antwortete: „Wenn er doch die Dummen klug gemacht hätte!“ (cf. Cic. de div. II, 41). Auf diese Weise wird notwendigerweise die Freiheit aufgehoben, was auch immer die sagen und wie auch die sich rechtfertigen, die das System von der *prästablierten Harmonie* und dem *hinreichenden Grund* übernehmen und gutheißen. Auch das Denken und der Wille zu sündigen entstehen aus dem, was vorausgeht durch den hinreichenden Grund. Denn diese Tätigkeit des Geistes hat ihren Grund in der vorangehenden, und diese wieder in den vorangehenden und so weiter rückwärts, bis man an den Ursprung der Dinge gekommen ist. [...] Dass dieses so Behauptete mit der Freiheit nicht vereinbart werden kann, bekennen viele kluge und ehrenwerte Männer.

125. PLI 1358

Ad hunc [habitudinem obseruandae legis naturalis, h. e. uirtutem] opus est, uti in omni actione reputemus, quid lex postulet et illud ipsum impigre agamus:

Dicat aliquis 'Quis semper metitur nobis, quid lex postulet?' Respondeo 'Quis semper musicum docet, quomodo canat?' Ille non ad singulas notas cogitat, Si crux praefixa est ab initio, haec semper Cis uocatur: haec in hac linea hoc nomen habet: illa in illo loco posita ita uocatur et canitur. Hoc ab initio cogitat. Cum incipit, de singulis notis quasi in consilium ire debet. Sed, cum habet habitum, non amplius cogitat. Ita puer, qui legere incipit, qui saltare discit, qui scribere, ab initio omnes litteras, omnes passus, singulatim docetur: Sed deinde saltamus, legimus quam celerrime scribimus tam expedite quam alter loquitur, ut non litteram unam cogitemus, non ueniat nobis in mentem, nos nunc passum hunc uel illum facere: sed regulae ita in habitum transierunt, ut non uideamus, quid lex canendi saltandi legendi scribendi postulet: uerum sine cogitatione agimus quae oportet. Ita etiam in uirtute. [...] Igitur incipiendum est ab assuefactione etiam in uirtute. In omnibus habitibus ita se habet.

Dazu [zum Habitus des einzuhaltenden Naturgesetzes, das heißt der Tugend] ist es nötig, dass wir bei jeder Handlung überlegen, was das Gesetz verlangt, und genau das unermüdlich tun:

Jemand könnte sagen: „Wer teilt uns immer mit, was das Gesetz verlangt?“ Ich antworte: „Wer bringt immer dem Musiker bei, wie er singt?“ Der denkt nicht bei jeder Note: „Wenn ein Kreuz von Beginn an dasteht, heißt das immer *Cis*. Das hat in dieser Notenlinie diese Bedeutung, jenes an jener Stelle heißt so und wird so gesungen.“ Das denkt er am Beginn. Wenn er anfängt, muss er über jede Note gleichsam mit sich zu Rate gehen. Aber wenn er die Einstellung hat, denkt er nicht mehr (darüber nach). Genauso bringt man dem Jungen, der anfängt zu lesen, der Tanzen, der Schreiben lernt, am Anfang alle Buchstaben, alle Schritte einzeln bei, aber danach tanzen wir, lesen wir sehr schnell,

schreiben so leicht wie der andere spricht, dass wir nicht an den einen Buchstaben denken, dass uns nicht in den Sinn kommt, dass wir jetzt diesen oder jenen Schritt machen, sondern die Regeln sind so zu einer Einstellung geworden, dass wir nicht sehen, was das Gesetz des Singens, Tanzens, Lesens, Schreibens verlangt. Sondern dass wir ohne nachzudenken tun, was angebracht ist. So auch bei der Tugend. [...] Also muss man anfangen mit der Gewöhnung, auch bei der Tugend. Bei allen Einstellungen verhält es sich so.

PLI 1369

Mala consuetudo [...] expugnanda est alia consuetudine.

Einer schlechten Angewohnheit [...] muss man mit einer anderen Gewohnheit Herr werden.

PLI 1516

Assuefaciendo discunt omnia. Consuetudo est in repetita actione.

Durch Angewöhnung lernt man alles. Gewohnheit besteht in wiederholtem Handeln

126. PLI 1422

Nemo sit musicus per praecepta sola, etiamsi quis coemat omnia maximorum musicorum opera. Per praecepta nemo fit neque Grammaticus, neque Logicus, etiamsi optima adhibeat praecepta, et omnes coemat Logias. Proxima uia ad discendum est, si quis faciat ea, quae praecipuntur. [...] uirtus non est philosophema; sed est praxis. Philosophandum quidem est: nempe ostendere debemus, quid faciendum sit: [...] Omnibus argumentationibus et demonstrationibus nihil efficitur, nisi homines adhibeant actiones. Ratiocinio debent praecepta in animum descendere, et fecunda fieri. Ut in omnibus rebus, quae actione constant, parum prosunt praecepta, sed sola praxis.

Niemand wird allein durch Belehrungen ein Musiker, auch wenn jemand alle Werke der größten Musiktheoretiker aufkauft. Durch Belehrungen wird niemand weder ein Grammatiker noch ein Logiker, auch wenn er die besten Belehrungen anwendet und alle Lehrbücher der Logik aufkauft. Der nächste Weg zum Lernen besteht darin, wenn einer das macht, was vorgeschrieben wird. [...] Tugend ist kein philosophischer Lehrsatz, sondern praktisches Handeln. Man muss philosophieren; denn wir müssen zeigen, was man tun muss: [...] Mit allen Argumenten und Beweisen wird nichts bewirkt, wenn die Menschen nicht zum Handeln kämen. Mit dem Denken müssen die Anweisungen in den Geist gelangen und fruchtbar werden. Wie bei allen Sachen, die in der Tätigkeit bestehen, nützen die Anweisungen wenig, sondern allein die Praxis.

127. PLI 881

omnis facultas, quam quis a natura habet, aliquid agendi, discendi, audiendi, uident, cet. [...] quidquid nobis datum est a natura, ut illud exercitatione magis perficiamus: Sed etiam initium habitus ab actibus, quibus certe explorata est habilitas. Scholastici uocant facultates facile locomotiuas, quoniam antequam in habitum transierunt habilitates, facile possunt amitti. Si quis discere incipiat saltare, et nondum ad habitum perduxit artem hanc: post aliquod interuallum, quo non exercet se, denuo obliuiscetur.

Jede Möglichkeit, die einer von Natur aus hat, etwas zu tun, zu lernen, zu hören, zu sehen usw. [...] Alles, was uns von der Natur gegeben wurde, damit wir es durch Übung noch

mehr vollenden. Aber auch der Anfang einer Gewohnheit liegt in den Handlungen, durch die doch gewiss eine Anlage gefunden wurde. Die Scholastiker nennen sie ‚Fähigkeiten, die man leicht fortbewegen kann‘, weil man sie, bevor die Anlagen zur Gewohnheit geworden sind, leicht verlieren kann. Wenn jemand anfängt tanzen zu lernen und diese Kunst noch nicht zur Gewohnheit gemacht hat, wird sie nach einer Zeit dazwischen, in der er sich nicht darin geübt hat, wieder vergessen.

128. PLI 882

Uerum, ubi longa exercitatione habitum saltandi acceperit, numquam artis suae per totam uitam obliuiscetur: sed, etiamsi non cogitet de ea, tamen ex incessu, ex motu corporis, illo etiam inuito, apparebit, eum didicisse aliquando saltare. Hinc, quoniam non facile aboleri possunt habitus, uocant scholastici facultates difficulter locomotiuas, s. difficulter mobiles.

Aber, wenn er durch lange Übung eine Gewohnheit im Tanzen erworben hat, wird er seine Kunst niemals ein ganzes Leben lang vergessen, sondern es wird, auch wenn er nicht an sie denkt, an dem Gang, an der Bewegung des Körpers, auch ohne dass er es will, sichtbar werden, dass er einmal Tanzen gelernt hat. Daher nennen die Scholastiker, weil Gewohnheiten nicht leicht beseitigt werden können, sie ‚Fähigkeiten, die man nur schwer fortbewegen kann‘ bzw. ‚schwer bewegliche.‘

129. PLI 882

Ita in peccatis consuetudinem contrabimus, ut ea non facile possimus deponere denuo. Ita est in rebus mediis, in herba Nicotiana, cui qui semel assuetus fuerit, non sine morbi periculo eicere consuetudinem potest, nec mutare illam, nisi paulatim.

So machen wir Fehler zur Gewohnheit, sodass wir sie nicht leicht wieder ablegen können. So ist es auch bei neutralen Dingen, beim Tabak: wer sich einmal daran gewöhnt hat, kann nicht ohne das Risiko, krank zu werden, die Gewohnheit vertreiben und sie auch nicht ändern, es sei denn allmählich.

130. PLI 1418-20

*Haec igitur consuetudo et ratione conuellenda
et intermissione debilitanda
et contraria consuetudine expugnanda est.
Opus est forti et strenuo remedio; fuga imprimis et discessione.*

Also muss diese Gewohnheit durch die Vernunft ins Wanken gebracht und durch Unterbrechung geschwächt und durch entgegenwirkende Gewohnheit besiegt werden. Nötig ist ein wirksames und kräftiges Mitteln; vor allem die Vermeidung und die Trennung.

131. PLI 1217

iudicium de actionibus suis cuiusque uel praecedens uel consequens [...].

Urteil eines jeden über seine Handlungen, vorausgehend oder folgend [...].

Cogita, quis sensus tibi fuerit post fructum pravae uoluptatis: quis contra post actionem cum uirtute coniunctam. Cogita, quis animus tibi futurus sit post actum illius, quod nunc concupiscis. Mala consuetudo [...] expugnanda est alia consuetudine.

Bedenke, welche Empfindung du nach dem Genuss der verkehrten Lust hattest, welche dagegen nach einer tugendhaften Handlung. Bedenke, was für eine Gesinnung du haben wirst, nachdem du das getan hast, was du jetzt willst. Eine übliche Angewohnheit [...] muss durch eine andere Gewohnheit überwunden werden.

132. PLI 1376

Etiam in eo, quod quis actu peccat, statim sentit poenam; corrumpit se ipsum; contrahit maiorem peccandi habitum; laeditur conscientia, quae illum inquietum reddit. Qui furatur, primo conscientia angitur terreturque: deinde a paruo furto incipit, et progreditur, donec in magno deprehensus suspendatur. Ita in uirtute, qui bonam actionem peragit, primum fructum habet animi tranquillitatem, et bonam conscientiam. Etiam externa consequitur, opinionem bonam hominum de se, famam, laudem: confirmat constantiam in uirtute, et auget in illa progressum considerate alias actiones. Quam cantionem hodie aliquid cecinit, cras melius canet, nulla alia re, quam exercitatione, quod hodie cecinit illam. Ipsa actio facit nos aptiores ad rem peragendam. Cur principes ita amant ueteranos milites? Quia usu et repetita saepius actione sunt perfectiores. Contemplamini alios habitus, quomodo oriantur, saltare, equitare, loqui, rel.

Auch bei dem, was jemand bei einer Handlung falsch macht, fühlt er sofort die Strafe; er verdirbt sich selbst; er führt einen größeren Zustand des Sündigens herbei; das Gewissen wird verletzt, das ihn in Unruhe versetzt. Wer stiehlt, wird zuerst durch sein Gewissen beunruhigt und erschreckt; dann fängt er mit einem kleinen Diebstahl an und geht weiter, bis er bei einem großen ertappt und gehängt wird. Genauso bei der Tugend, wer eine gute Tat vollbringt, hat als erste Frucht die Ruhe des Geistes und ein gutes Gewissen. Er erreicht auch Äußerlichkeiten, eine gute Meinung der Menschen über ihn, Ruf, Lob; er stärkt die Beständigkeit in der Tugend; und vergrößert darin den Fortschritt. Betrachtet andere Handlungen. Welches Lied einer heute gesungen hat, das wird er morgen besser singen, durch nichts anderes als durch Übung, weil er es heute gesungen hat. Die Handlung selbst macht uns geeigneter, die Sache durchzuführen. Warum lieben die Fürsten so sehr die alten Soldaten? Weil sie durch Erfahrung und durch öfter wiederholte Handlung tüchtiger sind. Schaut euch an, wie ein jeweils anderer Habitus entsteht: Tanzen, Reiten, Sprechen usw.

133. Leges 14 §7

[O]ratio nihil est aliud quam foras per os prodiens animus. [...]

Die Rede ist nichts anderes als das Gemüt, das durch den Mund nach außen geht.

Leges 19 §6

In his quae scribenda transferenda aut quacumque commentatione prosequenda a praeceptoribus proponuntur, ita elaborent, ut summum studium atque industriam iis impendant. Cogitent manum in pueris, in adultioribus stilum atque orationem mentis esse imaginem. qualis itaque animo uideri unusquisque cupiat, talem se scribendo demonstret. laxis autem uersibus et aliquantum inter se distantibus

scribant, ut sit, ubi uel praeceptores, uel ipsi adicere formulas aut meliores aut synonymas aut quidquid denique opus fuerit, possint.

Bei diesen Dingen, die von den Lehrern als schreibenswert, übertragenswert oder durch irgendeine Kommentierung verfolgenswert vorgeschlagen werden, sollen sie es so ausarbeiten, dass sie sich redlich darum bemühen. Sie sollen daran denken, dass bei den Kindern die Hand, bei den Erwachsenen der Stil und die Rede ein Bild des Geistes sind. Wie jeder einzelne deshalb im Gemüte scheinen will, so soll er sich durch das Schreiben zeigen. Doch in lockeren Versen, die sich ein wenig von den anderen unterscheiden, sollen sie schreiben, damit es etwas gibt, wo entweder die Lehrer oder sie selbst entweder bessere Formulierungen oder Synonyme hinzufügen können oder, was auch immer schließlich nötig ist.

Comm. Op. min. I, 47

Peruulgatum illud est non minus quam uerum et ex ipsis naturae humanae penitissimis rationibus petitum orationem hominis esse ipsum cuiusque foras prodeuntem animum.“

Jenes ist genauso verbreitet wie wahr und vom tiefsten Inneren des menschlichen Wesens selbst ersehnt, dass die Rede eines Menschen der Mensch selbst ist und seine Geisteshaltung ist, die nach draußen strömt

134. Praef. Liv. §25

Haec sane una lectio est ad uitam utilis, quae animum consilio auget et rebus priuatim et publice gerendis facit aptiorem [...].

Natürlich ist einzig diejenige Lehrstunde für das Leben, die das Gemüt durch Rat kräftigt und den Angelegenheiten anpasst, die privat und öffentlich zu verhandeln sind.

PLI 1421

Hinc apparet, quanta felicitas sit, mature formari ad uirtutem:

παῖδοαθεΐς sunt ubique felices, in litteris, in corporis motibus, in reliquis. Qui in pueritia salta didicerunt antequam obriguerunt membra, saltant, quasi illis naturale esset. Qui linguam peregrinam didicerunt antequam scirent, quid lingua sit, illam loquuntur, ut non sentiat discriminem ullum inter uernaculam et peregrinam. Ita in omnibus rebus, quae actione constant. Qui mature, a prima aetate, ita continetur in disciplina, ut fugere debeat peccata, et assuefiat uirtuti, maxime felix est.

Hieraus wird ersichtlich, was für ein glücklicher Zustand es ist, frühzeitig zur Tugend gebildet zu werden:

Früh Unterrichtete sind in jeder Beziehung erfolgreich; in den Wissenschaften, in den Körperbewegungen, in dem Übrigen. Wer in der Kindheit gelernt hat zu tanzen, bevor die Glieder steif geworden sind, tanzt, als ob es ihm angeboren wäre. Wer eine Fremdsprache gelernt hat, bevor er wusste, was eine Sprache ist, spricht sie (so), dass man keinen Unterschied zwischen der Erst- und Fremdsprache merkt. Genauso bei allen Dingen, die aus einer Tätigkeit bestehen. Wer früh, von klein auf, so in der Erziehung in Schranken gehalten wird, dass er die Fehler meiden muss und an die Tugend gewöhnt wird, ist am erfolgreichsten.

135. PLI 1395

Una hora legere possum centum strategemata, cum longa uita uix sufficiat ad res ipsas inspiciendas. Uerum est, quae experior ipse, certius scio: experientia etiam uiuidior est et magis ualet ad mouendum [...]. Potest aliquis usum sibi multorum annorum colligere legendo libro unius belli.

In einer Stunde kann ich hundert Kriegslisten lesen, während ein langes Leben kaum ausreicht, um die Sachen selbst zu betrachten. Es ist war, was ich selbst erfahre, weiß ich sicherer; die Erfahrung ist sogar lebendiger und taugt mehr dazu, zu bewegen [...]. Jemand kann für sich die Erfahrung vieler Jahre sammeln, wenn er ein Buch über einen einzigen Krieg liest.

136. Leges 14 §7

Tempus quod inter decubitus et plenam quietem intercedit, tum piis precibus, tum Pythagoricae omnium, quae toto die auribus uisusque percepta, quaeque ab ipsis acta sunt, repetitioni tribuant, assuescantque hoc modo et memoriam et prudentiam et pietatem inuare.

Die Zeit, die zwischen dem zu Bett Gehen und dem tiefen Schlaf liegt, sollen sie bald mit frommen Gebeten, bald mit der pythagoreischen Wiederholung aller Dinge verbringen, die sie über den ganzen Tag hin mit den Ohren und über den Sehsinn wahrnahmen und selbst erledigten, und sie sollen sich auf diese Weise daran gewöhnen, sich an Gedächtnis, Weisheit und Frömmigkeit zu erfreuen.

PLI 1415

Si descendit sententia per crebram repetitionem aut cogitationem seriam; si saepe hoc consideremus, obseruationem iuris naturae esse uirtutem: tum res multo erit facilior.

Wenn der Satz durch zahlreiche Wiederholung oder durch ernsthaftes Überlegen geläufig wird; wenn wir das oft betrachten, dass die Beachtung des Naturrechts Tugend sei, dann wird die Sache viel einfacher.

PLI 1523

[C]um primum potest, efficiamus, ut solida etiam ac uiua sit illorum cognitio. Opera danda est, ut neruus probandi ostendatur in dictis S. S., ut criteria credibilitatis propinentur, rel. Sed caute hic procedendum est. Metuo, ne demonstrationes perdant religionem et habeant prauum consilium perdendae causae, quam non possunt defendere. Ratio DEI est, per uerbum suum homines supra naturam mouere; non sapientibus ratiociniis. Uiuua debet esse cognitio, ut ea, quae credant, etiam uita expriment: credant omnipraesentiam DEI ita, ut etiam cogitent ubique adesse DEUM.

Und sobald es geht, sollten wir erreichen, dass ihre *Kenntnis* auch fest und *lebendig* ist. Man muss sich bemühen, dass die Kraft des Beweises in den Worten der Heiligen Schrift gezeigt wird, dass Merkmale der Glaubwürdigkeit eingegeben werden usw. Aber man muss hier vorsichtig vorgehen. Ich fürchte, dass die Beweise die Religion vernichten und die verkehrte Absicht haben, die Sache zu verderben, die sie nicht verteidigen können. Die Überlegung GOTTES ist es, mit Hilfe seines Wortes die Menschen über die Natur hinaus zu bewegen; nicht durch weise Vernunftschlüsse. Lebendig muss die *Kenntnis*

sein, sodass sie das, was sie glauben, auch durch das Leben ausdrücken, dass sie so an die Allgegenwart GOTTES glauben, dass sie auch denken, dass GOTT überall da ist.

PLI 1530

Omniium uirtutum laudibus atque exemplis aures illorum personent, exercendarumque illis occasiones subministrentur.

Talis liber est Cyropaedia Xenophontis. Accepit aetas nostra Io. Petri Milleri moralische Schilderungen, Nihil melius potest inueniri hoc ipso libro, qui natus est in hac ipsa domo. [...] Uitae sanctorum hoc consilium primum habuere. Eo nomine Ualerius quoque Maximus commendandus est, modo non esset nimis declamator.

Ihre Ohren sollen klingen vom *Lob* und von Beispielen für alle *Tugenden*, und man soll ihnen Gelegenheiten verschaffen, sie zu üben.

So ein Buch ist *Xenophons* Kyropädie. Unsere Zeit erhielt *Johann Peter Millers Moralische Schilderungen*. Man kann nichts Besseres entdecken als dieses Buch, das in diesem Hause selbst entstanden ist. [...] Die *Heiligenlegenden* hatten diese Absicht als die wichtigste. Deswegen ist auch *Valerius Maximus* zu empfehlen, wenn er nur nicht ein zu übertriebener Redekünstler wäre.

137. PLI 1369

Appetitioni malorum [...] opponenda est appetitio uirtutis ex illius pulchritudine. [...] Fuge occasiones peccandi [...]. Fuge otium, ne phantasia tibi repraesentet peccata tamquam bonum. Cogita seuerum quid. Pulcherrima cantio est IESU deine heil'gen Wunden: et in illa tamquam ex intima philosophia sumptus ille uersiculus: [...] In ira cogita Dominum nostrum, placidissimum: in uoluptate; illam reddere te infelicem corpus debilitare et illud infirmum facere. Hic studia litterarum praestantissimum praesidium sunt; et studiosus plures habet occasiones auocandi phantasiam quam ullus alius homo [...]. Opponantur honestae uoces et exempla Socratica.

Dem Drang nach Bösem [...] muss der Drang nach Tugend entgegengestellt werden. [...] Meide Gelegenheiten zur Sünde. [...] Meide die Muße, damit die Phantasie dir die Fehler nicht vergegenwärtigt wie ein Gut. Denke an etwas Ernstes. Ein sehr schönes Lied ist *IESU deine heiligen Wunden*; und darin befindet sich jene Strophe, die gleichsam aus dem Innersten der Philosophie genommen ist: [...] Im Zorn denke an unseren Herrn, den sanftesten; bei der Lust; dass sie dich unglücklich macht, dass sie dich schwächt. Hier sind die wissenschaftlichen Studien eine ganz vorzügliche Hilfe, und ein Student hat mehr Gelegenheiten, die Phantasie abzulenken als irgendein anderer Mensch. [...]. Anständige Reden und sokratische Beispiele sollen gegenüber gestellt werden.

138. PLI praef. GESN. p. 8 sq.

Iam age, redeamus ad horam in memoriam pueritiae nostrae, ad prima illa naturae, in quibus mansisses salutare multis futurum erat. καλον honestum, pulchrum uocant educatores, quidquid faciendum commendare paruulorum aetati uolunt eaque ratione plerumque quod uolunt perficiunt. Quaenam uero tamquam pulchra et honesta commendamus paruus? Quidquid illis conuenire, quidquid illos decere meliores feliciores perfectiores reddere putamus. Quidquid igitur puerum facere utile est, hoc illi tamquam pulchrum commendamus: hoc idem, si opus uideatur, procedente aetate tamquam leges imperiis minis

poenis etiam propositis iniungimus: lex quidem, antiquissimo loquendi usu omnium populorum, est norma formula regula agendi.

Also, wir wollen jetzt an unsere Jugend zurückdenken, an jene von Natur aus erstrebenswerten Dinge, in denen geblieben zu sein, für viele heilsam gewesen wäre. καλον, anständig, schön nennen die Erzieher, was zu tun sie der Altersstufe der Kleinen empfehlen wollen und auf diese Weise erreichen sie meistens, was sie wollen. Was aber empfehlen wir den Kleinen als schön und anständig? Alles, von dem wir glauben, dass es sich für sie gehört, was sie besser, glücklicher, vollkommener macht. Alles also, was nützlich ist, dass es der Junge macht, das empfehlen wir ihm als schön: Genau dasselbe, wenn es nötig zu sein scheint, weil sie älter werden, tragen wir ihnen, wie es die Gesetze machen, durch Befehle, Verbote, auch durch Androhung von Strafen auf. Das Gesetz jedoch ist nach dem ältesten Sprachgebrauch aller Völker Richtschnur, Vorschrift, Regel für das Handeln.

PLI praef. Gesn. p. 13

[I]ta quandam pulchritudinis, qua honestatem uocamus, notam impressit utilibus actionibus deus, contrariam noxiis, quae fallere nos non possunt. Tum societatem quandam consituit inter homines, sine qua salui esse non possent, e qua haberent infinita uitae felicius agenda adminicula, quae illud ipsum eos, quid pulchrum, quid utile sit, doceret.

So drückte Gott auch nützlichen Handlungen ein Zeichen der Schönheit, die wir ‚Anstand‘ nennen, auf, ein ganz anderes den schädlichen, die uns nicht tauschen können. Dann schuf er unter den Menschen ein gewisses Gemeinschaftsgefühl, ohne das wir nicht überleben können, aus dem sie unbegrenzte Hilfen für eine glücklichere Lebensführung haben, das ihnen genau das beibringt, was schön, was nützlich ist.

139. Ench. 10 sq.

Si qui sunt inter humaniorum litterarum doctores, in quibus hoc de quo agimus crimen adhaerescat: isti profecto in ea re non sequuntur librorum, quos tractare iussi sunt, id est ipsorum ueterum scriptorum qui classici uocantur, auctoritatem, quorum nullus est, quin praeter uerborum cultum utilissimis uitam praeceptis inuuet et cum intellegendi acumine, etiam recte agendi alacritatem commendat prudentiamque uiuendi: adeo ab Homeri inde aetate propositum fuit bonis scriptoribus lectores suos facere illos quidem uerborum oratores, sed eosdem etiam actores rerum quam quidem perfecti uiri ciuilis imaginem recte appellat Aristoteles. Itaque pueritiae et adolescentiae commendati sunt illi libri non modo ut uerba inde latina Graecaue hauriant, sed ut ad magnitudinem animorum illorum excitentur, ut honeste et sapienter et prudenter cogitare loqui facere inde discant.

Wenn welche unter den Gelehrten der Schöneren Wissenschaften vertreten sind, denen dieser Vorwurf, über den ich spreche, anlastet: diese folgen tatsächlich in dieser Angelegenheit nicht der Autorität der Bücher, die sie eigentlich behandeln sollten, also der alten Autoren selbst, der sogenannten Klassiker, von denen es keinen gibt, der nicht neben der Pflege der Worte das Leben mit höchst nützlichen Vorschriften unterstützt und mit Scharfsinn, sogar die Heiterkeit, rechtens zu handeln, und Lebensklugheit präsentiert: so sehr war es seit Homers Zeitalter von den großen Schreibern beabsichtigt, aus ihren Rezipienten jene, ja, Redner von Worten zu machen, aber aus denselben auch Handelnde von Sachen zu machen; dieses Bild des freilich perfekten Bürgermannes bringt richtigerweise Aristoteles zur Sprache. Deshalb sind jene Bücher der Kindheit und Jugend

nicht nur dazu empfohlen, um daraus lateinische und griechische Wörter zu schöpfen, sondern auch um zur Größe jener Seelen anzuregen und um daraus zu lernen, aufrichtig, weise und klug zu denken, zu sprechen und zu handeln.

140. SO §97

Doch bemühet sich der Lehrer den Leuten eine gute Meinung von der Antiquität überhaupt, und von der Annehmlichkeit und Nutzen einer Belesenheit in derselben beyzubringen, indem er ihnen sagt, daß die meisten alten Scribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen, und nicht aus anderen niedrigen Absichten, sondern einig und allein um dessent willen geschrieben, damit sie sich bey den Nachkommen ein immerwährendes Denckmahl des Verstandes und anderer guten Eigenschafften stifften möchten. Wer also ihre Schrifften lieset und verstehet, der geniesset des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemahl gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bey aller Conversation geschieht, schöne Gedancken und nachdrückliche Worte an: daher auch an den neuen Scribenten wahrgenommen wird, daß sie zu einem um so viel grösseren und allgemeinen Ruhme gelangen, je näher sie den alten Originalien kommen. Doch muß auch dieses zu erinnern niemahls unterlassen werden, daß Cicero, Julius Caesar, und Livius eigentlich diejenigen sind, welche als die allerbesten Muster am sorgfältigsten gelesen, und zur Nachahmung ausgesetzt werden müssen. Man nimmt von andern schöne Gedancken, erhabene Bilder, nachdrückliche Worte an: suchet aber in der Schreib-Art und so zu sagen in den Stellungen und Wendungen der Rede den jetzt gedachten Männern ähnlich zu werden: welches [...] nicht so wohl durch eine ängstliche und kindische Nachahmung, als durch fleissiges lesen, übersetzen in die Teutsche, und aus derselben wieder in die Lateinische Sprache und s. f. erhalten wird.

141. Comm. Op. min. I, 48

[N]usquam melius quam ex epistulis ad diuersos TULLIUS qui nunc hanc nunc aliam animi sui partem quasi obuertit et contemplandam praebet, prout cum amicis ueris, cum simulatis, cum inuidis, cum dubiis agere se arbitratur.

Am besten in den „Briefe an Verschiedene“ glaubt Tullius, der bald diesen, bald einen anderen Teil seines Gemüts quasi zuwendet und zur Betrachtung preisgibt, demnach sich mit echten Freunden, mit Heuchlern, mit Neidischen, mit Zweiflern auseinanderzusetzen.

Prol. de fel. doc. §15

[De poesi] iudicium de pulchro, et ille, qui gustus uulgo dicitur, formatur; conferuntur inter se eiusdem argumenti diuersorum loca, itemque interpretationes antiquae et recentiores etc.

Von der Poesie her wird die Urteilskraft über das Schöne geformt und das, was man gemeinhin als Geschmack bezeichnet; zusammengetragen werden Stellen verschiedener Autoren mit untereinander gleichem Argument, und ebenso antike und neuere Übersetzungen etc.

Rec. op. min. I 53 sq.

sed hoc praesertim, ut argumentis singulorum operum ac librorum, itemque satis longis speciminibus propositis, propius aliquanto nosse illos [auctores] discant studiosi et characterem orationis atque animi

adeo unius cuiusque inspicere. [...] invitemus unum alterumque nobilissimorum commilitonum, ut intimiorem quandam familiaritatem cum summis omnis aevi ingeniis contrahere uelint et non tantum ex ungue, quod aiunt, leonem cognoscere, sed totos etiam Uirgilios, Linios, Horatios et reliquas immortales animas inspicere atque in contubernio et quotidiana consuetudine habere cupiant [...].

Aber insbesondere das sollen die Studenten lernen, damit sie, nachdem Inhalte einzelner Werke und Bücher, und ebenso lange Textausschnitte vorgelegt wurden, jene Berühmtheiten [die antiken Autoren] ein wenig näher kennenlernen und in den Charakter der Rede und des Gemütes jedes Einzelnen Einsicht gewinnen. [...] Lasst uns den einen oder anderen der edelsten Kommilitonen dazu einladen, dass sie eine gewissermaßen innigere Bekanntschaft mit den höchsten Begabungen jeder Ära machen wollen und nicht so sehr von einem Zehennagel aus, wie man sagt, einen Löwen kennenlernen, sondern auch in die ganzen Vergils, Liviusse, Horaze und übrigen unsterblichen Seelen hineinschauen und mit ihnen gemeinsam wohnen und täglichen Umgang haben wollen.

Praef. de font. doct. civ. op. min. VII 316

Leges enim, ad quas respiciendum est ei, qui de iusto aut iniusto disputat, bonam partem perpetuae sunt atque aeternae [...].

Die Gesetze nämlich, die derjenige beachten muss, der über das Gerechte oder Ungerechte diskutiert, sind zu einem guten Teil beständig und ewig [...]

PLI 211

Pulchrum appetitur sua natura. Si pulchram audimus Symphoniam, ultro arripimus sub fenestram, et uolumus eam accurate auribus haurire, eaque nos delectare. Contra, qui disperdit carmen miserum, ab hoc auertimus aures, quantum possumus.

Das Schöne wird um seiner selbst willen angestrebt. Wenn wir eine schöne Symphonie hören, schleichen wir uns freiwillig unter das Fenster, wollen sie genau über die Ohren verinnerlichen und uns an ihr erfreuen. Wer aber ein schlechtes Lied von sich gibt, von dem wenden wir die Ohren möglichst weit ab.¹²⁶⁰

PLI 1531

Turpitudinem omnes despuere et abominari in aliis, maxime in se, consuescant.

Alle sollen sich daran gewöhnen, Hässlichkeit zu verachten und bei anderen, besonders aber bei sich, zu verdammen.

142. PLI 807

Alii tantum in partibus eminere, ut in rationali philosophia Lockius:

*Qui homo fuit uere Socraticus (*i. e. cognitioni hominum et morum emendationi studens) Qui homo fuit vere Socraticus, (* i. e. cognitioni hominum et morum emendationi studens,) ac philosophus doctrina et vita. In praestantissimo libro, de intellectu humano, ostendit, quod obseruatum erat per occasionem Scholasticarum disputationum, et controuersiae, de innata Theologia, Nihil esse in mente, quod non intrarit per sensus, et originem idearum esse a sensibus. Deinde diligenter persecutus est [Lockius] associationem idearum, u. c. cur oderint*

¹²⁶⁰ Die gesamte Stelle habe ich aus stilistisch-inhaltlichen Gründen selbst übersetzt.

interdum homines litteras; cur hoc genus philosophiae. Scilicet habuerunt forte stultos magistros, qui ita tractarunt has litteras, ut inde odium conceperint.

Wieder andere ragten nur in Teilbereichen heraus, wie in der Vernunftphilosophie *Locke*: Das war ein echter Sokratiker (*d.h. er bemühte sich um die Erkenntnis der Menschen und die Verbesserung der Sitten) und ein Philosoph in der Lehre und der Lebensführung. In seinem Hauptwerk *de intellectu humano* zeigte er, was (schon) anlässlich der scholastischen Diskussionen und des Streits um die angeborene Theologie beobachtet worden war, dass nichts im Geist ist, was nicht durch die Sinne hineingekommen ist, und dass der Ursprung der Ideen in den Sinnen liege. Dann verfolgte er genau die Ideenverknüpfung, z.B. warum die Menschen manchmal die Wissenschaften, warum sie diese Art der Philosophie hassen. Natürlich hatten sie vielleicht törichte Lehrer, die diese Wissenschaften so behandelt haben, dass sie ihnen deswegen verhasst waren.

PLI 829

Hoc, sensibus tribuendam esse idearum originem, et nihil esse in mente, quod non fuerit ante in sensibus, praeclare ostendit et declaravit Lockius. ([...] Non quod ille primus hoc obseruavit, nam Aristoteles iam docuit, et regula est Scholasticorum, Nihil in intellectu esse, quod non prius in sensu fuerit: Sed is regulam hanc inductione atque exemplis plurimis probauit demonstrauitque [...]N.).*

Dass man den Sinnen den Ursprung der Ideen geben muss und dass nichts im Verstand ist, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist, hat *Locke* sehr deutlich gezeigt und erklärt (*[...] nicht als hätte jener dies als erster beobachtet, denn schon Aristoteles hat das gelehrt und es ist eine Regel der Scholastiker, dass *nichts im Verstand ist, was nicht vorher im Sinn gewesen ist*. Aber er hat diese Regel durch Induktion und durch sehr viele Beispiele geprüft und bewiesen [...]N.).

8.3 Zu Kapitel 5

143. PLI 728

Sed [Aristoteles auctor methodi per omne genus doctrinae] non descendit ad has puerilitates hodiernas: Nam uerum nomen hoc est, et perinde, ac si adulto homini uellem omnia syllabizare. Est haec philosophia stupidorum. Nam res una eademque tam saepe repetitur et inculcatur, ut deberet haec candela fieri philosophia¹²⁶¹, si posset paululum cogitare. Sed quis ingeniosus et acutus homo hoc potest tolerare?

Aber er [Aristoteles, der Begründer eines planmäßigen Vorgehens in jeder Art Wissenschaft] ließ sich aber nicht zu den Kindereien hinab, die heute gang und gäbe sind. Denn das ist die wahre Bezeichnung und genauso, wie wenn ich einem erwachsenen Menschen alles versilben wollte. Das ist die Philosophie der Dummköpfe. Denn ein und dieselbe Sache wird so oft wiederholt und eingebläut, dass diese Leuchte hier eine philosophische Schule werden müsste, wenn sie nur etwas denken könnte. Aber welcher begabte und scharfsinnige Mensch kann das ertragen?

¹²⁶¹ PRADEL übersetzt *philosophia* sexistisch durch ‚Philosophin‘, was sich nicht schlüssig begründen lässt.

144. PLI 108

Seruiant discendi initiis libri, e quibus simul cognitio rerum augeatur: quales sunt pro iunioribus Comeniani:

Sensus affici debet, ut cum uerbis res ipsae intrent in animum.

Den Anfängen des Lernens sollen Bücher dienen, aus denen gleichzeitig die Sachkenntnis vergrößert wird, wie es z.B. für die Jüngeren die Bücher des Comenius sind. Die Sinneswahrnehmung muss angeregt werden, so dass zusammen mit den Wörtern die Sachen selbst in den Verstand eindringen.

PLI 109

Comenianos eo nomine ualde amo, imprimis Orbem pictum. Non quia sunt optimi, sed quia non habemus meliores.

Die Bücher von *Comenius* liebe ich deshalb sehr, vor allem den *Orbis pictus*. Nicht weil sie die besten sind, sondern weil wir keine besseren haben.

145. PLI 851

Etiam inde magis magisque probatur hoc, quoc Lockius diligenter inculcat, Nihil esse in mente, quod non fuerit in sensibus. Quod quidem iam antiquissimi philosophi quidam uiderunt, et proposuerunt tamquam problema; sed cui contradictum erat ab aliis philosophis, recentioribus imprimis, et Theologis maxime, quibus placebat Theologia innata. Nempe stulti putabant, nasci nobiscum quasdam rerum diuinarum notiones.

Auch daraus wird mehr und mehr belegt, was Locke genau einschärft, dass nichts im Verstand ist, was nicht in den Sinnen gewesen ist. Das haben zwar auch schon einige ganz alte Philosophen gesehen und als Problem vorgelegt; aber von anderen Philosophen, vor allem jüngeren, und Theologen besonders, denen die angeborene Theologie zusagte, war ihm widersprochen worden. Denn die Narren glaubten, dass mit uns zusammen einige Begriffe von göttlichen Dingen geboren werden.

146. PLI 62

Non uerborum simplex collocatio, sed res bene expressa nos delectat. Eloquentia est sapientia loquens: res splendore uerborum debent illustrari. Qua in re multa pendent a iuuentute.

Nicht die einfache Zusammenstellung der Wörter erfreut uns, sondern die wohl ausgedrückte Sache. Beredsamkeit ist sprechende Weisheit: die Sachen müssen durch den Glanz der Worte ins Licht gerückt werden. In dieser Sache hängt viel von der Jugend ab.

PLI 1034

Magnus hic uersatur error, et saepe peccatur. Non ita intelligi hoc debet, quasi liceat mihi rem definire, ut mihi placeat; pileo dare definitionem, quae fornaci competat; sed haec est sententia: Possum ad definiendum sumere quodcumque attributum rei definiendae, quod placet; sed hoc debet eo ualere, ut deinde ex hoc attributo reliqua omnia possint deriuari; et, ut ex hoc possit intelligi, quid res sit. Si Deum ita definio, ut dicam, DEUS est auctor uniuersi s. omnium rerum; recte illum definiui: nam ex hoc possunt reliqua attributa deriuari: ergo est omnipotens, sapiens, aeternus, cet. [...] Ante omnia conueniendum est de rebus ipsis.

Hier gibt es einen großen Irrtum und man macht oft einen Fehler. Man darf das nicht so verstehen, als wenn es mir erlaubt wäre, eine Sache so zu definieren, wie es mir gefällt;

der Mütze eine Definition zu geben, die auf den Ofen zutrifft; vielmehr ist das so gemeint: Ich kann für eine Definition jedes Attribut der zu definierenden Sache nehmen, das gefällt; aber das muss so weit gelten, dass dann aus diesem Attribut alles weitere abgeleitet werden kann, und das man aus ihm verstehen kann, was die Sache ist. Wenn ich Gott so definiere, dass ich sage: GOTT ist Urheber aller Dinge, dann habe ich ihn richtig definiert; denn daraus können alle anderen Attribute abgeleitet werden: also ist er allmächtig, weise, ewig usw. [...] Vor allem muss man sich über die Sachen einig werden.

147. PLI 838

Abstractione a rebus singularibus s. indiuiduis oriuntur notiones uniuersales [...] primum formae s. speciei, quae est in similitudine singularium:

Indiuidua res est singularis. Apud antiquos indiuiduus significat, quod sine alter esse non potest: indiuiduus comes, qui non separatur ab eo, quem comitatur. Sed schola scholastica aliter sumit hoc nomen. Qui dicit homo, diuidere homines debet, aut in senes et iuniores; aut in uirum et feminam, cet.; iuuenes porro in Caium, Maeuium, Sempronium, rel. Sed, cum designo semel hunc Ioannem, est indiuiduum, est solus. Hic flos, hic liber, haec candela, sunt indiuidua. Indiuiduum est, quod non potest diuidi ut genus in formas et species, hae in subalternas, cet. ut animal in rationale et brutum; hoc in quadrupes, uolucres, repens, rel. unumquodque horum in suas species etc. sic flos, sic homo, et ita porro. Initium fit cognoscendi et idearum adeo a singularibus. Pueri omnes uiros uocant patres. Sic et Oriens et barbari quidam. [...] Fons est in illa lege phantasiae [...], qua recurrunt cum re uel eadem, uel simili, nomina eadem. E. G. uiderat puella prius electricam machinam pede agitatum, uenit paulo post politor, dicit de hoc etiam electrisat. Paulatim adsuescit puer, ut sentiat Petrum et Iohannem esse fratres suos et inter se, cet. Non opus est, ut accipiat definitiones s. characteras. Hi sponte exoriuntur, u. g. a uestibus, rel. Uidit puer domi animal, quod uocatum est canis; uenit aliud animal, quod etiam habet quatuor pedes quidem, sed de cetero multa sunt aliter in illo; habet pedes breuiore, colorem alium, alias aures: hoc tamen etiam uocat canem: si saepe recurrat occasio canis uidendi, oritur paulatim hoc, ut in puero notio formetur canis; imprimis si physicus accedat, et dicat, uulpes, lupos, tigres, leones, etiam ad canes referendos esse.

Durch das Abtrennen von einzelnen bzw. unteilbaren Dingen entstehen *Allgemeinbegriffe* (841) zuerst der *Gestalt* bzw. der *Art*, die in der Ähnlichkeit der Einzelnen besteht.

Eine unteilbare Sache ist eine einzigartige. Bei den Alten bedeutet unteilbar/unzertrennlich (etwas), was ohne den anderen nicht sein kann: ein *unzertrennlicher Begleiter*, der nicht getrennt werden kann von dem, den er begleitet. Aber die scholastische Schule gebraucht dieses Wort anders. Wer „Mensch“ sagt, muss die Menschen einteilen entweder in Alte und Junge; oder in Mann und Frau usw; die Jungen weiter in Gaius, Maevius, Sempronius usw. Aber wenn ich einmal diesen Johannes bestimmt, dann ist das ein Unteilbarer (*Individuum*), er ist einzig. Diese Blume, dieses Buch, diese Kerze sind unteilbar. Ein *Individuum* ist, was nicht geteilt werden kann wie Gattung in Formen und Arten, die wieder in Unterarten usw. wie das Lebewesen in Vernunftbegabt und ohne Vernunft; das in Vierfüßer, fliegend, kriechend usw., ein jedes von ihnen in eigene Arten usw. Genauso die Blume, genauso der Mensch usw. Der Anfang des Erkennens und der Vorstellungen beginnt also bei den Einzeldingen. Die Kinder nennen alle Männer ‚Väter‘. So auch der Orient und einige Barbaren [...]. Ursprung ist in dieser Regel die Phantasie [...], durch die mit derselben oder einer ähnlichen Sache dieselben Namen zurückkommen. Z.B. hatte ein Mädchen vorher eine mit dem Fuß angetriebene elektrische Maschine gesehen, kurz danach kommt ein Scherenschleifer, von dem sagt sie ebenfalls, er ‚arbeitet elektrisch‘. Allmählich gewöhnt sich ein Junge daran zu merken, dass Peter und Johann seine und

untereinander Brüder sind usw. Es ist nicht nötig, dass er Definitionen bzw. Charakteristiken erhält. Die entstehen von selbst, z.B. bei Kleidern usw. Ein Junge hat zu Hause ein Tier gesehen, das man Hund nennt; es kommt ein anderes Tier, das zwar auch vier Beine hat, aber sonst ist vieles anders als bei jenem. Es hat kürzere Beine, eine andere Farbe, andere Ohren. Dennoch nennt er auch dies Hund; wenn die Gelegenheit, einen Hund zu sehen, oft wiederkehrt, kommt es allmählich dazu, dass sich in dem Jungen der Begriff ‚Hund‘ bildet, vor allem wenn ein Biologe dazukommt und sagt, dass man Füchse, Wölfe, Tiger und auch Löwen zu den Hunden zählen müsse.

PLI 839

Generis notio oritur ex eo, cum indiuidua rerum uidemus plura similia. Audiuius, hanc esse mensam, quae quadrata est, linteo inducta cerato, quatuor pedes habet; uidimus aliam, quae tre modo pedes haberet, rotunda esset, parua; uidimus aliam maiorem, quinque pedum, oualem; has omnes etiam mensas uocatas esse audiuius, licet diuersa earum figura fuerit: Hinc oritur paulatim, ut non amplius ad hanc uel illam mensam, aut figuram, attendamus; sed ut simpliciter mensam uocemus, quidquid circiter habet figuram mensae. Ita notionem pilei quomodo accipit puer? Uidit pileum suum, patris, matris; audiuit quoque, tegumenta straminea, quibus interdum mulieres utuntur, etiam pileo uocari: paulatim intellegit, pileum uocari, quidquid caput tegit, et abstrahit adeo notionem pilei. Sic uestis notionem accipit, si uidit uestes plures; si audiuit pileum suum, braccas suas, tunicam matris, tibialia sororis, omnia uestes uocari: Hinc abstractione formatur haec idea uestis, quae non potest demonstrari. Et quidem, quo plura indiuidua, species, formas, uidimus, tanto perfectiores accipimus notiones.

Der Begriff ‚Gattung‘ entsteht daraus, wenn wir viele Einzeldinge sehen, die sich ähneln. Wir hören, dass ein Tisch das ist, was quadratisch ist, mit einem Wachstuch überzogen, vier Beine hat. Wir haben einen anderen gesehen, der nur drei Beine hat, rund und klein ist. Wir haben einen anderen größeren gesehen mit fünf Beinen und oval. Wir haben gehört, dass diese alle auch ‚Tisch‘ genannt worden sind, auch wenn ihr Äußeres unterschiedlich war. So entsteht allmählich, dass wir nicht mehr auf diesen oder jenen Tisch oder auf das Äußere achten, sondern dass wir einfach alles Tisch nennen, was ungefähr das Äußere eines Tisches hat. Genauso: Wie bekommt ein Junge den Begriff davon, was ein Hut ist? Er hat den eigenen gesehen, den des Vaters, der Mutter. Er hat auch gehört, dass die Bedeckungen aus Stroh, die manchmal die Frauen benutzen, ebenfalls ‚Hut‘ genannt werden. Daraus bildet sich durch Abstraktion die Idee von Kleidung, die man nicht zeigen kann. Und zwar je mehr Einzelnes, Arten, Formen wir gesehen haben, umso vollkommener Begriffe bekommen wir.

PLI 843

Possum demonstrare Petrum, Ioannem, Iacobum; sed non humanitatem. Non possum Ioannem abstrahere, et ostendere, et dicere, Haec est Ioanneitas. Abstractio habet quidem locum in hominibus, qui hoc possunt, qui abstrahere didicerunt ex philosophia: sed pueri hoc non scien, sequuntur naturam, faciunt quod Hebraei, qui seniores uiros uocant patres, feminas matres, iuniores uiros fratres, femellas sorores. Ita pueri omnes suae circiter aetatis uocant fratres et sorores [...]. His rebus sero superuenit philosophus et disputauit: ut in Grammatica.

Ich kann Petrus, Johannes, Jakobus zeigen, aber nicht die *Menschlichkeit*. Ich kann Johannes nicht abstrahieren und zeigen und sagen: „Das ist Johannität“. Die Abstraktion gehört zwar zu den Menschen, die das können, die aus der Philosophie gelernt haben zu

abstrahieren. Aber Kinder können das nicht. Sie folgen der Natur, machen es wie die Juden, die alte Männer *Väter* nennen, Frauen *Mütter*, junge Männer ‚Brüder‘, Mädchen ‚Schwestern‘. So nennen Kinder alle, die etwa so alt sind wie sie ‚Brüder‘ und ‚Schwestern‘. [...] Für diese Dinge ist der Philosoph (erst) spät dazugekommen und hat diskutiert: wie bei der Grammatik.

PLI 844

[A]ctiones puerorum et animalium etiam possunt per abstractionem et syllogismum explicari; sed non sequitur hoc, ut etiam habeant abstractionem: uerum faciunt haec per instinctum naturalem. Cum canis semel pulsatus est ob immunditiam, redeunte necessitate alui aut uesicae lenandae, redit etiam idea uerberum: sed redit idea paulo prius et maturius, quam peccauit; igitur anxius est; petit aperiri ianuam. Sed homines paulatim per se eo ueniunt, ut discant abstrahere. [...] Ita pueri abstrahunt, sed sero. Puella (neptis) uidit patrem suum electricare utentem machina, quae pedibus torquetur; paulo post prodeunt in plateam, sedet homo, qui acuit ferrum, ein Scheerenschleifer, clamat ea, En ille electricat! Abstraxit illa; licet hic uitiose cum errore: sed abstraxit tamen ideam electricationis. Non didicit illa abstrahere data opera; sed potuit; sed est hoc in natura nostra, ut abstrahamus, i. e. ut similibus rebus demus similia nomina: nam haec omnia demum redeunt.*

So kann man die Tätigkeiten von Kindern und Tieren durch Abstraktion und Syllogismus erklären, aber daraus folgt nicht, dass sie auch Abstraktionsfähigkeit haben, sondern sie machen das mit Hilfe eines natürlichen Instinkts. Wenn ein Hund wegen der Verunreinigung einmal geschlagen wurde, wenn dann der Drang, den Darm oder die Blase zu entleeren, wiederkommt, kehrt auch die Idee der Schläge wieder; aber die Idee kommt etwas früher und vorzeitiger, bevor er wieder den Fehler gemacht hat, zurück; also ist er ängstlich und verlangt, dass die Tür geöffnet werde. Aber die Menschen kommen allmählich von sich aus dahin, dass sie abstrahieren lernen. [...] So abstrahieren Kinder, aber (erst) spät. Ein Mädchen (* die Nichte) sah seinen Vater elektrisieren, indem er eine Maschine benutzte, die mit dem Fuß gedreht wird; Später gehen sie auf die Straße, sitzt da ein Mann, der Eisen schärft, *ein Scheerenschleifer*, sie ruft: „Sie mal den da, er elektrisiert.“ Sie hat abstrahiert, wenn hier auch falsch und fehlerhaft; aber dennoch hat sie eine Idee von Elektrisation gewonnen. Sie hat nicht bewusst gelernt zu abstrahieren, sondern konnte es und es liegt in unserer Natur, zu abstrahieren, d. h. dass wir ähnlichen Sachen ähnliche Namen geben; denn darauf geht schließlich alles zurück.

PLI 1042

Terminus concretus est, qui rem cum subiecto significat. Doctus compositum est ex doctrina et homine. Abstractus terminus ponitur sine subiecto. Ciceronis est abstracta ponere pro concretis. [...] Ita medio aeuo ortae sunt Dignitates, Claritates, Maiestates rel. [...] Antiqui Romani recte loquentes utebantur hac figura: et, qui recte loqui uult, illi uidendum est, ut illis in locis adhibeatur, ubi proprie conuenit abstractum. Ponendum est semper ita, ut etiam uerum sit. Sed ineptum est dicere, [Maiestas Sua aluum hodie nondum deiecit: Maiestas in sede sedet familiari.] Hodie ut nunc res sunt, hoc non est mutandum in uita communi; sed in scribendo, ubi Latinitati studemus, ibi cauendum est, ne ponantur talia abstracta, nisi loco suo.

Ein *konkreter* Ausdruck ist der, der eine Sache zusammen mit einem Subjekt bezeichnet. Der *Gelehrte* ist zusammengesetzt aus Gelehrsamkeit und dem Menschen. Ein *abstrakter Begriff* wird ohne Subjekt gesetzt (gebraucht). Eine Eigenart Ciceros ist es, oft Abstrakta

für Konkretes zu gebrauchen. [...] Im Mittelalter sind entstanden: *Hobeiten, Berühmtheiten, Majestäten* usw. [...] Die alten Römer, die richtig sprachen, gebrauchten diese Figur, und wer richtig sprechen will, der muss darauf achten, dass er sie an den Stellen gebraucht, wo eigentlich das Abstraktum passt. Man muss es immer so setzen, dass es auch stimmt. Aber albern ist es zu sagen: „Ihre Majestät hat heute noch nicht den Bauch entleert; Ihre Majestät sitzt auf ihrem vertrauten Sitz.“ Wie heute die Verhältnisse sind, ist das im Alltagsleben nicht zu ändern, aber beim Schreiben, bei dem wir uns um Latinität bemühen, da muss man darauf achten, dass solche Abstrakta nur an der richtigen Stelle gebraucht werden.

148. IRS 2, 3, 4

Sunt tamen plura, in epistulis imprimis ad diuersos, adeo plana et obuia, quae et proponi pueris et intellegi facile ab iisdem possint. [...] Nihil interesse aiunt quidam, quis a pueris primum legatur, cum structurae aut compositionis elegantia, quae potissima Ciceronis uirtus sit, ab illis non sentiri, nedum ut imitatione exprimi possit. Quibus breuiter respondendum, si uel maxime non sentiant nitorem orationis Ciceronicae, utile tamen esse, si uel non sentientibus quaedam illius haereant et emendate loqui ac scribere prius discant, quam de uitii sermonis quicquam illis innotuerit.

Dennoch gibt es insbesondere in seinen [Ciceros] Briefen an verschiedene Empfänger recht verständliche und leicht zugängliche Stellen, die den Kindern vorgelegt und von ihnen mühelos verstanden werden können. [...] Einige behaupten, es mache keinen Unterschied, welcher Autor von den Kindern zuerst gelesen werde, weil die Feinheit der Struktur oder des Satzbaus, die Ciceros höchste Tugend sei, von den Schülern nicht erkannt, geschweige denn nachgeahmt werden könne. Ihnen ist knapp zu entgegnen, dass es, selbst wenn sie gerade die Eleganz der ciceronischen Rede nicht bemerkten, dennoch von Nutzen sei, wenn davon, auch ohne dass die Schüler es merken, etwas im Gedächtnis haften bliebe und sie schon fehlerlos zu sprechen und zu schreiben lernten, bevor ihnen etwas über Sprachfehler bekannt geworden sei.

Praef. Liv. §26

Sume Roscianam Tullii Milonianamue, sume bellum Sallustii Catilinarium, et uno tenore, eo quo dixi modo legere institue.

Nimm die Rede von Tullius für Roscius oder Milo, nimm den Catilinarischen Krieg von Sallust, und in einem Fortgang, wie ich gerade gesagt habe, beginn zu lesen.

SO §79

Zur allerersten Uebung im lesen und verstehen nimmt man die [...] hübnerschen *Historias Sacras*, auch ehe die Grammatik das erste mahl durchlaufen worden, und saget den Kindern bey Gelegenheit des Lesens die Bedeutungen einzelner Wörter und kurzer Sätze vor, auf die Art, wie wir täglich sehen, daß kinder und erwachsene Französisch und Italiänisch von Weibes-Personen und aller Sprach-Kunst unerfahrenen Männern lernen. [...]

Ihr Kinder, sagt mir doch, ob ihr nicht etliche von diesen Worten kennet? [...] [S]o würden sich zum wenigsten etliche erinnern, daß sie auch sonst gelernet, *Ego* heisset ich, *mibi* mir, und *me* mich: item, daß man *via* und *vita* decliniren könne wie *mensa* [...].

Ergo Psychologia considerat facultates, quas habet mens nostra, ac primo quidem percipiendi imagines s. ideas rerum externarum.

Natura dat nobis sensus, his paulatim uti discimus. Puer recens natus, ubi primum editus est in lucem, aperit oculos; sed rigent adhuc: rigidis oculis iacet, quasi miretur quo uenerit: paulatim flectit illos: tandem etiam aures applicat ad sonum, qui sit, et ad illum e longinquo uenit: respicit, quis uocet, quis locutus sit, cet. Sed sensus oculorum est omnium fertilissimus, per quem plurima inrant in mentem. Uerum idea non ad solum uisum refertur. Deinde ad similitudinem uisus, ideas, uisiones, imagines, tribuimus etiam aliis sensibus: et imagines, ideae, ab εἶδῶ uideo, non solum sunt, quae uisu percipiuntur; sed sunt etiam imagines audibiles, si ita fas sit dicere, quia etiam ex auditu, et aliis sensibus, imago rei, quam ita percipimus, in mente uersatur, et ibi remanet; ut dicimus, [Uideo illum esse fraudatorem. Uerum non oculis uidemus, sed mente.] Ex analogia uisus etiam tribuitur aliis sensibus, et intellectui. Uisus, uidere, ita se habet ad reliquos sensus, ad intellectum, ut se idea, ut se imago habet ad uisum, sensum omnium uehementissimum et acerrimum.

Also betrachtet die *Psychologie* die Möglichkeiten, die unser Verstand hat, und zwar zuerst (die Möglichkeit), Bilder bzw. *Ideen* der äußeren Dinge aufzunehmen. Die Natur gibt uns ein sinnliches Wahrnehmungsvermögen, das wir allmählich zu gebrauchen lernen. Ein Neugeborenes öffnet die Augen, sobald es ans Licht gekommen ist, aber sie sind noch starr, mit starren Augen liegt es da, als ob es sich wundere, wohin es gekommen ist; allmählich dreht es die Augen. Endlich lenkt es auch die Ohren auf einen Ton, der entsteht und zu ihm aus der Ferne dringt, es schaut sich um, wer ruft, wer gesprochen hat usw. Aber das Wahrnehmungsvermögen der Augen ist das ergiebigste, durch das das meiste in den Verstand eindringt. Aber eine *Idee* kommt nicht nur, nachdem sie gesehen wurde. Dann in Entsprechung teilen wir in Analogie zum Sehen die *Ideen*, *Vorstellungen*, *Bilder* anderen Sinnen zu, und *Bilder*, *Ideen* – von εἶδῶ ich sehe – ist nicht nur etwas, was man mit dem Blick aufnimmt, sondern es gibt auch *hörbare Bilder*, wenn man das so sagen darf, weil sich auch aus dem Hören und aus den anderen Sinnen ein Bild der Sache, das wir so empfangen, im Verstand befindet und dort bleibt, wie wir sagen: „Ich sehe, dass er ein Betrüger ist. Aber wir sehen das *nicht mit den Augen*, sondern mit dem Geist.“ Das *Sehen* wird in Analogie auch den anderen Sinnen und dem Verstand zugesprochen. Das *Erblicken*, das *Sehen* verhält sich so zu den übrigen Sinnen, zu dem Verstand, wie sich *die Idee*, wie sich *das Bild* zum Sehen verhält, dem stärksten und schärfsten Sinn.

Quid Deus, spiritus, sapientia, uirtus, ens, sit, nesciremus, et plane non haberemus ideam harum rerum, nisi aliunde illam hausissemus. Non pingere nunc haec possumus; sed sine imagine non uenit eorum idea in mentem. [...] DEI ideam nolim pueros ex pictura percepisse; sed ita poterat illa formari, et ita formare studui in meis paruis: dixi, Quidquid est, quidquid uides, est aliunde, ab eo, quem DEUM dicimus; sed non possumus illum uidere. [...] Est is, sine quo non moueretur mundus. [...] Interim hoc certissimum est: Omnes ideae, eae etiam, quas non pingere possumus, tamen uenerunt per sensus in mentem. Sensus continentur his uersiculis: Gustus, et olfactus, auditus, uisio, tactus. [...] Sentimus rem, aut aërem, si pertentat extremas fibrillas neruorum, quae ad cerebrum pertingunt, et intercedente motu celerrimo ibi efficiunt mutationem, e qua mensa earum praesentiam cognoscit. Propagationem illam melius concipere mihi uisus sum post obersuata experimenta electrica. Eo momento, quo digitus tangitur acicula, sentitur etiam in cerebro. [...] Inde est hoc, ut uisus sit sensus omnium acerrimus. Nam uerborum et sonorum

imagines non pingi possunt in auribus. Porro, cum uisus sit acerrimus sensus, factum est, ut uidendi notio transferatur etiam ad alios, et uidere dicatur de quacumque sentiendi potestate. Auditus ratio etiam naturae arte et opera potest innotescere.

Was Gott, Geist, Tugend ist, wüssten wir nicht und hätten überhaupt keine Idee dieser Sachen, wenn wir sie nicht von woanders aufgenommen hätten. Nun können wir das nicht darstellen. Aber ohne Bild kommt die Idee davon nicht in den Verstand. [...] Dass die Jungen eine Idee von GOTT aus einem Bild gewonnen haben, möchte ich nicht so gern. Aber folgendermaßen könnte sie gebildet werden und ich habe mich bemüht, sie so bei meinen Kindern zu bilden: ich habe gesagt: Alles, was ist, was du siehst, ist woandersher, von dem, den wir GOTT nennen, aber wir können ihn nicht sehen. [...] Er ist der, ohne den die Welt nicht bewegt würde. [...] Einstweilen ist das ganz sicher: Alle Ideen, auch die, die wir nicht darstellen können, sind trotzdem über die Sinne in den Verstand gekommen. Die Sinne werden mit diesen kleinen Versen zusammengefasst. *Geschmack und Geruch, Gehör, Sehen, Berührung* [...]. *Wir empfinden* eine Sache oder die Luft, wenn es die Fäserchen erfasst, die zum Gehirn reichen. Jene Verbreitung glaube ich besser zu verstehen nach der Beobachtung von elektrischen Experimenten. In dem Augenblick, in dem ein Finger von einer kleinen Nadel berührt wird, wird es auch im Gehirn empfunden. [...] Daher kommt es, dass das Sehen der allerschärfste Sinn ist. Denn die Bilder von Worten und Tönen kann man in den Ohren nicht darstellen. Weiter, weil das Sehen der schärfste Sinn ist, kommt es dazu, dass die Bedeutung „Sehen“ auch auf andere (Sinne) übertragen wird und *sehen* von jeder anderen Möglichkeit der Wahrnehmung gesagt wird. Die Art des *Gehörs* kann auch durch die Kunst und Hilfe der Natur bekannt werden.

PLI 871

Intellectus noster, qui uidetur oculus mentis esse, est facultas passiuua, ut uis recipiendi imagines in oculo. Quatenus perueniunt radii in oculum nostrum, et nobis repraesentant rem aut tanquam bonam aut malam, eatenus habet illam saepissime etiam intellectus aut pro bona aut mala: et, ut incidit imago rei in oculum, ita simpliciter indicat intellectus de illa; et, qualis est imago, quae oculum tangit, talis est etiam notio, quae in intellectu oritur; et ita puto rem esse, ut offert se oculo.

Unser Verstand, der das Auge der Denkkraft zu sein scheint, ist eine passive Vorstellung. Wie die Strahlen in unser Auge kommen und uns eine Sache als gut oder schlecht vergegenwärtigen, soweit hält auch unser Verstand sie sehr oft entweder für gut oder für schlecht. Und wie das Bild einer Sache ins Auge fällt, so einfach urteilt der Verstand darüber, und wie das Bild ist, das das Auge berührt, so ist auch der Begriff, der im Verstand entsteht, und ich glaube, dass eine Sache so ist, wie sie sich dem Auge anbietet.

149. PLI 831

Uim instaurandi illas imagines, componendi item ac diuidendi: augendi atque minuendi, phantasiam uocant, et ipsas sic instauratas, uisa, species, phantasias quoque.

Phantasia studet efficere, ut denuo nobis obseruentur imagines, quas iam habuimus: ut, quem semel uiderim, reuocetur illius imago. Quem sedentem contra me uidi, illius imaginem mihi possum reuocare. Eadem phantasia componit etiam imagines. Poetae ex leone et aquila faciunt gryphem. Ita chimaeram composuerunt ex uariis animalibus. Zeuxis pictor Uenerem picturus composuit imaginem ex pulchritudine quinque puellarum forma praestantissimarum. Sic possumus hominem componere eruditum, qui habeat poesin Homeri, eloquentiam Ciceronis, celeritatem Achillis, fortitudinem Alexandri, Nirei formam.

Possunt separari. [...] [D]einde remouit uitia: [...]. Porro, quae a phantasia efficiuntur hoc modo, Graeci etiam φαντασίας uocant, aut φαντάσματα.

Die Kraft, jene Bilder herzustellen, und auch zusammenzusetzen und zu trennen, zu steigern und zu verringern, nennt man ‚Phantasie‘, und sie selbst, die so hergestellt sind, ‚Traumbilder‘, ‚Erscheinungen‘, auch ‚Phantasien‘.

Die *Phantasia* will erreichen, dass die Bilder wieder vor uns erscheinen, die wir schon hatten, sodass ein Bild von dem, den ich einmal gesehen habe, wieder zurückgerufen wird. Den ich vor mir sitzen gesehen habe, dessen Bild kann ich wieder zurückrufen. Dieselbe Phantasie *setzt* auch Bilder *zusammen*. Die Dichter machen aus einem Löwen und einem Adler einen Greif. Ebenso haben sie die Chimäre aus verschiedenen Tieren zusammengesetzt. Als der Maler Zeuxis die Venus malen wollte, setzte er das Bild zusammen aus der Schönheit der fünf sehr wohlgestalteten Mädchen. So können wir einen gebildeten Menschen zusammensetzen, der das Dichtertalent Homers, die Beredsamkeit Ciceros, die Schnelligkeit Achills, die Tapferkeit Alexanders, die Schönheit des Nireus hat. Man kann sie auch *trennen*. [...] [D]ann habe ich Fehler entfernt [...]. Ferner, was auf diese Weise von der Phantasie hervorgerufen wird, nennen die Griechen ebenfalls *Phantasien* oder *Phantasmata*.

150. PLI 1036

Symbola idearum s. notionum sunt uerba, quae adeo respondere sibi inuicem debent: si quis intellegere uerba, aut interpretari uelit.

Est hic magnum momentum in educatione, si certas notiones uerborum paruis mature propinamus. Quid est amare? Huius uerbi notio probe distinguenda est ab adulando, et monendi sunt, amorem esse uoluntatem bonorum illius causa, quem amamus.

Zeichen für die Ideen bzw. die Begriffe sind die Wörter, die sich natürlich entsprechen müssen, wenn jemand die Wörter verstehen oder erklären will. Hier liegt eine große Bedeutung in der Erziehung, wenn wir bestimmte Bedeutungen der Wörter den Kleinen rechtzeitig vorlegen. *Was ist Lieben?* Die Bedeutung dieses Wortes muss man gut unterscheiden vom Schmeicheln, und sie müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass Liebe ein Wille zum Guten dessen ist, den wir lieben.

151. PLI 824

[...] Logica separatim considerat facultates et effectus mentis; sed ante iam debent omnia in animo nostro adesse, quae in Logica traduntur, et omnia iam usu et exercitatione tractata. Illud dictum de omni et nullo nemo intellegere potest, nisi millies res ipsa adfuerit. Non satis inculcari hoc saeculo nostro potest.

Die Logik betrachtet getrennt die Möglichkeiten und Wirkungen des Verstandes; doch vorher muss schon alles in unserem Geist dasein, was in der Logik vermittelt wird, und alles ist schon durch Gebrauch und Übung getan. Jenes Wort *über alles und nichts* kann niemand verstehen, wenn die Sache selbst nicht tausendmal da gewesen ist. Unserem Jahrhundert kann man das nicht genug einschärfen.

152. IRS 2, 11, 3

Siquidem progredi ne hilum quidem sine attentione potest: ac remittente attentione, errores statim apparent.: cum in aliis rebus non manifeste adeo, quid ex inaduertentia sequatur incommodi, sensibus quasi ipsis puerorum ingeratur.

Denn ohne Konzentrationsfähigkeit kann man nicht die geringsten Fortschritte machen. Und gerade wenn die Konzentration nachlässt, treten sofort Fehler auf, während bei anderen Beschäftigungen sozusagen den Sinnen der Kinder selbst nicht so offensichtlich aufgenötigt wird, welcher Schaden aus mangelnder Aufmerksamkeit erwächst.

IRS 2, 11 4

Excitat et conseruat hanc attentionem ueritatis amor, qui et ipse computando maxime promouetur. Nemo enim umquam computauit, alia quam ueritatis inuestigandae causa. Si igitur in pueris exercitio frequenti et crebris actibus iste amor confirmetur, fieri uix potest, ut non et in aliis rebus sincere ueritatem cupiant, eandemque studio eodem, quo in rationibus putandis consectentur.

Die Liebe zur Wahrheit bewirkt diese Aufmerksamkeit und hält sie aufrecht, und die Liebe selbst wird durch das Rechnen am meisten gefördert. Denn niemand hat jemals aus einem anderen Grund eine Berechnung angestellt, als weil er nach der Wahrheit suchte. Wenn bei Kindern daher durch häufiges Üben und wiederholtes Tun diese Liebe gefesselt wird, ist es fast unmöglich, dass sie nicht auch in anderen Dingen aufrichtig nach der Wahrheit streben und diese mit dem gleichen Eifer verfolgen wie beim Rechnen.

Chrest. Plin. 1966, 19

Quae de instituti mei ratione dicere poteram, LECTOR, ea in fronte Ciceronianae Chrestomathiae dicta sunt.

Was ich über meine Lehrmethode sagen konnte, Leser, ist im vorderen Teil der Chrestomathia Ciceroniana gesagt worden.

Praef. Liv. §12

[...] legendi uoluptas [...] ea praesertim re continetur in aliis libris, quod ad euentum festinamus, quod totum quale sit cognoscere cupimus.

Das Lesevergnügen besteht bei anderen Büchern besonders darin, dass wir zum Ausgang (der Geschichte) eilen, den wir unbedingt erfahren wollen.

Praef. Liv. §14

Iam in Terentio licebat progredi sic satis celeriter et uerborum curam non tam ad Grammaticas rationes adstringere, quam ostendere ut personis essent accommodata et quantus morum artifex esset Terentius: qua in re ita uersati sumus, ut fabulas omnes intra paucissimorum mensium spatium absolueremus. Hic hiantes uideres meos auditores tacentes intentis oculis auribus animis assidentes; subridentes etiam et uoluptatem animi fronte oculis ore prodentes. Scilicet id agebam, quantum eius fieri posset, ut in rem praesentem eos deducerem, ut ipsi in scaena sibi uersari media uiderentur.

Schon gelang es, bei Terenz so ziemlich schnell voranzuschreiten und die Sorge um die Worte nicht so sehr auf grammatische Methoden auszudehnen, wie zu zeigen, dass sie

den Figuren angepasst wurden und welcher großer Charakterkünstler Terenz war: in dieser Sache verweilten wir so, dass wir alle Komödien innerhalb wenigster Monate durchlasen. Hier hätte man sehen können, wie begeistert meine Zuhörer waren, wie sie schwiegen und mit gespitzten Augen und Ohren und Geist dasaßen; wie sie sogar lächelten und der Freude des Gemüts über die Stirn, Augen und den Mund Ausdruck verliehen. Freilich tat ich dies, inwiefern ich es vermochte, damit ich sie zu einer gegenwärtigen Angelegenheit fortspinne, damit sie selbst für sich den Eindruck bekamen, mitten auf der Bühne zu verweilen.

Praef. Liv. §27

„Illa ipsa uoluptas studium augebit atque attentionem. Quo magis uero attenderis, tanto facilius intelleges.“

Jene Freude selbst wird das Studium und die Aufmerksamkeit fördern. Je mehr man tatsächlich aufgepasst hat, desto leichter wird man verstehen.

PLI 129

Hic modo sunt specimina danda, ut excitetur cupiditas legendi ueteres.

Hier sind nur Proben zu geben, damit die Neugierde geweckt wird, die Alten zu lesen.

153. PLI 835

Attendere dicimur cum de una re ita cogitamus, ut non cogitemus simul de alia. [M]ulti pueri in scholis corrumpuntur, quod non attendunt ad id, quod debebat ibi fieri, et interim aliud agunt, nec praeceptor eos obseruat. Hinc contrahitur illud, ut sint apud praeceptores, et nihil sciant de iis rebus, quae aguntur. Hoc afferunt deinde in superiores classes, nisi prudentes praeceptores accipiant, qui attentionem studeant excitare, interrogantes modo hunc, modo illum, extra ordinem omnes. [...] [C]um ueniunt in collegia, ubi res serio agitur, iam ante consueti sunt non attendere ad ea, quae dicuntur. [...] Non cogitant, quod cogitare debent; itaque neque intellegunt.

Man sagt, dass wir den Geist richten, wenn wir an eine einzige Sache so denken, dass wir nicht gleichzeitig an eine andere denken. Daher kommt es, dass viele Jungen nicht richtig lernen, weil sie nicht auf das achten, was dort geschehen sollte, und währenddessen etwas anderes tun, und der Lehrer nicht auf sie aufpasst. Darin liegt die Ursache dafür, dass sie zwar bei den Lehrern sind und trotzdem nichts von den Sachen wissen, die behandelt werden. Das übernehmen sie dann bis in die höheren Klassen, wenn sie nicht achtsame Lehrer bekommen, die sich bemühen die Aufmerksamkeit zu wecken, indem sie mal diesen, mal jenen fragen, außer der Reihe alle. [...] Wenn sie in die Vorlesungen kommen, wo die Sache ernsthaft behandelt wird, sind sie schon vorher nicht mehr daran gewöhnt, sich auf das zu konzentrieren, was gesagt wird. [...] Sie denken nicht, was sie denken sollen; daher verstehen sie es nicht.

154. Praef. Liv. §27

Quo magis intelleges, tanto plus bonarum rerum, appositorumque rebus uerborum, id est pulchritudinis, deprehendes. Neque enim quid uenustum sit, uel in pictura, uel in scripto, intellego, si ab expressione illa atque accuratissima imaginum, coloribus illic et lineis, hic uerbis constantium conuenientia cum suis exemplis discedamus. [...] Ita, felici quodam causarum reciprocantium circulo, attentio uoluptatem pariet,

augebit attentionem uoluptas, utraque res intellegentioem faciet eum, qui legit, et rebus stilo, ore, consilio, opera gerendis aptioem.

Je mehr man verstehen wird, umso mehr gute Dinge, Wortapositionen zu Dingen, also Schönheit, wird man begreifen. Ich erkenne nämlich auch nicht, was zierlich ist, sei es in Bild, sei es in Schrift, wenn wir von jenem Ausdruck und von einem äußerst genauen Abbild abweichen, dort von Farben und Linien, hier von Worten mit Übereinstimmung feststehender Dinge mit ihren Beispielen. [...] So wird, mit einem gewissen Kreis sich gegenseitig bedingender Gründe, die Aufmerksamkeit Freude hervorbringen und beide Sachen werden denjenigen, der liest, durch das Ausführen von Angelegenheiten mit Stil, Mundart, Absicht und Mühe verständiger und geeigneter machen.

SO §5

Ist Liebe auf solche Weise erhalten, welches gewiß bey gar wenigen, entweder in der Dummheit oder in der Bosheit zu sehr erstarreten Gemüthern fehlen wird; und hilft diese mit arbeiten, so wird die erste Frucht, und zugleich ein Mittel zum erwünschten Fortgange seyn die Aufmercksamkeit. Denn es ist natürlich, daß man auf alle dessen Worte acht hat, den man liebet. Nachdem aber diese Aufmercksamkeit gleichsam die Hand ist, womit alles, was gelernet werden soll, gefasset und ergriffen werden muß: so ist nöthig auch auf die andern Mittel zu gedencken, wodurch dieselbe erhalten wird.

155. PLI 826

Definitiones non conueniunt satis cum usu loquendi; neque illud, quod inferiores facultates faciunt, quibus sensus assignant: et superiores, quas illis ipsa appellatione praeferunt. Ualde placuerunt ab initio, quae legi in diurno Germanico, cui titulus est: Fortsetzung des Briefwechsels ueber wichtige Sachen in der heutigen Gelehrsamkeit, cuius sunt diuersi auctores. Placuit imprimis illud, quod statim ab initio distinguunt inter facultates mentis inferiores et superiores. Placuit imprimis illud, quod statim ab initio distinguunt inter facultates mentis inferiores et superiores. Superiores dicunt, ubi ratiocinio et argumentatione opus est: inferiores, quae ad sensus tantum pertinent; quas magis cum brutis animalibus communes habemus; potestatem sentiendi, imaginandi, recordandi et reminiscendi. Sed, uti dixi, ad partem nobilioem, siue superiorem, facultatis cognoscendi, referunt eas cognoscendi facultates, quae homini soli tribui debent; ut, facultates distincte intelligendi, ratiocinandi, attendendi, reflectendi, abstrahendi, cet.

Definitionen stimmen nicht sonderlich mit der Praxis zu sprechen überein; auch nicht das, was niedere Fähigkeiten machen, denen sie Sinne zuordnen¹²⁶²; und die höheren, die sie jenen schon in ihrer Benennung selbst vorziehen. Sehr sagte mir von Anfang an zu, was ich in einer deutschen Zeitschrift gelesen habe, die den Titel trägt: *Fortsetzung des Briefwechsels ueber die wichtigsten Sachen in der heutigen Gelehrsamkeit*, darin gibt es unterschiedliche Autoren. Besonders sagte mir zu, dass sie gleich von Anfang an unterscheiden zwischen den niederen und höheren Fähigkeiten des Verstandes. *Höhere* nennen sie, wo Überlegung und Beweisführung nötig ist; *niedere*, die sich nur auf die Sinne beziehen; diese haben wir eher mit den stumpfsinnigen Tieren gemeinsam; die Fähigkeit zu empfinden, sich vorzustellen, zu bedenken und sich zu erinnern. Aber, wie ich schon sagte, zum edleren bzw. höheren Teil der Erkenntnisfähigkeit zählen sie die Fähigkeiten

¹²⁶² PRADEL 2017 übersetzt den Relativsatz instrumental „mit denen die Sinne darstellen“, was mir jedoch sowohl grammatisch als auch inhaltlich verfehlt scheint. Immerhin unterscheidet GESNER konsequent das Konkrete und sinnlich Erfahrbare von dem Abstrakten.

zu erkennen, die man allein dem Menschen zu sprechen darf, wie die Fähigkeiten genau zu verstehen, zu überlegen, achtzugeben, zu reflektieren, zu abstrahieren usw.

156. SO §6

Eines von diesen Mitteln ist die Abwechslung, durch welche eine Art der Neuigkeit zu wege gebracht wird: z.B. von dem allerkleinsten und geringsten anzufangen, man lehret die Kinder nicht die Buchstaben nach der Ordnung des Alphabets kennen, sondern nimm bald diesen bald jenen heraus; man fragt sie nicht nach einer gewissen und festgesetzten Ordnung; man läßt sie bald in dieser, bald in einer andern Reihe um sich her treten; man bringt niemahl mehr denn eine Stunde in einem Weg über einerley Lection zu, sondern setzt eine andere dazwischen. Je mehr die Kinder und die Lectionen heranwachsen, je mehr Abwechslungen lassen sich anbringen, wie der Erfolg dieser Schrift weisen wird.

SO §9

Nachdem die so genante Aemulation ein kräftiges Mittel ist, die Aufmercksamkeit zu erwecken und zu unterhalten, so will nöthig seyn an diesem Orte etwas davon anzuführen. Es ist aber hier die Rede von einer hizigen Begierde, das Gute und Schöne, so man an andern wahrnimmt, und wozu man eben so viel Recht und eben so viele Mittel zu haben vermeinet, auch zu erlangen.

SO §16

Die allerbeste Weise aber einen vernünftigen Eifer zu erwecken, ist wohl diese, wenn der Lehrer diejenigen welche sich vor andern hervorthun, ein besonderes Vertrauen und Freundschaft mercken lässet, sie z. B. auf einen Spazier-Gang mit nimmt [...], ihnen auch zu seinen Diensten etwas solches zu thun giebet, wobey es nicht sowohl auf Arbeit in Ansehung des Schülers und Gewinnsucht des Lehrers, als auf die Gelegenheit etwas zu lernen ankommt.

PLI 55

Amore, cogitando rem esse alicuius momenti, etc. Non augetur nugis obscoenis: sed rebus bonis et utilibus, alacritate etc. Debet quaestio aliqua proponi uniuerso coetui prius, quam designetur ille, qui respondeat. Debemus cogitare, doctrinam, quae nunc proponitur, rem esse pretiosam, quam discere et docere alios conueniat. Sumamus libros difficiles, qui cogitare cogant nos [...].

Durch die Liebe, indem man darüber nachdenkt, dass die Sache von einer gewissen Bedeutung ist usw. Sie wird nicht gesteigert durch schamlose Lächerlichkeiten, sondern durch gute und nützliche Dinge, durch Munterkeit. Eine Frage muss der ganzen Klasse gestellt werden, bevor derjenige bestimmt wird, der antworten soll. Wir müssen bedenken, dass der Lehrstoff, der jetzt dargelegt wird, eine kostbare Sache ist, die man lernen und anderen beibringen sollte. Wir sollten schwierige Bücher wählen, die uns zum Denken zwingen [...].

157. Prol. de fel. §5

Qui squalorem, odorem molestum, pulverem, queruntur, partim illud accusant, quod mutare penes ipsos est, si munditiam diligenter uoce, exemplo, castigando commendent; [...] [Magistri] non temere solos relinquunt et tumultuari patientur pueros. [...] Cui totum hoc, uersari cum pueris, molestum est, ille non debebat ad illud se uitae genus applicare, ut nauta fieri non debet qui aquam perhorrescit.

Diese, die sich über den Schmutz, Mief und Staub beklagen, beschuldigen teilweise das, was in ihrer Verantwortung zu ändern ist, wenn sie umsichtig Sauberkeit durch ihre Stimme, Beispiel und Züchtigung gebieten. [...] Die Lehrer sollen nicht blindlingsplanlos die Jungen alleine lassen und zulassen, dass sie Chaos veranstalten. [...] Wem dieser ganze Umgang mit den Jungen lästig ist, der hätte sich nicht auf jene Lebensform einlassen dürfen, so wie derjenige kein Seemann werden darf, der sich sehr vor dem Wasser fürchtet.

158. Leges 18 §3

Qui unicuique datus assignatus locus fuerit, illum nemine impediante occupanto. A nugis risu rixis lusu abstinento. Silentium et attentionem his quae uel a praeceptore uel a commilitone dicuntur praestanto. Quantum potest, certe dum loquuntur, uultu stent ad praeceptorem conuerso.

Jenen Platz, der jedem einzelnen zugewiesen worden ist, sollen sie einnehmen, ohne dass sie jemand daran hindert. Sie sollen auf Scherze, Gelächter, Streitereien und Spielchen verzichten. Schweigen und Aufmerksamkeit sollen sie dem entgegenbringen, was der Lehrer oder ein Kommilitone sagt. Möglichst viel sollen sie, wenigstens während sie sprechen, zum Lehrer gewandt stehen.

Prol de fel. doc. 1738 IV

[...] Ad id operam demus, o boni, ut inter lubentes uersemur, inter gaudentes doceri, inter metuentes, ne nimis mox audiatur hora, inter alacres, attentos, obseruantes nutum nostrum. Hoc totum quidem nemo temere perfecerit: sed illud aspirante Deo efficiet aliquis, et effecere plures, ut maior pars puerorum (nominemus enim paruorum et eam aetatem, cuius doctores praeter ceteros uidentur molestiae multum sustinere:) maiore parte temporis lubens adsit: quo facto reliqua facilius consequentur. Efficitur autem ita, si lubentes ipsi primum adsint doctores, et alacritatem quandam, atque amorem in pueros, uultu, uerbis, toto actu institutionis, prae se ferant.

Lasst uns darauf achten, ihr Guten, dass wir unter denen verweilen, die gerne anwesend sind, die gerne unterrichtet werden, die befürchten, zu bald den Stundenschlag zu hören, die aufgeweckt sind, aufmerksam, die unseren Willen respektieren. Das Ganze dürfte natürlich keiner planlos vollbracht haben: Sondern irgendjemand wird, wenn Gott jenes will, bewirken oder mehrere haben bewirkt, dass ein ziemlich großer Teil der Jungen (lasst uns nämlich auch dieses Alter der Jungen nennen, in dem der Gelehrte außer dem übrigen viel Lästiges offensichtlich auszuhalten scheint:) in der meisten Zeit gerne anwesend ist: Unter dieser Voraussetzung wird das Übrige leichter folgen. Das aber hat zur Folge, dass sich, wenn die Gelehrten selbst zuerst gerne anwesend sind, sowohl eine gewisse Heiterkeit als auch die Liebe gegenüber den Jungen in der Mimik, den Worten und dem ganzen Handeln der Erziehung zeigen.

159. Prol. de fel. doc. §12

Interea uidet sub oculis suis, inter manus quasi suas, explicari, tamquam plantarum gemmas, tenera ingenia, subinde aliquid adici incrementis, et non ita multo post florem uidet fructumque, eumque a gratis hominibus sibi quoque adscribi, sibi eo nomine gratias decerni, non sine pertemptante honestum pectus gaudio, animaduertit: quo quidem tempore ipsae etiam molestiae, quas uinax illud et inquietum ingenium luxurie quadam exsultans, obiecerat, materia fiunt suauissimae recordationis et iucunditatis mirificae. Adde his tranquillitatem animi, e bona rei recte gestae conscientia ortam; adde somnum ab ipso labore

placidum; adde feriarum ab omni cura uacuarum dulcedinem: ac dices uoluptate paedagogorum uitam minime carere.

In der Zwischenzeit sieht er vor seinen Augen, gleichsam wie zwischen seinen Händen, dass sich wie Knospen von Gewächsen, zarte Talente entfalten und danach irgendetwas ihrem Wachstum hinzugefügt wird, und sieht nicht so viel später die Blüte und die Frucht und bemerkt, dass sie von dankbaren Menschen auch ihm zugeschrieben wird, dass ihm aufgrund des Titels Dankbarkeit ausgesprochen wird, und zwar mit großer Freude, die das aufrichtige Herz ergreift: Wenigstens zu diesem Zeitpunkt werden sogar die Unannehmlichkeiten selbst, die jenes lebhaftes und unruhiges Talent, in einer Art Übermut aufbegehrend, verursacht hatte, zum Stoff einer äußerst süßen Erinnerung und einer sonderbaren Zufriedenheit. Dazu kommt die Gemütsruhe, welche aus einem guten Gewissen wegen einer richtigen Tat entstanden ist; ergänze den wohligen Schlaf, welcher von der Arbeit selbst, und die Süße der Ferien, welche von jeglicher Sorge unbelastet sind: und du wirst sagen, dass das Leben der Pädagogen keineswegs der Freude entbehrt.

160. PLI 57

Non sermo est de eo, qui omnia ex se didicerit; talem enim non esse puto in tota rerum natura: non sermo est de lectione, de scriptione; haec nemo per se discit: non de primis initiis, sed de hominibus, qui nihil acceperunt nisi prima praecepta, et deinde sua opera, legendo, meditando, reliqua didicerunt. [...] Porro, cum semper in silentio uersati sint, [...] [n]on possunt ea, quae didicerunt, communicare facile cum aliis. Cum non didicerint ab aliis, non uersati sint inter disputationes publicas: nesciunt, quid alii agant, non norunt ingenia hominum, putant ea, quae sciunt, omnia esse supra captum humanum. [...] Et si quis per se est doctus factus, ille celerius profecturus erat, si habuisset doctorem uiuum.

Es geht nicht um den, der alles aus sich heraus gelernt hat; denn ich glaube nicht, dass es auf der Welt so einen gibt. Es geht nicht um Lesen und Schreiben, das kann niemand aus sich heraus lernen. Nicht um die ersten Anfänge. Sondern um Menschen, die nur den Anfangsunterricht bekommen haben und dann durch eigene Arbeit, durch Lesen, Nachdenken das übrige gelernt haben. [...] Außerdem können sie, weil sie niemals mit anderen gesprochen haben, nicht so ohne Weiteres das, was sie gelernt haben, anderen mitteilen. Weil sie nicht von anderen gelernt haben, haben sie sich nicht an öffentlichen Diskussionen beteiligt: sie wissen nicht, was andere machen. Sie kennen nicht die Begabungen der Menschen, sie glauben, dass das, was sie wissen, über dem liegt, was Menschen begreifen können. [...] Auch wenn einer durch sich selbst gelehrt geworden ist, wäre er schneller vorangekommen, wenn er einen lebendigen Lehrer gehabt hätte.

161. Prol. de fel. §4

Unde autem incipiamus potius, quam ab iis rebus, quas primas nobis commendasse uidetur natura, a uoluptate atque delectatione, cuius quo quis plus habet, eo felicitior putandus est, quanto magis ea caret, tanto infelicitior.

Daher aber lasst uns eher davon anfangen, als von den Sachen, die uns die Natur zuerst zu empfohlen haben scheint, von der Freude und Annehmlichkeit, die dazu führen, dass, je mehr man von ihnen hat, er für umso glücklicher gehalten wird, und je mehr er ihrer entbehrt, umso unglücklicher.

162. PLI 1404

[PLI 1403: *Contra hanc inimicam sapientiae ita pugnandum est, ut paruis auctoritate, aliis ratione, experientiaque inculcemus illud, multa suauia sensibus quae sint, obesse eadem felicitati] et felicitatis causas esse saepe in his, quae sensibus ingrata sunt. [...] Medicina amara est saluberrima. Labor continuatus facit, ut non sit molestis, ut non sentiatur molestia. [...] Qui in deliciis educatur, fit mollis, non potest perferre duros labores et molestias.*

[Gegen diese Gegnerin der Weisheit muss man ankämpfen, dass wir den Kleinen mit Autorität, den anderen mit Begründung und Erfahrung jenes einschärfen, dass vieles, was für die Sinne angenehm ist, gleichzeitig dem Glück schadet] und dass die Ursachen des Glücks oft in dem liegen, was für die Sinne unangenehm ist. [...] Die bittere Medizin ist die beste. Eine dauernd fortgesetzt Arbeit bewirkt, dass sie nicht beschwerlich ist und man die Beschwerlichkeit nicht merkt. [...] Wer in Vergnügungen erzogen wird, verweichlicht; der kann harte Arbeiten und Beschwerlichkeiten nicht ertragen.

163. PLI 75

*Non est timendum ne nimium postuletur ab animo. Quo pluribus facultatibus praeditus animus, eo diutius disci potest. Narrat de se Michael Montanus, s. Michel de Montaigne, se infantem didicisse simul a matre linguam Gallicam, a praeceptore Germano Latinam, a Musico Italo Italicam cum musica. (*Circa Montanum error est. Ipse in libro suo Essays 1, 25 se non nisi Latinam linguam a Germano medico ita doctum esse commemorat, ut in tota domo patris iussu haud aliter quam Latine cum puero loqui fas esset. Hinc, cum iam sextum expleuisset annum, sibi de patria lingua non plus innotuisse, quam de Persica aut Arabica.*

Man darf nicht befürchten, dass der Geist überfordert wird. Je mehr Fähigkeiten der Geist hat, desto länger kann er die Mühe des Lernens ertragen, desto mehr kann er fassen. Michel de Montaigne erzählt über sich, dass er als Kind gleichzeitig von der Mutter Französisch, von einem deutschen Lehrer Latein, von einem italienischen Musiker mit der Musik Italienisch gelernt habe. (*Das mit Montaigne ist ein Irrtum. Er selbst erwähnt in seinen Essays 1,25, er sei nur in der lateinischen Sprache von einem deutschen Arzt so unterrichtet worden, dass in dem ganzen Haus auf Anweisung des Vaters mit dem Jungen nur Latein gesprochen werden durfte. Daher habe er, obwohl er schon sechs Jahre alt war, von seiner Heimatsprache nicht mehr kennengelernt als vom Persischen oder Arabischen [...]).

164. Prol. de fel. §8

[...] *Sed ingrediamur coetum paruorum puerorum, uideamus primo, ut diuersa plantarum genera sic formas inter se dissimiles corporum, paucis oris partibus atque lineamentis discretas non modo facies, sed ipsa quoque animorum indicia. Hic sedet paupere de casa eductus ingenui uultus et sereni animi pueri, cui ob incunditatem suam adulari etiam uideas diuitum liberos; illic seuerus et toruus, qui repellat acriter iniurias, neminem ipse ultro laedat; idem acer in discendo, taciturnus, figuris quibusdam considerandis intentus, uel quas ipse fecit, uel quas ab alio factas uult imitari. Hic alius inquietus, igneus, blandus, sed idem irritabilis, qui celeriter arripiat, quae traduntur, sed saepe aliud agere deprehendatur. Hic iuxta sedere uideas paruorum aliquem Democritum, qui materiem sibi risus faciat, Heracliticum aliquem uicinum, ploratorem, querulumque. Iam liberales in hac parua re publica obseruare, et auaros, superbos et humiles, duriores et molliores, amantes munditiae, et qui suis sordibus porcellorum instar delectentur,*

uerbo, formas omnes ingeniorum non minus quam corporum ita ex proximo inspicere, liberalissimae profecto cuiusdam uoluptatis est.

Aber lasst uns in den Kreis kleiner Knaben treten, und zuerst sehen, dass, wie die Arten von Gewächsen, so auch ihre Körperformen voneinander verschieden sind: Nicht nur unterscheidet sich ihr Antlitz in wenigen Partien und Zügen des Gesichts, sondern auch gerade der Charakter. Hier sitzt er, in einem armen Elternhaus aufgezogen, mit einem naiven Gesichtsausdruck und heiterem Wesen eines Knaben, vor dem du die Kinder reicher Eltern wegen seiner Zufriedenheit kriechen sehen kannst. Dort ist ein ernst und finster Blickender, der Unrecht bestimmt zurückweisen und niemanden von sich aus verletzen kann; derselbe ist scharfsinnig beim Lernen, schweigsam, konzentriert auf das Erwägen gewisser Stilfiguren, die er entweder selbst gemacht hat, oder die er, wenn sie von einem anderen geschaffen sind, nachahmen will. Hier ist ein anderer unruhig, feurig, schleimig, aber derselbe auch leicht reizbar und einer, der schnell begreift, was vermittelt wird, aber oft dabei erwischt werden kann, wie er etwas anderes tut. Hier kannst du daneben gewissermaßen einen kleinen Demokrit sitzen sehen, der die Materie für sich zum Gelächter machen, und irgendeinen heraklitischen Sitznachbarn, einen Schreihals und Jammerlappen. Nun gehört es tatsächlich zu einer gewissen besonders vornehmen Freude, in diesem kleinen Staat Großzügige zu beobachten und Geizige, Hochmütige und Bescheidene, Hartherzigere und Sanftere, Liebhaber der Reinlichkeit und die, die sich an ihrem Dreck wie die Schweinchen erfreuen, in einem Wort, alle Formen von Begabungen nicht weiter weg als am nächsten Körper zu betrachten.

165. Prol de fel. §10

Sed plantae in hortis non repugnant: dicet uir bonus aliquis. Repugnant et illae si non recte tractes, quaedam etiam inconsideratius flexae in ipsum agricolae uultum resiliunt. Sunt spinae in horto, sunt urticae, sed tanto cautius tractandae uidelicet. Si habeat schola etiam ex hoc genere quosdam, et nulla forte ita felix, quin habeat; hic quoque prudentes imitemur agricolas; tentemus omnia: si frustra plane fuerimus, neque uero temere abicienda spes est, illud agamus, ut quam minimum potest officiant alii, ut quam minima cum noxa eos amoliamur.

„Aber die Gewächse im Garten sträuben sich nicht“, wird irgendein guter Mann sagen. Es sträuben sich auch jene, wenn du sie nicht richtig behandelst, manche schlagen sogar, wenn sie zu leichtsinnig zurückgebogen wurden, genau ins Gesicht des Bauern zurück. Es gibt Dornen und Brennesseln im Garten, aber die sind natürlich umso sorgfältiger zu behandeln. Wenn auch eine Schule einige von dieser Art hat, und vielleicht keine so glücklich ist, die sie nicht hat, lasst uns auch hier die klugen Bauern nachahmen; lasst uns alles in Erfahrung bringen: auch, wenn wir gänzlich erfolglos waren, darf die Hoffnung dennoch nicht leichtfertig aufgegeben werden, lasst uns jenes tun, damit sie den anderen möglichst wenig schaden, sodass wir sie mit einem möglichst geringen Schaden beiseiteschaffen.

166. IRS 2, 6, 9

Alii contra putant, sine piaculo, utiliter Germanicam linguam a se inter docendum adhiberi, ea imprimis ducti ratione, quod, quam perfecta etiam, et accurata Latinae linguae cognitione, imbuti sint Praeceptores pariter ac discipuli, (quod tamen de discipulis saltem raro uerum est, quorumuis aliorum potius, quam

eorum qui Germanice docent, vitui) melius tamen, si patrius adhibeatur sermo et illi sensa animi proferant, et hi, quid sibi uelit praeceptor, intelligant, quam si Latine res transigatur.

Andere sind dagegen der Meinung, die deutsche Sprache lasse sich ungestraft im Unterricht verwenden, es sei sogar ein Vorteil. Sie lassen sich vor allem von der Überzeugung leiten, dass es, über wie vollkommene und genaue Kenntnis der lateinischen Sprache Lehrer und Schüler auch immer verfügen (was jedoch wenigstens bei den Schülern selten der Fall ist, aber wohl eher durch den Fehler anderer als derjenigen, die auf Deutsch unterrichten) dennoch besser sei, wenn die Muttersprache verwendet, als wenn etwas in lateinischer Sprache behandelt werde.

167. PLI 87

[N]on sermo est de usu tralaticio patriae linguae, uerum de cultu illius de scribendo cet. Et hoc respectu paene commodius est, ut prius colatur peregrina quam patria. Nam de eo, qui inter Germanos natus est et educatur non ualde metus est ne Germanice loquens aut ex Latina lingua in patriam aliquid uertens ualde peccet et ea dicat, quae Germanus aliquis non intelligat. At contra, qui primum Germanice eloquens fuit, maiorem difficultatem inueniet in Latine scribendo. Hic plures Germanismos habebit, quam ille Latinismos. Deinde tamen etiam de ipso usu loquendi potest ambigi. Sunt familiae Illustres, et totae gentes, ubi parui peregrinam linguam primum docentur. [...] Nam in infantia et pueritia maxima memoriae tenacitas est, et totum corpus aptius est ad discendum. Contra, ubi semel induruerunt organa, ad linguam peregrinam addiscendam non sunt tam apta. Patria autem lingua potest semper adhuc facile disci, quia quotidie uersamur cum his, qui ea utuntur. [...] Sed potest etiam hic alia occasio esse, quae et hanc rationem mutare suadeat. Uerbo, nihil potest in uniuersum pronuntiari.

Die Rede ist nicht von irgendeiner gewöhnlichen Anwendung der Muttersprache, sondern von ihrer besonderen Pflege, vom Schreiben usw. Und unter diesem Gesichtspunkt ist es fast besser, dass die fremde vor der Muttersprache ausgebildet wird. Denn von dem, der unter Deutschen geboren wurde und erzogen wird, muss man nicht sonderlich befürchten, dass er, wenn er deutsch spricht oder aus dem Latein übersetzt, sehr viel falsch macht und etwas sagt, was ein Deutscher nicht versteht. Aber andererseits wird der, der zuerst gelernt hat, sich im Deutschen gut auszudrücken, auf größere Schwierigkeit stoßen, wenn er Latein schreibt. Dieser wird mehr Germanismen haben als jener Latinismen. Dann kann man dennoch auch gerade über den Nutzen des Sprechens uneins sein. Es gibt bedeutende Familien und ganze Völker, in denen den Kleinen zuerst eine Fremdsprache beigebracht wird. [...] Denn in der Kindheit und frühen Jugend ist die Merkfähigkeit am besten und der ganze Körper ist zum Lernen geeigneter. Wenn aber einmal die Organe sich verhärtet haben, sind sie zum Erlernen einer Fremdsprache nicht so geeignet. Die Heimatsprache aber kann jetzt immer noch leicht gelernt werden, weil wir täglich mit denen verkehren, die sie gebrauchen. [...] Aber es kann sich auch hier eine Situation ergeben, die dazu rät diese Methode zu wechseln. Kurz: Nichts kann für alle Fälle angeraten werden.

168. PLI 96

[Colendae linguae Germ. ratio] scribendo: Litteras scribere, discere debet unusquisque. Scribant etiam narrationes, historias, commentarios, alia. Hic imprimis etiam accusandi sunt eruditi, quod negligent manum, et scribant ut gallinae, aut ita, ut litterae uideantur per scalam adscendentes librum quaerere, ut quidam inaequalitatem ridens dicebat.

Briefe schreiben muss jeder lernen. Mann soll auch Erzählungen, Begebenheiten und anderes schreiben. Hier vor allem muss man auch den Gebildeten den Vorwurf machen, dass sie die Handschrift vernachlässigen und wie die Hühner schreiben oder so, dass die Buchstaben auf einer Leiter hochzuklettern und das Buch zu suchen scheinen, wie jemand, der über die Ungleichmäßigkeit (der Schrift) lachte, zu sagen pflegte.

169. PLI 93

Colendae linguae Germ. ratio per colloquia:

Colloquia intellego cum idoneis: Germanica Saxoniae superioris in ore inferioris, ut lingua Florentina in ore Romano. Maximum est parentum vitium, quod paruis suis tales adiungunt homines, qui eorum linguam et mentem et uoluntatem perdant et corrumpant. Detrudunt liberos tamquam in ergastula ad homines de culina.

Die Möglichkeit die deutsche Sprache zu pflegen, indem man mit anderen spricht. Ich meine Gespräche mit Geeigneten. Das Deutsche Obersachsens in der Aussprache Niedersachsens, wie Florentinisch in römischer Aussprache. Der schlimmste Fehler der Eltern ist es, ihre Kleinen mit solchen Menschen Kontakt haben zu lassen, die ihre Sprache und Verstand und Willen völlig verderben.¹²⁶³ Sie treiben ihre Kinder gleichsam in Arbeitshäuser zu Menschen von der Küche.

170. PLI 106

Eadem hora simul possumus pronuntiare intellegere interpretari scribere loqui.

In ein und derselben Stunde können wir vortragen, verstehen, übersetzen, schreiben und sprechen.

PLI 824

Omnes pronuntiant uocales, consonantes, syllogismos faciunt, ante, quam quid sit uocalis, consonans, syllogismus, sciant. Anatomie hoc agit, ut singulas partes, neruos, ossa, uenas, rel. persequatur. ...

Alle sprechen Vokale, Konsonanten, ziehen Schlüsse, bevor sie wissen, was ein Vokal, ein Konsonant, ein logischer Schluss ist. Die Anatomie nimmt sich vor, die einzelnen Teile, die Nerven, die Knochen, die Venen usw. darzustellen.

171. Praef. Liv. §28

At nisi ita [modo cursorio] legas plane praestat numquam eos [auctores] attigisse. At difficile non est, si fundamentis, quo modo dictum est, rite iactis, initium a facilioribus fiat, si transmittantur interim, quae non intellegas, dum uel occasio sit interrogandi peritiorem; uel quod saepissime fieri experti sumus, continuata lectio sponte sua subiciat rationem expediendae difficultatis, quae insuperabilis paulo ante uidebatur.

Aber, wenn man nicht so [kursorisch] lesen sollte, ist es wesentlich besser, diese [Autoren] niemals angerührt zu haben. Aber schwierig ist es nicht, wenn man auf einem – wie man gesagt hat – gebührend gelegten Fundament, also mit leichteren Autoren beginnen kann, wenn zwischendurch die Dinge übergangen werden können, die man nicht versteht, solange entweder die Gelegenheit besteht einen Erfahreneren zu fragen oder, was wir schon so oft erlebt haben, die kontinuierliche Lektüre von sich aus einen Weg zur Beseitigung der Schwierigkeit bietet, die kurz vorher noch unüberwindbar schien.

¹²⁶³ Diesen Satz habe ich nicht aus der Übersetzung wegen stilistischer Mängel übernommen.

172. PLI 104

Nam, si habemus biblia in illam, quam discimus, linguam uersa, aut alium quemcumque librum, cuius nobis sit materia nota, et magister praelegat nobis biblia sua lingua, ut discamus recte pronuntiare, intellegere facile possumus ope uersionis nobis notae.

Denn wenn wir eine Bibel haben, die in die Sprache, die wir gerade lernen, übersetzt ist, oder irgendein anderes Buch, dessen Stoff uns bekannt ist und der Lehrer liest uns die Bibel in seiner Sprache vor, damit wir die Aussprache richtig lernen, können wir mit Hilfe der uns bekannten Übersetzung leicht verstehen.

173. PLI 66

Libri argumenti uel leuis, uel satis nobis noti, uel quod ad nos non ualde pertinet, cursorie possunt legi: cum habemus causam festinandi ad rem ipsam: cum uolumus nihil nisi summam rerum scire. Libri quidam ne merentur quidem, ut gradatim et considerate legantur, u. c. fabulae Romanenses, multa in Diurnis, quae nunc in tanto eorum prouentu ne possunt quidem curate legi. Hos libros, qui Journaux uocantur, omni festinatione euoluo, neque mea causa lego, sed uestra, ut uobis prosim. Sic ego ephemerides exercitus Imperialis ualde lego cursorio et generatim diurna: nam uolo modo breuiter uidere, quid noui geratur.

Bücher mit einem Inhalt, der leicht ist oder den wir schon kennen oder der uns nicht sonderlich berührt, kann man kursorisch lesen, wenn wir einen Grund haben, schnell zur Sache selbst zu kommen, wenn wir nur die Hauptsache wissen wollen. Einige Bücher verdienen es nicht einmal, langsam und bedächtig gelesen zu werden, z.B. Romane, vieles in den Zeitungen, was heutzutage bei deren großem Aufkommen nicht einmal sorgfältig gelesen werden kann. Die Schriften, die *Journale* genannt werden, überfliege ich ganz eilig und lese sie nicht meinetwegen, sondern euretwegen, um euch zu nützen. So lese ich die Tageblätter des kaiserlichen Heeres sehr flüchtig, und überhaupt die Zeitungen. Denn ich will ja nur kurz sehen, was es Neues gibt.

174. PLI 103

Uera, genuina, et delicata pronuntiatio, frustra tentatur aetate aliquantum progressa, postquam iam obduruerunt organa. Hoc sieri debet in pueritia, certe paulo ante annum XXX aetatis. Discitur autem optime legendo, et audiendo s. auribus, et imitando. Faciendum itaque, ut simul legamus et audiamus, legentem scilicet legentes.

Um eine echte, natürliche und richtig klingende Aussprache bemüht man sich erfolglos, wenn das Alter beträchtlich fortgeschritten ist, wenn die Organe sich schon verhärtet haben. Das muss in der Kindheit passieren, spätestens aber vor dem 30. Lebensjahr. Man lernt aber am besten, indem man liest und hört, bzw. über die Ohren und über das Nachsprechen. Daher muss man es so einrichten, dass wir gleichzeitig lesen und hören, das heißt wir (Mit)lesenden den (Vor)lesenden.

175. PLI 209

*Tanta uis est in elocutione, ut sine ea non possit mouere oratio etiam optima. Hinc doleo uices saeculi nostri, quod inualescit consuetudo legendi contiones, quae debebant proficisci ex memoria et promi ex intima mente. Optimae illae sunt, quae nascuntur eo tempore, quo habentur; quas dictat mens commota et concitata. Rem bene prouisam uerba haud inuita sequentur (*Horat. ars poetica 311).*

Im Vortrag liegt eine solche Kraft, dass ohne ihn auch die beste Rede keine Wirkung hat. Daher bedaure ich die Veränderungen in unserer Zeit, dass man sich immer mehr daran

gewöhnt, Ansprachen abzulesen, die aus dem Gedächtnis kommen und aus dem Inneren des Geistes hervorgeholt werden müssten. Am besten sind die improvisierten Reden, die der bewegte und erregte Geist eingibt. *Die Worte werden dem gut vorhergesehenen Sachverhalt gern folgen* (* Horaz, ars poetica 311).

PLI 348

Fusa oratio, in qua non sentiatur numerus, quem ex his, quae de poesi dicta sunt, intellegere licet. Neque hoc potest praecipere, nisi usu et praelectione: ut in musica, ut in aliis artibus, melius declaratur pulchritudo ipsa re quam multis verbis. Quid pulchrum sit in picturis, in coloribus, melius docetur, si afferantur colores, quam longis disputationibus. Oportet uenire in rem praesentem.

Ungebunden ist die Rede, in der man nicht den Rhythmus merkt, den man aus dem, was über die Dichtung gesagt wurde, erkennen mag. Auch das kann man nur durch praktische Erfahrung und Vorlesen lernen: wie in der Musik, wie in anderen Dingen die Schönheit besser durch die Sache selbst als durch viele Wörter ausgedrückt wird. Was an Bildern schön ist, in den Farben, wird besser gelehrt, wenn die Farben angebracht werden als durch lange Diskussionen. Man muss die Sache anschaulich machen.

176. PLI 278

Musica natura sua est prior poesi. Inceperunt homines canere, saltare, mouere pedes ad numeros, antequam cogitarent uerba in ordinem redigere. Hoc obseruari etiam in paruis potest. Pueros uidemus canere, saltare. Choreas ducunt. Non negarim equidem illos etiam didicisse et uidisse forte ab aliis: sed tamen est hoc homini maxime naturale. Inuenitur hoc etiam apud Barbaros; et obseruarunt, qui ex nostris eos adierunt, etiam apud gentes rudes aliarum bonarum artium omnium, deprehendi tamen numeros legitimos, et rationem numeros mutandi uariandique. Proprie rhythmum peperit saltatio, sed cantus generatim poesin. Inde est, quod canere idem ualet ac uersus scribere: et quoniam oracula prima uersibus fundebantur, inde canere est quoque uaticinari.

Die Musik ist ihrer Natur nach älter als die Dichtung. Die Menschen begannen zu singen, zu tanzen, zum Takt die Füße zu bewegen, bevor sie daran dachten, Wörter in eine Ordnung zu bringen. Das kann man auch bei den kleinen Kindern beobachten. Wir sehen die Jungen singen, tanzen. Sie führen Reigen auf. Ich möchte nicht abstreiten, dass sie das vielleicht auch bei anderen gelernt und gesehen haben, aber trotzdem liegt das vor allem in der Natur des Menschen. Man findet das auch bei den Barbaren. Und diejenigen von uns, die zu ihnen gegangen sind, haben beobachtet, dass man auch bei Völkern, die in den schönen Künsten unerfahren sind, trotzdem auf festgelegte Rhythmen trifft und eine feste Regel, die Rhythmen zu wechseln und zu verändern. Eigentlich hat das Tanzen den Rhythmus hervorgebracht, aber der Gesang allgemein die Dichtung. Daher kommt, dass *Singen* dieselbe Bedeutung hat wie *Verse schreiben*, und weil die ersten Orakel in Versen gegeben wurden, heißt *Singen* daher auch *Weissagen*.

177. PLI 208

Et qui non habent aurem musicam, non possunt iudicare de numero. Ergo mature aures numero sunt assuefaciendae. Non erubui ego cum paruis meis post cibum ludere et tympanizare in mensa: Quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum, (Aen. 8, 596) et huius generis alia. Sed multi sunt, qui non callent aure. Sunt, qui possint stare ad musicam, et non sentiant errorem etiam crassum, qui fit contra regulam, den Tact. [...] In oratione soluta etiam deprehenditur numerus apud summos oratores, Demosthenem et Ciceronem. Isocrates etiam est numerosissimus: sed ille nimium hac in re posuit*

studium; nimis accedit ad poesin. Ceterum in oratione soluta id sentire assuefactionis est, cum frustra disputetur cum illo, qui aurem non habeat, ut de musica, de poesi. Non sentiunt, quam absurdi sint hexametri aut sapphici plerorumque, qui non habent aurem subactam Latinis: nempe qui hoc non habent, nec possunt imitari metron Latinum. Numeros in oratoribus sentire difficilium est. Legendis Ciceronis orationibus huic rei assuefiamus. Caetera praecepta non iuuant. [...] Nemo recte potest iudicare hac de re, nisi qui aures habeat musicae assuetas. Verba extrema huius §. ipsa sunt numerosa.

Und wer kein musikalisches Gehör hat, kann nicht über den Takt urteilen. Also muss man das Gehör früh an den Takt gewöhnen. Ich habe mich nicht geschämt, nach dem Essen mit meinen Kleinen zu spielen und auf den Tisch zu klopfen: *Quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum* (*Aen.8, 596) und anderes dieser Art. Aber es gibt viele, die nicht gut hören. Es gibt welche, die können neben der Musik stehen und merken den Fehler, auch einen groben nicht, der gegen die Regel, *den Takt*, verstößt. [...] In der Prosa findet man auch den Rhythmus bei den größten Rednern Demosthenes und Cicero. Auch Isokrates ist sehr reich an Rhythmen, doch der war dabei zu eifrig, nähert sich zu sehr der Dichtung. Im Übrigen ist es in der Prosa eine Sache der Gewohnheit dies zu bemerken, obwohl man vergeblich mit dem diskutiert, der kein Ohr dafür hat, wie bei der Musik, wie bei der Dichtung. Sie merken nicht, wie falsch die Hexameter und sapphischen Maße der meisten sind, weil sie kein Ohr haben, das an lateinischen Versen geschult ist. Denn die, die das nicht haben, können auch kein lateinisches Versmaß nachahmen. Die Rhythmen bei den Rednern zu bemerken ist schwieriger. Wir werden damit vertraut, indem wir die Reden Ciceros lesen. Die übrigen Vorschriften helfen nicht [...]. Nur derjenige, der ein an der Musik geschultes Gehör besitzt, kann darüber richtig urteilen. Die letzten Worte dieses Paragraphen sind selbst rhythmisch.

178. PLI 851

Possunt quidem per tactum quaedam cognoscere, colores, pretium pecuniae, cet.; sed pauciora haec sunt: et tactus genera parum admodum comparatione ceterorum efficiunt: nam plurimas ideas percipimus uisu et auditu. Imprimis surditas paene maius malum est, quam uisus defectus. Nam per auditum plura percipere debemus, quam per oculos. Sine auditu uix discere possumus legere: uix notiones subiectae sunt uocabulis sine auditu. Hinc Anglorum dumb utrumque significat, mutus et irrationalis: uelut a dumb creature. (Sic Latinis mutae bestiae, item, mutae ac nihil intellegentes, sunt rationis expertes. N.) Neque numeros tractare doceri huiusmodi homines [homines] possunt, in qua facultate ratio cernitur uel maxime. Unde Weigelius uenuste dixit: animal rationale, esse, das rechnen kann. Habemus quidem homines doctos et peritos, qui possint surdis etiam et mutis propinare aliquas notiones, signis quibusdam, nutu; et illorum organa loquendi dirigere praeceptis, ut possint uerba quaedam proferre; sed tamen pauca sunt. Habui amicum Supffium, qui satis longe progressus erat in hac arte; et aliquot mutos homines satis feliciter docuerat utcumque loqui; et petebat huc uocari cum titulo Professoris eloquentiae surdorum; et factum esset, quod uolebat, nisi hoc titulo res omnis impedita esset. Nam, cum uellet ille aliquid inexpectatum obicere Curatoribus Academiae, fecit, ut displiceret: et, dum ipse uolebat ingeniosus uideri, fecit, ut putaretur ipse in ingenio habere, quod monstrum aleret. Sed multum profecerat in arte sua. Memini, eum surdos quosdam et legere, et scribere, et loquae quaedam, docuisse.*

Einige können einiges durch Berührung kennen lernen: Ausmalungen, den Geldwert usw., aber das ist ziemlich wenig. Denn die meisten Ideen gewinnen wir durch das Sehen und Hören. Vor allem die Taubheit ist fast ein größeres Übel als die Blindheit. Denn über das Hören müssen wir mehr aufnehmen als über die Augen. Ohne das Hören können wir

kaum lesen lernen; ohne das Hören sind den Wörtern kaum Bedeutungen unterlegt. Daher bezeichnet das englische *dumb* beides, ‚stumm und ohne Verstand‘ z. B. ‚a *dumb creature*‘ (* Genauso im Lateinischen *mutae bestiae*, ebenso *mutae ac nihil intelligentes* sind *rationis expertes*. N.). Derartigen Menschen kann man auch nicht beibringen, mit Zahlen umzugehen; in dieser Fähigkeit nimmt man in besonderer Weise den Verstand wahr. Daher hat *Weigel* die feine Bemerkung gemacht, ein *verständiges Lebewesen* sei eins, *das rechnen kann*. Wir haben zwar gelehrte und kundige Menschen, die sogar Gehörlosen einige Bedeutungen vermitteln können, durch gewisse Zeichen, Kopfnicken, und deren Sprechorgane durch Anweisungen dahin lenken, dass sie einige Wörter hervorbringen können; aber trotzdem sind es nur wenige. Ich hatte einen Freund *Supf*, der in dieser Kunst ziemlich weit vorangekommen war und einige stumme Menschen ziemlich erfolgreich gelehrt hatte, wie auch immer zu sprechen; und er wollte dazu noch mit der Anrede „Professor der Beredsamkeit von Gehörlosen“ angesprochen werden; es wäre auch geschehen, was er wollte, wenn nicht durch diese Anrede die ganze Sache verhindert worden wäre. Denn weil jener den Aufsichtsbeamten der Universität etwas Unerwartetes vorlegen wollte, erreichte er, dass er Missfallen erregte, und indem er selbst geistreich erscheinen wollte, bewirkte er, dass man von ihm selbst glaubte er habe im Sinn, ein Ungeheuer aufzuziehen. Doch hatte er in seiner Kunst viel erreicht. Ich erinnere mich, dass er einigen Gehörlosen Lesen und Schreiben und etwas Sprechen beigebracht hat.

179. PLI 830

Debent res eae, quae ad sensus nostros perveniant, certo gradu a nobis abesse; debent certi et definiti gradus remotionis esse. Sed hic valde differunt homines. Alii propius sentiunt, alii remotius. Differunt etiam res ipsae, et aliae aliis uel propius uel magis e longinquo sensus afficiunt. Balsamum, aliquot guttulae aceti, tam uehementem possunt odorem dare, ut e longinquo possint sentiri.

Die Dinge, die an unsere Sinne gelangen, müssen in einer bestimmten Stufe von uns entfernt sein. Die Stufen der Entfernung müssen fest und bestimmt sein. Aber hierbei unterscheiden sich die Menschen sehr. Die einen nehmen mehr aus der Nähe wahr, die anderen entfernter. Es unterscheiden sich auch die Sachen selbst, und die einen berühren die Sinne entweder aus der Nähe oder aus der Ferne mehr als andere. Balsam, ein paar Tropfen Essig können einen so starken Duft erzeugen, dass man sie schon von weitem riechen kann.

180. PLI 106

Discat, legat, scribat, facilem se praebeat corrigenti. Inter loquendum vero sensus debent affici, et res cum verbis intrabunt mentem. Sumatur. Candela admoneatur igni, dicatur: Accendam candelam; quo facto: Accendi candelam; et: nunc extinguiam, paulo post, seu, alio tempore, accendam denuo. Eripui aui pennam. Hic ostendatur penna. Variatio si accedat, multum inuat: Euello pennam, euelleram, euellam. Mouebo manum, moui manum et sic porro. Et singulis uerbis singuli addantur actus motusque. Proficiet puer ocius, modo cum verbis simul feriantur sensus.

Er soll lernen, lesen, schreiben, sich dem Verbessernden willig zeigen. Während des Sprechens aber müssen die Sinne angesprochen werden, und die Sachen werden mit den Wörtern in den Kopf gehen. Man soll eine Kerze nehmen, Feuer daran halten und sagen: „Ich zünde jetzt die Kerze an,“ wenn man das gemacht hat: „Ich habe die Kerze angezündet, und jetzt lösche ich sie gleich“ oder „zu einer anderen Zeit zünde ich sie wieder an. Ich habe den Stift des Großvaters weggenommen.“ Dabei soll ein Stift gezeigt

werden. Wenn man die Methode wechselt, hilft das sehr: „Ich ziehe den Stift heraus, ich hatte ihn herausgezogen, ich werde ihn herausziehen. Ich werde die Hand bewegen, ich habe die Hand bewegt“ und so weiter. Und zu jedem Wort soll man eine Handlung und Bewegung ausführen. Ein Junge macht schneller Fortschritte, wenn mit den Wörtern zugleich auch die Sinne berührt werden.

181. Praef. Liv. §15

At Phoenissarum alia erat ratio. Maior numerus in uerbis nimis haerebat; hic de significationibus originibusque uerborum, de aoristis, de contractionibus, de ellipsis, de dialectis saepe nimis disputandum erat, saepe nimis, ad amaram, heu! Grammaticam prouocandum. Quid multa? hiantes uidebam quosdam, sed oscitatione; tacentes obseruabam, sed propter somnum; subridentes, sed alia omnia, τραγωδεῖν autem ᾤχετο, λῆροι¹²⁶⁴. Et iidem homines erant, cupidi sane maior pars discendi, qui urgerent me et rogarent ut plures horas Phoenissis impenderem, quas scilicet optarent totas cognoscere, qui Graece discendum esse bona fide mihi crederent. Scilicet non poterant totam Tragoediae oeconomiam, fabulaeque rationem per difficilia sibi uerba nimis distractam praesentem animis habere.

Aber bei den Phönissen gab es eine andere Methode. Eine ziemlich große Menge hing sich zu sehr an den Worten; hier musste man über die Bedeutungen und Ursprünge der Wörter, über Aoriste, über Kontraktionen, über Ellipsen und über Dialekte viel zu oft diskutieren, viel zu oft, um, ach, um die beschwerliche Grammatik hervorzulocken. Wozu so viel? Ich sah einige mit offenen Mündern, aber vor Gähnen; ich beobachtete Schweigende, jedoch vor Schläfrigkeit; die, die lächelten, aber über alles andere, das Rezitieren von Tragödien hat aufgehört. Und dieselben Menschen waren es, freilich ein größerer Teil lernbegierig, die mich bedrängten und darum baten, mehr Stunden für die Phönissen zu nutzen, die sie natürlich in ihrer Gänze kennenlernen wollten, die mir mit guter Loyalität glaubten, dass man Griechisch lernen müsse. Natürlich konnten sie nicht die ganze Einteilung der Tragödie und die ganze Art des Mythos im Geiste präsent haben, der durch die für sie schwierigen Worte zu sehr verzerrt war.

182. Gö-UA Kur. 7680, 10 r.

Die gemeinschaftlichen Arbeiten der Seminaristen habe ich wöchentlich auf drey Stunden gesetzt. Sie müßen in diesen nicht blos Zuhörer seyn, sondern selbst lesen, oder disputieren: aber unter meiner Aufsicht und Correctus zwey von diesen Stunden erklären sie sich untereinander einen Auctorem classicum, ohngefähr auf die Art, wie es ein Rector einer etwas blühenden Schule in Prima thun müßte. Jeder auch ein Kapitel deßselben, damit er sich prepariern könne: liest es vor, explicirt es in fließenden und guten deutschen, (doch mit Vermeidung der Kunst der deutschen Gesellschaften) und macht Anmerkungen darüber. Was wegen der Aussprache, des Vortrags, und der Fehler der Übersetzung, zu erinnern ist, merke ich an, sonderlich aber hehle ich die überflüssigen, und ersetze die mangelnden Anmerkungen. Ich habe nemlich im Seminario das Gesetz gemacht, daß alle die Anmerkungen wegbleiben sollen, die unnöthiger Weise in die Antiquitäten ausschreiten, oder aus einem Lexico Redens-Arten und verschiedene Bedeutungen der Wörter beybringen, ohne welche der

¹²⁶⁴ In Op. min. VII, 296 ist diese Stelle richtigerweise mit „λῆροι“ abgedruckt.

Auctor gleich gut kann verstanden werden. Diese sind der gewöhnliche Zeitverderb der Schulen. Ich habe hingegen andere Anmerkungen für nöthig erklärt, die entweder den Auctorem erklären, oder aus ihm die Erkenntnis der Latinität erweitern [...].

183. Rec. op. min. I, 55

Cum [Plinius minor] sub principatu uixerit, hoc est, eo tempore, ubi non iam promiscua multitudo suauui oratione demulcenda erat, aut graui et ardente impellenda atque inflammanda, aut uehementi percellenda, aut uaria denique et copiosa uelut obruenda; sed prudentia atque beneuolentia, uel submissio potius, probanda principibus; [...] apparet sane eloquentiam ipsius magis quam eorum, qui libera re publica uixerunt, ipsiusque adeo Tullii, illorum rationibus esse accommodatam, qui agere aliquando cum principibus, et his probari cupiant: ita breuiter, argute, et cum acumine quodam, et ingenii elegantis amoenitate omnia eloquitur, ut non tam docere uideatur [...] quam sollertia ipsa et acutiori orationis genere delectare auditores, eaque ipsa re opes ingenii ac doctrinae demonstrare.

Da er [Plinius der Jüngere] während des Prinzipats gelebt hat, das heißt zu der Zeit, als man nicht mehr die Gunst einer gemischten Menge mit einer lieblichen Rede für sich gewinnen musste, oder mit einer ernsten und leidenschaftlichen, motivierenden und stimulierenden, oder mit einer heftigen niederschmetternden, oder mit einer schließlich unterschiedlichen und wortreichen, als ob sie überladen werden müsste; sondern als Intelligenz und Wohlwollen, oder vielmehr Unterwerfung, von den Kaisern gebilligt werden mussten; [...] es ist klar, dass die Eloquenz natürlich von ihm selbst mehr als von denjenigen, die in einer freien Republik lebten, und mehr als von Tullius, angepasst an die Arten jener ist, die irgendwann mal mit den Kaisern zu tun haben und von ihnen gebilligt werden wollen: so kurz, klar und mit einer gewissen Spitze, und einer Anmut eines eleganten Geistes spricht er alles aus, dass er nicht so sehr zu lehren scheint [...] als mit Festlichkeit selbst und einer ziemlich spitzfindigen Art der Rede die Zuhörer zu erfreuen, und in der Sache selbst die Macht der Begabung und Lehre zu zeigen.

Rec. op. min. I, 56 sq.

[...] studebimusque ut uolentibus nos audire non uerus modo intellectus sublata uerborum aut rerum obscuritate appareat; sed digressionibus etiam ubi commodum uidebitur, quibusdam institutis, plura Romanae antiquitatis ac ciuilis doctrinae capita quam solide quamque dilucide a nobis fieri potest, explicentur [...].

Und wir werden uns darum bemühen, dass denen, die mir zuhören wollen, nach der Ausräumung von Wort- und Sachunklarheiten nicht nur ein wahres Verständnis einleuchtet; sondern auch, dass in manchen eingepflanzten Ausschweifungen, wo es angemessen erscheint, mehr Hauptpunkte der römischen Antike und des zivilen Rechts möglichst solide und möglichst klar von mir erläutert werden.

184. Praef. Liv. §29

Sane in hoc nostro studio res se habet ut in rebus, quae ui et armis geruntur. Prima uictoria Alexandri Magni instrumentum fuit alterius, haec autem nouae, sed superbum forte uideatur hac nos similitudine uti ad minora, ut uidentur, nos demittamus, fermenti uulgaris, inflammationis in corpore uiuo atque ignis adeo uniuersim, ea est ratio, ut a paruis initiis geometrica quadam ratione ac proportione progrediantur et quasi uiro legente uiros, una quaeuis particula uicinas sibi moueat, subigat, excitet, quarum unaquaeque uim quam modo sustinuit in multas mox sui generis exerceat. Sic aliquot locorum accurata plenaque, quantum eius fieri potest, cognitio, multorum iuuat aliorum intellegentiam, quorum

unusquisque suam sibi utilitatem habet, ad plurimum sensus aperiendos et expediendas, si quae adsunt, difficultates.

Natürlich verhält sich in unserem aktuellen Studium die Sache wie in den Angelegenheiten, die mit Gewalt und Waffen ausgetragen werden. Der erste Sieg Alexanders des Großen war das Instrument eines anderen, dieser aber führte zu einem weiteren, aber es scheint vielleicht hochmütig, dass ich mich dazu herablasse, diese Ähnlichkeit auf scheinbar geringere Dinge anzuwenden, diese Ähnlichkeit auf einen alltäglichen Zorn, eine Erregung in einem lebendigen Körper und so allgemein auf Feuer: Dies ist die Methode, dass man von den frühen Anfängen über eine gewisse geometrische Methode und Proportionierung Fortschritte macht und dass – als ob ein Mann seine Männer auswählt – ein beliebiges einzelnes Teilchen die ihm benachbarten bewegt, treibt und anstachelt, von denen jedes einzelne eine Kraft ausübt, die es gerade aufrechterhalten hat, bald auf viele Teilchen seiner Art ausübt. So nützt die möglichst genaue und vollständige Kenntnis einiger Stellen dem Verstehensprozess vieler anderer Dinge, von denen jede einzelne für sich ihren Nutzen hat, um die Bedeutungen vieler Dinge zu erschließen und Schwierigkeiten, sofern es welche gibt, zu beseitigen.

185. IRS 2, 2, 15

Certe illis, qui linguam quamcumque discere incipiunt, accurata uersione nihil fingi potest accomodatius. Sive enim uerbum uerbo reddat, quid tironi commodius, quam si ex ipsa statim uersione uideat, ad quam partem orationis, tempus, numerum, quaelibet uox pertineat? Qua ratione mirum quantum inuatur inquirendi industria, cum alias ne sciat quidem, unde quaerendi faciendum sit initium: sive sensum tantum sequatur, uerborum secreta, quid magis in singulorum uerborum cognitionem ducere nos potest, quam, si quis sensus uniuersorum sit, iam ante constat. Quae commodior repetendi ratio, quam si uersionis beneficio, quae elapsura uidebantur, in memoriam reuocentur?

Sicherlich kann man sich für diejenigen, die gerade eine Sprache zu lernen beginnen, nichts Geeigneteres vorstellen als eine sorgfältige Übersetzung. Denn sei es, dass ein Anfänger Wort für Wort übersetzt, was ist denn für ihn angenehmer, als wenn er an der Übersetzung sofort erkennt, zu welchem Teil der Rede, zu welchem Tempus und Numerus ein beliebiges Wort gehört? Auf diese Weise wird die eifrige Suche erstaunlich gefördert, weil er sonst nicht einmal weiß, wo er mit dem Fragen beginnen soll. Oder sei es, dass die Vernunft, losgelöst von den Wörtern, nur dem Sinn folgt, was kann uns dann mehr zur Kenntnis einzelner Wörter führen, als wenn der Gesamtsinn schon vorher feststeht? Welche Art der Wiederholung ist bequemer, als wenn einem mit Hilfe einer Übersetzung das, was scheinbar zu entfallen drohte, ins Gedächtnis zurückgerufen wird?

186. PLI 128

Usus Lexicorum

Non ut arripiantur promiscue proxima quaeque, quae in indice Germanico Latine deprehendimus; ut eligamus, quod ad rem conuenit. De reliquo, ceteris paribus, Lexicon est eo melius, quo est maius, quo plura exempla habet et observationes. Sed uti recte non potest, nisi qui scit iudicare.

Der Gebrauch von Wörterbüchern

Nicht um das gerade Nächstliegende aufzugreifen, was wir im deutschen Verzeichnis an lateinischen Bedeutungen entdecken, sondern um auszuwählen, was zur Sache passt. Übrigens, unter sonst gleichen Umständen ist das Lexikon besser, je umfangreicher es ist,

je mehr Beispiele und Beobachtungen es hat. Aber richtig benutzen kann nicht, wer nicht zu urteilen versteht.

187. IRS 2, 2, 23

Si deinde ex notiori sermone in ignotiores aliquid sit transferendum et pluribus uocabulis occurrentibus, dubius haereat, monendus est, ut singulas in altera parte Lexici quaerat et quibus modis reddantur, obseruet.

Wenn ein Text dann aus einer bekannteren Sprache in eine unbekanntere Sprache übertragen werden muss und der Schüler zweifelt und ins Stocken gerät, weil ihm mehrere Wörter einfallen, muss man ihn dazu anhalten, dass er die einzelnen Wörter im anderen Teil des Lexikons sucht und genau darauf achtet, wie sie wiedergegeben werden.

188. IRS 2, 3, 12

Interea in Graecis eos fecisse debet progressus, ut incipiat, quae faciliora sunt, intelligere. Cum hoc peruentum est, utilior exercitatio cogitari nulla potest, quam ut de Graeco in Latinum conuertere quotidie aliquid, quam pauculum etiam illud sit, iubeatur. [...] [A]dsuescet denique peregrina lingua cogitare, ut suae non in mentem quidem ueniat, quod magnopere expetendum esse, ante dictum est. Interpretabitur autem graeca primo strictius, tum paulatim ad liberius interpretandi genus adscendet, ut non uerbum uerbo, sed sententiam sententia commutet, omittat interdum quaedam, quadam inserat, prout postulare sensus uidebitur.

Inzwischen soll er im Griechischen solche Fortschritte gemacht haben, dass er einfachere Sachverhalte zu verstehen beginnt. Wenn er soweit gekommen ist, kann man sich keine nützlichere Übung vorstellen, als dass man ihn täglich etwas aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzen lässt, wie wenig es auch sein mag. [...] Schließlich wird er sich daran gewöhnen, in der Fremdsprache zu denken, sodass er nicht in die Denkweise seiner eigenen Sprache zurückfällt. Das ist, wie zuvor gesagt wurde, sehr zu erstreben. Die griechische Sprache wird anfangs enger am Text übersetzt werden, dann wird der Schüler allmählich zu einer freieren Art der Übersetzung voranschreiten, sodass er nicht Wort für Wort, sondern Satz für Satz umwandelt, bisweilen etwas übergeht oder aber etwas einfügt, so wie es der Sinn zu erfordern scheint.

IRS 2, 3, 19

[Magister] mox aliquid de Graeco, siue prorsa oratione siue uorsa scriptum, in Latinum transferet, mox declamatiunculam aliquam in chartam coniciet, commentabitur interdum aliquid de argumento utili, quod ipsum simul cognoscere et pertractare poterit. Disputandi etiam occasionem non praetermittet, summa denique ope ad aliquam scribendi dicendique laudem contendet.

Bald wird er [der Lehrer] etwas aus dem Griechischen, sei es nun in ungebundener Rede oder in Versform geschrieben, ins Lateinische übertragen, dann wird er irgendeine kleine Redeübung zu einer Schrift ausarbeiten und bisweilen wird er sich etwas zu einem nützlichen Thema überlegen, mit dem er sich zugleich vertraut machen und eingehend beschäftigen kann. Mit aller Macht wird er schließlich nach Anerkennung für sein Schreiben und seinen Vortrag streben.

189. IRS 2, 2, 15

Saepe etiam uerbis omnibus intellectis, sensus adhuc est obscurior, ubi commodum uersiones succurrunt, non imperitioribus tantum, sed iis etiam, qui profectus habent haud contemnendos. [...] Nimirum in

uersione non est acquiescendum, sed curate omnia perpendenda, ut primum quidem alienis oculis, deinde uero etiam nostris, nostroque ipsorum iudicio utamur.

Wenn alle Wörter verstanden worden sind, ist der Sinn oft immer noch ziemlich dunkel, wo Übersetzungen eben helfen, und zwar nicht nur unerfahrenen Anfängern, sondern auch denen die schon beachtliche Fortschritte erzielt haben. [...] Allerdings dürfen wir uns nicht mit der Übersetzung begnügen, sondern alles muss genau geprüft werden, damit wir uns zunächst noch fremder, dann aber auch unserer eigenen Augen und unseres eigenen Urteilsvermögens bedienen.

190. IRS 2, 3, 13

Iam demum sine periculo transferre iubebitur ex Germanico, ita tamen ut libertas quaedam ei concedatur. De uerbo enim aliquid in linguam aliam transferre et utriusque cum proprietate seruare elegantiam, non nisi eius est, qui perfecte utramque assecutus fuerit et ingenio insuper ualeat, quod in omnes flecti uersarique partes possit.

Jetzt erst lässt man ihn ohne Risiko aus dem Deutschen übersetzen aber doch so, dass ihm eine gewisse Freiheit zugestanden wird. Denn wörtlich etwas in eine andere Sprache übertragen und die Feinheiten beider Sprachen in ihrer Eigentümlichkeit bewahren vermag nur derjenige, welcher beide vollkommen beherrscht und obendrein mit einer Sprachbegabung begabt ist, die sich in alle Richtungen drehen und wenden lässt.

PLI 97

Sola fere, optima quidem et certissima, perficiendi orationem ratio est, interpretandi sollertia.

Fast die einzige, bestimmt aber die beste Art ist die Fähigkeit zu übersetzen.

191. IRS 2, 3, 11

Initio igitur studii iam supra eas tantum conuenire exercitationes diximus, ubi ex Latino aliquid transfertur in sermonem patrium: Quibus si paullum confirmatis fuerit tiro, tum demum iubendus est, quae ita conuertit, seposito libro in latinum iterum transfundere.

Wir haben daher schon weiter oben gesagt, dass sich für den Anfangsunterricht am besten Übungen eignen, wo etwas aus dem Lateinischen in die Muttersprache übertragen wird. Wenn ein Anfänger darin etwas geschult ist, dann lässt man ihn das, was er so übersetzt hat, wieder ins Lateinische übertragen, nachdem das Buch beiseite gelegt worden ist.

192. PLI 130

Imprimis suadeo, ut retro interpretentur: quod faciendum, quoties non habemus magistrum; tum ea, quae Germanice uersa sunt, retro uertamus in linguam Latinam. Nam ea est conditio humanae mentis, ut nostra maneant, quae scripsimus. (Alias narrabat amici sui exemplum, qui, quoties legisset aut audiuisset pulchram sententiam, scriberet eam, abiiceretque incuriose in arcam, quae scripsi, dicens, ea mea sunt, eorum difficulter obliuiscor, N.) Discipuli mei debebant mihi narrare, quae legerant ante. Ipse, cum Italice discerem, deponebam librum, et quae legeram narrabam, ut me corrigeret magister. Narrare etiam possumus scripto, u. c. in illa repetitione uespertina (* §. 50. N.) scribi possunt, quae interdum a nobis sunt gesta.*

Vor allem empfehle ich, zurück zu übersetzen. Das muss man immer dann machen, wenn wir keinen Lehrer haben, dann sollten wir das, was ins Deutsch übertragen ist, zurück ins Lateinische übersetzen. Denn so ist nun einmal die Beschaffenheit des menschlichen

Geistes, dass das unser Besitz bleibt, was wir geschrieben haben. (* Sonst pflegte er das Beispiel seines Freundes zu erzählen, der immer, wenn er einen schönen Satz gelesen oder gehört hatte, ihn aufschrieb und ihn achtlos in einen Kasten ablegte, indem er sagte: „*was ich geschrieben habe, bleibt meins, das vergesse ich schwerlich*.“ Meine Schüler mussten mir erzählen, was sie vorher gelesen hatten. Ich selbst, als ich Italienisch lernte, legte das Buch weg und erzählte nach, was ich gelesen hatte, damit der Lehrer mich korrigieren konnte. Wir können auch schriftlich nacherzählen, z. B. kann bei der abendlichen Wiederholung (*§ 50) aufgeschrieben werden, was wir am Tag gemacht haben.

193. PLI 823

Quaeras, cur hic demum Psychologia? cur non incipimus a cognitione nostri? Resp. Non possumus facultates ac vires mentis nostrae intelligere uel aestimare, nisi ex effectibus, qui per disciplinas, de quibus dictum est, s. potius per cognitionem rerum, de quibus agunt disciplinae, patescunt. Hic locum imprimis habet illud Γνωθὶ ἑαυτὸν [sic!], quod praecipunt philosophi. Et quaeri possit, cur non hoc ante omnia etiam hic egerim. Sed animum nostrum, et illius vires, non possumus cognoscere, nisi quibusdam effectibus ille nobis innotuerit; et nisi assuesecerimus mentem, ut se ipsa obseruet. Non discitur hoc per scientiam, ut alias quoque monere soleo de Logica et Grammatica; sed per ipsam exercitationem. Ipse usus sensuum et rationis in aliis rebus et diuersissimis facit nos demum idoneos ad philosophandum. Nec quid sit cogitare scit, nisi qui aliquamdiu cogitauit. Si quis uellet methodice tractare puerum, et docere ante omnia, quid sit cogitare: hoc aequae stultum esset, et non magis procederet, quam si uelles illum scientificè docere loqui, ostendens, qui musculi intendendi sint; quae organa apta sint ad loquendum; et quomodo illa moueantur: aut, quod facilius est, si uelles methodice docere cacare, et monere, qui musculi et nerui uentris comprimi aut intendi debeant. Quis edere doceat puerum scientificè, aut incedere? Ratio mentis nostrae est ita, ut, priusquam ex Logica dicere possis, quid hoc sit, cogitare, diu ante cogitaueris. Ipsa res millies ante adfuisse debet. Ut loqui discimus τριβῆν, per usum et consuetudinem; ita etiam cogitare, sine methodo artificiali, sine Logica.

Man könnte fragen, warum erst hier Psychologie? Warum beginnen wir nicht mit der Selbsterkenntnis? Mein Antwort: Wir können die Möglichkeiten und Kräfte unseres Verstandes nur aus den Wirkungen verstehen oder einschätzen, die mit Hilfe der Disziplinen, von denen gesprochen wurde, offenbar werden. Hierhin gehört vor allem das bekannte „Erkenne dich selbst“, das die Philosophen lehren. Und man könnte fragen, warum ich das nicht vor allem auch hier behandelt habe. Aber wir können unseren Geist und seine Kräfte nicht erkennen, wenn er uns nicht durch gewisse Wirkungen bekannt geworden ist und wenn wir nicht unseren Verstand daran gewöhnt haben, sich selbst zu beobachten. Das lernt man nicht durch das Wissen, wie ich es auch an anderer Stelle von der Logik und Grammatik gewöhnlich sage, sondern mit Hilfe der Übung selbst. Der Gebrauch der Sinne selbst und des Verstandes macht uns in anderen Dingen und sehr unterschiedlichen erst fähig zu philosophieren. Nur der versteht zu denken, was ist, der eine Weile nachgedacht hat. Wenn jemand planvoll einen Jungen behandeln und ihm vor allem anderen beibringen wollte, was Denken ist, dann wäre das genauso dumm und er käme nicht weiter voran als wenn du ihn sprechen lehren wolltest, indem du ihm zeigst, welche Muskeln er betätigen muss, welche Organe zum Sprechen geeignet sind und wie sie bewegt werden; oder, was einfacher ist, wenn du ihm methodisch scheißen beibringen und ihn darauf aufmerksam machen wolltest, welche Muskeln und Nerven des Bauches man zusammenziehen und anspannen muss. Wer könnte einem Kind wissenschaftlich beibringen zu essen oder zu gehen? Die Anlage unseres Verstandes ist so, dass du, bevor

du nach der Logik sagen kannst, was das ist, das Denken, schon lange vorher gedacht hast. Die Sache selbst muss schon tausendmal vorher dagewesen sein. Und das Sprechen lernen wir durch das Tun, durch Gebrauch und Gewohnheit; genauso auch das Denken, ohne kunstvolle Methode, ohne Logik.

SO §17

Es gehöret nicht mehr unter die Mittel der Aufmercksamkeit, als zu den allgemeinen Regeln der Unterweisung überhaupt, daß man die Beurtheilungs-Kraft der Lernenden gleichsam heraus zu locken, und sodann zu unterhalten und zu stärcken bemühet sey. Dieses geschieht sonderlich durch allerhand Fragen, in welchen man dasjenige, was in ganzen zusammenhängenden Sätzen vorgetragen worden, zergliedert: eben diese Fragen werden in etwas verändert, Einwürfe gemachet, ein Schüler über des andern seine Antworten oder Ausarbeitung zu urtheilen aufgefordert. Was vor Vortheile die Rechen- und Meß-Kunst hierbey bringen, soll hernach erinnert werden: wie denn überhaupt bey Durchlaufung dessen, was in Schulen gelehrt werden soll, unterschiedene Anmerckungen von Schärfung der Beurtheilungs-Kraft vorkommen werden.

SO §18

Gleichwie insgemein im Studieren immer ein Stück dem andern die Hand bietet und hilft: also nimmt man auch wahr, daß, was zu Unterhaltung der Beurtheilungs-Kraft dienet auch dem Gedächtnisse, und nahmentlich dem Vermögen etwas auswendig zu lernen zustatten kommt; denn je besser und gründlicher eine Sache von allen Seiten her betrachtet, eingesehen, und verstanden worden, je leichter wird sie auch in das Gedächtnis gefasset, und je fester wird sie darinnen behalten werden. Es muß aber eine von den vornehmsten Sorgen der Lehrer seyn, daß diese Kraft durch fleißigen Gebrauch gestärcket und erweitert werde: indem es einmahl gewiß ist, daß alles, was gelernet werden soll, mit dem Gedächtnisse gefasset werden muß, und vergebens, ja nicht einmahl möglich seyn würde, die Beurtheilungs-Kraft zu brauchen, wenn nicht ein Vorrath von Worten und Sachen in das Gedächtnis gefasset worden, über welche, und durch deren Zusammenhaltung, Vergleichung, Unterscheidung, u.s.f. geurtheilet wird. Es muß also kein Tag hingehehn, da nichts das Gedächtniß geübet, und demselben etwas zu verwahren gegeben und wieder abgefordert werden solte. Den kleinen Kindern werden allerhand gute Sprüche so oft vorgesagt, bis sie solche behalten, und wieder hersagen können: hernach, wenn sie lesen können, wird ihnen der Vortheil gewesen, durch öfteres wiederholen einige wenige Worte, hernach immer mehrer zusammen in das Gedächtniß zu bringen; man gewöhnet sie an, sonderlich vor Schlafengehen, dasjenige, was sie fest behalten wollen, etlichemahl fleißig zu überlesen; was sie einmahl können, durch öftere Wiederholung zu behalten, und immer mehr zu befestigen; man freuet sich mit ihnen, wenn sie etwas das sie gelernet, fertig hersagen können; stellet sich an, als zweifelte man, ob sie den folgenden Tag es och können würden, u.s.f.

KldS 324 sq. (Herv. v. Verf.in)

Die zarte Kindheit muß schon durch fleissiges Vorsagen Sprüche der Heil. Schrift, und hiernächst kurze Reden anderer Weisen, sonderlich der Poeten, ins Gedächtnis fassen. Diese werden ihnen zur Schreibeübung vorgegeben, d.i. bisweilen an das Bret vorgeschrieben, diese tragen sie in ihre besondern Bücher ein: Sie werden gewöhnet die Verse zu scandiren, (wobey im Anfange gar keine Regel, sondern nur das lebhaft Exempel und Vorsagen des Lehrers nöthig ist) und zum öftern laut herzulesen. Man setzet

eine kleine Belohnung des Lobes, des Ranges darauf wer diesen oder jenen Spruch oder Vers am ersten auswendig hersagen kan. Auch unter der Leseübung lässt man Proben machen, wer den letzt hergelesenen Vers mit geschlossenem Buche nachsagen könne. Man fraget bisweilen nach einem Spruche oder Verse, dessen Anfang man anführet, und lässt ihn hinaus sagen, wer es am ersten kann. Bey heranwachsenden Jahren giebt man auch schöne Stellen der Poeten auswendig zu lernen vor, die man zur gesetzten Zeit abfordert. Man läßt die Hübnerischen Historien aus der Bibel, oder Erzählungen aus *Henzei selectis historiis*, Fabeln aus *Phaedro*, Geschichte aus *Cornelio Nepote* oder *Justino*, mit geschlossenem Buche, deutsch oder lateinisch erzählen. Die Erwachsenen lernen Reden aus *Livio*, *Sallustio*, *Cicerone*, oder peroriren, was sie selbst ausgearbeitet haben.

IRS 2, 2, 10

Regula quarta: Praecepta sint pauca, exercitatio multa et assidua: et ipsa praecepta saepe legendi potius, quam anxie ediscendo memoriae imprimantur. [...] Post lectionem, quae uiua Praeceptoris uoce magis quam formulis et canonibus indiget, primum memoria comprehendandur nominum uerborumque flexiones maxime regulares et communissimae: Tum aduerbia praecipua diligenti lectione reddantur familiaria, quibus breuissimo temporis spatio ita factis, statim ad lectionem alicuius scriptoris, qui faciliior sit, is est, de rebus iam cognitis et uerbis commnibus tractet, accedatur et, quae occurrent, a communi illa inflectendi ratione quam memoria tenemus, aut a ratione construendi uernacula, aliena, ea in Grammatica euoluantur et regulae formulaeque ibi positae ad rem praesentem applicentur.

Vierte Regel: *Es sollte wenige Regeln geben, dafür viel beständige Übung. Diese Regeln sollten eher durch häufiges Lesen dem Gedächtnis eingeprägt werden als durch ängstliches Auswendiglernen. [...]* Nach dem Vorlesen, das eher eine lebhaftige Stimme des Lehrers als Regeln und Richtlinien verlangt, sind zunächst die ganz regelmäßigen und verbreiteten Flexionen der Substantive und Verben dem Gedächtnis einzuprägen. Darauf sollten die Schüler durch genaue Lektüre mit den wichtigsten Adverbien vertraut gemacht werden. Wenn das in kürzester Zeit geschehen ist, wird sofort mit der Lektüre irgendeines Autors begonnen, der recht leicht ist, d.h. in gebräuchlichen Worten uns bereits bekannte Sachen behandelt. Wenn dabei eine grammatische Erscheinung auftaucht, die von der gewöhnlichen Flexionsart, die wir im Kopf haben, oder von der üblichen Konstruktionsweise abweicht, dann wird in der Grammatik nachgelesen und die Regeln und die Grundsätze, die dort stehen, werden auf das vorliegende Beispiel angewendet.

PLI 569

Nempe Hubneriana scripta non sunt ad eruditionem acquirendam, sed ad plebis oblectationem composita: sunt incunda lectu, per quaestiones et responsiones.[...] Illa methodus Hubneriana [...] infatuauit librarios [...].

Denn die hübnerschen Schriften sind nicht zum Erwerb von Bildung verfasst, sondern um das Volk zu unterhalten: sie sind schön zu lesen, in der Form von Fragen und Antworten [...]. Jene hübnersche Methode bezauberte die Verleger.

PLI 1376

Ipsa actio facit nos aptiores ad rem peragendam. Cur principes ita amant ueteranos milites? Quia usu et repetita saepius actione sunt perfectiores. Contemplamini alios habitus, quomodo oriantur, saltare, equitare, loqui, rel.

Die Sache selbst macht uns geeigneter, die Sache durchzuführen. Warum lieben die Fürsten so sehr die alten Soldaten? Weil sie durch Erfahrung und durch öfter wiederholte Handlung tüchtiger sind. Schaut euch an, wie ein jeweils anderer Habitus entsteht: Tanzen, Reiten, Sprechen usw.

194. PLI 76

Tempora subseciua sunt ea, quae non computantur: spatia minuta inter duo collegia: post cibum: dum exspectamus aliquem. Hic semper in sinu gestandus est parvus libellus.

„Restzeiten“ sind die, die man nicht mitzählt: Kurze Pausen zwischen zwei Vorlesungen, nach dem Essen, wenn wir auf jemanden warten. Dann muss man immer ein kleines Buch bei sich haben.

195. Praef. Liv. §22

[...] sermo nobis non est neque de somniculorum quorundam hominum consuetudine, qui libros semper illi quidem in manibus habent, mane surgunt uti legant, cubitum autem tarde eunt, ne cito nimis a libris discessisse uideantur [...]. [P]erfunctorie id agunt [...] ita tamen, ut si rationem illos reddere iubeas quid legerint, tamquam in alieno et inimico sibi loco deprehensa animalia laborent et frustra expedire se conentur.

Ich spreche hier insbesondere von der Gewohnheit einiger schläfriger Menschen, die die Bücher immer selbstverständlich in den Händen haben, die morgens aufstehen, um zu lesen, und spät schlafen gehen, um nicht den Anschein zu erwecken, zu schnell von den Büchern weggegangen zu sein [...]. Oberflächlich handeln sie auf diese Weise dennoch [...], sodass sie, wie wenn man von ihnen verlangt, begründend zusammenzufassen, was sie gelesen haben, wie Tiere, die an einem fremden und ihnen feindlichen Ort gefangen sind, damit Mühe haben und sich vergeblich zu befreien versuchen.

196. PLI 65

Quae [lectio cursoria] relinquit etiam non satis intellecta, et notat modo, aut excerpit breuiter, loca ea, ubi haeserat: et in progressu per se erunt aperta. Haec hodie in scholis magis urgeatur. Opus quidem est, ut etiam extent specimina statariae lectionis, ut cognoscant adulescentes, quot rebus opus sit ad intellegendos bonos auctores. [...] Profectum uero quam maxime iuuat, si quaedam legantur pedetemptim et accurate; alia uero cito. Hoc imprimis prodest ad id, ut discamus, quid legatur ut intellegamus, de quo sermo sit.

Die kursorische Lektüre lässt auch noch nicht richtig Verstandenes zurück und hält nur die Stellen fest oder schreibt sie heraus, wo sie stecken geblieben war. Beim fortschreitenden Lesen werden sie dann klar. Sie sollte heute in den Schulen mehr betrieben war. Es ist zwar nötig, dass auch Abschnitte für genaueres Lesen da sind, dass die Schüler erkennen, wie viel man braucht, um gute Autoren zu verstehen. [...] Aber es hilft wirklich sehr, wenn einiges langsam und ganz genau, anderes aber schnell gelesen wird. Dass wir begreifen, wovon die Rede ist.

197. IRS 2, 2, 13

Sub initium studii opera danda, ut unum boni auctoris librum, uel aliquot saltem eius paginas ita intelligamus, ut nihil plane in eis non fugiat.

Am Beginn des Studiums müssen wir uns darum beühenein einziges Buch eines guten Schriftstellers oder wenigstens einige Seiten von ihm so zu verstehen, dass und auf diesen nichts gänzlich entgeht.

IRS 2, 2, 16

Quid enim scribant quaeso, qui nondum, quid Latinum sit, intellegere possunt? Necessarium est meros scribere barbarismos et, si quid Latinum sit, casui illud potius quam arti tribuendum est. [...] Attamen ubi sola consuetudine et usu aliorum hominum lingua aliqua addiscitur, haec coniunctim non inutiliter agentur, si quidem praesto sit, qui ad singula uerba, statim ut prolata sunt, attendat et si quid erratum sit, e uestigio corrigat, ne in consuetudinem, quae peccata semel sunt, abeant difficulter deinceps deponendam.

Was sollen denn bitte die Schüler schreiben, die noch nicht verstehen, was Lateinisch ist? Unweigerlich werden sie lauter Barbarismen schreiben und, wenn doch etwas Lateinisch sein sollte, muss es eher auf Zufall als auf ihr Können zurückgehen. [...] Wenn eine Sprache aber doch nur durch Sprachpraxis und den Umgang mit anderen Menschen erlernt wird, dann ist es zweckmäßig, wenn es in Gemeinschaft geschieht, wenn nämlich jemand bereit steht, der auf einzelne Wörter achtet, gleich sobald sie ausgesprochen worden sind,¹²⁶⁵ und, wenn ein Fehler gemacht worden sein sollte, auf der Stelle berichtigt, damit nicht einmal gemachte Fehler zu einer später nur schwer wieder abzulegenden Gewohnheit werden.

Chrest. Plin. Vorrede 1766, 24

illud spectauimus et spectamus, ut, quibus praesidiis opus sit ad recte intellegendos antiquos scriptores, una cum satis magna optimarum etiam per se rerum et sententiarum copia, adolescentes mature cognoscant, et his quasi praesidiis muniti ad reliqua suo Marte intellegenda fiant paratiores.

Jenes haben wir berücksichtigt und berücksichtigen wir, dass, welche Hilfestellungen nötig sind um die antiken Autoren richtig zu verstehen, zusammen mit einer ziemlich großen Menge bester schon für sich Dinge und Sätze, die jungen Männer frühzeitig erkennen und gleichsam mit diesen Hilfestellungen gewappnet sind und besser darauf vorbereitet werden, auf eigene Faust das Übrige zu verstehen.

Praef. Liv. §6

Hic unus idemque auctoris locus solet bis aut ter adeo praelegi et a discipulis in binos aut ternos ordines pro profectus ratione diuisis explicari. [...] Quae omnia faciunt, ut mediocris admodum locus una hora pertractetur.

Hier wird gewöhnlich ein und dieselbe Stelle eines Autors zwei- oder dreimal so intensiv vorgelesen und von den Schülern, die je nach Art ihres Fortschrittes in je zwei oder je drei

¹²⁶⁵ VIELBERG 2013 zu ibid. übersetzt „auf die Aussprache einzelner Wörter achtet“; dieses gibt den Sinn m.E. nur eingeschränkt wieder, da GESNER offensichtlich eine korrigierende Person vorsieht, die auf jedes einzelne Wort achtet, das von dem Gegenüber geäußert wird.

Sequenzen eingeteilt sind, erklärt. [...] All dies bewirkt, dass in einer Stunde eine ziemlich mittelmäßige Stelle genau behandelt wird.

Praef. Liv. §20.

[...] sumendi etiam sunt libri, non in quibus enucleandis menses et annos impendas, sed quos cursim perlegas et quam potest celerrime. Statim hic error aliquis remouendus est, ne quis festinationem necessariam aut negligentiam potius quam lectionem a nobis commendari putet.

Man muss auch die Bücher nehmen, für deren Verständnis man nicht Monate und Jahre braucht, sondern die man fließend und möglichst schnell durchlesen kann. Sofort muss an dieser Stelle ein gewisser Irrtum behoben werden, damit man nicht glaubt, dass ich eher unvermeidliche Hetze oder Nachlässigkeit als Lektüre empfehle.

Praef. Liv. §21

Cursoriam lectionem hic non commendamus eam, quam interdum necessitas imperat locum aliquem aut uerbum adeo requirentibus, qui in id solum intenti reliqua omnia praetermittunt, oculisque potius utuntur ad legendum quam animo: neque eam qua librum nouum in manus sumunt, uel occupati uel quem totum perlegere tanti non ducunt: et post praefationem ea quae summaria uocantur, breuiaria, lemmata, indicesque inspiciunt, locum unum alterumque speciminis tantum causa considerant atque ex his omnibus speciem quandam libri informant animo et iudicium apud se ipsi ferunt. Hoc lectionis genere (, quod et ipsum alioquin utilitate maxima non caret, recte usurpatum) multi abutuntur hodie et profectum impediunt [...].

Als kursorische Lektüre empfehle ich hier nicht die, die manchmal die Notwendigkeit denen gebietet, die irgendeine Stelle oder ein Wort so sehr suchen, die nur auf das konzentriert sind und alles Übrige übergehen, und die eher die Augen als den Verstand zum Lesen nutzen: auch nicht die, bei der man ein neues Buch in die Hände nimmt, wenn man entweder beschäftigt ist oder das Ganze durchzulesen für nicht so wichtig erachtet: Diejenigen schauen sich nach der Vorrede sogenannte Zusammenfassungen, Resümees, Stichworte und Registerverzeichnisse an, und die eine und andere Stelle nur um eines Beispiels willen berücksichtigen und aus all diesen eine bestimmte Buchgattung in der Theorie zusammenbasteln und ihr Urteil bei sich selbst dazu fällen. Diese Art der Lektüre (, die auch selbst, wenn sie richtig Anwendung findet, ansonsten größter Nützlichkeit nicht entbehrt) nutzen heute viele aus und verhindern den Erfolg [...].

Praef. Liv. §23

Sumitur in manus liber boni auctoris, non ante ille dimittendus quam perlectus integer sit. Legitur autem ita ut diligenter quidem attendatur ad uocum tum simplicium significatus, tum coniunctarum, ut non neglegatur, si quid eleganter, si quid proprie, si quid concinne, si quid splendide dictum uideatur; ut ipsae figurae quoque orationis demittantur ad animum et familiares tractatione et cogitatione reddantur. Sed obiter tamen aguntur reliqua omnia et si quid sit in uerbis obscurum, certe insolitum, si quid ex antiquitate altius repetendum, non insistitur, neque cohibetur et quasi sufflaminatur legendi impetus, uerum nota tantum quadam insignitur locus difficilis, reuocandus suo tempore, et si tanti sit diligentius considerandus. Saepe ne opus quidem illud est cum ea quae sequuntur sua sponte lucem inferant his quae tenebris mersa paulo ante uidebantur.

Man nimmt das Buch eines guten Autoren in die Hände, jenes darf nicht eher weggelegt werden, bis es vollständig durchgelesen worden ist. Es wird aber so gelesen, dass natürlich

umsichtig auf die Bedeutungen bald der einfachen Wörter, bald der verbundenen geachtet wird, damit es nicht vernachlässigt wird, wenn etwas elegant, wenn etwas eigentümlich, wenn etwas harmonisch und wenn etwas prächtig gesagt worden zu sein scheint; damit auch gerade die Sprecher der Rede sich einprägen und durch Behandlung und Nachdenken vertraut werden. Aber trotzdem werden alle übrigen Dinge beiläufig behandelt und, wenn hinsichtlich der Wörter etwas unklar ist, sicherlich ungewohnt, wenn etwas aus der Antike tiefer wiederholt werden muss, beharrt man weder darauf, noch hält man sich damit auf und mag gleichsam die Leselust ersticken, stattdessen kennzeichnet man die schwierige Stelle nur durch irgendeine Anmerkung, auf die man zur rechten Zeit zurückkommen und die man dann, wenn es sinnvoller ist, genauer in den Blick nehmen soll. Oft ist jenes nicht einmal nötig, wenn die folgenden Dinge von sich aus die Stellen erhellen, die kurz zuvor scheinbar in Dunkelheit getaucht waren.

PLI 131

[A]nnotationes tum demum consulendae sunt, cum sentimus nos haerere: criticae praesertim, cum uolumus crisin exercere etc.

Anmerkungen sind nur dann zu Rate zu ziehen, wenn wir merken, dass wir nicht weiterkommen, kritische vor allem, wenn wir unser Urteilsvermögen üben wollen usw.

198. Chrest. Graeca 1773, 5 sq.

Quod uersionem Latinam non adieci, illud iusto, ut arbitror, consilio factum est. Ex quo enim tempore in schola uel discendi causa uel docendi uersatus sum, animaduerti, pestem illam capitalem Graecarum litterarum esse, quod Graecis libris fere talibus utuntur adolescentuli, quibus Latina interpretatio adiuncta e regione est. Cum igitur interpretari iubentur aliquid, primo uerba aliquot Graeca legunt, tum his subiciunt Latina totidem circiter; qua in re tanto facilius non praeceptori quidem, nisi is plane hebes sit, sed sibi succum faciunt, a quo tempore Leusdenianae illae editiones Noui Testamenti Graeco-Latinae scholas inundarunt, uerbum uerbo reddentes si non Latino, at certe barbaro.

Dass ich eine lateinische Übersetzung nicht beigefügt habe, das ist, wie ich meine, gerechtfertigt geschehen. Denn seit ich mich in der Schule aufgehalten habe, entweder um zu lernen oder zu lehren, habe ich bemerkt, dass jenes das Hauptverderben der griechischen Literatur ist, dass die Jugendlichen fast solche griechischen Bücher benutzen, denen eine lateinische Übersetzung aus dem Gebiet angehängt ist. Wenn ihnen also aufgetragen wird, etwas zu übersetzen, lesen sie zuerst einige griechische Wörter, dann fügen sie diesen etwa genauso viele lateinische zu; in dieser Angelegenheit lassen sie es viel leichter natürlich nicht dem Lehrer, außer er ist völlig stumpf, sondern sich in Saft übergehen, indem sie Wort für Wort, wenn nicht auf Latein, dann sicherlich barbarisch, wiedergeben, seitdem jene griechisch-lateinischen Ausgaben des Neuen Testaments aus Linz die Schulen überschwemmt haben.

Chrest. Graeca 1773, 8

[E]tiam ab omni notarum longiorum syrmate abstinni uolens, cum id iam quidem agerem unice, uti familiaritatem aliquam cum Graecis ipsis iuuentuti propinarem.

Auch von jedem Schleppekleid längerer Anmerkungen habe ich mich gerne zurückgehalten, weil ich das freilich schon einmalig tat, dass ich irgendeine Vertrautheit mit den Griechen selbst der Jugend näherbrachte.

PLI 180

Unum aliquem libellum, suis studiis, suo ingenio accommodatum, frequenti lectione, et diligenti singulorum uerborum examine, ita ediscant, ut illum quasi fundum habeant et regulam adeo. Sumendus est liber, quem non illorum opera intellegere uolumus, sed qui nobis familiaris sit aliunde. Ita multa discere possumus, si modo recte pronuntiet, et habeat facultatem uolubiliter loquendi.

Ein einziges Buch, das zu den eigenen Studien, zu der eigenen Begabung passt, sollen sie durch häufige Lektüre und sorgfältige Prüfung der einzelnen Formen auswendig lernen, so dass sie es gleichsam als Grundlage oder vielmehr als Regelbuch haben. Man muss ein Buch zur Hand nehmen, das wir nicht mit Hilfe jener verstehen wollen, sondern das uns woandersher vertraut sein sollte. So können wir vieles lernen, wenn er nur richtig ausspricht und die Möglichkeit hat, gewandt zu reden.

199. Leges 22 sq. §4

Dum cibus capitur, praelegat anagnostes aliquid profuturum interim audientibus, breue, historicum, facile, abInspectore constituendum, u. g.: fabellas Aesopias Phaedri aut Camerarii, Eutropium, Iustinum, Cornelium Nepotem, apophthegmata Erasmi studio collecta, eiusdem uiri, Ludouici Uiniis item colloquia, selectas Heuzei cura historias [...]. Legenti silentium praestator. qui secus fecerit, ne impune sit, inspector curabit. Lectoris munus per uices diurnas eat.

Während der Einnahme der Mahlzeit soll ein Vorleser etwas vorlesen, das in der Zwischenzeit den Zuhörenden nützen wird, etwas Kurzes, Historisches, Leichtes, das vom Inspektor Festzulegendes, wie beispielsweise die äsopischen Fabeln des Phaedrus oder Camerarius, Eutropius, Iustinus, Cornelius Nepos, Sentenzen, die unter dem Bemühen des Erasmus gesammelt wurden, die Colloquia familiaria desselben Mannes, ebenso die des Ludovicus Vives und ausgewählte Geschichten, die von Heuzet herausgegeben worden sind [...]. Dem Vorlesenden soll Schweigen dargebracht werden. Falls einer entgegen gehandelt haben sollte, wird sich der Inspektor darum kümmern, dass er nicht straflos davonkommt. Die Aufgabe des Vorlesers soll täglich neu vergeben werden.

200. PLI 74

Sic intellegere prius discimus linguam quam scribere quia mille ante sunt legendi audiendi occasiones quam una scribendi.[...] Discunt feliciter nonnumquam parui prius linguam peregrinam etc. Ingeniosis, qui habent facultatem discendi, neque hic tenendus erit pertinaciter ordo, ut necessaria maxime semper primum discant. Contionari bene, ita, ut bonus uir possit mouere auditores et efficere, ut illi eum putent cupidum suae salutis, est sine dubio infinito melius, quam omnem comprehendere Orientalem philologiam. Et si quis non possit ultra unum alterumque annum morari in Academia, huic suadeam, ut quam primum discat contionari, audiat bonos contionatores; ante omnia, instituat se, ut ea, quae dicat, ipse uera putet.

Interim non sequitur: Ergo omnibus statim contionandum est, nihil aliud. Sed si tempus sufficit, disci et alia debent, quaecumque possunt.

So lernen wir eher Sprache zu verstehen als zu schreiben, weil es tausend Gelegenheiten zu lesen und zu hören gibt, bevor eine zu schreiben da ist. [...] Die Kleinen lernen manchmal erfolgreich zuerst eine Fremdsprache. Begabte, die die Fähigkeit zu lernen haben, müssen auch nicht unbedingt an der Reihenfolge festhalten, dass er Notwendiges immer zuerst lernt. So gut reden zu können, dass ein tüchtiger Mann die Zuhörer beeinflussen und erreichen kann, dass sie glauben, er sei auf ihr Wohlergehen aus, ist ganz ohne jeden Zweifel besser als die ganze Orientalische Philologie begreifen. Und wenn jemand nicht länger als ein oder zwei Jahre auf der Universität bleiben kann, würde ich ihm raten, möglichst zuerst reden zu lernen, gute Redner anzuhören. Vor allem soll er sich so bilden, dass er das, was er sagt, selbst für wahr hält. Daraus folgt jedoch nicht: Also müssen alle sofort reden und sonst nichts. Aber wenn die Zeit reicht, muss auch anderes gelernt werden, was gelernt werden kann.

201. SO §56

Man fragt auch bisweilen unter dem Lesen nach der Bedeutung dieses und jenes vorher schon bekannt gemachten Wortes. Man siehet fleissig nach, ob alle Kinder die Augen auf dem Buche haben? Man lässet die Aufmercksamkeit zu befördern bald diesen bald jenen fortlesen, und bemercket alles, was vorhin bey dem Teutschen erinnert worden. Auf solche Art werden die Kinder, ehe sie noch an das Decliniren und Conjugiren kommen schon einen zielichen Vorrath von Lateinischen Wörtern und einige Bekantschaft mit deren Endungen haben; welches die sonst schwere Sache, über welcher der gröste Theil der Kinder alle Lust zum Studiren und Freude an den Büchern zu verlieren pflaget, schon zum voraus um ein merckliches erleichtern wird.

SO §93

Die Orationes Selectae und Officia Ciceronis sind auf das fleißigste und sorgfältigste zu lesen und hierbey sonderlich immer Acht zu haben, 1. was der Verfasser beweisen wolle? da denn der kurtze Satz aus einem weitläufigen Vortrage herauszuziehen, 2. Wie? oder mit was vor Gründen und Schlüssen er es beweise? Welche Schlüsse gleichfalls bisweilen in ordentliche Form und kurtze Sätze gebracht werden, 3. Wie er seinen Haupt-Satz erweitere und ausziere? Bei der anderen Frage kann auch bisweilen kürztlich untersucht werden, ob der Schluß bündig und under Beweis hinlänglich, oder ob noch etwas dawieder einzuwenden.

SO §125

Wenn wegen besonderer Umstände eines von beyden seyn müßte, daß entweder die Sprachen nicht recht getrieben werden könnten, oder die Philosophie unterbleiben müßte: so ist die Versäumung der letztern viel erträglicher, weil zu derselben auf Universitäten Gelegenheit genug ist, und niemand leicht dahin kommt, der nicht die vornehmsten Theile derselben hören sollte; hingegen die Versäumniß in Sprachen schwerlich ersetzt wird. Diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophiren, werden zum öftern Schwaz- und pralerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehöret, oder ihnen selbst einfällt, vor grosse Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben, und

alles andere aus Unwissenheit verächtlich tractiren; welches der Grund zu der Sectirerey und unnützen Zänckerey ist. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset, und dabey die Gründe von der Mathematic studiret, bekömmt geübte Sinnen das wahre von dem falschen, das Schöne von dem unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedancken in das Gedächtniß, eine Fertigkeit anderer Gedancken zu fassen, und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern, und hat den größten Theil desselben schon in der Ausübung gelernet, was ihm in einem guten *Compendio Philosophiae* nach Ordnung und Form einer Disciplin gesagt werden kann; daher er in einer Stunde sodann mehr gründliches lernet, als er ausser dem in ganzen Wochen und Monaten fassen würde.

SO §143

[...] 4) Man gewöhnet die Kinder an, etwas aus der Predigt zu mercken, anfangs etwa einen oder den andern Spruch, hernach das vornehmste von der Haupt-Einrichtung, und nach und nach immer mehr von der ganzen Ausarbeitung. Diese Uebung hindert nicht nur unzehlig viel böses, und macht die Erkänntniß der Göttlichen Wahrheiten etwas weitläufiger, sondern ist, wie alle andere Wercke der Gottseeligkeit, zu dem ganzen Laufe des künftigen Lebens und der Studien nützlich, indem dadurch die Aufmerksamkeit gestärcket, das Gedächtniß samt der Beurtheilungs-Kraft vermehret, und also die vernünftige Seele zu ihren bevorstehenden Handlungen weit geschickter gemacht wird. Die Prediger sollen auch in dieser Absicht vor einen verworrenen und übel zusammenhangenden Vortrag sich äusserst hüten, damit sie nicht bei denen, die allmählig urtheilen lernen, sich und ihr Amt verächtlich machen.

KldS 365

So unnütze es ist, sich vor der Universität in ein weitläufig Systematisch Buch von der so genannten Philosophie einzulassen, wodurch auf den Schulen kein geringer Schade angerichtet wird: so nöthig ist es, daß in allen Lectionen philosophirt werde: das ist, daß bey aller und jeder Gelegenheit die Jugend gewöhnet werde acht zu haben, a) Was der Auctor sage, und eigentlich haben wolle? 2) Wie er es beweise? c) Ob er recht, oder unrecht habe? Dieses kann auch bey anderen Handlungen und Rede ohne langes ränniren, mit kurzen Worten beobachtet werden. Dis ist die rechte und wahre Philosophie, mit welcher alle weise Leute bis an ihren Tod sich beschäftigen müssen. Die Regeln, Erklärungen, formellen Demonstrationen, sind vor vernünftige Leute eine angenehme Speculation; vor die aber, die keinen practischen Verstand haben, elende Krücken — —.

202. Praef. Liv. §24

Nimirum ad hoc unum maximum intenditur in hac lectione animus, tota in hoc cogitatione defigitur, ut intellegamus, teneamusque deinde, quid sibi efficiendum docendumque proposuerit auctor libri, quibus ad hanc rem argumentis usus sit et quam feliciter; quomodo ea, quae obici sententiae suae uident, reiecerit; quibus eam rebus aliunde adsumptis h.e. exemplis, similitudinibus, testimoniis, exornauerit illustraueritque. Haec in libro, ubi docetur aliquid et argumentis demonstratur: In historia autem uel uera uel conficta studiose obseruatur, quis quid quo tempore, quo consilio praesertim egerit, quibus adiumentis

et quasi instrumentis sit usus, quae impedimenta et quomodo remouerit, quid effecerit denique, quemque facti sui fructum tulerit? [...]

Zu sehr konzentriert sich bei dieser Lektüre der Verstand auf dieses eine Bedeutendste, er fixiert sich auf die Gesamtheit dieses Gedankens, damit wir verstehen und uns schließlich daran erinnern, was der Autor des Buches sich zu bewirken und zu lehren vorgenommen hat, auf welche Argumente er zurückgegriffen hat und wie gut es ihm gelungen ist; wie er das verworfen hat, wovon er gesehen hat, dass es gegen seine Meinung gesagt wurde; mit welchen irgendwoher genommenen Sachen, also mit welchen Beispielen, Analogien und Dokumenten er die Angelegenheit ausgeschmückt und verdeutlicht hat. Das bedeutet in einem Buch, in dem etwas gelehrt und mit Argumenten belegt wird, Folgendes: In der Geschichte aber werden entweder wahre Dinge oder ausgedachte eifrig beobachtet, wer was wann – besonders mit welcher Absicht – gemacht hat, welche Hilfsmittel und was er wie Instrumente angewendet hat, welche Hindernisse und, wie er sie beseitigt hat, was er schließlich bewirkt hat, und welchen Nutzen er aus seiner Tat zog. [...]

Praef. Liv. §25

Haec sane una lectio est ad uitam utilis, quae animum consilio auget et rebus priuatim et publice gerendis facit aptiorem [...]. [H]uc deducant inuentutem qui possunt, in hoc eam studio crebris interpellationibus, interrogationibus obiectionibus, disputationibus adiuent; tantum se profecisse unusquisque sciat, quanto sibi laetius feliciusque procedere hoc lectionis genus animaduerterit.

Natürlich ist einzig diejenige Lehrstunde für das Leben nützliche, die das Gemüt durch Rat kräftigt und den Angelegenheiten anpasst, die privat und öffentlich zu verhandeln sind [...]. Hierher sollen diejenigen die Jugend führen, die das können, und bei diesem Studium sollen sie ihr durch zahlreiche Unterbrechungen, Befragungen, Erwiderungen, Diskussionen helfen; jeder einzelne soll wissen, dass er je mehr Fortschritte gemacht hat, desto glücklicher und erfolgreicher er bemerkt hat, dass diese Lektüremethode gelingt.

Praef. Liv. §26

[...] Quae [lectio] indiuisum habeat in his, qui mediocrem uerborum copiam et Grammaticarum praeceptionum usum attulerint, comitem, dulcedinem quandam et sinceram maxime uoluptatem [...].

Diese [Lektüre] kann in denen, die einen mittelmäßigen Wortschatz und Kenntnis grammatischer Vorschriften mitgebracht haben, einen ungeteilten Begleiter haben, eine gewisse Süße und besonders aufrichtige Freude [...].

203. PLI 853

ingenium, quo nomine alias omnem vim naturalem animorum complectuntur, vocatur vis rerum similitudinem vel dissimilitudinem celeriter videndi:

Proprie est ingenium die angebohrne Art, quod nobiscum gignitur. Sed in philosophia tribuimus ingenium his, quibus facile venit in mentem similis rei comparatio; qui facile vident similitudinem aut dissimilitudinem rerum inter se.

„Begabung“, womit man sonst alle natürliche Kraft des Geistes zusammenfasst, nennt man die Fähigkeit, Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit von Dingen schnell zu sehen. Eigentlich ist die Begabung *die angebohrne Art*, die mit uns entsteht. Doch in der Philosophie sprechen wir Begabung denen zu, denen leicht der Vergleich einer ähnlichen

Sache in den Sinn kommt. Sie sehen leicht die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit von Dingen untereinander.

PLI 854

Imprimis etiam illam respondendi celeritatem etsi minus solidam, subtilem tamen, ingenio deferimus. Huc pertinent, quae circa iocos obseruantur et apophthegmata. [...] Quoties Heineccium praelegere solebam, uersabar diligenter quoque circa locum de iocis. Ibi etiam obseruauit, iocos pulcherrimos illos esse, qui sunt in celeritate respondendi.

Vor allem auch die, wenn auch weniger vollständige, aber trotzdem genaue Schnelligkeit zu antworten, übertragen wir der Begabung.

Dahin gehört, was im Umkreis der Witze und geistreichen Sprüche beobachtet wird. [...] Immer wenn ich über Heineccius Vorlesungen zu halten pflegte, beschäftigte ich mich auch genau mit der Stelle über die Witze. Dort habe ich auch angemerkt, dass die schönsten Witze die sind, die in der Schnelligkeit der Antwort bestehen.

PLI 1388

Facilitatem excogitandi remedia iuuant exempla, in quo maximus est historiarum usus: [...] De Lucullo Cicero (Acad. II, 1) narrat, illum rudern omnium rerum bellicarum, profectum domo contra Mithridatem, per uiam legisse bonos auctores, qui de bellis exposuerunt, et uenisse tamquam summum imperatorem in Asiam. Non contingit hoc omnibus, quod diuino Luculli ingenio contigit; sed prosunt tamen infinitum aliorum ex improuiso excogitata remedia.*

Beispiele fördern die Leichtigkeit, sich Mittel auszudenken, wobei der Nutzen der Geschichtsschreibung sehr groß ist.

[...] Von Lukullus erzählt Cicero (*Academica II, 1), dass er, obwohl er in Kriegsdingen vollkommen unerfahren war, von zu Haus gegen Mithridates aufbrauch, unterwegs gute Autoren gelesen hat, die über Kriege berichteten und gleichsam als der größte Feldherr nach Kleinasien kam. Es glückt nicht allen, was der göttlichen Begabung des Lukullus geglückt ist; aber doch nützen die überraschend ausgedachten Mittel anderer unendlich viel.

PLI 1389

Acuunt [ludi Leibnitiani] non ad magnam sapientiam, sed ad paruam, quae et ipsa interdum utilissima esse potest. Quaeritur: Cui rei utilis est pileus? Respondetur: Pileus adhiberi etiam potest ad hauriendam aquam: ad pedes podagricorum inuoluendos; ad canes defendendos; ad uentum excitandum; ad alia. Ad hanc sapientiam priuatam magnam uim habent hi ludi et utilitatem magnam asserunt. [...] Remediorum ludo ita ludunt, ut aliquem collocent in angustiis et periculo, et inbeant illum inuenire modum, quo expediat se. Quomodo scribes sine atramento? [...] Quomodo euades? Quomodo nutries hominem sine pane? Quomodo geres prunam in manu? [...] Qui hoc scit, illi non est ars; Sed, qui nescit, diu ille quaerat. Quomodo excitabis ignem alia ratione, quam nostra uulgari?

Sie [die Spiele Leibniz] schärfen nicht zur großen Weisheit, sondern zu einer kleinen, die auch selbst manchmal äußerst nützlich sein kann. Man fragt: „Wozu ist eine Mütze nützlich?“ Antwort: „Eine Mütze kann man auch verwenden, um Wasser zu schöpfen, um die Füße Gichtkranker zu umwickeln, um Hunde abzuwehren, und zu anderem. Für diese private Weisheit haben diese Spiele eine große Bedeutung, und bringen einen großen

Nutzen. [...] Mit dem Spiel der *Mittel* spielen sie so, dass sie jemanden in Schwierigkeiten und Gefahr versetzen und ihm den Auftrag geben, einen Weg zu finden, mit dem er sich befreien kann. Wie wirst du ohne Tinte schreiben? [...] Wie wirst du herauskommen? Wie wirst du einen Menschen ohne Brot ernähren? Wie wirst du glühende Kohle in der Hand tragen? [...] Wer das weiß, für den ist es keine Kunst; wer es aber nicht weiß, der könnte lange suchen. Wie wirst du Feuer auf eine andere Art als unsere gewöhnliche machen?

PLI 1518

Pueros uel ludendi uel instituendi causa ubique possumus docere. Ut hoc utar, in pila, item ubi lusus ferularum et globulorum eburneorum est, Billard, facilis est disciplina Catoptricae. Angulus incidentiae est aequalis angulo reflexionis. [Globi resilientis motus idem est, qui fuit incidentis, cet.] Arithmetica potest exerceri in ludo chartarum.

Wir können den Jungen, teils um zu spielen, teils um zu unterrichten, überall etwas beibringen. Um dies Beispiel zu gebrauchen, beim Ballspiel, ebenso da, wo man mit Stöcken und Elfenbeinkugeln spielt, beim *Billard*, ist die Unterrichtung in der Spiegellehre leicht. Der Einfallswinkel ist gleich dem Ausfallswinkel. [Die Bewegung der zurückspringenden Kugel ist dieselbe wie die der einfallenden usw.]. Die Zahlenlehre kann man beim Kartenspiel üben.

PLI 1519

Mittitur homo paulo stupidior in apothecam: medicina, quam afferre inde debet, uocatur Nix. Ne obliuiscatur, per totam uiam iubetur nix dicere, quod facit. Sed non multum progressus, offendens in lapidem, obliuiscitur uerbum suum. Incidit paulo post in piscantes, qui non multos ceperunt pisces; dixit ex illius unus, Morgen wollen wir mehr fangen. 'Meus homo excipit haec uerba, et repetit illa continuo. Deinde uenit homo religiosus dicens, Gott sey mir Sünder gnaedig! hic priorum oblitus haec iterat. Dum procedit paululum, iacet in uia cadauer, et alius, qui huic occurrit, ait, Pfui, du stinkend Rabenaas! ille denuo in ore habet haec uerba. Dum non multum abest ab urbe, angitur, nescius quid dicat in apothecam ueniens: obuiam uenit aliquis: hunc interrogat, Was muss ich denn sagen? Ille stultum illum putans, illique illudens respondet, Nichts! (nihil.) Hic, Recte! Nichts, Nichts. Igitur bono fato reperit nomen medicinae afferendae. Talibus ludis possunt memoria, ingenium, iudiciumque exerceri.

Ein etwas dümmlicherer Mann wird in eine Apotheke geschickt. Die Arznei, die er da holen soll, heißt *Nix*. Damit er dies nicht vergisst, wird ihm aufgetragen, den ganzen Weg über *nix* zu sagen, was er auch macht. Aber er ist noch nicht weit gegangen, stößt er an einen Stein und vergisst sein Wort. Wenig später stößt er auf Fischer, die nicht viele Fische gefangen haben; einer von ihnen sagt: „Morgen wollen wir mehr fangen.“ Mein Mensch nimmt diese Worte auf und wiederholt sie gleich. Dann kommt ein frommer Mensch und sagt: „Gott sei mir Sünder gnädig!“ Da vergisst er die vorherigen und wiederholt diese. Dann geht er ein Stück weiter, da liegt ein Kadaver auf dem Weg, und ein anderer, der ihm begegnet, sagt: „Pfui, du stinkend Rabenaas!“ Der hat wieder diese Worte im Mund. Als er nicht weit von der Stadt weg ist, gerät er in Not, weil er nicht weiß, was er sagen soll, wenn er in die Apotheke kommt; da kommt ihm einer entgegen, den fragt er: „Was muss ich denn sagen?“ Der hält ihn für verrückt und weil er ihn zum Narren halten will, antwortet er: „Nichts! (nichts)“. Der: „Richtig! ,Nichts, nichts.“ Also findet er mit viel Glück die Bezeichnung der Arznei, die er holen soll. Mit solchen Spielen kann man Gedächtnis, Verstand und Urteilskraft üben.

204. Praef. Liv. §18

Quid igitur? Contemnimusne receptam summis auctoritatibus a summi iudicii hominibus in scholas omnes rationem? Errorisne et ineptiarum postulabimus antiquam illam et uenerabilem uocem, non multa, sed multum! Abicimusne libros omnes Sturmii, Schori, Scioppii, Morhofii, magistrorumque aliorum, qui operosam illam et tarde grauiusque procedentem nobis legendi rationem commendarunt inculcaruntque? Non ego is sum, qui hoc audeam; non damno morem istum, quin dum haec scribo Horatianam de arte epistolam quam possum accurate copioseque illustrare satago.

Was also? Verachten wir die Methode, die unter den höchsten Autoritäten von Menschen höchsten Urteilsvermögens in alle Schulen eingeführt wurde? Werden wir jenen altehrwürdigen, aber irrigen und albernen Ausspruch „Nicht vieles, sondern viel!“ fordern? Werden wir alle Bücher Sturms, Schors, Schoppes, Morhofs und anderer Lehrer wegwerfen, die uns jene mühevoll gelehrte Lesemethode, die langsam und angesehen gelingt, empfohlen und eingetrichtert haben? Nicht ich bin derjenige, der dies zu wagen vermag; ich verdamme nicht diesen Brauch da, der ich mich sogar eifrig bemühe, während ich dies schreibe, einen Brief Horazens über die Technik möglichst genau und wortreich zu erklären.

PLI 94

Grammatica iucunde discitur eo tempore, cum linguae sumus iam satis compotes. Nam, sine Grammatica plenissime disci etiam posse linguam uernaculam, documento sunt Principum ministri, consiliarii, secretarii, qui eam usu didicerunt optime.

Die Grammatik wird auf angenehme Weise gelernt zu dem Zeitpunkt, wenn wir die Sprache schon gut genug beherrschen. Denn dass man die Muttersprache auch ohne Grammatik vollkommen lernen kann, beweisen die Minister der Fürsten, ihre Ratgeber, ihre Sekretäre, die sie durch praktischen Gebrauch bestens gelernt haben.

PLI 99

Haec fuit ratio, qua linguae uelut soliditatem et consistentiam nactae sunt, cum ad eorum, quos admirarentur, homines imitationem se componerent.

Dies war die Art, mit der die Sprachen gleichsam Festigkeit und Dauerhaftigkeit erhielten, indem sie sich darauf einstellten, die Menschen, die sie bewunderten, nachzuahmen.

PLI 102

Discantur, quantum eius fieri potest, eo modo quo sermo patrius, hoc est, usu primum et ἀλόγῳ τριβῇ. Non sum, quod falso accuser, inimicus Grammaticae; sed obseruetur particula primum, quod hanc uim habet, ne incipiatur a Grammatica, quam uirile studium dico.

Sie [Fremdsprachen] sollen, soweit wie möglich, so gelernt werden wie die Muttersprache d.h. *zuerst* durch Gebrauch und durch unreflektiertes Üben. Ich bin nicht, was man mir zu Unrecht vorwirft, ein Gegner der Grammatik. Aber man sollte das Wörtchen *zuerst* betrachten, das besagt, dass man nicht mit der Grammatik beginnen soll.

PLI 127

Qui non uolunt scribere, sed legere modo et loqui Latine, ut Principes et eorum Ministri, tuto possunt carere Grammatica. Hi enim linguas melius discunt usu.

Wer nicht schreiben will, sondern nur Latein lesen und sprechen, wie die Fürsten und deren Minister, kann ohne Gefahr auf die Grammatik verzichten. Die nämlich lernen die Sprachen besser durch den Gebrauch.

PLI 1371

Omnis uita nostra non est methodica. Non puerum loqui docemus per Grammaticam: sed modo hoc uerbum modo illud, modo hanc rem modo illam, docemus eum, prout fert occasio. Ita artificia non discuntur methodice; sed tiro nunc hoc uidet, nunc illud: nunc hanc partem facere iubetur, nunc illam. Ne sutores quidem et fabri methodici sunt hac ratione, sed incipiunt a praxi faciliore. [...]

Unser ganzes Leben ist nicht methodisch. Wir bringen dem Jungen nicht über die Grammatik das Sprechen bei, sondern mal dieses Wort, mal jenes, mal diese Sache, mal jene, wie sich die Gelegenheit ergibt. So lernt man auch ein Handwerk nicht methodisch. Sondern der Anfänger sieht bald dies, bald das; mal soll er diesen Teil machen, mal jenen. Nicht einmal die Schuster und Handwerker gehen auf diese Weise methodisch vor, sondern beginnen bei der leichteren Anwendung.

205. Ench. 11 sq.

Si qui enim nihil petant aliud quam ut instrumenti instar ad alia discenda, quamcumque intellegendi Latinos, recentioris praesertim aetatis, libros facultatem sibi comparent, his licebat multo breuiori uia eo quo uolunt peruenire, legendis statim et interpretandis generis illius libris, quorum legendorum causa se aiunt Latine discere. [...] Uitae sapienter instituendae prudenterque degendae utiles esse et ob hanc rem legendos esse classicos illos confirmamus [...].

Wenn manche nämlich nichts anderes erstreben mögen als [das Lateinische] wie ein Instrument zum Lernen anderer Dinge [zu nutzen], obwohl sie sich die Fähigkeit erwerben können, lateinische Bücher zu verstehen, v. a. die des jüngeren Zeitalters, wäre es diesen gestattet auf einem viel kürzeren Weg dorthin, wohin sie wollen, zu gelangen, indem die Bücher jener Art sofort gelesen und erklärt werden, deren willen zu lesen sie sagen, dass sie Latein lernen. [...] Ich bestätige, dass jene Klassiker nützlich für die weise Einrichtung und kluge Führung des Lebens sind und auch deswegen gelesen werden müssen [...].

Ench. 14 sq.

Hos quattuor libellos [...], si quis sibi familiares reddat, ut non intellegat modo, sed illorum etiam argumenta in promptu habeat, is non Latinae tantum linguae facultatem sibi comparauerit rebus ciuilibus intellegendis et explicandis idoneam; sed, modo alias sit prudentiae capiendae aptus, eadem magnam uim praeceptorum exemplorumque cognouerit, omnibus partibus uitae priuatae atque publicae recte gubernandis utilissimorum et quod maximum est, ad magnitudinem quandam animi efferri se (de capace uirtutis ingenio loquimur) sentiet, quae humilia desideria, turpes uoluptates, inanem pompam, infamia lucra, formidabilem bonis potentiam contemnat, neque quicquam admiratione magnopere dignum censeat praeter ea, quibus ad diuinam naturam proxime mortales accedunt, ut paucis ipsi rebus indigeant, bene mereantur de quam plurimis.

Damit man diese vier Büchlein [...], wenn jemand sich mit ihnen vertraut machen sollte, nicht nur versteht, sondern auch deren Inhalte parat hat, sollte derjenige nicht nur lateinische Sprachkompetenz erworben haben, die geeignet ist, um Angelegenheiten zivilen Rechts zu verstehen und zu erklären; sondern er sollte um gerade dazu ein

andermal bereit zu sein, um Klugheit zu erlangen, mit derselben die große Kraft der Vorschriften und Beispiele kennenlernen, um in alle Bereiche des privaten und öffentlichen Lebens die nützlichsten Dinge richtig zu leiten und, was das Wichtigste ist, zu spüren, dass er sich eine gewisse Geistesgröße erworben hat (ich spreche über die zur Tugend fähige Begabung), und zu verachten, was niedrige Wünsche sind, schändliche Gelüste, eitler Pomp, verrufene Gewinne, die fürchterliche Macht durch Güter, auch wird er nicht irgendetwas so sehr der Bewunderung für würdig halten wie das, wodurch die Sterblichen der göttlichen Natur sehr nahe kommen, damit sie selbst weniger Dinge bedürfen, um sich um möglichst vieles in guter Weise verdient zu machen.

206. Praef. Liv. §19

Opus est [lectione stataria] iis, qui solidam cuiuscumque linguae cognitionem aspirant, omnibus, ut sub ipsa discendi initia mediocrem libellum aliquem, aut eius certe partem non contemnendam, resoluant accuratissime, et ad Grammatices Rhetoricesque praecepta omnes singulasque particulas, quanta potest esse industria et cura exigant: hoc enim qui neglexerint, numquam illi secure uel loqui discent uel scribere, uacillabunt semper et uel impingent uel impingere metuent. Apprime utile est unumquemque in progressu studii in uno alteroque boni auctoris libro intellegere, quanto sit opus apparatus doctrinae, ut omnia plane intellegantur, ut omnium personarum rerum formularum uerborum accurate possit reddi ratio. Est autem facilius longe et commodius alio praeunte et commonstrante hoc discere quam ipsum diu nimis sudare. Quantum uiua docentis uox hoc ualeat iam praetereo.

All diejenigen brauchen die statarische Lektüre, die eine solide Kenntnis einer beliebigen Sprache anstreben, sodass sie noch zum Lernbeginn irgendein mittelmäßiges Büchlein oder einen sicherlich nicht zu verachtenden Teil daraus genauestens aufdröseln und um alle Regeln der Grammatik und Rhetorik sowie die einzelnen Partikel mit möglichst großem Fleiß und Sorgfalt zu untersuchen: Denn wer das vernachlässigt, der wird niemals unbekümmert sprechen oder schreiben lernen, und immer wird er schwanken und entweder anstoßen oder befürchten, Anstoß zu erregen. Besonders nützlich ist es, dass jeder einzelne beim Fortgang des Studiums an dem einen oder anderen Buch eines guten Autoren versteht, wie viel an wissenschaftlichem Know-How nötig ist, um alles genau zu verstehen, damit alle Personen, Sachen, Formulierungen und Wörter genau begründet werden können. Es ist aber viel einfacher und bequemer, das zu lernen, während einer vorausgeht und es zeigt, als selbst lange allzu sehr zu schwitzen. Wie wichtig die lebendige Stimme des Lehrenden ist, brauche ich nicht zu betonen.

PLI 107

Tum adhibeatur demum uelut cotricula grammatica. Nempe ad firmandum, expoliendum. Difficile est hoc statim cum elementis discere. Cogitemus linguam patriam.

Dann erst soll die Grammatik angewandt werden gleichsam als Prüfstein. Natürlich um zu festigen, um zu verfeinern. Es ist schwer, dies gleich mit den Anfängen zu lernen. Wir sollten uns die Muttersprache vorstellen.

PLI 127

Sed ut sunt res nostrae, qui operam damus litteris, non possumus carere Grammatica. Nobis datur liber, ex hoc debemus discere; habemus magistrum, qui Grammaticam didicit, et nobis illam etiam proponit; hanc debemus accipere.

Aber bei unseren Verhältnissen, die wir uns mit den schönen Wissenschaften beschäftigen, können wir auf die Grammatik nicht verzichten. Uns gibt man ein Buch, aus dem wir lernen müssen; wir haben einen Lehrer, der die Grammatik gelernt hat, und uns legt er sie auch vor; wir müssen sie begreifen.

PLI 195

Stultus fuerit, qui, ut linguam discat, uelit primo cognoscere omnia nomina, Declinationes, cet. Ostendam, quid faciat poetam, quid oratorem: at nolo illum instituere. Ut in Grammatica fieri debet; haec non est, ut discat aliquis ex ea linguam: sed debet esse cotricula, ad quam examinet linguam, quam iam didicit ex libris et aliunde. Potest saepe felicius incipi a praxi ipsa, quam a theoria.

Dumm wäre, wer, um eine Sprache zu lernen, zuerst alle Nomen, Deklinationen usw. kennen lernen wollte. Ich werde zeigen, was den Dichter ausmacht, was den Redner: aber ich will ihn nicht bilden. Wie es bei der Grammatik zu geschehen pflegt: Sie ist nicht dazu da, dass man aus ihr die Sprache lernt, sondern sie muss ein Prüfstein sein, an dem man die Sprache überprüft, die man schon aus Büchern oder anderswoher gelernt hat. Oft kann man erfolgreicher bei der Praxis selbst beginnen als mit der Theorie.

207. PLI 619

Regnat in litteris uis quaedam consuetudinis et saeculi.

Cum Apinus, Altdorffinus Professor, prof. Rector Gymnasii Aegidiani Norimbergensis, ederet Lexicon Grammaticum, rogabar, qui tum Conrector Vinariae essem, praefationem illi addere, et commendare librum. Cum itaque liber ipse mihi non valde placeret, qui putabam, Grammaticam esse philosophiam uerborum subtilem, et acutam, non lexicorum siluam, disputabam quaedam de consuetudine et saeculo in litteris. Est saeculum, et mos certus in litteris, ut in uestitu. Si omnes homines mecum sentirent, non constringerent tibialia supra genua, quae res ualde officit libertati sanguinis. In feminarum ornatu ualde inimica est libertati naturali consuetudo constringendi corpora: sed uis saeculi ualet, et facit, ut ea tolerantur, quae non sunt molesta tantum, sed etiam noxia.

In den Schönen Wissenschaften herrscht eine Macht der Gewohnheit und des Zeitgeistes. Als Apinus (Johann Ludwig Biene), Professor in Altdorf, später Leiter des Nürnberger Aegidiengymnasiums, das *Lexikon Grammaticum* herausgab, wurde ich, der ich damals Konrektor in Weimar war, gebeten, ein Vorwort zu schreiben und das Buch zu empfehlen. Weil mir, der ich glaubte, dass die Grammatik eine gründliche Philosophie der Wörter sei, das Buch nicht besonders gefiel, schrieb ich daher einiges zur Gewohnheit und zum Zeitgeist in der Gelehrsamkeit. Es gibt in der Schönen Wissenschaft einen Zeitgeist und eine feste Gewohnheit wie bei der Kleidung. Wenn alle Menschen genauso dächten wie ich, schnürten sie die Hosen nicht über den Knien zusammen, was sehr die Freiheit des Blutflusses beeinträchtigt. Bei der Mode der Frauen steht die Gewohnheit, den Körper zusammenzuschnüren, der natürlichen Freiheit sehr entgegen. Doch die

Macht des Zeitgeistes ist stark und bewirkt, dass man das erträgt, was nicht nur beschwerlich, sondern auch schädlich ist.

208. SO §60

Ist man aber nunmehr so weit gekommen, so wird zur andern Declination geschritten, und vor allen dingen durch Hülfe des Vorbildes, welches demselben der ersten Declination zur Seite gesezt wird, die Uebereinstimmung und Abweichung der beyden Declinationen gezeigt: z. B. der *Dativus* und *Ablativus pluralis* sind einander durchgehends gleich, und dazu in beyden Declinationen einerley.

SO §67

Bey dem *Perfectio* wird angezeigt, daß dasselbe, das ist, dessen erste Person bey jedem Worte besonders aus dem *Libro Memoriali*, und künftig aus dem Gebrauche zu erlernen, im übrigen aber einerley Gestalt oder *Typum* durch die 4 *Conjugationes* habe [...].

PLI 126

Decet hominem eum, qui plene uult discere L. linguam, eam deriuare posse ex Graeca, et scire, dico, is, it, mus, tis, nt formatum esse ad λεγώ λέγεις λέγει, rel. dicunt esse ab Dorico λέγοντι, et antiquos scripsisse dicont: Latinorum participia praesentia multum conuenire cum Aoristis Graecis. Antiquos dixisse τύψανς, unde τύψαντος, hinc Lat amans, antis. Sed delicia linguae et populi, qui non amat concursum consonantium, omisit ν. Obseruandum est, numerum singularem non habere nisi V casus; et nomina in us; cum alioqui quendam uolumus, formare peculiarem casum in e, aut i, non perpetuo tamen, ut Deus; in aliis Uocatiuum similem esse Nominatiuum, nisi in paucis Graecis primae Declinationis; in Plurali IV tantum esse Casus, cum Uocatiuo et Ablatiuo non sit opus; Nominat. et Uocat. Dat. et Ablat. semper similiter cadere [...].

Der Mensch, der Latein vollkommen lernen will, sollte diese Sprache aus dem Griechischen ableiten können und wissen, dass *dico, dicis, dicit* gebildet ist nach *λεγώ λέγεις λέγει* usw., *dicunt* nach dem Dorischen *λέγοντι*, und die Alten *dicont* geschrieben haben und die lateinischen Partizipien Präsens viel Gemeinsamkeit haben mit den griechischen Aoristen. Dass die Alten gesagt haben *τύψανς*, von da *τύψαντος*, davon lateinisch *amans, amantis*. Aber die schöne Gewohnheit der Sprache und des Volkes, das ein Zusammentreffen von Konsonanten nicht liebt, ließ das *ν* ist, dass der *Singular* nur fünf Kasus hat. Und die Substantive auf *-us*, wenn wir jemanden anreden wollen, einen eigenen Kasus auf *-e* bilden, oder auf *-i*, allerdings nicht immer wie *Deus*. Bei den anderen fällt der Vokativ mit dem Nominativ zusammen, außer bei wenigen griechischen Wörtern der ersten Deklination. Dass es im Plural nur vier Kasus gibt, dass *Nominativ* und *Vokativ*, *Dativ* und *Ablativ* immer die gleiche Endung haben. [...]

209. PLI 110

Nil commodius est, quam narrationibus et paruulis historiis legendis haurire linguas. Qua in re omnibus Grammaticis melius consultum est quam Latinae. Grammatica Graeca Ursini in fine habet adiunctam sibi Syllogen sententiarum, Apophthegmatum, dialogorum, historiarum, et alia. Gallicis plerumque subiunguntur colloquia, epistolae, apologi, et similia. Sed Grammaticas Latinas tali modo instructas non uidi. His debebant addere narrationes, uersiculos, characteres morum, et huius generis alia.

Nichts ist besser als durch die Lektüre von Erzählungen und kleinen Begebenheiten Sprachen aufzunehmen. Dabei kann man alle Grammatiken besser zu Rate ziehen als die

lateinische. Die Griechische Grammatik von *Ursinus* hat im Anhang eine Sammlung von Sinnsprüchen, Aussprüchen, Dialogen, Geschichten und anderes. Den französischen werden Gespräche, Briefe, Märchen und ähnliches angefügt. Lateinische Grammatiken mit einem solchen Anhang habe ich noch nicht gesehen. Man müsste ihnen Erzählungen, kleine Verse, Charakterbeschreibungen und anderes dieser Art zufügen.

PLI 1509

*Non est ratio in declinatione. Facilius discere possum VI uersus quam mensa.*¹²⁶⁶

Ich kann leichter sechs Verse lernen als *Tisch* (deklinieren).

210. IRS 2, 2, 20

Qui scribere aliena lingua uel loqui uoluerit, operam, quantam potest, dare debet, ut ea ipsa lingua statim cogitet. *Sentient, qui aduertere animum uoluerint, saltem antequam satis in linguae alicuius cognitione profecerint, quoties aliquid aut dicere uelint, aut scribere, toties paternae linguae uocabula sibi obseruari [...]. Eadem et lectionis ratio est, ubi eo peruenisse oportet illum, qui linguam sese tenere, dicere uelit, ut, quae legit, non prius tacite apud animum in notiores sibi linguam transferat, sed ut res ipsa, qua legit, lingua se in animum insinuet, neque magis de alia cogitare opus habeat, quam si eam solam, qua legit, calleret.*

Wer in einer fremden Sprache schreiben oder sprechen will, muss sich so viel Mühe wie möglich geben, sofort in der Sprache selbst zu denken. Diejenigen, die darauf achten wollen, werden erkennen, jedenfalls bevor sie in der Kenntnis einer Sprache genügend Fortschritte gemacht haben, dass ihnen, sooft sie etwas schreiben oder sagen wollen, die Worte der Muttersprache vorschweben, die sie schließlich, sobald sie dazu in der Lage sind, in der fremden Sprache ausdrücken. [...] Dasselbe gilt für die Lektüre. Wer eine Sprache beherrschen und sprechen will, muss an dem Punkt angelangt sein, dass er das, was er liest, nicht zuerst stillschweigend in seinem Geist in die ihm bekanntere Sprache überträgt, sondern dass er den Inhalt der Sprache selbst, in der er liest, dem Geist anvertraut und nicht mehr über eine andere nachdenken muss, so als kenne er nur die, in der er liest.

PLI 359

Ut opportune in mentem ueniat, ut, si quis coeperit casu obliquo, possit pergere, et inuenire exitum; ut non opus habeat mutare orationem et denuo incipere [...].

Damit es gut in den Kopf kommt; damit, wenn jemand mit einem Casus obliquus begonnen hat, er einen Ausweg findet und nicht die Rede ändern oder neu anfangen muss [...].

211. IRS 2, 3, 17

Latine loqui cum magistro uel eo praesente, utile est, absente magis plerumque noxium. Hinc apparet, quid de recepto in scholas quasdam more sententiarum sit, ubi pueri qui uix tres in bono quodam auctore paginas legerunt, coguntur, poena etiam proposita, Latine inuicem loqui, nemine qui errantes corrigat praesente. Ubi fit, ut plerique arripiant, quidquid occurrerit uocabulorum, quae deinde ad formulam linguae uernaculae coniungant, fundantque adeo pro Latina oratione uocabula magnam partem barbara, barbata et imperitissime inter se coniuncta, quae res in consuetudinem abit, ut etiam cum meliora uident, deterioribus abstinere difficulter queant. Si id ageretur, ut tantum uerbis Latinum quiddam sonantibus,

¹²⁶⁶ PRADEL 2013 zu PLI 1509, der „Tisch“ entsprechend hervorgehoben hat, hat völlig richtig diese Stelle übersetzt.

bonis, malis, animi sensa exprimere discerent pueri, forte ista methodus omnium foret cum commodissima: sed quado puritas sermonis quaeritur et elegantia, uerbo, Latinitas, merito omnium uidetur ineptissima. Aliud pronuntiandum, ubi uel cum magistro loquuntur pueri, uel eo praesente loquuntur, qui et praeceat ipse quomodo loquendum et errantes comiter corrigat, qua re nihil est ad profectum conducibilius. Quamquam in publicis scholis difficilium hoc procedat, quam in priuata unius aut paucorum institutione.

Mit dem Lehrer oder in seiner Anwesenheit Latein zu sprechen ist durchaus nützlich. In seiner Abwesenheit ist es hingegen gewöhnlich eher schädlich. Daraus wird auch klar, was von der Unsitte zu halten ist, die an einigen Schulen Eingang gefunden hat: dort werden Kinder, die kaum drei Seiten von einem guten Schriftsteller gelesen haben, sogar unter Androhung einer Strafe gezwungen, miteinander Latein zu sprechen, selbst wenn niemand dabei ist, der sie korrigieren kann, wenn sie Fehler machen. Wo es geschieht, dass die meisten Schüler förmlich aufsagen, was auch immer ihnen an Wörtern begegnet, welche sie dann mit einer Formulierung aus der eigenen Sprache verbinden und anstatt einer lateinischen Rede Wörter von sich geben, die größtenteils nicht typisch lateinisch sind, sondern unlateinisch und höchst ungeschickt miteinander verbunden, da wird es zur Gewohnheit, sodass sie, auch wenn sie etwas Besseres sehen, nur schwer von dem Schlechteren Abstand nehmen können. Wenn es also darum ginge, dass Kinder nur mit Hilfe von Wörtern, welche lateinisch klingen (mögen sie nun gut sein oder schlecht), ihre Gedanken auszudrücken lernen, wäre diese Methode vielleicht von allen die geeignetste. Wenn aber Reinheit der Sprache und Eleganz, mit einem Wort, Latinität, gesucht werden, dann scheint es mit Recht die am wenigsten geeignete Methode zu sein. Es muss anders gesprochen werden, wenn Kinder sich mit dem Lehrer oder in seinem Beisein unterhalten. Der Lehrer sollte selbst vormachen, wie sie reden sollten, und diejenigen, die Fehler machen, freundlich verbessern. Nichts ist dem Fortschritt zuträglicher als das. In öffentlichen Schulen geht es jedoch schwieriger voran als beim Privatunterricht eines Einzelnen oder einiger weniger Schüler.

IRS 2, 7 14

Scilicet, cum adhuc tantum pure scribere et perspicue edoctus fuerit [discipulus], iam operam dandam, dicit [magister], ut copia et ornatus orationi adiungatur.

Wenn der Schüler bis dahin nur gründlich gelernt hat, klar und deutlich zu sprechen, wird ihm der Lehrer sagen, dass er sich nun darum bemühen müsse, die Rede auch ausdrucksreich und schmuckvoll zu gestalten.

PLI 106

Memini me puerum prima hora, qua mecum hoc ageret modo praeceptor meus, clamare ad illum in platea: Domine praeceptor, precor te bona nox. Sic omnes pueri primum loquuntur peruerse admodum Germanice. Sed mox sit emendatior lingua.

Ich erinnere mich, dass ich als Junge nach der ersten Stunde, in der mein Lehrer mit mir nach dieser Methode verfuhr, auf der Straße zu ihm rief „Herr Lehrer, ich bitte dich gute Nacht“. So sprechen alle Jungen zuerst sehr falsch Deutsch. Doch bald wird ihre Sprache richtiger.

PLI 300

In scholis debet esse multa exercitatio, praecepta rara. In Academia contra. Raro in scholis institutio dicendi habet successum. Haec reservari debet in Academiam.

In den Schulen müsste es viel Übung geben und wenig Theorie. Auf der Hochschule umgekehrt. Selten hat an Schulen Unterricht im Reden Erfolg. Den muss man für die Universität aufbewahren.

PLI 313

Generatim qui non vult intellegi, non debet loqui. Summa orationis dos est perspicuitas: et directe, ac quasi e diametro, oppositum est oratoris fini, obscure et perplexe loqui. Obscuritatem affectabant oracula: sed studio, ut orirentur tenebrae. Affectant qui fallere uolunt, qui dubitant, etc. Narratur de Magno Hetruriae Duce, eum, quoties rogatus aut interrogatus sit de maximi momenti rebus, ut diceret sententiam, uel annueret suppliciter petitis, semper respondisse sua lingua duo illa verba, quae in Latino sermone sunt, Videbimus et Considerabimus. Ut adeo numquam ex hac responsione potuerit illius mens intelligi. Sed generatim, qui vult loqui, ita loqui debet, ut intelligatur. Deinde uero orator in narratione debet eo maiorem adhibere diligentiam, ut ilia sit dilucida, quia ab narratione saepe reliqua dependent omnia. Nam in narratione sunt ipsa semina argumentorum. [...] Rem enarrare posse, ut gesta est; deducere illam ab origine sua; prosequi eam in progressu; et quem habuerit euentum ostendere; sunt haec artis dominicae elementa.

Allgemein gilt: Wer nicht verstanden werden will, muss nicht sprechen. Die wichtigste Gabe der Sprache ist Deutlichkeit. Und direkt und gleichsam diametral dem Ziel eines Redners entgegengesetzt ist, unverständlich und unklar zu sprechen. Die Orakel wollten unklar sein, ganz bewusst, damit Unsicherheit entsteht. Unklar wollen die sein, die betrügen wollen, die Zweifel haben usw. Von einem großen etruskischen Führer wird erzählt, dass er, sooft er nach den wichtigsten Dingen befragt und gebeten wurde, seine Meinung zu sagen oder den demütigen Bitten zuzustimmen, immer in seiner Sprache mit jenen zwei Wörtern, die im Latein *videbimus* und *considerabimus* heißen, geantwortet habe, so dass aus dieser Antwort niemals seine Meinung erkannt werden konnte. Doch (gilt) allgemein, wer sprechen will, muss so sprechen, dass er verstanden wird. Dann aber muss ein Redner in der *Erzählung* umso größere Sorgfalt darauf anwenden, dass sie verständlich ist, weil von der Erzählung oft alles andere abhängt. Denn gerade in der Erzählung liegen die Samen für die Argumente. [...] Einen Sachverhalt darstellen können, wie er geschehen ist, ihn von seinem Ursprung ableiten, in der Entwicklung verfolgen, und zeigen, welchen Ausgang er genommen hat, das sind Grundbestandteile der herrschaftlichen Kunst.

PLI 1401

Hoc semper tenendum est: Qui recte legere didicit, etiam recte scribet; qui recte scribit, rem melius comprehendit; qui recte comprehendit, etiam recte recitabit. Qui primam aetatem recte transegit in una classe, tanto melior discipulus erit in altera. Qui eas affert in academiam litteras, quas debet, tanto melior studiosus erit: et, qui in academia bene se gessit, habet eo ipso praesidium futurae felicitatis. Praesens tempus est recte collocandum: nam praesens tempus solum nostrum est. Praeteritum non amplius est in potestate nostra: futurum nescimus an uisuri simus: praesens recte collocemus.

Das muss man immer festhalten: Wer gelernt hat, richtig zu lesen, wird auch richtig schreiben; wer richtig schreibt, wird eine Sache besser begreifen; wer richtig begreift, wird

auch richtig vortragen. Wer die erste Zeit richtig in der einen Klasse verbracht hat, wird ein umso besserer Schüler in der zweiten sein. Wer die Kenntnisse auf die Universität mitbringt, die er mitbringen muss, wird ein umso besserer Student sein; und wer sich auf der Universität gut geführt hat, hat eben dadurch ein Hilfsmittel für seinen zukünftigen Erfolg. Die Gegenwart muss man richtig einrichten; denn nur die Gegenwart gehört uns. Die Vergangenheit steht nicht mehr in unserer Macht; ob wir die Zukunft noch erleben werden, wissen wir nicht; die Gegenwart sollten wir richtig einrichten.

Gö-UA Kur. 7680, 10 v.

Ich suche dabey [beim Kommentieren der Autoren] stets zu zeigen, mit welcher? Behutsam-

keit man das Seltene der Auctorum imitiern könne, damit nicht nur affectirte Schreibart entstehe.

Bey dieser Arbeit haben bisher die Seminaristen am meisten profitirt.

Die dritte Stunde wird mit Auslassung aller zeitverderblichen Complimente zum Disputiren angewandt: und zwar nicht über Theses, sondern über kleine Lateinische Ausarbeitungen, von denen [...] ich [...]

corrigir in einer andren Stunde den Aufsatz, über den disputirt ist, nach Sachen und Schreibart.

212. IRS 2, 2, 16

Decima regula esto: Prius intellegere discamus linguam quam loqui uel scribere. Nititur hoc comunissima bonae methodi atque ordinis regula a facilioribus esse incipiendum. Iam multo facilius esse intellegere quam scribere aut loqui, omnes cottidianis experimentis deprehendimus. Quid igitur dicamus de illo in scholas plurimas recepto more, ut prius fere quam prima Latinae linguae elementa perceperint pueri, Latine scribere cogantur? Profecto probari is nulla ratione potest. Quid enim scribant quaeso, qui nondum, quid latinum sit, intellegere possunt? Necessarium est meros scribere barbarismos et, si quid Latinum sit, casui illud potius quam arti tribendum est. Quanto melius pueris illae conueniunt exercitationes, ubi ex Latino aliquid in patrium sermonem transferre iubentur.

Die zehnte Regel soll sein: *Wir wollen erst lernen, eine Sprache zu verstehen, bevor wir lernen, sie zu sprechen oder zu schreiben.* Diese Regel beruht auf dem ganz allgemeinen Grundsatz einer guten Methode und Ordnung dass mit dem Leichterem begonnen werden muss. Auch machen wir täglich die Erfahrung, dass Verstehen wesentlich leichter fällt als Schreiben oder Sprechen. Was sollen wir also zu der in den meisten Schulen geübten Praxis sagen, dass die Schüler angeleitet werden, lateinisch zu schreiben, bevor sie noch die ersten Grundlagen der lateinischen Sprache erfasst haben? Diese Praxis ist wirklich nicht gutzuheißen Was sollen denn bitte die Schüler schreiben, die noch nicht verstehen, was lateinisch ist? Sie werden unweigerlich lauter Verstöße gegen ein korrektes Latein begehen und, wenn etwas lateinisch ist, muss es eher dem Zufall als ihrem Können zugeschrieben

werden. Um wie viel mehr eignen sich für Kinder Übungen, in denen sie etwas aus dem Lateinischen in die Muttersprache übersetzen sollen.

IRS 2, 3, 14

Enuntiata dabit [magister] nuda ambitumque inde orationis formare docebit, analysi aliquot Ciceronis periodorum praemissa. Tum praecipuas progymnasmatum formas percurret, in affectibus moribusque hominum repraesentandis discipulum exercebit: post ad oratiunculas perget, ac primum materiem seuupeditabit satis prolixam, mox summa tantum capita argumenti indicabit, denique omnia discipuli permittet iudicio [...].

Der Lehrer wird bloße Sätze vorgeben und lehren, davon ausgehend die wohlgerundete Einheit einer Rede zu gestalten, nachdem eine Analyse Ciceronische Perioden vorausgeschickt worden ist. Dann wird der Schüler die wichtigsten Formen an Vorübungen durchlaufen und sich darin üben, die Gemütsbewegungen und Charaktere der Menschen wiederzugeben. Danach wird er zu kleinen Reden übergehen, und zunächst wird er ihm einen zielich reichhaltigen Stoff an die Hand geben. Dann wird er ihm nur die Hauptpunkte des Inhalts angeben. Endlich wird alles der Urteilskraft des Schülers überlassen.

Leges 18 §4

Quae ediscenda proponuntur fideliter memoriae mandanto, memores hanc unam maxime ingenii partem sine qua reliquae ne cogitari quidem possunt usu et exercitatione ali augetur. Noctem memoriae matrem cogitent et huc praesertim etiam referant, quae T. III §7 de Pythagorica reminiscencia dicta sunt.

Das, was man auswendig lernen muss, sollen sie sich zuverlässig ins Gedächtnis einprägen und sich daran erinnern, dass es besonders dieser eine Teil der Begabung ist, ohne den die übrigen Teile nicht einmal erwogen und der durch Gebrauch und Übung gefördert und vergrößert werden kann. Sie sollen denken, dass die Nacht die Mutter des Gedächtnisses ist und hierauf besonders das beziehen, was in T. III § 7¹²⁶⁷ über das pythagoreische Erinnern gesagt wurde.

Leges 19, §5

Arma scholasticorum non libri modo sunt, sed calamus, charta pura, atramentum. haec in promptu semper habeant et assuescant notis quibusdam, s. scribendi compendiis, quorum ope sermonem auditum, h. e. summa quaedam illius capita, compedibus quasi quibusdam uincire possint.

Die Waffen der Schulteilnehmer sind nicht nur Bücher, sondern auch Kiel, leeres Papier, und Tinte. Diese Dinge müssen sie immer parat haben und sich an manche Notizen gewöhnen, beispielsweise an das Schreiben von Zusammenfassungen, mit deren Hilfe sie die gehörte Rede, das heißt einige wichtigsten Hauptpunkte daraus, gleichsam wie mit Fußfesseln festhalten können.

¹²⁶⁷ Cf. 136. Leges 14 §7.

Excerpta nec multa sunt, nec nulla.

In utrumque extremum peccatur. Olim fuit tempus, cum homines nimis multa scriberent Excerpta, quae nec ipsi nec alii legere possent, et dapes adeo magnificas pararent muribus et tineis. Sed hodie, quae uis agere, memento iam acta esse. Nihil potest scribi, quod non iam sit in libris. Et omnium rerum tam magna Excerpta facere uelle, est ineptum. Hinc risi condiscipulum meum, qui ab Academia ueniens librum magnum comparabat sibi, in quo fecerat multa loculamenta: in hoc scripturus erat excerpta Anatomica, in alio Physiologica, Diaetica, Botanica, Chirurgica, in aliis. Sed, Nihil agis, dixi. Dictum factum. Post aliquot hebdomadas iacebant loci in angulo. Alii contra plane negligunt hoc, quidquid est, Excerptorum, fidentes memoriae aut libris. Semper opus fuit inculcari illud: Stilus dicendi magister, immo et sapiendi.

Auszüge sollen weder zahlreich noch überhaupt nicht gemacht werden. In beide Richtungen macht man grobe Fehler. Es gab einmal eine Zeit, als die Menschen viel zu viele *Auszüge* machten, die weder sie selbst noch andere lesen konnten und Mäusen und Würmern herrliche Mahlzeiten boten. Aber heutzutage bedenke, dass das, was du machen willst, schon gemacht ist. Nichts kann geschrieben werden, was nicht schon in Büchern steht. Und für alles so umfangreiche *Auszüge* machen zu wollen, ist dumm. Daher habe ich meinen Mitschüler ausgelacht, der, als er von der Universität kam, sich ein großes Buch anschaffte, in dem er viele Rubriken angelegt hatte. In die eine wollte er Auszüge aus der *Anatomie* schreiben, in die andere aus der *Physiologie*. *Diätik*, *Botanik*, *Chirurgie* wieder in andere. Aber, *du erreichst nichts*, habe ich gesagt. Das Gesagte wurde wahr. Nach einigen Wochen lagen die Stellen in einer Ecke. Andere wiederum machen egal für was überhaupt keine Auszüge, weil sie ihrem Gedächtnis oder den Büchern vertrauen. Immer musste jenes bekannte Wort eingeschärft werden: *Der Stil ist der Lehrer des Sprechens*, nein auch der Fähigkeit, seinen Verstand zu gebrauchen.

Commoda illorum [excerptorum] ratio ostenditur.

Quae duplex est, ut a) ad libros annotemus: β) ut schedas peculiare faciamus. Uniuscuiusque artis debemus habere libros systematicos, Logicam, Metaphysicam, alios, qui fundamenti loco ponantur, ad quos ponenda sunt, quae uolumus obseruata. [...], [i]tem Lexica, cum rerum [...]; tum uerborum, ad quae annotentur nondum obseruata. Si margo angustus sit, apponantur modo numeri, qui ablegent ad numerum excerptorum. Ergo faciendus est liber, in quo scribamus sine ordine, et continua serie, excerpta: Sed singulis excerptis apponantur numeri singuli; numerentur excerpta; ponatur deinde ad legem, u. c. Corporis Iuris; ad dictum sacrum, super quo aliquid obseruatum est, numerus, qui notet numerum excerpti. [...] Alterum genus est: Si neque possim neque uelim ad libros annotare, scribo schedas. U. c. Sum in itinere, in bibliotheca, apud amicos; incidit sermo de aliqua re, cuius meminisse uelim; audio aliquid Geographicum, Physicum, etc. de uiro quodam, et aliis: hic scribo supra titulum generalem, et infra, quae uelim seruari memoriae. Deinde, cum commodum est, et tempus uacat, digero schedulas, ordine Alphabetico.

Eine vorteilhafte Art, jene [=Auszüge] zu machen, wird vorgestellt. Es gibt zwei Arten: a) dass wir Anmerkungen in die Bücher schreiben; b) dass wir extra dafür Blätter machen. Für jedes Gebiet müssen wir systematische Bücher haben, für die Logik, für die Metaphysik und andere, die als Grundlage gelten sollen. In die muss alles

geschrieben werden, was wir als wichtig behalten wollen. Ebenso Lexika, sowohl Sachlexika [...] als auch Lexika von Wörtern, zu denen wir das anmerken, was noch nicht beobachtet worden ist. Wenn der Rand zu eng sein sollte, brauchen nur Zahlen angebracht zu werden, die auf die Zahl der Auszüge hinweisen sollen. Also muss ein Heft angelegt werden, in das wir ohne Ordnung und in fortlaufender Reihe die Auszüge hineinschreiben, aber jeder Auszug bekommt eine Zahl; die Auszüge sollen nummeriert werden. Dann soll zu einem Gesetz z.B. des Corpus Iuris, zu einem Zitat aus der Bibel, zu dem man etwas beobachtet hat, ein Zahl gesetzt werden, die der Zahl des Auszugs entspricht. [...] Die zweite Art ist folgende: Wenn ich in Büchern weder Notizen machen kann noch will, schreibe ich Blätter. Z.B. ich bin auf Reisen, in einer Bibliothek, bei Freunden. Etwas kommt zur Sprache, das ich behalten will. Ich höre etwas aus der Geographie, der Physik, usw. über irgendeine Person, und über anderes. Dann schreibe ich *oben* eine allgemeine Überschrift und *unten*, was ich behalten möchte. Danach, wenn es passt und Zeit dafür da ist, ordne ich die Blätter alphabetisch.

PLI 69

Sermo hic non est de scribendi studio eo, quo ipsi studemus aliquid elaborare; sed de eo, quod ueteres ὑπομνήματα uocabant: Ut uespero percurramus denuo acta diei, annotemusque breuiter, quae audierimus, legerimus etc. Id quod hunc usum praestat: primo ut interdum simus eo attentiores: deinde ut ea, quae didicimus, eo teneamus fidelius. [...] Ualet quoque ad res percipiendas ideo, quoniam sic examinare te ipsum poteris, an, quae dicta sint, intellexeris, nec ne. Ceterum haec scribendi, quae didiceras, consuetudo format ministros regios: quorum summum artificium est, bene narrare et referre.

Die Rede ist hier nicht von der Schreibbemühung, mit der wir etwas ausarbeiten wollen. Sondern von dem, was die Alten Nachschriften nannten. Dass wir abends wieder das durchgehen, was wir am Tag gemacht haben und kurz aufschreiben, was wir gehört, gelesen haben usw. Das hat folgenden Nutzen: erstens sind wir tagsüber aufmerksamer, zweitens behalten wir das besser, was wir gelernt haben. [...] Es hat auch deshalb Einfluss darauf, die Sachen zu durchschauen, weil du dich so selbst prüfen kannst, ob du das, was gesagt worden ist, verstanden hast oder nicht. Im Übrigen formt diese Gewohnheit, das aufzuschreiben, was du gelernt hast, die Minister des Königs, deren höchste Kunst darin besteht, zu erzählen und zu berichten.

PLI 71

Opera certe danda, ut, quoties opus videtur, possimus. Multi scriberent, si possent. Sed dum scribitur unum verbum, interim uiginti alia aurem sunt praeterlapsa. Ea res tardat memoriam et facit, ut dicta non possint se insinuare animo. Proponenda essent in scholis certamina, at aliorum ludorum, ita etiam huius rei. Certare iuberi debebant, quis posset primus scribere haec uerba, hanc sententiam, etc. Editae sunt aetate nostra, i. e. ita sunt editae, ut usum suum habeant, Notae Tironianae, liberti illius Ciceronis, cum notis Carpentarii. (Alphabetum Tironianum, s. notas Tironis explicandi methodus, cum pluribus Lud. Pii chartis, quae notis iisdem exaratae sunt, et hactenus ineditae, ad historiam et iurisdictionem, cum ecclesiasticam, tum ciuilem, pertinentibus, studio D. P. Carpentier, Parisiis 1747 f. m. N.) Obseruatum enim est, in edictis antiquis Regum Galliae etiam adhibitae esse hinc inde notas Tironianas.*

Wir müssen uns jedoch bemühen, (mitschreiben) zu können, sooft es nötig scheint. Viele würden schreiben, wenn sie könnten. Aber während ein Wort geschrieben wird, sind

zwanzig andere an unserem Ohr vorbeigeflogen. Das verzögert die Erinnerung und bewirkt, dass sich das Gesagte nicht in den Geist hineinschleichen kann. An den Schulen müssten Wettbewerbe wie für andere Spiele auch dafür eingerichtet werden. Sie sollten dafür kämpfen müssen, wer als erster diese Wörter, diesen Satz schreiben kann usw. Zu unserer Zeit erschienen, d. h. sie sind so erschienen, dass sie ihren Nutzen haben, die *Kurzschriftzeichen Tiros*, des bekannten Freigelassenen Ciceros, mit den *Kürzeln Carpentiers* (**Alphabetum Tironianum oder ein Weg die Schriftzeichen Tiros zu erklären, mit einigen Urkunden Ludwigs des Frommen, die mit eben den Zeichen geschrieben und noch nicht veröffentlicht sind. Die Urkunden beziehen sich auf die Geschichte und die kirchliche und weltliche Rechtsprechung, auf Betreiben von D. P. Carpentier, Paris 1747, Großformat*). Man hat die Beobachtung gemacht, dass auf alten Erlassen der französischen Könige hier und dort auch die Kürzel Tiros verwandt wurden.

PLI 76

Ego mihi solitus sum parare ipse talem libellum, quem vocare soleo meum Vade mecum, in quo scribo historias, sententias, versiculos, et quidquid puto esse non malam memoriae meae suppellectilem. Inde peto materiam scribendi, quam excogitare et inuenire sine eo saepe difficile foret, et multi temporis.

Ich lege mir gewöhnlich selbst ein solches Heft an, das ich *Vade mecum* zu nennen pflege; da hinein schreibe ich Geschichten, Sinnsprüche, Verse und alles, von dem ich glaube, dass damit mein Gedächtnis nicht übel ausgestattet ist. Daraus hole ich Stoff für das Schreiben, den auszudenken und zu finden ohne das Heft oft schwer und zeitraubend wäre.

PLI 358

Narrationes non possunt satis urgeri. Ut iam dixi, omnis homo, qui uult ad remp. adhiberi, aut uersari in officio humano quocumque, debet rem ordine et per causas suas narrare posse. Haec ars negotiorum omnium ministris non modo est necessaria; sed omni, quicumque in quacumque statione hominibus uult placere. Non debebant certe inter homines eruditos uersari, qui hoc non possunt. Incredibile est, quomodo se turpiter dent interdum homines hac in re, imprimis etiam sacerdotes pagani, cum debent aliquid referre ad aulas etc. [...] Ad has exercitationes sunt illae lineae ductae, quas typis imprimendas dedi, ubi posita sunt uaria periodorum genera, quas extendere paulatim aliquis potest.

An Erzählungen kann man sich nicht genug üben. Wie ich schon gesagt habe, jeder, der sich politisch betätigen oder einen Dienst für Menschen verrichten will, muss einen Sachverhalt ordentlich und in der richtigen Reihenfolge erzählen können. Das müssen nicht nur alle Staatsdiener beherrschen, sondern jeder, der, auf welchem Posten auch immer, den Menschen gefallen will. Keineswegs dürften sich diejenigen, die das nicht können, unter gebildeten Menschen aufhalten. Es ist nicht zu glauben, wie beschämend sich bisweilen die Menschen in dieser Sache verhalten, vor allem die Geistlichen auf dem Land, wenn sie etwas an die Höfe berichten müssen usw. [...] Um das zu üben sind jene Grundlinien verfasst, die ich habe drucken lassen, worin verschiedene Arten von Perioden vorgestellt sind, die man allmählich erweitern kann.

PLI 366

Epistolae sunt sermo absentium; ergo omnia in iis sint, quae ad sermones suauis et iucunda colloquia pertinent. Uariatur sermo, ut hic, cet. Deinde epistolae sunt quasi munusculum, quod alteri mittimus. Hoc

*cum res grata esse soleat, etiam epistolae ita debent esse comparatae, ut alter eas libenter legat: quo pertinet
scriptionis elegantia, puritas chartae, rel. [...] Exercitatio epistolarum debet undique definita esse et
determinata. Uolo dolorem significare, gratias agere; debeo cogitare, ad quem scribam. In omni re, ubi
mores debent intercedere, uidentum est, quis scribat, ad quem scribat, de qua re; et omnis circumstantia,
quae incidit, hic debet obseruari. In exercitiis talibus numquam debet scribi epistola, ubi non constituent
discipuli certam speciem. Nam alioquin epistola potest pulcherrima esse, pulcherrimis consarcinata
formulis; et tamen stultissima, si non obseruetur relatio scribentis et illius, ad quem scribitur. Inde est
illud, quod multi sibi ualde placent, si formulas pulchras coaceruarint.*

Briefe sind ein Gespräch unter Abwesenden, folglich soll alles in ihnen enthalten sein, was zu schönen Gesprächen und angenehmen Unterhaltungen gehört. Das Gespräch wechselt, wie hier usw. Dann sind Briefe gleichsam ein kleines Geschenk, das wir dem anderen schicken. Wenn dies eine willkommene Sache zu sein pflegt, müssen auch Briefe so verfasst sein, dass der andere sie gern liest: dahin gehört die Schönheit der Schrift, die Sauberkeit des Papiers, usw. [...] Die Übung an Briefen muss von allen Seiten eingegrenzt und festgelegt sein. Ich will meinen Schmerz zeigen, Dank sagen. Ich muss überlegen, wem ich schreibe. Immer wenn Gefühle eines anderen mitbedacht werden müssen, muss man darauf achten, wer schreibt, an wen er schreibt, worüber. Und jeder Umstand, der dahin gehört, muss dabei beachtet werden. Bei solchen Übungen darf niemals ein Brief geschrieben werden, in dem die Schüler nicht ein bestimmtes Muster festlegen. Denn andernfalls kann der Brief sehr schön sein, gefüllt mit schönsten Ausdrücken, und trotzdem vollkommen verfehlt, wenn nicht die Beziehung des Schreibers zum Adressaten beachtet wird. Daher kommt es, dass viele mit sich schon sehr zufrieden sind, wenn sie schöne Formulierungen angehäuft haben.

PLI 751

*Imprimis reminiscencia Pythagorica [...] uespertina et matutina commendari non satis potest. Si quis
hanc unam rem ab illo discat, eius numquam poterit poenitere. Ad hoc mature sumus assuefaciendi: nam
progressu aetatis fit difficilius obseruatum est, memoriam esse familiarem nocti [...]. Si hoc fiat per aliquot
annos, praestabit infinitum: imprimis si accedat commentandi scribendique studium. Inter Pythagoreos
occurrunt etiam exempla maximae memoriae.*

Vor allem kann man das pythagoreische *Überdenken* [...], das abendliche und das morgendliche, nicht genug empfehlen. Wenn jemand nur diese eine Sache von ihm lernt, wird er das niemals bereuen können. Daran müssen wir uns früh gewöhnen. Denn mit dem fortschreitenden Alter wird es schwieriger. Man hat beobachtet, dass das Gedächtnis eine Vertraute der Nacht ist [...]. Wenn das einige Jahre geschieht, leistet es Unendliches; vor allem wenn ein Bemühen zu überlegen und zu schreiben dazukommt. Unter den Pythagoreern finden sich auch Beispiele von größtem Gedächtnis.

PLI 1527

*Ob hanc ipsam causam assuefaciendi sunt acta dierum scribere, imprimis adolescentes magnae spei.
Magna pars Pythagoricae reminiscenciae his continetur. Hi fontes sunt commentariorum (Memoires).
Peregrinantium mos quotidie scribere. Est hoc inter praecipua capita prudentiae, certe aliquamdiu facere.*

Genau aus diesem Grund muss man sie daran gewöhnen, aufzuschreiben, was sie am Tag gemacht haben, vor allem die Jugendlichen, auf die man große Hoffnung setzt. Ein großer

Teil der pythagoreischen Rückbesinnung besteht darin. Das sind die Quellen für Memoiren (*Memoires*). Reisende pflegen täglich zu schreiben. Das zählt zu den besonderen Punkten der Klugheit, es wenigstens eine Zeitlang zu machen.

Rede KldS 76

Aber es wäre andern theils eine Art der Unverschämtheit, wenn man diejenigen lächerlich und verächtlich machen wolte, welches ich bemühen, durch eine genaue und tiefe Einsicht der Sprachen, theils die Gedanken grosser Schriftsteller vollkommen, nach allen ihren Absichten, Verhältnissen, und Bestimmungen, und der daher entstehenden Schönheit und Vollkommenheit zu begreifen; theils ihre eigene Art zu denken, und die Gedanken vorzutragen auch jenen grossen Mustern einzurichten suchen; und dadurch ihrem Vortrag so viel Klarheit, Schönheit und Nachdruck zu geben trachten, als denselben verständlich, annehmlich, und rührend zu machen erfordert wird.

213. IRS 2, 3, 5

Qui progressus aliquos fecere, eos nihil impedit alios etiam praeter Ciceronem legere pariter ac imitare. Neque enim audiendi sunt, quos superior aetas Ciceronianos uocabat, qui nihil legi praeter Ciceronem, nihil scribi, quod non ex illius penu haustum et ad illius dicendi formam accommodatum esset, uolebant: quin uocem admittebant nullam, quae non a Cicerone quoque esset adhibita; qua ratione effectum est, ut puerili industria Ciceronem tantum imitarentur illi etiam, quorum ingenium ab illa ubertate abhorrebat, plurimi uero eum non tam imitarentur, quam ex consarcinatis nullo iudicio illius phrasibus et sententiis laceros centones, quamquam ex purpura, consuerent. Saepe autem ad inopiam infantiamque redactos fuisse, necesse est, cum plurimas ille res, bellicas imprimis et naturales, totamque Poesin, scriptis suis aut parum, aut nihil potius illustrauerit. Sed Ciceronianorum illam intemperiem satis castigarunt uiri illo tempore doctissimi.

Die Schüler, die schon einige Fortschritte gemacht haben, hindert nichts daran, neben Cicero auch andere Autoren zu lesen und nachzuahmen. Man sollte nämlich nicht auf die hören, die eine frühere Epoche als Ciceronianer bezeichnete. Sie forderten, dass neben Cicero nichts gelesen und nichts geschrieben werde, was nicht seinem Munde entstamme und seiner Redeweise entspreche. Ja, sie ließen sogar kein einziges Wort zu, das nicht auch von Cicero verwendet worden sei. So geschah es, dass auch die Schüler, deren Verstand vor seinem Ausdrucksreichtum zurückschreckte, in ihrem kindlichen Eifer so viel Cicero imitierten, ihn die meisten aber nicht so sehr nachahmten als vielmehr aus seinen geschmacklos zusammengestoppelten Sätzen und Perioden, wenn auch aus edlem Purpur, verstümmelte Centos zusammennähten. Sie mussten aber zwangsläufig oft in Verlegenheit geraten oder sprachlos werden, weil Cicero die meisten Sachgebiete, vor allem das Kriegswesen und die Naturkunde, sowie die gesamte Dichtkunst in seinen Schriften entweder zu wenig oder vielmehr überhaupt nicht erläutert. Aber jene Maßlosigkeit der Ciceronianer haben die gebildetsten Männer jener Zeit zu Genüge getadelt. Heute ist kaum zu befürchten, dass irgendwer dieser Irrlehre verfallen könnte.

De vi op. min. I, 3

Quis enim nostrum ita negligens eorum, quae ante oculos nostros numquam fere non uersantur, spectator est, qui non obseruet paruos, ubi primum aduertere oculos atque attendere, quae uident, coepere imitando, qua possunt aliorum primo uultus sequi, renidere arridereque ridentibus, minas autem ingerentibus

torquere supercilia, plorante alio eiulare et ipsos, et quo plus uirium accesserit, tanto ea quae obiciuntur, perfectius imitari.

Denn derjenige von uns, der so wenig das beachtet, was beinahe immer vor unseren Augen verweilt, ist ein Zuschauer, der nicht die Kleinen beobachtet, die, sobald sie ihre Augen bewegen und auf das richten, was sie sehen, durch Imitation begannen, wie sie zuerst der Mimik der anderen folgen können, zuzwinkern und Lächelnden zulächeln, die Augenbrauen aber denen gegenüber zu verziehen, die sie bedrohen, wenn ein anderer weint, dann auch sie selbst, und dass sie umso vollkommener das nachahmen, was ihnen entgegengebracht wird, zu je mehr Kräften sie kommen.

De vi op. min. I, 5

Tam late patet imitatio, quam ipsa uita hominum. [...] in ipsis uirtutibus ac uitis regnat. [...] Sed quorsum ista de imitatione disputatio? Ut intellegatur illam ipsam primum fontem esse eius, quem publicum morem et saeculum in re litteraria diximus.

So weit ist die Imitation verbreitet wie das Menschenleben selbst. [...] Gerade in den Tugenden und Lastern herrscht sie. [...] Aber wozu dieser Streit über die Imitation überhaupt? Damit man erkennt, dass jene selbst die erste Quelle dessen ist, was ich als öffentlichen Brauch und Zeitgeist in der literarischen Angelegenheit bezeichne.

Rec. op. min. I, 56 sq.

[...] studebimusque ut uolentibus nos audire non uerus modo intellectus sublata uerborum aut rerum obscuritate appareat; sed digressionibus etiam ubi commodum uidebitur, quibusdam institutis, plura Romanae antiquitatis ac ciuilibus doctrinae capita quam solide quamque dilucide a nobis fieri potest, explicentur, et subinde, quomodo ad nostrorum temporum atque hominum rationes Pliniana uel uerba uel sententiae accommodari possint, ostendatur, ut adeo, qui ad ciuilem eloquentiam et cui hodie quoque usus esse, apud uiros principes praesertim, possit, adspirant, inuenturi sint, quod illorum scopum atque rationes adiunget.

Und wir werden uns darum bemühen, dass denen, die mir zuhören wollen, nach der Ausräumung von Wort- und Sachunklarheiten nicht nur ein wahres Verständnis einleuchtet; sondern auch, dass in manchen eingeplanten Ausschweifungen, wo es angemessen erscheint, mehr Hauptpunkte der römischen Antike und des zivilen Rechts möglichst solide und möglichst klar von mir erläutert werden; und danach soll gezeigt werden, wie die Worte und Sätze des Plinius an die Themen unserer Zeiten und Menschen angepasst werden können; sie erstreben das so sehr wie einer, der der bürgerlichen Redegewandtheit und dem sie heute noch, insbesondere bei den fürstlichen Männern, von Nutzen sein kann, und sind im Begriff, zu finden, was das Ziel und die Argumente jener stützt.

PLI 308

Studeamus potius illa eo melius uti in paucis, cum locum uix ac ne uix quidem habeat in multitudine. Reliqua tamen oratoris officia debent obseruari eo magis: et horum ubique est occasio. Puritas linguae, perspicuitas, elegantia, [...].

Wir sollten uns vielmehr darum bemühen, sie [die Redekunst] umso besser vor wenigen einzusetzen, da sie ja so gut wie gar keine Gelegenheit vor der Menge bekommt. Dennoch

müssen die übrigen Pflichten eines Redners umso mehr eingehalten werden. Gelegenheit dafür gibt es überall. Reinheit der Sprache, Klarheit, Eleganz [...].

PLI 357

Si quis uult magnificam orationem habere, legat unam alteramque Demosthenis, imprimis pro corona, ubi Demosthenes de meritis suis splendide admodum dicit: aut cognoscat Ciceronis orationem ad Quirites post reditum, et in Senatu, pro Marcello, pro lege Manilia, cet. Huc pertinet etiam magna pars orationum in Verrem. Contra uehementiam summam deprehendas in fine orationis V.

Wenn jemand eine prachtvolle Rede halten möchte, sollte er die eine oder andere von Demosthenes lesen, vor allem die Kranzrede, in der Demosthenes sehr glanzvoll über seine Verdienste spricht oder er soll eine Rede Ciceros studieren *ad Quirites post reditum*, und vor dem Senat *pro Marcello, pro lege Manilia* usw. Dahin gehört auch ein großer Teil der Reden *gegen Verres*. Dagegen kann man höchste Leidenschaftlichkeit am Ende der Rede des 5. Buches finden.

8.4 Zu Kapitel 6

214. Facc. 4 sq.

*eoque res demum deducta est, ut qui uelit Latine scire, hunc sibi a Grammaticorum insidiis cauere maxime oporteat. [...] Et sane ubi puer singulas nominum ac uerborum declinationes memoriae mandauit, paucasque illas in uniuersum regulas probe tenet, quibus tamquam cardinibus tota uertitur Latina lingua, quid est, cur statim non ad Classicum Scriptorem ducatur, quem sine intermissione uertet, memoriae tradat, habeatque ueluti unum ex familia, quicum magistri ope et auxilio familiarissime loquatur ac uiuat?*¹²⁶⁸

Und dahin hat uns die Angelegenheit schließlich geführt, dass der, der Latein können will, dass dieser sich besonders vor den Fallen der Grammatiken hüten muss. [...] Und klar, sobald sich ein Junge einzelne Deklinationen der Nomina und Verben eingeprägt hat und jene wenigen Regeln allgemein ganz gut behält, um die sich die lateinische Sprache wie an Türangeln dreht, was ist dann der Grund dafür, dass man nicht sofort an einen klassischen Autor herangeführt wird, den man ohne Unterbrechung übersetzt und sich einprägt und den man wie einen aus der Familie hat, mit dem man durch die Hilfe und Unterstützung des Lehrers sehr vertraut spricht und lebt?

Facc. 5

Cum enim ille potissimam diei partem in scholis traducat, quid in causa esse dicamus, ut perpetua rerum Latinarum tractatione Latine tamen minime discat; domi uero minore multo exercitatione minusque accurata a parentibus, a nutricibus, a uernis domesticam linguam assequatur?

Denn obwohl jener den größten Teil des Tages in den Schulen verbringt, was, frage ich, ist daran Schuld, dass er trotz der ständigen Behandlung lateinischer Sachen trotzdem keineswegs Latein lernt; zu Hause aber durch viel weniger und weniger präzise Übung von den Eltern, den Ammen und Hausdienern die Sprache des Hauses erlernt?

¹²⁶⁸ Ibid. 4 sq.

Facc. 5 sq.

Ego certe ita mihi persuadeo tenellos angustosque puerorum animos immensa illa regularum appendicum scholarium farragine terreri atque opprimi ut ne respirare quidem possint, nedum se plicare Latineque interrogando ac respondendo nauiter audere. [...] Hinc scholae taedium, hinc quaesiti saepe morbi, hinc impatiens uacationum desiderium, hinc denique commenta illa callidissime excogitata ad otium et ignauiam, si fieri potest, impune fouendam.

Ich bin freilich davon überzeugt, dass die jüngeren und ängstlichen Kindergemüter durch jenen Wust an Regeln und gelehrter Kommentare abgeschreckt und erdrückt werden, sodass sie nicht einmal mehr atmen können, solange sie sich nicht zusammenreißen und emsig daran wagen können, in lateinischer Sprache zu fragen und zu antworten. [...] Daher stammt der Ekel vor der Schule, daher der ungeduldige Wunsch nach einer oft ausgedachten Krankheit, nach Ferien, daher schließlich jene fiebrig ausgedachten Ausflüchte, um sich möglicherweise der Freizeit und Faulheit zu widmen.

Facc. 6

Quotus enim quisque uestrum (iuuat praeterita repetere et memoriam pueritiae renouare ultimam) ita fuit ad omnes litterarum labores recte compositus, ut ante coeperit aequo animo frequentare scholas ac domestico carere otio quam positus Grammaticis, Latinos Scriptores tractaret eorumque lectione et imitatione Latine aliquid conaretur? Ego sane, ut de me dicam, obruebar infinita illa atque implicatissima regularum strue [...].

Denn wie wenige von euch gab es (es erfreut, das Vergangene zu wiederholen und die letzte Erinnerung an die Kindheit aufzufrischen), der so richtig für die literarischen Mühen geformt war, dass er, noch ehe er gleichmütig den Schulunterricht zu besuchen und heimischer Freizeit zu entbehren begann als dass Grammatiken abgelegt waren, lateinische Autoren behandelte und durch deren Lektüre und Imitation etwas Lateinisches versuchte? Ich freilich, um von mir zu sprechen, wurde von jenem unendlichen und in sich komplexen Haufen von Regeln erschlagen [...].

Facc. 6 sq.

Ut autem ad amoeniora paulo transiui coepique ex oratoribus ac poetis delibare aliquid, tum nero quasi in nouum orbem repente translatus tanto animi ardore Latinae linguae studium arripui, ut ludorum ac uacationis oblitus, magno etiam saepe cum ualetudinis incommodo libris diu noctuque inhaererem.

Sobald ich aber zu etwas weniger Angenehmen übergegangen bin und angefangen habe, aus Rednern und Dichtern etwas zu kosten, dann aber habe ich, als ob ich plötzlich eine neue Welt betreten hätte, mit so viel Herzblut das Studium der lateinischen Sprache an mich gerissen, dass ich, Spiel und Ferien vergessend, oft auch mit großem Nachteil für die Gesundheit Tag und Nacht über den Büchern hing.

Facc. 7.

Nunc uero in magna uirium infirmitate siquid ualeo, qui ualeo sane minimum, totum Ciceroni Terentio Liuio Caesari Uirgilio Horatio ceterisque eius aetatis Scriptoribus elegantissimis debeo.

Nun aber, wenn ich bei massiver Altersschwäche geistig irgendetwas zustande bringe – es geht mir sehr schlecht – dann schulde ich das Ganze Cicero, Terenz, Livius, Caesar, Vergil, Horaz und den übrigen elegantesten Autoren dieses Zeitalters.

215. Facc. 7

Nibil a me repetundarum iure postulet Priscianus, nihil Donatus uindicet, nihil Ualla, nihil Sanctius, nihil ille ipse, deliciae quondam nostrae, Emanuel Aluarus, quos omnes una cum crepundiis uel abiecti uel deposui; nec ex eo umquam in manus sumpsi nisi per hosce dies, ut huic Orationi materiam compararem. Excidere iamdiu animo eorum monita, excidere leges nihilque mihi potest ad stilum retardandum contingere infestius quam tristis quaedam eorum recordatio ac metus, unde solent arida omnia sicca exanguia proficisci. Quid enim est aliud Grammaticae loqui, quam omnino Latine non loqui [...]?

Keine Wiederholungen fordert von mir zu Recht Priscian, nichts nimmt Donat für sich in Anspruch, nichts Valla, nichts Sanctius, nichts jener Emanuel Alvarus selbst, einst mein Schatz, die ich alle zusammen mit dem Spielzeug weggeworfen oder beiseite gelegt habe. Und seither habe ich sie niemals mehr in die Hände genommen außer in diesen Tagen, um Stoff für eine Rede zu beschaffen. Schon lange fielen aus dem Geist ihre Gebote, es entfielen Gesetze und nichts kann mir, um den Stil zu verzögern, Gehässigeres gelingen als eine gewisse ernste Erinnerung an sie und die Angst, aus der gewöhnlich alles Dürre, Trockene und Blutleere hervorging. Was nämlich ist grammatisch richtig zu sprechen anderes als Latein überhaupt nicht zu sprechen [...]?

Facc. 13

Tametsi Latinae linguae laudem (ut ante dixi) neque totam neque praecipuam in soloecismis uitandis collocari puto, quod est emendate loqui, sed in ipsa potius plena ac tereti compositione uerborum, in colore et quodam habitu, ut nihil claudicet, nihil diffluat, nihil fluctuet, sed tota permixta et temperata numeris, aequabiliter constanterque feratur oratio, quod unum est, si recte sentio, Latine loqui. Numerosa haec et concinna uerborum comprehensio nulla definiri arte potest, nullis Grammaticorum praeceptis concludi, cuius uel maximum uitium est, si de industria quaesita ad certas leges operose exigatur.

Auch wenn ich glaube, dass weder ein vollumfängliches noch besonderes Lob für die lateinische Sprache (wie ich zuvor sagte) in der Vermeidung von Solözismen besteht, also darin, fehlerfrei zu sprechen, sondern vielmehr in der kräftigen und geschmackvollen Anordnung der Wörter selbst, in der Farbe und in einer gewissen äußeren Erscheinung, dass nichts hinkt, nichts zerfließt, nichts hin und her schwankt, sondern die ganze in Unordnung gebrachte und durch Rhythmen in das gehörige Maß gesetzte Rede gleichförmig und konstant überbracht wird, was nichts anderes heißt, wenn ich richtig empfinde, als lateinisch zu sprechen. Diese rhythmische und harmonische Wortperiode kann durch keine Kunst definiert und durch keine Regeln der Grammatiker zusammengefasst werden, deren wohl größter Makel ist, wenn das mit Fleiß Gesuchte mühevoll in gewisse Gesetze gezwungen wird.

Facc. 14 sq.

Ergo (ut extremum aliquid habeat oratio mea, quo tota huius generis ratio concludatur) traditus mihi ad institutionem adolescens norit linguam esse quandam, quae Latina dicatur, Italicae parentem eique magna parte similem. Huius sciat esse nomina esse uerba; nominumque ac uerborum Ordines certis obstringi legibus, quae sint memoriter ante omnia discendae: summa Constructionis capita altissime infigat animo calleatque probe uelut unguis digitosque suos: in Prosodia uersetur aliquanto magis; quod ratio condendi carminis certior est magisque definitia quam solutae orationis: ad extremum paucis ex Etmologia et Orthographia delibatis Grammaticos longissime ableget; sibiue ualde persuadeat non Latinum sermonem ex Grammatica, sed Grammaticam ex Latino sermone natam esse.

Also (damit meine Rede zuletzt etwas hat, womit die ganze Begründung dieser Art abgeschlossen wird) ist mir zum Unterrichten ein junger Mann übergeben worden und er soll wissen, dass die sogenannte lateinische Sprache eine gewisse Mutter der italienischen ist und ihr überwiegend ähnlich ist. Er soll wissen, dass es Nomina und Verben in ihr gibt; dass die Reihenfolgen der Nomina und Verben durch gewisse Gesetze festgelegt werden, die vor allem auswendig gelernt werden müssen: die wichtigsten Hauptpunkte der Konstruktion soll er sich einprägen und so tüchtig wie seine Nägel und Finger kennen: in der Prosodie soll er ein wenig mehr verweilen; weil die Kompositionslehre eines Gedichtes eingeschränkter und festgelegter ist als etwas Prosaisches: zuletzt, wenn Weniges aus der Etymologie und Orthographie gekostet worden ist, soll er die Grammatiken ganz weit weg beiseitelegen; und er soll sich davon genau überzeugen, dass die lateinische Rede nicht aus der Grammatik, sondern die Grammatik aus der lateinischen Rede hervorgegangen ist.

216. PLI 31

Imprimis laudandus uel maxime est Caroli Rollini liber de la Maniere d'enseigner et d'etudier les belles lettres, qui constat IV Tomis. Liber est praestantissimus, quem uehementer amo omnibusque commendo Gallice discere uolentibus: nam dictionis summa est suauitas et elegantia et rerum summa praestantia. Imprimis etiam uel eo nomine ualde diligo Rollinum, quod ubique hoc egit non tantum, ut sapientiores redderet homines, uerum etiam meliores. Docet et emendat; et commendari meretur omnibus. Is eandem latitudinem argumenti habet quam hic libellus.

PLI 503

Charles Rollin Histoire ancienne des Egyptiens, des Carthaginois, des Assyriens, des Babyloniens, des Medes, et des Perses, des Macedoniens, des Grecs, etc. Idem dedit historiam Romanam, ab origine urbis ad praelium Actiacum. [...]

Charles Rollin Histoire ancienne des Egyptiens, des Carthaginois, des Assyriens, des Babyloniens, des Medes, et des Perses, des Macedoniens, des Grecs usw. Er veröffentlichte auch eine römische Geschichte, vom Anfang der Stadt bis zur Schlacht bei Actium.

PLI 512

Catrou et Rouille Histoire Romaine depuis la fondation de Rome, avec des notes Hist. Geogr. et Crit., continuee par le P. Rothe, avec des Gravûres en taille douce XXI Voll. 4 (* et sine notis XX Voll. 12.). Sunt hi Iesuitae, et liber est iucundus lectu. Sed, qui ex fontibus possunt cognoscere historiam Romanam, iis non suadendum est, ut deponant antiquos libros: melius enim est interesse rei ipsi. Magis quidem systematici sunt Galli, et elegantiores nobis uidentur, quia scimus Gallice,

et melius sunt ad ciuiles res applicandi: sed uiuidiorem cognitionem habet, qui antiquam historiam Graece et Latine legit. Et hi Galluli parum profecto profecissent sine Freinshemio nostro, cuius Supplementa Liuiana sunt quasi fundus; quo usi potuerunt tanto felicius systema condere. Hi tamen Rollini diligentiam et accuratorem per multos gradus non attingunt, qui ex fontibus haurire poterat, et praeterea erat ingenii praestantis, praeclari bonique animi. [...]

Catrou und Rouillé *Histoire Romaine depuis la fondation de Rome, avec des notes Hist. Geogr. et Critic., continuée par le P. Rothe, avec des Gravûres en taille douce* XXI Voll. 4 (* und ohne Anmerkungen 20 Bände 12). Es sind Jesuiten und das Buch ist gut zu lesen. Doch wer aus den Quellen die römische Geschichte kennen lernen will, denen darf man nicht empfehlen, die alten Bücher wegzulegen. Denn es ist besser, sich mit der Sache selbst zu beschäftigen. Systematischer sind die Franzosen und sie scheinen uns eleganter zu sein, weil wir französisch verstehen, und man kann sie besser auf die Politik anwenden. Doch eine lebendigere Kenntnis hat derjenige, der die alte Geschichte auf Latein und Griechisch gelesen hat. Und diese Französer hätten wirklich wenig erreicht ohne unseren *Freinsheim*, dessen *Supplementa Liuiana* gleichsam der Boden sind. Mit deren Hilfe konnten sie umso leichter ein System anlegen. Dennoch erreichen sie längst nicht die Sorgfalt und Genauigkeit *Rollins*, der aus den Quellen schöpfen konnte und außerdem großes Talent und einen guten und ausgezeichneten Charakter besaß.

9 Abkürzungsverzeichnis¹²⁶⁹

Carm.	Carminum libri (in op. min. VIII)
CeLG	Cellarische Lateinische Grammatik
Chrest. Cic.	Chrestomathia Ciceroniana
Comm.	Commendatio epistolarum Ciceronis ad diversos
De Acad.	De Academia Georgia Augusta narratio
De interrog. rat.	Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate
De vi	De vi consuetudinis ac saeculi in studiis litterarum
EG	Extensionsgedächtnis
Ench.	Enchiridion
Epist.	Epistola ad Christophorum Henricum Andream Geret
IG	Intentionsgedächtnis
IRS	Institutiones Rei Scholasticae
IVS	Intuitive Verhaltenssteuerung
KIdS	Kleine deutsche Schriften
Leges	Leges Scholae Thomanae
OE	Objekterkennung
Op. min.	Opuscula minora varii argumenti
PLAO	Primae Lineae Artis Oratoriae
PLI	Primae Lineae Isagoges in Eruditionem Universalem
Praef. de font. doct. civ.	Praefatio de fontibus doctrinae civilis
Praef. Liv.	Praefatio Gesneri ad Livii libros
Prol. de fel. doc.	Programma de felicitate docentium (Prolusio)
Rec.	Recitationum indictio
Rede	Rede auf den Stiftungstag der Deutschen Gesellschaft
SO	Schulordnung
ThEG	Thesaurus Epistolicus Gesnerianus

¹²⁶⁹ Die Abkürzungen zu Gesners Werken sind ausführlich in ■ Kap. 1.3 erläutert.

10 Literaturverzeichnis

10.1 Primärliteratur

Acta. *Acta Pacis Westphalicae. Supplementa electronica* 1. Die Westfälischen Friedensverträge vom 24. Oktober 1648. Texte und Übersetzungen. Hrsg.: Rita Bohlen, Birgit Karnbach, Antje Oschmann (Vereinigung zur Erforschung der Neueren Geschichte): <http://www.pax-westphalica.de/> (10.05.2021).

Aristoteles

- . *Aristotelis opera ex recensione Immanuelis Bekkeri I. De anima. Parva naturalia: de memoria et reminiscentia. De partibus animalium. De generatione animalium.* Hrsg.: Olof Gigon. Berlin: De Gruyter, 1960.
- . *Aristotelis opera ex recensione Immanuelis Bekkeri II. Ethica Nicomachea. De arte rhetorica. De arte poetica.* Hrsg.: Olof Gigon. Berlin: De Gruyter, 1960.

Cicero

- . *De finibus bonorum et malorum libri quinque.* Hrsg.: L. D. Reynolds. Oxford: Oxford classical texts, 1998.
- . *M. Tulli Ciceronis epistulae ad familiares: libri I-XVI.* Hrsg.: David R. Shackleton Bailey. Stuttgart: Teubner, 1988.
- . *M. Tulli Ciceronis orationes VI: Pro Tullo, Pro Fonteio, Pro Sulla, Pro Archia, Pro Plancio, Pro Scauro.* Hrsg.: Albert C. Clark. Oxford: Clarendon Press, 1911.
- . *M. Tulli Ciceronis Rhetorica II. Brutus, orator, de optimo genere oratorum, partitiones oratoriae, topica.* Hrsg. Augustus S. Wilkins. Oxford: Clarendon Press, 1982.
- . *M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia I. Incerti auctoris De ratione dicendi ad C. Herennium lib. IV.* Hrsg.: Friedrich Marx. Stuttgart: Teubner, 1993.
- . *M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia II. Rhetorici libri qui vocantur de inventione.* Hrsg.: Eduard Stroebel. Stuttgart: Teubner, 1965.
- . *M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia III. De oratore.* Hrsg.: Kazimierz F. Kumaniecki. Stuttgart: Teubner, 1995.
- . *M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia XIX. Oratio pro P. Sulla. Oratio pro Archia poeta.* Hrsg.: Helmut Karsten, Peter Reis. Berlin: De Gruyter, 1993 (= Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).

- . *M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia XLVI. De divinatione. De fato. Timaeus.* Hrsg.: Wilhelm Ax, Otto Plasberg. Berlin: De Gruyter, 1987 (= Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).
- . *M. Tulli Ciceronis scripta quae manserunt omnia XLVII. Cato maior. Laelius.* Hrsg.: Karl Simbeck. Stuttgart: Teubner, 1997.
- Comenius. „Didactica magna.“ In *Johannis Amos Comenii Opera Omnia I.* Hrsg.: Antonín Škarka. Prag: Academia, 1986: 33-209 (= Dílo Jana Amose Komenského 15,1).
- Demetrius. *Demetrio. Lo Stile. Introduzione, traduzione e commento.* Hrsg.: Nicoletta Marini. Rom: Edizioni di storia letteratura pleiadi, 2007 (= Pleiadi 4).
- Eyring, Jeremias N. (Hrsg.). *Io. Matthiae Gesneri Biographia Academica Gotingensis I.* Halle: Curtius, 1768.
- Ernesti, Johann A.. „Narratio de Io. Matthia Gesnero ad Davidem Ruhnkenium.“ Hrsg.: Jeremias N. Eyring, 1768 (=1762): 277-328.
- s.n. *Cyclopaedia Paracelsica Christiana. Drey Bücher von dem ware[n] vrsprung vnd herkommen der freyen Künsten, auch der Physiognomia, obern Wunderwercken vn[d] Witterungen Erstlichen von einem Anonymo liebhaber der warheit zusam[m]en getragen vnd gestellt ...* Straßburg: Jobin, 1585.

Facciolati

- . *Jacobi Facciolati Orationes et alia ad dicendi artem pertinenti.* Padua: Seminarndruck, 1744.
- . *Jacobi Facciolati in Patavina Academia professoris emeriti et historici Epistolae Latinae.* Padua: Seminarndruck, 1765.
- Fontenelle, Bernard Le Bovier de. *Digression sur les Anciens et les Modernes.* Hrsg.: Guida Abbattista für Electronic Library of Historiography, 1998. <http://www.eliohs.unifi.it/testi/600/fontenelle/digression.htm> (10.05.2021).

Gedike, Friedrich

- . *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen.* Berlin: Decker, 1779.
- . *Gesammlete (sic!) Schulschriften.* Berlin: Unger, 1789 (1) /1795 (2).
- . „Vertheidigung des Lateinschreibens und der Schulübungen darin.“ Hrsg.: id. 1789 (1): 289-321.
- . *Über den begrif (sic!) einer gelehrten Schule.* Berlin: Unger, 1802.

Gesner, Johann Matthias

- Chrest. Cic. *Chrestomathia Ciceroniana oder auserlesene Stellen aus den Schriften Ciceronis*. Hrsg.: id. Leipzig, 1717.
- Leges. *Leges Scholae Thomanae Alumnis ab Amplissimo Senatu Lipsiensi scriptae et promulgatae*. Leipzig: Breitkopf, 1733.
- Praef. Liv. *T. Livii Patavini Historiarum Libri qui supersunt. Ex editione et cum notis Ioannis Clerici, Adiecta est diversitas lectionis Gronovianae. Cum Praefatione Io. Matthiae Gesneri in Academia Gottingensi Eloq. et Poes. P. P. O.* Leipzig: Weidmann, 1735.
- De Acad. *De Academia Georgia Augusta quae Gottingae est a [...] Georgio II [...] condita et [...] solenniter dedicata brevis narratio Io. Matthiae Gesneri. Adiecta Privilegia Caesareum atque Regium itemque monumenta alia historiam academiae continentia atque illustrantia*. Göttingen: Vandenhoeck, 1737.
- Prol. de fel. doc. *Io. Matthiae Gesneri in Academia Georgia Augusta eloq. et poes. p. p. o. scholarum per Germanicas potentissimi M. Brit. Regis Provincias Inspectoris et Academiae Bibliothecarii Programma quo post brevem prolusionem de felicitate docentium in scholiis seminarii philologici regii auspiciis in Academia Georgia Augusta constituti ratio paucis declaratur*. Göttingen: Vandenhoeck, 1738.
- SO. *Schul-Ordnung vor die Churfürstl. Braunschweig-Lüneburgische Lande*. Göttingen: Vandenhoeck, 1738.
- CeLG. *Christoph. Cellarii erleichterte Lateinische Grammatic, zum Gebrauch der Schulen in den Chur-Braunschweigischen Landen durchsehen, vermehrt und verbessert von Jo. Matthias Gesner Prof. zu Göttingen und der gedachten Schulen General-Inspectoren*. Göttingen: Vandenhoeck, 1740.
- Op. min. *Opuscula Minora Varii Argumenti I-VIII*. Breslau: Korn, 1743-1745.
- Praef. Oederi. *Io. Gottl. Heineccii [...] Fundamenta Stili Cultioris nunc demum omnibus Io. Matthiae Gesneri item Nicolae Niclas animadversionibus, emendationibus, additamentis locupletata, nunc demum novis aliquot observationibus illustrata*. Löwen: Universitätsdruckerei, ¹⁴1773.
- Ench. *Enchiridion sive prudentia privata ac civilis T. Pomponii Attici M. et Q. Ciceronu Cv. Iulii Agricolae Imp. Caes. Nervae Traiani a nepote, Ciceronibus, Tacito, Plinio descripta in usum praelectionum academicarum*. Göttingen: Schmid, 1745.
- KldS. „Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens.“ In *Kleine Deutsche Schriften*. Göttingen, Leipzig: Kübler, 1756: 251-379.

- ThEG. *Thesaurus Epistolicus Gesnerianus I-II*. Hrsg.: Christian A. Klotz. Halle: Curtius, 1768-1770.
- PLI. *Io. Matthi. Gesneri Primae Lineae Isagoges in Eruditionem Universalem nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam in Usum Praelectionum Ductae / Accedunt Nunc Praelectiones Ipsae Ad Commentarios Auctoris Recensitae Et Auctae Per Io. Nicolaum Niclas*. Leipzig: Fritsch, ²1784.
- Erste Grundlinien einer Einführung in eine allgemeine Bildung namentlich in die Philologie, Historie und Philosophie als Hilfe für erläuternde Vorlesungen verfasst – Primae Lineae Isagoges in Eruditionem Universalem nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam in Usum Praelectionum Ductae / der lat. Text der 2. Aufl. von 1784 (ersch. im Verl. Fritsch, Leipzig) wurde übers. von Klaus Pradel. Göttingen: GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität, 2013. <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-3889> (07.05.2021).*
- IRS. *Johann Matthias Gesner. Institutiones Rei Scholasticae – Leitfaden für das Schulwesen*. Hrsg. und übersetzt von Meinolf Vielberg. Wiesbaden: Harrassowitz, 2013 (= Gratia 48).
- Heß, Iganx M. v. *Gedanken über die Einrichtung des Schulwesens*. Halle: Gebauer, 1778.
- Hieronimus. *Œuvres de Saint Jérôme. Lettres. Epistolae*. Hrsg.: M. Benoît Matougues. Paris: Auguste Desrez, 1838. <http://remacle.org/bloodwolf/eglise/jerome/lettres1.htm> (10.05.2021).
- Horaz. *Q. Horati Flacci: Opera*. Hrsg.: H. W. Garrod. Oxford: Clarendon Press, 1901.
- Juvenal. *D. Iunii Iuvenalis Saturae sedecim*. Hrsg.: James A. Willis. Stuttgart: Teubner, 1997.
- Kant, Immanuel. *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*. Hrsg.: Konstantin Pollok. Hamburg: Felix Meiner, 1997 (= Philosophische Bibliothek 508).
- Krieger, (s. n.). Rezension zu „Frid. Wilh. Jon. Dillenius platonianische Chrestomathie, Griechisch und Deutsch, mit critischen und philologischen Anmerkungen. Ein Lesebuch für Jünglinge. Winterthur, bey H. Steiner und Comp. 1782.“ In *Archiv für die ausübende Erziehungskunst* 10, 1783: 49-54.
- Klose, Ernst. *Neulateinische Chrestomathie, enthaltend Anekdoten, Erzählungen, Briefe, Biographien, und Aufsätze aus neuern Lateinern*. Leipzig: Schwickert, 1795.
- La Croze: *Uindiciae ueterum scriptorum contra J. Harduinum S. J. P.* Rotterdam: Leers, 1708.
- Lipsius. *Justus Lipsius. Principles of Letter-Writing. A Bilingual Text of Justi Lipsi Epistolica Institutio. Ed. and translated by R. V. Young and M. Thomas Hester*. Hrsg.: Robert V. Young und M. Thomas Hester. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press, 1996.

Hauer, Georg. *Puerilia Grammatices Georgii Hauerii Turschenreutensis*. Augsburg, 1515.

Locke, John

—. *An Essay Concerning Human Understanding*. Hrsg.: Peter H. Nidditch. Oxford: Oxford Univ. Press, 1975.

Dicker, Georges. *Locke on Knowledge and Reality. A Commentary on An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2019.

—. *Some Thoughts Concerning Education*. Hrsg.: Francis W. Garforth. London: Heinemann, 1964.

Machiavelli. *Opere di Niccolò Machiavelli (3). Lettere*. Hrsg.: Franco Gaeta. Torino: UTET, 1984 (= *Classici italiani* 28).

Michaelis, Johann D. „Memoria Io. Matthiae Gesneri auctore Io. Davide Michaelis?”. Hrsg.: Jeremias N. Eyring, 1768: 245-276.

Niethammer, Friedrich I. *Der Streit des Humanismus und Philanthropinismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Hrsg.: Werner Hillebrecht. Weinheim: Beltz, 1968 (= 1808).

Niklas, Johann N. *Epistola familiaris de Io. Matthia Gesnero ad Ierem. Nic. Eyringium ab Io. Nicolao Niclasio scripta*. Göttingen: Bossigell, 1769.

Perrault, Charles. *Le Siècle de Louis le Grand. Poème*. Paris: Coignard, 1687.

Platon. *Platonis opera. Tomus IV tetralogiam VIII continens: Clitopho, Res publica, Timaeus, Critias*. Hrsg.: John Burnet. Oxford: Clarendon Press, 1949.

Preußisches Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. *Deutsche Schulkonferenzen. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. I-II (I: 4.-17. Dezember 1890. Berlin 1891; II: 6.-8. Juni 1900. Halle, 1902)*.

Quintilian. *M. Fabi Quintiliani Institutionis oratoriae libri duodecim I-II*. Hrsg.: Martin Winterbottom. Oxford: Clarendon Press, 1970.

Riemer, Johann. *Standes-Rhetorica oder Vollkommener Hoff- und Regenten-Redner*. Leipzig: Gleditsch, 1685.

Rollin, Charles. *Traité des études: De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres (1-4)*. Paris: Imprimerie stéréotype, 1726-8.

Ruhnken, David. *Dav. Ruhnkenii Orationes, Dissertationes et Epistolae cum suis aliorumque annotationibus II*. Hrsg.: Frid. Traug. Friedemann. Braunschweig: Lucius, 1828.

Salisbury. *Notes on the ‚Entheticus‘ of John of Salisbury*. Hrsg.: Ronald E. Pepin. In *Traditio* 1975 (31), 127-193.

Seneca

— . *L. Annaei Senecae Ad Lucilium epistulae morales I-II*. Hrsg.: Leighton D. Reynolds. Oxford: Clarendon Press, 1980-1987.

— . *L. Annaei Senecae Naturalium quaestionum libros*. Hrsg.: Harry M. Hine. Stuttgart: Teubner, 1996.

— . *L. Annaei Senecae dialogorum libri duodecim*. Hrsg.: Leighton D. Reynolds. Oxford: Oxford Clarendon Press, 1977.

Siebelis, Karl G. *Vier Schulschriften (1)*. Dresden: Walther, 1817.

Stuve, Johann. „Wider das Lateinschreiben. Gegen den Herrn. Direktor Gedike.“ In *Berlinische Monatschrift*, 1783: 338-356.

Sylvius. *Progymnasmatum in artem oratoriam Francisci Sylvii Ambiani viri disertissimi centuriae tres. Nunc quam antea emendatiores in lucem editae*. Venedig: Bascarini, 1545.

Valéry, Paul. „La Crise de l'esprit.“ Hrsg.: Jean Hytier: *Œuvres, édition établie et annotée I*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1957: 988-1014.

Zambaldi, Paolo. *Osservazioni Critiche intorno alla Moderna Lingua Latina*. Venedig: Occhi, 1740.

Zumpt, Karl G. *Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische aus den besten neuern Lateinischen Schriftstellern gezogen*. Berlin: Dümmler, 1822.

10.2 Archivalien

Göttingen; Universitätsarchiv: Cod. Ms. philol. 1, 60 Bl. (= Gesners eigenhändig geschriebene Collegienhefte).

Göttingen; Universitätsarchiv: Kur. 5733., 4.V.b.4 (= Verzeichnung über Gesner, Prof. Dr. Johann Matthias (Professor der Geisteswissenschaften) von 1734-1761).

Göttingen; Universitätsarchiv: Kur. 7680, 4.V.m.1 (= Verzeichnung über die Inspektion des Philologischen Seminars von 1740-1763).

Göttingen; Universitätsarchiv: Kur. 7699 I-II, 4.V.m.2 (= Verzeichnung über die Aufnahme von Studierenden in das Seminar von 1742-1822).

10.3 Sekundärliteratur

10.3.1 Historische Pädagogik und Fachdidaktik

- Aguirre, Maria E. L. „Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio.“ In *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2001 (3/1): 1-19. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/31> (10.05.2021).
- Apel, Hans Jürgen. „Altsprachlicher Unterricht. I. Deutschland. A. Begriff. B. Geschichte. C. Gegenwärtige Situation.“ In *DNP (13)*, 1999: 113-120.
- Ballauff, Theodor; Schaller, Klaus (Hrsg.). *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Freiburg: Alber, 1970 (= Orbis academicus 1).
- Barner, Wilfried. *Barockrhetorik. Untersuchungen zu ihren geschichtlichen Grundlagen*. Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag, 2013 (= Habil. Univ. Tübingen 1970).
- Bauder, Manfred. „Leistung, Kontrolle und altsprachlicher Unterricht im Wandel der Zeiten.“ In *FC 2006 (49, 2)*: 126-134.
- Beims, Klaus-Dieter. *Antike Texte an christlichen Schulen: die römischen Autoren im Lateinunterricht des Halleschen Pietismus*. Halle: Verl. der Franckeschen Stiftungen, 2015 (= Hallesche Forschungen 41).
- . „Johann Matthias Gesner und die Sprachenfrage des 18. Jahrhunderts.“ In *Neulateinisches Jahrbuch (19)*. Hildesheim: Olms, 2017: 7-41.
- Bellerate, Bruno. *Il nuovo volto di Komensky*. Turin: Società Editrice Internazionale, 1960 (= Orientamenti Pedagogici 8).
- Benner, Dietrich. *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim: Beltz, 2003.
- Bertram, F. *Geschichte des Ratsgymnasiums (vormals Lyceum) zu Hannover*. Hannover: Gersbach, 1915 (= Veröffentlichungen zur niedersächsischen Geschichte 10).
- Bickenbach, Matthias. „Formen individuellen Lesens.“ Hrsg.: Alexander Honold, Rolf Parr: *Handbuch Lesen. Grundthemen der Literaturwissenschaft*. Berlin: De Gruyter, 2018: 256-272.
- Bod, Rens. *A New History of the Humanities: The Search for Principles and Patterns from Antiquity to the Present*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2013.
- Bommel, Bas van. *Classical humanism and the challenge of modernity: debates on Classical Education in 19th-century Germany*. Berlin: De Gruyter, 2015.

- Böhme, Friedrich. *Die formale Bildung des Intellekts in der Unterrichtslehre des aufsteigenden Neuhumanismus. Gesner, Ernesti, Heyne*. Leipzig: Reichardt, 1912 (= Diss. Univ. Leipzig).
- Bolisani, Ettore. „L'oratio ad grammaticam del Facciolati e l'insegnamento del latino in Padova ai suoi tempi.“ In *Memorie della Accademia Patavina di SS. LL. AA.: Classe di Scienze Morali, Lettere et Arti LXX (1957-58)*. Padua: Società Cooperativa Tipografica, 1958: 3-26.
- Bruning, Jens. „Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus – Aufklärung – Neuhumanismus.“ Hrsg.: Notker Hammerstein, Ulrich Herrmann, 2005: 278-323.
- Campe, Joachim H. „Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie“. In *Braunschweigisches Journal*, 1788 (3[1,9]): 82-110.
- Chalmel, Loïc. *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18e. siècle*. Bern: Lang, 2004 (= Exploration: education, histoire et pensée 26).
- Cherchi, Paolo A. „Jacopo Facciolati and the Canon of Latin Authors.“ In *Hist. Historiographie* 1986 (9): 46-61.
- Cramer, Franz. *Der Lateinische Unterricht. Ein Handbuch für Lehrer*. Berlin: Weidmann, 1919.
- Deetjen, Werner. „Johann Matthias Gesner und die Weimarer Bibliothek“. In *Festschrift Armin Tille zum 60. Geburtstag überreicht von Freunden und Mitarbeitern*, Weimar: Böhlau, 1930: 234-251.
- Dolch, Josef. *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Aloys Henn Verlag, ³1971.
- Doff, Sabine. *Englischdidaktik in der BRD 1949-1989: konzeptuelle Genese einer Wissenschaft im Dialog von Theorie und Praxis*. Berlin: Langenscheidt, 2008.
- .; Wegner, Anke. *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. München: Langenscheidt, 2006.
- Ebel, Wilhelm. „Die Göttinger Dichterkrönungen.“ In id.: *Memorabilia Göttingensia. Elf Studien zur Sozialgeschichte der Universität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1969: 25-35.
- Eckstein, Friedrich August. „Johann Matthias Gesner“. In *Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste: in alphabetischer Folge 1, 64*. Leipzig: Brockhaus, 1857: 271-279.
- . *Die Gestaltung der Volksschule durch den Francke'schen Pietismus*. Leipzig: Klinkhardt, 1868 (= Pädagogische Vorträge und Abhandlungen 2).

- . *Lateinischer und griechischer Unterricht*. Leipzig: Fues, 1887.
- Ellwein, Thomas. *Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart I-III*. Königstein: Athenäum, 1985.
- Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer, 2008.
- Friedeburg, Ludwig von.: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989.
- Friedrich, Reinhold. *Johann Matthias Gesner. Sein Leben und sein Werk*. Roth: Genniges, 1991 (= Rother Miniaturen 2).
- Fritsch, Andreas. *Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten*. Bamberg: Buchner, 1990 (= Auxilia 22).
- . „Zwischen Philanthropinismus und Neuhumanismus. Die Begründung des altsprachlichen Unterrichts bei Friedrich Gedike (1754-1803).“ Hrsg.: Bernd Seidensticker, Felix Mundt: *Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität*. Hannover-Laatzten: Werhahn Verlag, 2006 (= Berliner Klassik. Eine Großstadtkultur um 1800. Studien und Dokumente): 131-165.
- . „Friedrich Gedike als Lateindidaktiker.“ Hrsg.: Frank Tosch: *Friedrich Gedike (1754-1803) und das moderne Gymnasium. Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven*. Berlin: Weidler, 2007 (= Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg 5): 45-66.
- . „Latinitas viva in Deutschland – Utopie und Realität.“ Hrsg.: Stefan Weise: *Litterae recentissimae. Formen und Funktionen neulateinischer Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press 2020, 293-306.
- Garin, Eugenio. *L'educazione in Europa 1400-1600. Problemi e programmi*. Bari: Laterza, 1966.
- Gass-Bolm, Torsten. *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein Verlag 2005 (= Moderne Zeit. Neue Forschungen zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts 7).
- Geißler, Gerd: *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2011.
- Gladigow, Burkhard. „Der Kommentar als Hypothek des Textes. Systematische Erwägungen und historische Analysen.“ Hrsg.: Jan Assmann; id.: *Text und Kommentar. Archäologie der literarischen Kommunikation IV*. München: Fink, 1995: 35-49.

- Grafton, Anthony. „Teacher, Text and Pupil in the Renaissance Class-Room: A Case Study from a Parisian College.“ In *History of Universities* 1981 (1), 37-70.
- . „Renaissance Readers and Ancient Texts: Comments on Some Commentaries.“ In *Renaissance Quarterly* 1985 (38/4): 615-649.
- Grafton, Anthony; Jardine, Lisa. *From humanism to the humanities: education and liberal arts in 15th- and 16th-century Europe*. London: Duckworth, 1986.
- Grendler, Paul F. *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning 1300-1600*. Baltimore, London: John Hopkins Univ. Press, 1989.
- . *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimore, London: John Hopkins Univ. Press, 2002.
- Groenland, Juliette A. „Humanism in the Classroom, a Reassessment.“ Hrsg.: Rens Bod, Jaap Maat, Thijs Weststeijn: *The Making of the Humanities I. Early Modern Europe*. Amsterdam: Amsterdam Univ. Press, 2010: 199-230.
- Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hrsg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (2). 18. Jahrhundert: vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München: Beck, 2005.
- Herrmann, Ulrich. „Pädagogisches Denken.“ Hrsg.: Notker Hammerstein, Ulrich Herrmann, 2005: 97-133.
- Heydorn, Heinz-Joachim. „Realer Humanismus und humanistisches Gymnasium (1965).“ In *Pädagogische Korrespondenz* 2005 (34), 8-24.
- Heubaum, Alfred. *Geschichte des Deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts I. Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Grossen 1763 ff. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1905.
- Hüllen, Werner. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt, 2005.
- Jeismann, Karl-Ernst. *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, I-II (I: ... Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817; II: ... Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859)*. Stuttgart: Cotta, 1996.
- Kaemmel, Otto. *Geschichte des Leipziger Schulwesens. Vom Anfange des 13. bis gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts (1214-1846)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1909.

- Kaufmann, Georg Heinrich. *Geschichte der deutschen Universitäten. II: Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters*. Stuttgart: Verlag der Cotta'schen Buchhandlung, 1896.
- Kemper, Herwart. *Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, II: Politisierung der Erziehung und Pädagogisierung der Schule: 19. Jahrhundert, Weimarer Republik und Bundesrepublik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1990.
- Kellner, Thomas. „Der Humanismus im Kontext alternativer Begründungsmodelle des Gymnasiums.“ In *PegOn* 2008 (8, 1): 1-15.
- Klafki, Wolfgang. „Einführung in die Kursthematik.“ Hrsg.: Cathleen Grunert, Katja Ludwig: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität Hagen. Neuere Geschichte der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2020: 13-36.
- Klippel, Friederike. „Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert.“ In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2000 (11): 41-61.
- Konrad, Franz-Michael. *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Beck, 2007.
- Kranzdorf, Anna. *Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes. Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920-1980*. Berlin: De Gruyter, 2018 (= Wertewandel im 20. Jahrhundert 5; Diss. Univ. Mainz 2017).
- Kraul, Margret. *Das deutsche Gymnasium 1780-1980*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984.
- Krause, Horst M. P. „Johann Bernhard Basedow – Abstand und Nähe. Versuch zur Annäherung an Person und Werk angesichts der neuen historischen Situation.“ Hrsg.: Erhard Hirsch, Thomas Höhle, Jürgen Gebhardt: *Zwischen Wörlitz und Mosigkau*. Dessau: 1994 (= Schriftenreihe zur Geschichte der Stadt Dessau und Umgebung 40): 3-11.
- Kuhlmann, Peter. „Christian Gottlob Heyne und die Alten Sprachen in der Schule.“ Hrsg.: Balbina Bäbler, Heinz-Günther Nesselrath: *Christian Gottlob Heyne*. Berlin: De Gruyter, 2014 (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Neue Folge 32): 133-144.
- Landfester, Manfred. *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland*. Darmstadt: WBG, 1988.

- Lattmann, Julius. *Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichte seit der Reformation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1896.
- Louden, Robert B. *Johann Bernhard Basedow and the Transformation of Modern Education: Educational Reform in the German Enlightenment*. London: Bloomsbury Academic, 2020.
- Lundgreen, Peter. *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick I-II (I: 1770-1918; II: 1918-1980)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1980-81.
- . „Schulhumanismus, pädagogischer Realismus und Neuhumanismus. Die Gelehrtenschule zur Zeit J. S. Bachs.“ Hrsg.: Ulrich Leisinger: *Musik, Kunst und Wissenschaft im Zeitalter Johann Sebastian Bachs*. Hildesheim: Olms, 2005: 25-38.
- Matthiessen, Kjeld. „Altsprachlicher Unterricht in Deutschland.“ Hrsg.: Joachim Gruber; Friedrich Maier: *Handbuch der Fachdidaktik. Alte Sprachen I*. München: Oldenbourg, 1979: 11-42.
- Mertz, Georg Karl. *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*. Heidelberg: Winter, 1902.
- Michael, Berthold. „Die Göttinger Schulen in der Zeit vom Ende des Dreißigjährigen Krieges bis zur Aufhebung des Königreichs Hannover 1648-1866“. Hrsg.: Ernst Böhme, Rudolf Vierhaus, 2002: 659-765.
- Müller, Detlef K. *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977 (= Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert 7).
- Müller, Ruth. „Fortschrittliche Traditionen deutscher Pädagogik. Johann Matthias Gesner – Rektor der Thomasschule von 1730 bis 1734.“ In *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig* 1962 (11/5), 985-992.
- Nuß, Marcel. „Gesner, Johann Matthias. Dt. Philologe und Pädagoge. Geb. am 9.4.1691 in Roth bei Nürnberg, gest. am 3.8.1761 in Göttingen.“ Hrsg.: Peter Kuhlmann, Helmuth Schneider: *Geschichte der Altertumswissenschaften* (DNP Supplemente 6). Stuttgart: Metzler, 2012: 459-465.
- Orrells, Daniel. *Classical Culture and Modern Masculinity*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2011.
- Ostermeier, Christiane. „‘Sprachenwirrwarr‘ an den höheren Schulen: Der Sprachenstreit in Preußen in der Weimarer Republik.“ Hrsg.: Friederike Klippel Elisabeth Kolb, Felicitas Sharp: *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen*

- 1800 und 1989. Münster: Waxmann, 2013 (= Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung 26): 15-28.
- Overhoff, Jürgen. *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771): Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*. Tübingen: Niemeyer, 2004 (= Hallesche Beiträge zur europäischen Aufklärung 26).
- Parmentier, Michael. „Ästhetische Bildung.“ Hrsg.: Dietrich Benner, Jürgen Oelkers: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Darmstadt: WBG 2010 (= 2004): 11-32.
- Pauli, August F. *Versuch einer vollständigen Methodologie für den gesamten Kursus der öffentlichen Unterweisung in der lateinischen Sprache und Literatur (1)*. Tübingen: Heerbrandt, 1785.
- Paulsen, Friedrich. *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht (I: ... Das Zeitalter des Humanismus; II: ... Das Zeitalter der Aufklärung)*. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co, ³1919-1921.
- Pöhnert, Karl. *Johann Matthias Gesner und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und Neuhumanismus. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im XVIII. Jahrhundert*. Leipzig: Gräfe, 1898 (= Diss. Univ. Leipzig).
- Preuße, Ute. *Humanismus und Gesellschaft: zur Geschichte d. altsprachl. Unterrichts in Deutschland von 1890-1933*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1988.
- Raumer, Karl von. *German Educational Reformers. Memoirs of Eminent Teachers and Educators in Germany; with Contributions to the History of Education from the fourteenth to the nineteenth Century*. Hrsg.: Henry Barnard. Philadelphia, New York, Boston: Lippincott, Brownell, Ticknor & Field, 1863 (= The American Journal of Education).
- Resta, Raffaele. *Comenio e la scuola della democrazia*. Bari: Editori C. e G., 1948.
- Ruisz, Dorottya. *Umerzählung durch Englischunterricht? US-amerikanische Reeducation-Politik, neuphilologische Orientierungsdebatte und bildungspolitische Umsetzung im nachkriegszeitlichen Bayern (1945-1955)*. Münster: Waxmann, 2014.
- Russel, James E. *The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*. New York: Longmans, Green, and Co., 1899.
- Sabbadini, Remigio. *Storia del Ciceronianesimo e di altre questioni letterie nell'età della rinascenza*. Turin: Loescher, 1885.

- . *Il metodo degli umanisti*. Hrsg.: Concetta Bianca. Rom: Edizioni di storia e letteratura, 2018 (=1922).
- Sachse, Richard. „Geschichte der Thomasschule vom Tode des Rektors Jakob Thomasius (1684) bis zur Zeit Bachs und Gesners.“ Hrsg.: Otto Berthold, Alfred Jentsch: *Aus der Geschichte der Thomasschule in alter und neuer Zeit. Festschrift zum 725jährigen Schuljubiläum*. Leipzig: Teubner, 1937: 23-66.
- Sadler, John E. *Comenio e il concetto di educazione universal*. Florenz: La Nuova Italia, 1969.
- Sammartano, Nino. *I Maestri di Porto-Reale. Traduzione dei testi francesi di Angela Siclari*. Mazara: Società editrice siciliana, 1956.
- Sauppe, Hermann. „Johann Matthias Gesner. Vortrag bei der Feier des Geburtstags Sr. Königl. Hoheit des Grossherzogs Carl Friedrich gehalten, den 3. Februar 1851.“ Hrsg.: Id: *Weimarische Schulreden*. Weimar: Böhlau, 1856: 57-76.
- Schmid., Karl A. „Die Gelehrtenschule und der reale Humanismus. J. M. Gesner (seit 1715) und seine Schüler.“ In *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit 5*. Stuttgart: Cottasche Buchhandlung, 1901: 126-152.
- Schindel, Ulrich. „Gesner, Johann Matthias“. In *Neue Deutsche Biographie 6*, 1964: 348-349. <https://www.deutsche-biographie.de/sfz23484.html> (06.05.2021)
- . „Johann Matthias Gesner, Professor der Poesie und Beredsamkeit 1734-1761“. Hrsg: Carl J. Classen: *Die klassische Altertumswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen: eine Ringvorlesung zu ihrer Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989: 9-26.
- . „Die Anfänge der Klassischen Philologie in Göttingen.“ Hrsg.: Reinhard Lauer: *Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001: 9-24.
- . „Johann Matthias Gesners aufgeklärte Pädagogik“. Hrsg.: Ulrich Leisinger, Christoph Wolff: *Musik, Kunst und Wissenschaft im Zeitalter J.S. Bachs*. Hildesheim: Olms, 2005 (=Leipziger Beiträge zur Bachforschung 7): 39-49.
- Schmoldt, Benno. *Zur Geschichte des Gymnasiums: ein Überblick; Grundwissen und Probleme zur Geschichte und Systematik des deutschen Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart*. Baltmannsweiler: Pädag. Verlag Burgbücherei Schneider, 1989.
- Stallbaum, Johann G. *Die Thomasschule zu Leipzig nach dem allmäligen Entwicklungsgange ihrer Zustände insbesondere ihres Unterrichtswesens, etc*. Leipzig: Stariz, 1839.

- Stroh, Wilfried. *Latein ist tot – es lebe Latein. Kleine Geschichte einer großen Sprache*. Berlin: List, 2007.
- Tütken, Johannes. „Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert.“ Hrsg.: Dietrich Hoffmann: *Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987: 13-49.
- Tunberg, Terence. *De rationibus quibus homines docti artem Latine colloquendi et ex tempore dicendi saeculis XVI et XVII coluerunt*. Leuven: Leuven Univ. Press, 2012 (= Supplementa Humanistica Lovaniensia XXXI).
- . „Spoken Latin in the Late Middle Ages and Renaissance Revisited.“ In *The Journal of Classics Teaching* 21, 2020: 66-71.
- Uslenghi, Maria Luisa. „Le proposte di J. A. Komensky per l’insegnamento del latino.“ Hrsg.: Germano Proverbio: *Dum docent discunt: per una didattica delle lingue classiche*. Bologna: Pàtron, 2000: 69-80.
- Varwig, Freyr R. „*Auch ist Sprache das Schauspiel selber...*“: *Studien zur Hermeneutik der fiktionsbasierten Sprechsituation bei Karl Philipp Moritz*. Berlin: LIT Verlag, 2019 (= Ars rhetorica 23).
- Verhaart, Floris. *Classical Learning in Britain, France, and the Dutch Republic 1690-1750. Beyond the Ancients and the Moderns*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2020. DOI: 10.1093/oso/9780198861690.001.0001 (10.05.2021).
- Vormbaum, Reinhold (Hrsg.). *Evangelische Schulordnungen I-III (I:... des 16. Jahrhunderts; II: des 17. Jahrhunderts; III: ... des 18. Jahrhunderts)*. Gütersloh: C. Bertelsmann, 1860-64.
- Weimer, Hermann. *Geschichte der Pädagogik*. Berlin: De Gruyter, ¹⁹1992 und ¹⁷1967.
- Wiegmann, Ulrich. *Pädagogikgeschichtliche Gesamtdarstellungen, Quellenbände und Periodika*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 2008 (= Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte 12).
- Wilamowitz-Moellendorf, Ulrich v. *Geschichte der Philologie*. Leipzig, Berlin: Teubner, 1921 (= Einleitung in die Altertumswissenschaft 1, 1).

10.3.2 Geschichte und Entwicklung des klassischen Gelehrtentums und der lateinischen Sprache

- Antonioni, Antonio. „Quattro secoli di eloquenza all'università di Ferrara. Prolusioni e altri discorsi accademici.“ In *Umanesimo Ferrarese. Quaderni del Giornale filologico ferrarese* 1990 (12): 69-99.
- Baker, Patrick. *Italian Renaissance Humanism in the Mirror*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2015.
- Baron, Hans. *This Crisis of the Early Italian Renaissance. Civic Humanism and Republican Liberty in an Age of Classicism and Tyranny (1-2)*. Princeton: Princeton Univ. Press, 1955.
- Basile, Bruno. „Uso e diffusione del latino.“ Hrsg.: Lia Formigari: *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del Settecento*. Bologna: Società editrice il Mulino, 1984 (= *Annali della Società italiana di studi sul secolo XVIII*): 333-346.
- Berns, Jörg J.; Neuber, Wolfgang (Hrsg.). *Ars memorativa. Zur kulturgeschichtlichen Bedeutung der Gedächtniskunst 1400-1750*. Tübingen: Niemeyer, 1993 (= *Frühe Neuzeit* 15).
- Black, Robert. *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.
- Blum, Herwig. *Die antike Mnemotechnik*. Hildesheim: Olms, 1969 (= *Spudasmata* 15; Diss. Univ. Tübingen 1964).
- Böhme, Ernst; Vierhaus, Rudolf (Hrsg.). *Göttingen. Geschichte einer Universitätsstadt (2). Vom Dreißigjährigen Krieg bis zum Anschluss an Preußen – Der Wiederaufstieg als Universitätsstadt (1648-1866)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002.
- Bollnow, Otto F. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, Stuttgart et al.: Kohlhammer, 1979.
- Bolzoni, Lina. *La rete delle immagini. Predicazione in volgare dalle origini a Bernardino da Siena*. Turin: Einaudi, 2009 (Piccola biblioteca Einaudi / Nuova serie 846).
- Boscaino, Marina. „Facciolati, Iacopo.“ Hrsg.: Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani: *Dizionario Biografico degli Italiani*, 1994 (44). https://www.treccani.it/enciclopedia/iacopo-facciolati_%28Dizionario-Biografico%29/ (10.05.2021).
- Buck, August (Hrsg.). *Zu Begriff und Problem der Renaissance*. Darmstadt: WBG, 1969.

- . „Die ‚studia humanitatis‘ im italienischen Humanismus“. Hrsg.: Wolfgang Reinhard: *Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts*. Weinheim: Acta Humaniora, 1984: 11-24.
- . *Humanismus: seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen*. Freiburg: Alber, 1987 (= Orbis Academicus 1).
- Buff, Walter. *Gerlach Adolph Freiherr von Münchhausen als Gründer der Universität Göttingen*. Göttingen: Druck der Dieterichschen Universitäts-Buchdruckerei, 1937.
- Burrow, Colin. *Imitating Authors. Plato to Futurity*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2019.
- Campanelli, Maurizio. „L’Oratio e il ‚genere‘ delle orazioni inaugurali dell’ anno accademico.“ Hrsg.: Silvia Rizzo: *Lorenzo Valla. Orazione per l’inaugurazione dell’anno accademico 1455-56*. Rom: Roma nel Rinascimento, 1994 (= RR inedita 8): 25-61.
- Cantimori, Delio. „Zur Geschichte des Begriffs ‚Renaissance‘“. Hrsg.: August Buck, 1969: 37-95.
- Carhart, Michael C. *The Science of Culture in Enlightenment Germany*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 2007 (= Harvard Historical Studies 159).
- Carruthers, Mary. *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2008.
- Cherubim, Dieter; Walsdorf, Ariane. *Sprachkritik als Aufklärung. Die Deutsche Gesellschaft in Göttingen im 18. Jahrhundert*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2005.
- DellaNeva, JoAnn; DuVick, Brian Marshall. *Ciceronian Controversies*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 2007.
- Edwards, Catharine. „Absent Presence in Seneca’s *Epistles* : Philosophy and Friendship.“ Hrsg.: Shadi Bartsch, Alessandro Schiesaro: *The Cambridge Companion to Seneca*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2015 (= Cambridge Companions to Literature): 41-53.
- Enekel, Karl A. „Introduction: The Transformation of the Classics. Practices, Forms, and Functions of Early Modern Commenting.“ Hrsg.: id: *The Transformations of the Classics via Early Modern Commentaries*. Leiden, Boston: Brill, 2014: 1-10.
- Engler, Helmut (Hrsg.). *Humanismus in Europa*. Heidelberg: Winter, 1998.
- Engler, Rudolf. „Die Accademia della Crusca und die Standardisierung des Italienischen.“ Hrsg.: Sylvain Auroux, E. F. K. Koerner, Hans-Josef Niederehe, Kees Versteegh: *History of Language Sciences. Geschichte der Sprachwissenschaften. Histoire des sciences du langage. An*

International Handbook on the Evolution of the Study of Language from the Beginnings to the Present (1). Berlin, New York: De Gruyter 2000 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 18): 815-827.

Fricke, Christel. „Kants Deduktion der reinen ästhetischen Urteile (§30-38).“ Hrsg.: Otfried Höffe: *Immanuel Kant. Kritik der Urteilskraft*. Berlin: Akademie Verlag, 2008 (= Klassiker Auslegen 33): 121-136.

Gebhardt, Winfried. *Fest, Feier und Alltag. Über die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen und ihre Deutung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1987 (= Europäische Hochschulschriften).

Götten, Gabriel W. *Das Jetzt-lebende Gelehrte Europa, Oder Nachrichten von Den vornehmsten Lebens-Umständen und Schrifften, jetzt-lebender Europäischen Gelehrten*. Braunschweig: Ludolph Schröder, 1735.

Goldgar, Anne. *Impolite Learning. Conduct and Community in the Republic of Letters 1680-1750*. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press, 1995.

Grafton, Anthony. „On the Scholarship of Politian and Its Context.“ In *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes* 1977 (40): 150-188.

Hammann, Konrad. „Geschichte der evangelischen Kirche in Göttingen (ca. 1650-1866).“ Hrsg.: Ernst Böhme, Rudolf Vierhaus, 2002: 525-586.

Hankins, James. *Virtue Politics. Soulcraft and Statecraft in Renaissance Italy*, Mass., London: Harvard Univ. Press, 2019.

Hardt, Michael; Negri, Antonio. *Empire*. Cambridge et al.: Harvard University Press, 2000.

Hassenstein, Friedrich. „Das literarische Göttingen“. Hrsg.: Ernst Böhme, Rudolf Vierhaus, 2002: 947-978.

Hattenhauer, Hans. *Zur Geschichte der deutschen Rechts- und Gesetzessprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1997.

Haye, Thomas. „Göttingens Ruhm in der Dichtung des Johann Matthias Gesner (1691-1761).“ Hrsg.: Klaus Grubmüller: *1050 Jahre Göttingen: Streiflichter auf die Göttinger Stadtgeschichte*. Göttingen: Wallstein, 2004: 48-77.

Henecka, Hans Peter. *Grundkurs Soziologie*. Stuttgart: UTB, ¹⁰2015.

Hodermann, Richard. *Universitätsvorlesungen in deutscher Sprache*. Friedrichroda: Schmidt & Co, 1891 (= Diss. Univ. Jena).

- Hunger, Ulrich. „Die Georgia Augusta als hannoversche Landesuniversität: von ihrer Gründung bis zum Ende des Königreichs.“ Hrsg.: Ernst Böhme, Rudolf Vierhaus, 2002: 139-213.
- . „Die Universitätsstadt Göttingen“. Hrsg.: Hubert Steinke: *Albrecht von Haller. Leben, Werk, Epoche*. Göttingen: Wallstein, 2008: 99-118.
- IJsewijn, Jozef. *Companion to Neo-Latin Studies II. Literary, linguistic, philological and editorial questions*. Löwen: Leuven Univ. Press, 2¹⁹⁹⁸ (= Supplementa Humanistica Lovaniensia XIV).
- Kristeller, Paul O. 1964. *Eight Philosophers of the Italian Renaissance*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1964.
- . „Die Rolle des klassischen Humanismus in der Wissenschaft der Renaissance.“ Hrsg.: August Buck: *Zu Begriff und Problem der Renaissance*. Darmstadt: WBG, 1969 (dt. Übersetzung von Marie-Luise Gutbrodt): 222-227.
- . „The Scholar and his Public in the Late Middle Ages and the Renaissance.“ Hrsg.: Edward P. Mahoney: *Medieval Aspects of Renaissance Learning. Three Essays*. Durham N.C.: Duke Univ. Press, 1974 (= Duke Monographs in medieval and Renaissance studies 1): 1-25.
- . *Renaissance Thought and its Sources*. New York: Columbia Univ. Press, 1979.
- Leinkauf, Thomas. „*Scientia universalis, memoria und status corruptionis*. Überlegungen zu philosophischen und theologischen Implikationen der Universalwissenschaft sowie zum Verhältnis von Universalwissenschaft und Theorien des Gedächtnisses.“ Hrsg.: Jörg Jochen Berns, Wolfgang Neuber, 1993: 1-34.
- Leonhardt, Jürgen. „Latein: Geschichte einer Weltsprache.“ München: Beck, 2009.
- Ludwig, Walther. „De linguae Latinae in Germania fati. Jacob Burckhard und der neuzeitliche Gebrauch der lateinischen Sprache.“ Hrsg.: Astrid Steiner-Weber: *Supplementa Neolatina: ausgewählte Aufsätze 2003-2008*. Hildesheim, Zürich: Olms, 2008 (= 2003 in *Neulateinisches Jahrbuch* 5: 185-218): 17-50.
- Maschke, Erich. *Universität Jena*. Köln, Graz: Böhlau, 1969 (= Mitteldeutsche Hochschulen 6).
- Maxson, Brian J. *The Humanist World of Renaissance Florence*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2014.
- Merkle, Siegbert E. *Die historische Dimension des Prinzips der Anschauung. Historische Fundierung und Klärung terminologischer Tendenzen des didaktischen Prinzips der Anschauung von Aristoteles bis*

- Pestalozzi*. Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang, 1983 (= Europäische Hochschulschriften 151, Pädagogik 11).
- Minervini, Francesco S. „Italiano et latino nel Settecento: tra primato della lingua e sovranità politica.“ Hrsg.: Valerio Sanzotta, 2020 : 121-142.
- Müller, Friedhelm L. *Kritische Gedanken zur antiken Mnemotechnik und zum Auctor ad Herennium. Mit Text und Übersetzung der drei antiken Zeugnisse im Anhang*. Stuttgart: Steiner, 1996.
- Müllner, Karl. *Reden und Briefe italienischer Humanisten*, Wien: Hölder, 1899.
- Muhlack, Ulrich. „Humanismus.“ Hrsg.: Michael Maaser; Gerrit Walther: *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure*. Stuttgart: Metzler, 2011: 195-199.
- . *Renaissance und Humanismus*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2017 (= Enzyklopädie deutscher Geschichte IX).
- Munske, Horst H. „Eurolatein im Deutschen. Überlegungen und Beobachtungen.“ Hrsg.: id., Alan Kirkness: *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer, 1996 (= Germanistische Linguistik 169): 82-105.
- Nauert, Charles G. *Humanism and the Culture of Renaissance Europe*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995 (= New Approaches to European History 6).
- Pörksen, Uwe. *Deutsche Naturwissenschaftssprachen. Historische und kritische Studien*. Tübingen: Narr, 1986 (= Forum für Fachsprachen-Forschung 2).
- Polenz, Peter von. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart 2: 17. und 18. Jahrhundert*. Berlin, New York: De Gruyter, 1994.
- Prahl, Hans-Werner; Schmidt-Harzbach, Ingrid. *Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte*. München, Luzern: Bucher, 1981.
- Pumplun, Cristine M. „Begriff des Unbegreiflichen“: *Funktion und Bedeutung der Metaphorik in den Geburtsbetrachtungen der Catharina Regina von Greiffenberg (1633-1694)*. Amsterdam: Rodopi, 1995 (= Amsterdamer Publikationen zur Sprache und Literatur 120; Diss. Univ. Amsterdam).
- Rebenich, Stefan. „Klassische Bildung.“ Hrsg.: Michael Maaser; Gerrit Walther: *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure*. Stuttgart: Metzler, 2011: 51-55.
- Rico, Francisco. *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo*. Barcelona: Ed. Crítica, 2014.

- Roeder, Peter M. „History of Educational Institutions.“ In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 2015: 232-237.
- Roelcke, Thorsten. „Einfalt statt Vielfalt? Deutsche und internationale Wissenschaftssprachen im Zeitalter des Rationalismus und in der Gegenwart.“ Hrsg.: Gesellschaft ungarischer Germanisten: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2001: 179-192.
- . *Latein, Griechisch, Hebräisch. Studien und Dokumentationen zur deutschen Sprachreflexion in Barock und Aufklärung*. Berlin: De Gruyter, 2014 (= *Studia Linguistica Germanica* 119).
- Rollmann, Margrit. *Der Gelehrte als Schriftsteller – die Publikationen der Göttinger Professoren im 18. Jahrhundert*. Diss. Univ. Göttingen, 1988.
- Rossi, Paolo. *Clavis universalis. Arti mnemoniche e logica combinatoria da Lullo a Leibniz*. Mailand: Ricciardi, 1960.
- Sacré, Dirk. „Girolami Ferri et ses *Pro linguae Latinae usu epistolae adversus Alambertium*.“ Hrsg.: Valerio Sanzotta, 2020: 171-196.
- Sanzotta, Valerio (Hrsg.). *Una lingua morta per letterature vive: il dibattito sul latino come lingua letteraria in età moderna e contemporanea. Atti del convegno internazionale, Roma, 10-12 dicembre 2015*. Löwen: Leuven Univ. Press, 2020 (= *Supplementa Humanistica Lovanensia* XLV).
- Schmidt, Bernhard. *Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts*. Halle: Klinz, 1931.
- Sdzuj, Reimund B. „*Tullio-polis* – Das Projekt einer *Civitas latina* im Spiegel des akademischen Kleinschrifttums um 1700. In *Dichtung – Gelehrsamkeit – Disputationskultur. Festschrift für Hanspeter Marti zum 65. Geburtstag*. Hrsg.: id., Robert Seidel, Bernd Zegowitz. Wien et al.: Böhlau, 2012: 604-620.
- Schiewe, Jürgen. *Sprachenwechsel – Funktionswandel – Austausch der Denkstile. Die Universität Freiburg zwischen Latein und Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, 1996 (= *Germanistische Linguistik* 167; Habil. Univ. Freiburg 1994).
- Siraisi, Nancy G. „Oratory and Rhetoric in Renaissance Medicine“ In *Journal of the History of Ideas* 2004 (65): 191-211.
- Smith, Paul J. „Gedächtnis und Gedächtniskunst bei Rabelais.“ Hrsg.: Jörg J. Berns, Wolfgang Neuber, 1993: 222-236.
- Trinkaus, Charles. „A Humanist’s Image of Humanism: The Inaugural Orations of Bartolomeo della Fonte.“ In *Studies in the Renaissance* 1960 (7): 90-147.

- Ullmann, Berthold L. „Renaissance – das Wort und der ihm zugrunde liegende Begriff“. Hrsg.: August Buck, 1969: 263-279.
- Vielberg, Meinolf. „Sprachliche Pluralisierung. Zur Entwicklung der Wissenschaftssprachen im 17. und 18. Jahrhundert am Beispiel des Johann Matthias Gesner.“ Hrsg.: Olaf Breidbach, Stefano Poggi: *Jahrbuch für Europäische Wissenskulturr* 5. *Sprachen der Wissenschaften 1600-1850, 1: Zwischen Latein und Logik*. Stuttgart: Franz Steiner, 2009/10: 117-145.
- . „Johann Matthias Gesner und die Anfänge des Neuhumanismus in Mitteldeutschland.“ Hrsg.: Rudolf Bentzinger, Meinolf Vielberg: *Wissenschaftliche Erziehung seit der Reformation: Vorbild Mitteldeutschland. Beiträge des 5. Erfurter Humanismuskongress 2015*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2016 (= Verlag der Akademie Gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt): 137-152.
- Vierhaus, Rudolf (Hrsg.). *Aufklärung als Prozess*. Hamburg: Meiner, 1988.
- . „Göttingen vom Ende des Dreißigjährigen Krieges bis zur Zeit der Französischen Revolution und Napoleons“. Hrsg.: Ernst Böhme, Rudolf Vierhaus, 2002: 19-42.
- Weinberg, Bernard (1961) *A History of Literary Criticism in the Italian Renaissance I*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1961.
- Weithase, Irmgard. *Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache I-II*. Tübingen: Niemeyer, 1961.
- Wieacker, Franz. *250 Jahre Georgia Augusta: akademische Feier am Tage der 250. Wiederkehr des Inaugurationstages der Universität am 17. September 1987*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988.
- Wiersing, Erhard. „Einleitung.“ Hrsg.: id. *Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer*. Essen: Die Blaue Eule, 2001 (= Detmolder Hochschulschriften 4):15-93.
- Witt, Ronald G. *In the Footsteps of the Ancients. The Origins of Humanism from Lovato to Bruni*. Leiden, Boston: Brill, 2020 (= Studies in Medieval and Reformation Traditions 74).
- Yates, Frances A. *The Art of Memory*. London, New York: Routledge, 2¹⁹⁸⁴ (= Selected Works of Frances Yates III 2001).
- Yilmaz, Levent. *Le temps moderne. Variations sur les Anciens et les Contemporains*. Paris: Gallimard, 2004 (= NRF essais).

10.3.3 Allgemeine Pädagogik und Didaktik der alten und modernen Fremdsprachen

Asher, James J. „The Total Physical Response Approach to Second Language Learning.“ In *The Modern Language Journal*, 1969 (53/1): 3-17. <https://www.jstor.org/stable/322091> (10.05.2021).

Association for Language Awareness. „Definition“. https://lexically.net/ala/la_defined.htm (10.05.2021).

Bethlehem, Ulrike. *Latine loqui: gehört – gesprochen – gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015.

Beyer, Andrea; Kipf, Stefan; Liebsch, Catherine; Zimmermann, Stefanie. „Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein.“ In *FC* 2019 (61, 2): 85-96.

Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich H. (Hrsg.). *Text-Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: De Gruyter, 2006 (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2005).

Bohlen, Adolf: *Moderner Humanismus*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1957.

Butzkamm, Wolfgang. *Aufgeklärte Einsprachigkeit: zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.

Carlson, Jacqueline M. „The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula.“ In *Teaching Classical Languages* 4, 2013 (2): 106-122.

—. „Quomodo Dicitur? The Importance of Memory in Language Learning.“ In *Teaching Classical Languages* 7, 2016 (2): 109-135.

Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2008.

Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. *Handbook of Classroom Management*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

Fengler, Carola. „Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht.“ In *PegOn* 2000 (1/1): 1-12. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga12000fengler.htm (29.08.2022).

Florian, Lena. *Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015 (= Diss. Univ. Göttingen).

- Fullan, Michael. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- De Florio-Hansen, Inez. *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr, 2014 (= Narr Studienbücher).
- Gass, Susan; Behney, Jennifer; Plonsky, Luke. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London: Routledge, ⁵2020.
- Gerhards, Jürgen; Sawert, Tim; Kohler, Ulrich. „Des Kaisers *alte* Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen.“ In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2019 (71): 309-326. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00624-8> (10.05.2021).
- Glücklich, Hans-Joachim. „Textverstehen – Übersetzen – Leistungsmessung – Fehlerdiagnose am Beispiel von Plinius, ep. 9,10.“ *Scrinium*, 2018 (1): 3-28.
- Große, Maria. *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017 (= zugleich Diss. in Berlin 2016).
- Hensel, Andreas. „Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit.“ In *AU*, 2017 (4+5): 2-11.
- Hord, Shirley M. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.
- . (Hrsg.). *Learning Together, Leading Together: Changig Schools Through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press, 2004 (= Critical Issues in Educational Leadership 11).
- Horstmann, Henning. „Sprachbewusstheit und Sprachreflexion.“ Hrsg.: Matthias Korn, 2018: 88-96.
- Janka, Markus, (Hrsg.). *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2017.
- . „Übersetzen.“ Hrsg.: Markus Janka, 87-100, 2017.
- Keip, Marina; Doepner, Thomas (Hrsg.). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ³2014.
- . „Übersetzung und Texterschließung.“ Hrsg.: Marina Keip, Thomas Doepner, 81-112. ³2014.

- Kipf, Stefan. *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: Buchner, 2006.
- . „Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung.“ In *PegOn* 2009 (9/1): 1-19. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2009_1/erga_1_2009_kipf.htm (29.08.2022).
- . „Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung.“ In *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, Hrsg.: Beate Lütke, Inger Petersen, Tanja Tajmel, 169-183. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017 (= Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 8).
- Korn, Matthias (Hrsg.). *Latein-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 2018.
- Kuhlmann, Peter, (Hrsg.). *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: Buchner, 2010 (= Studienbücher Latein 1).
- . „Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten.“ Hrsg.: Magnus Frisch, 2015: 11-34.
- ; Kühne, Jens. *Referendariat Latein*. Berlin: Cornelsen, 2015.
- ; Horstmann, Henning. *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
- Louis, Karen S.; Kruse, Sharon D. et al. *Professionalism and Community. Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press, 1995.
- Medenus, Max. „Einsprachiger Lateinunterricht – Ein Gegenmodell zur derzeitigen Ausrichtung unseres Faches.“ In *FC* 2022 (1): 41-51.
- Meireles, Selma M. „Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers.“ Hrsg.: Hardarik Blühdorn, Eva Breindl, Ulrich H. Waßner, 2006: 299-314.
- Meißner, Franz-Joseph. „Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht.“ Hrsg.: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 151-157.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.). *Lehrplan Latein (Sekundarstufe I)*. Mainz, 2009.
- Müller-Lancé, Johannes. „Die Bedeutung des Lateinischen in einer sich wandelnden Romanistik.“ In *PegOn* 2009 (9, 1): 50-71. http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2009_1/erga_1_2009_muellerlance.html (29.08.2022).
- Newmann, Fred M.; Gary G. Wehlage. *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, Wisconsin Center for Education Research, Univ. of Wisconsin, 1995.
- Nida-Rümelin, Julian. *Humanistische Reflexionen*. Berlin: Suhrkamp, 2016.
- Nieweler, Andreas. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett, 2006.
- Ortner, Tuulia M. „Der Latein-Effekt – Schult Lateinunterricht die kognitiven Fähigkeiten?“ In *PegOn*, 2011 (11/1): 69-81.
- Reinhard, Marie-Luise. „Durch *Latine loqui* Sprach- und Textverständnis fördern.“ Hrsg.: Matthias Korn, 2018: 225-232.
- . „Zur Rolle der Übersetzung im Lateinunterricht.“ In *Scrinium*, 2018 (3)+2019 (1): 36-52.
- . „*Cum ea loca uidemus [...] magis moueamur* – Die Accademia Vivarium Novum: ein Ort des angewandten Humanismus?“ in *Scrinium* 2019a (2), 33-38.
- . Rezension: „Eltje Bottcher: *Lateinisch sprechen im Unterricht. Praktische Ansätze des ‚Latine Loqui‘*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2018.“ In *FC* 2019b (3), 216-219.
- . „La nostra didattica del Latino in crisi – trasformare le tradizioni?“ Hrsg.: Verena Boccitto, Serena De Luca: *Crisi e Trasformazioni. Realtà e linguaggio, I*. Rome (UniversItalia) 2020, 99-111.
- . „Is Speaking Ancient Languages Authentic?“ Hrsg.: Jason Pedicone, Christophe Rico: *Transmitting a Heritage. The Teaching of Ancient Languages from Antiquity to the 21st century*. Jerusalem, 2022, 269-279.
- Schibel, Wolfgang. „Schülerschwund und Kursverlauf – ‚Antikeunterricht‘ als Kontrastmodell.“ *Forum Classicum*, 2017 (3): 93-108.
- Schippers, Michaéla C.; Den Hartog, Deanne; Koopman, Paul L. „Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates.“ In *Applied Psychology: An International Review*, 2007 (56/2): 189-211.

- Schnotz, Wolfgang. „Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik.“ Hrsg.: Hardarik Blühdorn, Eva Breindl, Ulrich H. Waßner, 2006: 222-238.
- Sulikowska, Anna. *Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2011.
- Thiel, Katharina. „Mit dem Latein am Ende? Wieso es sich lohnt, eine ‘tote Sprache’ zu lernen.“ In *Lippische Landes-Zeitung*, 9.10.2019. https://www.lz.de/owl/22582699_Mit-dem-Latein-am-Ende-Wieso-es-sich-lohnt-eine-tote-Sprache-zu-lernen.html (10.05.2021).
- VanPatten, Bill. „The Two Faces of SLA: Mental Representation and Skill.“ In *International Journal of English Studies* 10, 2010 (1): 1-18.
- Weinrich, Harald. *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1985.
- . „Die lateinische Sprache zwischen Logik und Linguistik.“ In *Gymn.* 1966 (73): 147-163.
- Wesselmann, Katharina; Walker, Mirella. „Chance Mehrsprachigkeit: Latein als sozialer Katalysator.“ In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/2, 2021: 251-271. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3352/> (29.08.2022).
- West, Michael A. „Reflexivity, revolution and innovation in work teams.“ Hrsg.: Michael M. Beyerlein, Douglas A. Johnson: *Product development teams 5* Stanford CT: JAI Press, 2000: 1-29.