

Vanessa Albus

Kanonbildung im Philosophieunterricht

Lösungsmöglichkeiten und Aporien



THELEM

Vanessa Albus
Kanonbildung im Philosophieunterricht

THELEM

Vanessa Albus

Kanonbildung im Philosophieunterricht

**Lösungsmöglichkeiten
und Aporien**

THELEM
2013

Die vorliegende Arbeit ist 2012 an der Universität Duisburg-Essen als
Habilitationsschrift angenommen worden.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet unter <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche
Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the
Internet at <<http://dnb.ddb.de>>

ISBN 978-3-942411-65-3

© 2013 w. e. b. Universitätsverlag & Buchhandel
Eckhard Richter & Co. OHG
Bergstr. 70 | D-01069 Dresden
Tel.: 0351/4 72 14 63 | Fax: 0351/4 72 14 65
<http://www.thelem.de>

Titelbild: Raffael: Die Schule von Athen, Fresko in der Stanza della Segnatura des Vatikans

Thelem ist ein Imprint von w. e. b.
Alle Rechte vorbehalten. All rights reserved.
Gesamtherstellung: w. e. b.
Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Bamberg
Made in Germany.

Inhalt

o	Einleitung	13
o.1	Das Problem der philosophischen Kanonbildung im Kontext der neueren Forschung	17
o.2	Zielsetzung	22
o.3	Methoden	25
o.4	Kanonglossar	27
o.4.1	Kanonarten und Kanontektonik	27
o.4.2	Kanonbildungsprozesse	31
1	Der Kanon des Philosophieunterrichts im Mittelalter	33
1.1	Die <i>artes liberales</i> im Bildungssystem	33
1.2	Aristotelischer Kern- und Deutungskanon	37
1.3	Boethius	40
1.4	Martianus Capella	44
2	Der Kanon des Philosophieunterrichts im 16. Jahrhundert	49
2.1	Philosophieunterricht im Schulwesen des 16. Jahrhunderts	49
2.2	Gregor Reisch	53
2.3	Petrus Hispanus	55
2.3.1	Mnemotechnischer Subkanon	56
2.4	Rhetoridialektiker	61
2.5	Philippische Didaktik	62
2.5.1	Dekanonisierung des scholastischen Deutungskanons	62
2.5.2	Aristotelischer Kernkanon und rhetoridialektischer Deutungskanon	64
2.5.3	Operationaler Kanon	67
2.5.4	Philippisten	69
2.5.5	Dekanonisierung der philippischen Lehrbücher	71
2.6	Ramistischer Gegenkanon	72
2.6.1	Ramisten	79
2.7	Aristotelischer Kernkanon in der »zweiten Scholastik«	80

3	Der Kanon des Philosophieunterrichts im 17. Jahrhundert	83
3.1	Philosophieunterricht im Schulwesen des 17. Jahrhunderts	83
3.2	Logikunterricht	86
3.2.1	Aristotelismus	86
3.2.1.1	Conradus Horneius	87
3.2.1.2	Johannes Scharfius	90
3.2.1.3	Jakob Thomasius	93
3.2.2	Mnemotechnischer Subkanon	97
3.2.2.1	Petrus Guischet	98
3.2.2.2	Johann Justus Winkelmann alias Stanislaus Minck von Weinsheun	99
3.2.3	Cartesianismus	107
3.2.3.1	Johannes Claubergius	107
3.2.4	Eklektik	112
3.2.4.1	Bartholomäus Keckermann	112
3.2.4.2	Joachim Jungius	117
3.2.4.3	Christian Thomasius	128
3.2.4.4	Christian Weise	141
3.2.4.4.1	Weisianer	156
3.2.4.4.1.1	Samuel Grosser	156
3.2.4.4.1.2	Johann Christian Lange	158
3.2.4.4.1.3	Gottfried Polycarpus Müller	161
3.3	Ethikunterricht	165
4	Der Kanon des Philosophieunterrichts im 18. Jahrhundert	167
4.1	Philosophieunterricht im Schulwesen des 18. Jahrhunderts	167
4.2	Kompetenzkanon: Sokratisches Philosophieren versus Reproduktion	168
4.3	Peripatetischer Kernkanon und aristotelisch-ramistischer Eklektizismus	177
4.3.1	Johannes Stierius, Kilianus Rudrauffius und Fridemann Bechmann	177
4.3.2	Franco Burgersdicius und Adrian Heereboord	182
4.4	Eklektik und Pietismus	183
4.4.1	Johann Franz Buddeus	183
4.4.2	Joachim Lange	188

4.5	Christian Wolffs Schulphilosophie	192
4.5.1	Ludwig Philipp Thümmig	200
4.5.2	Johann Christoph Gottsched	203
4.5.3	Friedrich Christian Baumeister	210
4.5.4	Joachim Georg Darjes	217
4.5.5	Johann Georg Sulzer	224
4.5.5.1	Julius Erduin Koch: Deutungskanon zweiter Ordnung	232
4.5.6	Wolffianischer Subkanon: Damenphilosophie und Frauenlogik	233
4.5.6.1	Johanna Charlotte Unzer	236
4.5.6.2	Philippine von Knigge	240
4.6	Popularphilosophie	242
4.6.1	Johann August Ernesti	244
4.6.2	Hermann Samuel Reimarus	251
4.6.3	Johann Georg Heinrich Feder	257
4.6.4	Christoph Meiners	263
4.6.5	Gotthilf Samuel Steinbart	267
4.6.6	Johann Christoph Adelung	271
4.6.7	Johann Jacob Ebert	276
4.7	Neuhumanismus	279
4.7.1	Johann Matthias Gesner	281
4.7.2	Friedrich Gedike	287
4.7.3	Johannes Gottfried Gurlitt	306
4.7.4	Pietistischer Neuhumanismus: Anton Friedrich Büsching	312
4.8	Philanthropismus	318
4.8.1	Peter Villaume	320
4.9	Kritische Philosophie: Immanuel Kant	326

5 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 19. Jahrhundert 335

5.1	Philosophieunterricht im Schulwesen des 19. Jahrhunderts	335
5.1.1	Preußen	336
5.1.2	Sachsen, Baden, Württemberg und Bayern	345
5.1.3	Lehrmittel und Schulprogramme	351
5.1.4	Legitimation des Philosophieunterrichts	354

5.1.4.1	Pro-Argumente	356
5.1.4.2	Contra-Argumente	359
5.1.4.3	Mängelliste	363
5.1.4.4	Verbesserungsvorschläge	367
5.2	Kantischer Deutungskanon	376
5.2.1	Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter	376
5.2.2	Gebrüder Snell	386
5.2.3	August Matthiä	391
5.3	Neuhumanismus: Georg Wilhelm Friedrich Hegel	395
5.4	Neoaristotelismus	401
5.4.1	Friedrich Adolf Trendelenburg	401
5.4.2	Theodor Rumpel und Karl August Julius Hoffmann	416
5.5	Philosophische Exemplarkanones im Deutschunterricht	418
5.5.1	Richard Jonas	421
5.5.2	Gustav Wendt	423
5.5.3	Josef Buschmann	424

6 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart 427

6.1	Philosophieunterricht im Schulwesen	427
6.2	Exemplakanon von 1925 bis 1938	438
6.2.1	Max Dessoir und Paul Menzer	441
6.2.2	Max Frischeisen-Köhler	444
6.2.3	Max Ettliger, Paul Simon und Gottlieb Söhngen	447
6.2.4	Martin Havenstein und Richard Müller-Freienfels	449
6.2.5	Negativkanon: Nihilismus und »Modephilosophie«	453
6.2.6	Joseph Münzhubers Transformation des Exemplakanons in einen lehrbuchartigen Deutungskanon	456
6.3	Christlicher Exemplakanon in NRW von 1945 bis 1960	458
6.3.1	Kanonmodifizierung durch Johannes Wagner	463
6.3.2	Transformationen des christlichen Exemplakanons in lehrbuchartige Deutungskanones	464
6.3.2.1	Arnold Rump	464
6.3.2.2	Hermann Joseph Ody	467
6.4	Exemplakanonvorschläge in den fünfziger Jahren	468

6.5	Marxistisch-leninistischer Deutungskanon im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR	471
6.5.1	Sechziger Jahre	473
6.5.2	Siebziger Jahre	480
6.5.3	Achtziger Jahre	484
6.6	Exemplakanon der sechziger Jahre	491
6.7	Kanones der siebziger und achtziger Jahre	495
6.7.1	Dekanonisierung von lehrbuchartigen Deutungs- und Systemkanones	499
6.7.2	Kompetenzkanones	501
6.7.3	Exempla- und Begriffskanones	503
6.7.3.1	Verbindliche Exempla- und Begriffskanones	503
6.7.3.2	Kanonautorinflation oder Aporien in der Bestimmung des Lesenswerten	505
6.7.4	Die Verortung der <i>Logischen Propädeutik</i> des Erlanger Konstruktivismus in der Kanonformation	510
6.8	Neunziger Jahre bis zur Gegenwart	524
6.8.1	Kompetenz- und Wertekanon	524
6.8.2	Begriffskanon	532
6.8.3	Exemplakanones	532
6.8.3.1	Unverbindliche Exemplakanonvorschläge	532
6.8.3.2	Verbindliche Exemplakanones	536
6.8.3.3	Kanonisierungsprozesse im Zentralabitur	540
6.8.3.4	Authentische Texte versus Nach-Texte	546
6.8.4	Hybridkanon	551
7	Thesen und Empfehlungen	557
7.1	Thesen	557
7.2	Empfehlungen	564
8	Literaturverzeichnis	579
8.1	Abkürzungen	579
8.2	Bibliographie	579
8.3	Internetquellen	628

In Andenken an Charlotte Pusani
und Leander Polycarp Albus

o Einleitung

»Segovia! Segovia! Ich habe doch ein Buch über Segovia gelesen.« Er fügt mit einer gewissen Würde hinzu: »Ich erinnere mich nicht mehr an den Namen des Autors. Ich bin manchmal vergesslich. Na ... No ... Nod ...« »Ausgeschlossen«, sage ich lebhaft, »Sie sind erst bei Laver-gne ...« Ich bereue meinen Satz sofort: schließlich hat er nie mit mir über diese Lesemethode gesprochen, das muß ein geheimer Wahn sein.¹
(Jean Paul Sartre)

Warum quält es mich, wenn ich vor meiner Bücherei stehe, lesefähig und doch unentschlossen, ob ich endlich mit der Göttlichen Komödie oder mit dem Zarathustra anfangen soll, und wenn ich dann, plötzlich gelähmt, letztlich überhaupt nicht zum Lesen komme?²
(Max Frisch)

Die Zeilen eines *Unbelesenen Bücherfreunds* aus der Feder von Max Frisch, die 1935 in der *Neuen Züricher Zeitung* gedruckt wurden, sind nicht nur Zeugnis einer Skepsis gegenüber normativ fixierten Kanones, sondern auch Ausdruck quälender Orientierungslosigkeit. Die normative Frage *Was soll ich lesen?* beantwortete für Leser ab dem zehnten Lebensjahr noch gut zwanzig Jahre zuvor eine gleichnamige Monographie mit der Aufstellung einer umfangreichen Leseliste aus allen Zweigen der Wissenschaften.³ Die Dickleibigkeit des Bandes mit seinen rund 3.300 Titeln auf der Leseliste allein wäre für manch einen Orientierungssuchenden schon Grund für eine Lähmungserscheinung, ganz zu schweigen von dem Aufwand, den es bedarf, alle Titel der Liste gewissenhaft durchzuarbeiten. Die mehrfachen Auflagen dieser Leseliste belegen trotz hochgespannter Empfehlungen die Dringlichkeit des damaligen Orientierungsbedürfnisses. Ob es allerdings selbst schon ein Orientierungswissen erfordert, sich im Dickicht der überreichen Literaturempfehlungen zurechtzufinden, sei zunächst dahin gestellt. Der Autodidakt in Sartres *Ekel* hat dagegen eine andere Lesemethode gefunden. Er verläßt sich nicht auf Literaturempfehlungen, sondern studiert in alphabetischer Reihenfolge blindlings alle Autoren, die die lokale Bibliothek bereit hält.

Die aufgeworfene Frage *Was soll ich lesen?* besitzt auch heute Aktualität und spendet sogar den Titel einer populären Fernsehsendung.⁴ Ein wachsender Bildungs- und Orientierungsbedarf ist gegenwärtig zu beobachten. In Zeiten des

1 Jean-Paul Sartre: *Der Ekel*, Hamburg, 1991, S. 46.

2 Max Frisch: *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge*, hrsg. von Hans Mayer, Bd. I, 1989, S. 80.

3 Hermann Acker: *Was soll ich lesen? Ein Ratgeber für Studierende*, Trier, ²1912.

4 Thomas Kiefer: *Was soll ich lesen?* [Bildtonträger ZDF], Mainz, 2004.

unübersichtlichen Informationsüberflusses, in denen – wie wir spätestens seit PISA wissen – immer seltener mit gut ausgebildetem Lesevermögen gelesen wird⁵, gilt es, Lektüre besonders sorgfältig auszuwählen. Die zappende Gesellschaft im »information overload« setzt sich der Gefahr aus, überinformiert aber trotzdem unwissend und ungebildet zu sein. Diverse Quiz-Shows in der Populärkultur zelebrieren die Idee eines populären Kanons und steigern die Vermarktung von vermeintlich hilfreichen Handbüchern und Klassikerausgaben. Je weniger aber gelesen wird, desto stärker entwickelt sich im Zeichen des Quiz-Show-Wissens auch das Bedürfnis nach Selektion relevanter Inhalte.

Die Sehnsucht in der unübersichtlichen Informations- und Bücherflut, feste und verbindliche Marksteine der Bildung zu finden, dokumentieren jüngste Veröffentlichungen. In der breiten Öffentlichkeit erreichen Bücher wie Dietrich Schwanitz' *Bildung. Alles, was man wissen muß* höchste Popularität, verspricht der Titel doch eine vollständige Erfassung sämtlicher Gegenstände, die es verdienen, in einen verbindlichen Wissenskanon der materialen Allgemeinbildung aufgenommen zu werden.⁶ Als Gegenentwurf dieses als einseitig geisteswissenschaftlich empfundenen Bildungskonzepts publiziert Peter Fischer unter dem Titel *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte* einen Kanonvorschlag für die Naturwissenschaften.⁷ Das literarische Pendant zu Schwanitz' *Bildung. Alles, was man wissen muß* ist Christiane Zschirnts Monographie *Bücher. Alles, was man lesen muss*. Ihr Kanon versteht sich auch ausdrücklich als »Kompaß«, der auf dem »Wissensmeer« für Orientierung Sorge.⁸ Für Bildungshungrige, die wissen wollen, was man lesen muß, um gebildet zu sein, selbst aber nicht lesen wollen oder können, gibt es Zschirnts und Schwanitz' Kanon jetzt auch in einer Hörbuchedition. Marcel Reich-Ranicki versucht jüngst das Orientierungsbedürfnis der breiten Öffentlichkeit mit der Edition einer ganzen literarischen Kanonbibliothek, die 50 Bände und 25.000 Seiten umspannt, zu stillen.⁹

Der gegenwärtige Trend zum Aufstellen von Kanones in der populären Kultur geht einher mit einer verstärkten wissenschaftlichen Analyse der Kanonfrage. Im Gegensatz zu den populären Kanonbeiträgen, die sich in der normativen Sphäre des Sollens bewegen, herrscht in der Kanonforschung heute weitgehend

5 Zu den Auswirkungen dieser PISA-Befunde auf die Kanonfrage siehe das Podiumsgespräch »Kanon in der Diskussion« auf der bildungspolitischen Tagung mit Heinz Peter Meidinger, Paul Rabe und Klaus Ring in: Warum wir lesen, was wir lesen, Beiträge zum literarischen Kanon, hrsg. von Olaf Kutzmutz, Wolfenbüttel, 2002, S. 86–96, hier: S. 88 f.

6 Dietrich Schwanitz: *Bildung, Alles, was man wissen muß*, Frankfurt, 1999.

7 Peter Fischer: *Die andere Bildung, Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*, München, 82002.

8 Christiane Zschirnt: *Bücher, Alles, was man lesen muss*, [Tonträger], Eichborn, 2003, Booklet der Hörbuchedition.

9 Marcel Reich-Ranicki (Hrsg.): *Kanon: die deutsche Literatur*, Frankfurt, 2006.

deskriptive Neutralität vor. Die gegenwärtigen Literaturwissenschaften verhalten sich Stoffkatalogen gegenüber zurückhaltend, verstehen Kanonvorschläge nicht als Zwangsinstrument, sondern vielmehr als Lektüreangebot, und fragen nach Entstehung, Veränderung, Wirksamkeit, Verbindlichkeit und kultureller Funktion von literarischen Kanones an verschiedenen Lernorten.¹⁰ Die seit PISA vorherrschende Richtung der empirischen Bildungswissenschaften leistet in der deskriptiven Kanonforschung ebenfalls einen Beitrag. Der empirische Ansatz entfaltet seine Methodik durch Auswertung von in Schulen verteilten Fragebögen zum Leseverhalten. Die eigentlich auf den Deutschunterricht in der Schweiz abzielende Studie von Priska Bucher zeigt auf diesem Weg zum einen, daß ab dem 15. Lebensjahr Jugendliche Interesse an philosophischen und religiösen Fragestellungen entwickeln und in diesem Zeitraum in den heimischen Bücherregalen sieben Prozent aller sich im Besitz der Jugendlichen befindlichen Sachbücher philosophischen und religiösen Inhalts sind. Je höher die Schulform, desto größer ist auch die absolute Zahl der besessenen Bücher pro Schüler/Schülerin. Zum anderen dokumentiert die Studie mit empirischen Mitteln die noch immer anhaltende Kanonizität von Jostein Gaarders *Sofies Welt*. Obwohl das Buch am Bildungsort gymnasiale Oberstufe in der Schweiz derzeit nicht im Unterricht gelesen wird, erreicht es immerhin Platz sechs der beliebtesten Bücher.¹¹

Deskriptivität ist in der Geschichte der Kanonforschung kein einmaliges Phänomen. Schon in den sechziger Jahren begann die Literaturwissenschaft, die Geschichte des literarischen Kanons vornehmlich am Lernort Deutschunterricht zu erforschen.¹² Diese Arbeiten werden zwar dem Wissenschaftsanspruch gerecht,

10 Vgl. etwa: Hermann Korte (Hrsg.): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870, Frankfurt, 2007. Hermann Korte, Ilonka Zimmer, Hans-Joachim Jacob (Hrsg.): Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten, Kanoninstanz Schule, 2 Bde., Frankfurt/M., 2005. Elisabeth Stuck: Kanon und Literaturstudium, Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen, Paderborn, 2004. Aleida Assmann, Michael C. Frank (Hrsg.): Vergessene Texte, Konstanz, 2004. Bettina Kümmerling-Meibauer: Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung, Stuttgart, 2003. Susanne Knoche, Lennart Koch, Ralf Köhren (Hrsg.): Lust am Kanon, Denkbilder in Literatur und Unterricht, Frankfurt, 2003. Stefan Neuhaus: Revision des literarischen Kanons, Göttingen, 2002. Olaf Kutzmutz (Hrsg.): Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon, Wolfenbüttel 2002. Klaus-Michael Bogdal, Clemens Kammler (Hrsg.): (K)ein Kanon, 30 Schulklassiker neu gelesen, München, 2000. Wolfgang Hegele: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland, Würzburg, 1996. Renate von Heydebrand (Hrsg.): Kanon Macht Kultur, theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen, Stuttgart, 1989. Die Hinwendung zum Kanon ist auch in der Anglistik spürbar: vgl. Jonathan Brody Kramnick: Making the English Canon, Print-Capitalism and the Cultural Past, 1700–1770, Cambridge, 1998.

11 Priska Bucher: Leseverhalten und Leseförderung, Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender, Zürich, 2004, S. 127 f.; 341.

12 Vgl. Hans-Georg Herrlitz: Der Lektürekanon des Deutschunterrichts im Gymnasium, Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Literatur, Heidelberg, 1964. Frieda Böhnke: Die deutsche Dichtung in der Schule, Geschichte und Probleme, 1750–1860, Frankfurt a. M., 1967.

nicht aber einem breiten Orientierungsbedürfnis. Der normative Aspekt der Kanonthematik konnte in diesem Spannungsfeld nicht lange aus der Diskussion ausgeblendet werden; und so kam es in den siebziger Jahren nach kontroversen Debatten über Kanontauglichkeit einzelner Autoren und Werke zu einer resignierten *Kanon- und Theorieverwerfung in der Germanistik*, wie der gleichnamige Titel einer Untersuchung andeutet.¹³ Mit der normativen Verwerfung jeglicher Kanones in den siebziger Jahren schrumpfte schließlich auch die deskriptive Kanonforschung, die ihren großen Aufschwung erst wieder zur Jahrtausendwende erfuhr.

In der Spannung zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis fragt sich gegenwärtig die Literaturwissenschaft mit Blick auf ihre eigene Geschichte, ob in der Kanonthematik der Weg »von der Vorschrift zur Beschreibung« nicht wieder zurückführe. Thomas Anz bedauert einerseits die Entwicklung der Kanonforschung zur deskriptiven Wissenschaft, weil sie sich dem offensichtlichen Orientierungsbedarf verweigere, befürwortet aber andererseits ihre analysierende Neutralität, weil sie zu Einsichten führe, die das Niveau normativer Kanon-Debatten erhöhe. Er deutet die Beschreibungslastigkeit der gegenwärtigen Kanonforschung in der Literaturwissenschaft als »wichtiges Durchgangsstadium«, das in der Tat durchlaufen werden müsse, damit die normative Kanon-Debatte wieder an Tiefe gewinne.¹⁴ Der internationale Erfolg von Harold Blooms *The Western Canon*, in dem die Kanonbildung – losgelöst von institutionellen und historischen Prozessen – als ein Kampf zwischen geistigen Größen und ihren Texten begriffen wird, läßt sich weniger als Ende des Durchgangsstadiums verstehen, sondern vielmehr als ungeduldiger Versuch, fernab der aus der Historie gewonnen Erkenntnisse, dem Orientierungsbedarf zu genügen und einen globalen Kanon von hundert Genies zu etablieren.¹⁵

In den jüngsten Publikationen der romanistischen Literaturwissenschaft und der Theologie scheint sich jedoch eine Wende zur Präskription abzuzeichnen. Die Theologie hat es insofern einfacher als andere Wissenschaften, als daß der Kanonstatus der Bibel unstrittig ist. Die Frage aber, welche Auszüge daraus in schulischen Bildungsprozessen besondere Beachtung verdienen, wird derzeit diskutiert.¹⁶ In

13 Silvio Vietta: »Kanon- und Theorieverwerfungen in der Germanistik der siebziger Jahre«, in: Germanistik der siebziger Jahre: zwischen Innovation und Ideologie, hrsg. von Silvio Vietta, Dirk Kemper, München, 2000, S. 9–57.

14 Thomas Anz: »Einblicke in die literaturwissenschaftliche Kanonforschung, Von der Vorschrift zur Beschreibung – und zurück?«, in: Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon, hrsg. von Olaf Kutzmutz, Wolfenbüttel 2002, S. 22–29.

15 Harold Bloom: *The Western Canon, the Books and Schools of the Ages*, New York, 1994. Die Schrift wurde ins Spanische, Italienische und Portugiesische übersetzt. Zur interdisziplinären Beachtung des Bandes vgl. Stuck, a. a. O., S. 18 f.

16 Gerhard Büttner, Volker Elsenbast, Hanna Roose (Hrsg.): *Zwischen Kanon und Lehrplan*, Münster, 2009.

der romanistischen Literaturwissenschaft wurde jüngst ein Kanonvorschlag für den universitären Lernort entwickelt.¹⁷

o.1 Das Problem der philosophischen Kanonbildung im Kontext der neueren Forschung

Der sich abzeichnende Trend zum Aufstellen von Kanones ist auch in der Philosophie zu beobachten. Philosophen unternehmen gegenwärtig durchaus den Versuch, das Orientierungsbedürfnis zu stillen, indem Leselisten erstellt oder Chrestomathien mit Textauszügen großer Philosophen publiziert werden. Die Kanonvorschläge sind sowohl auf die Universität als auch auf Schule und Alltag ausgerichtet. Sie werden entweder in Form von bibliographischen Leselisten oder sogleich als Chrestomathie publiziert.

Die historisch und systematisch gegliederte Leseliste von Annemarie Pieper und Urs Turnherr beantwortet Studierenden der Philosophie die im Titel gestellte Frage *Was sollen Philosophen lesen?* mit einer Aufstellung von rund 1700 Titeln.¹⁸ Auch Norbert Retlich erteilt in seinem Band *Literatur für das Philosophiestudium* diesbezüglich Auskunft.¹⁹ Julian Nida-Rümelin erarbeitet mit seiner Assistentin einen vierunddreißig Autoren umfassenden Kanon der *Klassiker der Philosophie des 20. Jahrhunderts* und wirft damit selbst die Frage auf, welcher zeitliche Abstand überhaupt erforderlich sei, um vergängliche Leistungen von solchen der systematisch bedeutsamen in der Geschichte des Denkens unterscheiden zu können.²⁰ Selbst für den noch recht neuen Bildungsort »Philosophische Cafés« werden Vorschläge zur Gestaltung spezifischer Kanones publiziert.²¹

Für den schulischen Lernort und für alle philosophisch Interessierten werden Kanonvorschläge in Form von Textsammlungen herausgegeben. Unter der Vielzahl von Chrestomathien sind die einschlägigen Arbeiten von Ekkehard Martens und Volker Steenblock besonders hervorzuheben. Einen Anspruch auf Kanonizität haben zweifelsohne die Texte in den kommentierten Sammlungen von Ekkehard Martens *Ich denke, also bin ich, Grundtexte der Philosophie* und Volker Steenblock

17 Jürgen von Stackelberg: Frankreichs große Autoren, Ein Lektürekanon in Vorträgen, Aufsätzen und Essays, Wien, 2008.

18 Annemarie Pieper, Urs Thurnherr: *Was sollen Philosophen lesen?*, Berlin, 1994.

19 Norbert Retlich: *Literatur für das Philosophiestudium*, Stuttgart, 1998.

20 Julian Nida-Rümelin, Elif Özmen (Hrsg.): *Klassiker der Philosophie des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart, 2007.

21 Lutz von Werder: *Das philosophische Café*, Berlin, 1998.

*Die grossen Themen der Philosophie.*²² Die Textauszüge in diesen Sammlungen betrachten die Herausgeber nicht als mustergültige oder einzig richtige Antworten auf philosophische Fragen, sondern vielmehr als Denkanstöße zum eigenen Philosophieren.²³ Einen beachtlichen Fundus an kanonischen Texten für den Philosophieunterricht geben die auf der Basis der entsprechenden Rubrik in der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* entstandenen und von Ekkehard Martens, Eckhard Nordhofen und Joachim Siebert herausgegebenen Bände der *Philosophischen Meisterstücke* ab, in denen die sorgfältig ausgewählten Textpassagen kommentiert und erläutert werden.²⁴

Obwohl es gegenwärtig also nicht an Kanonvorschlägen in der Philosophie mangelt, ist der Nutzen des fleißigen Studiums der kanonverdächtigen Werke nicht unumstritten. In Anbetracht der Vielzahl und auch des Umfangs der einzelnen Kanones fragt sich nämlich der an den Bedenken Max Frischs geschulte Kritiker, ob nicht gerade die gründliche Lektüre dieser Masse von zur Einschlägigkeit verurteilter philosophischer Literatur das originäre Denken und Philosophieren verhindere. Der solide Weg des tüchtigen Lesens von Kanones scheint in der Philosophie nicht ohne Risiko begehbar zu sein. Die Rede ist von der mittlerweile legendären »hermeneutischen Krankheit«. Es wird nämlich gründlich hinterfragt, ob die ausgewählten Texte überhaupt zum eigenen Weiterdenken und Philosophieren anleiten können, denn seit der selbst schon zum »Klassiker«²⁵ avancierten Diagnose des *morbus hermeneuticus* von Herbert Schnädelbach steht fest, daß die »Überzeugung, daß das Philosophieren im Lesen der Werke der Philosophen bestehe, und daß Philosophie dort stattfinde, wo philosophische Texte interpretiert werden«²⁶, ein Symptom der gefürchteten Krankheit und bewußt zu vermeiden ist.²⁷ Das Verstecken hinter philosophischen Texten oder die bloße Reproduktion des Gelesenen ist kein Zeugnis des eigenen Philosophierens und Denkens.

22 Ekkehard Martens: *Ich denke, also bin ich, Grundtexte der Philosophie*, München, 2000. Volker Steenblock: *Die großen Themen der Philosophie, Eine Anstiftung zum Weiterdenken*, Darmstadt, 2003.

23 Vgl. etwa: Volker Steenblock: »Von Athen nach Pisa – Philosophische Bildung in der menschlichen Lebenswelt«, in: *Bildungsphilosophie, Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, hrsg. von Rudolf Rehn, Christina Schües, Freiburg, 2008, S. 159–186, hier: S. 185.

24 Ekkehard Martens, Eckhard Nordhofen, Joachim Siebert, (Hrsg.): *Philosophische Meisterstücke*, Bde. 1 u. 2, Stuttgart, 1998, 2001.

25 Auf Schnädelbachs Metapher beziehen sich beispielsweise Ekkehard Martens und Carl Friedrich Gethmann. Siehe: Ekkehard Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, Philosophieren als Kulturtechnik*, Hannover, 2003, S. 74. Carl Friedrich Gethmann, Andrea Esser, Günter Abel: »Die Chancen nutzen, die sich gegenwärtig bieten. Ein Gespräch mit Günter Abel, Andrea Esser, Carl Friedrich Gethmann über die Situation der Philosophie an den Universitäten«, in: *Information Philosophie*, 3/07, S. 28–34, hier: S. 31.

26 Herbert Schnädelbach: »*Morbus hermeneuticus* – Thesen über eine philosophische Krankheit«, in: *ZDP* 1/81, S. 3–6, hier: S. 3.

27 A. a. O.

Die Angst vor einer Infektion mit *morbus hermeneuticus* und der schöpferische Drang zum originären Philosophieren können in Extremfällen aber auch in eine rigorose Leseverweigerung umschlagen. »Es gibt Philosophen«, schreibt Hans Blumenberg, »deren Stolz ist es, wenig gelesen zu haben. Sie stocken gerne das Wenig zu einem Fast-nichts auf.«²⁸ Eitelkeiten dieser Art entstünden aus der Vorstellung, daß Selbstdenken kein Nachdenken benötige und nur derjenige zum großen Philosophen tauge, der in seinen Schriften weder Zitate noch Fußnoten setze. Blumenbergs selbst von großer Belesenheit zeugende Liste derer, die aufgrund mangelnder Leseleistung in unangenehmen Szenen ihrer Unkenntnis überführt werden mußten, beruhigt und ermutigt den fleißigen Leser philosophischer Texte, trotz oder gerade wegen seines Studiums der Philosophie zum Philosophieren zu taugen. »Das Risiko zu philosophieren«, schließt Blumenberg, »ohne Kenntnis vom schon Philosophierten zu nehmen, ist groß. Die meisten Originaldenker scheitern daran.«²⁹ In diesem Sinne streiten auch Gernot Böhme, Otfried Höffe und Albert Newen, trotz breiter Anerkennung einer Kompetenzvermittlung im Philosophiestudium, die Nützlichkeit der Lektüre von »philosophische[n] Klassiker[n]« für philosophische Bildungsprozesse nicht ab.³⁰ Beide Extreme – die totale Leseverweigerung und die quantitativ ausgerichtete Textuberei – erweisen sich in der Philosophie als äußerst problematisch.

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, wie lohnenswert die Ebnung eines Mittelweges sein wird. Das Ziel der philosophischen Bildung wird sich nur demjenigen erschließen, der weder an der hermeneutischen Krankheit zugrunde geht, noch eine brutale Abnabelung von der philosophischen Tradition wagt. Auf dem Mittelweg werden zur Erreichung dieses Zieles Selektionsprozesse durchgeführt werden müssen. Kanonbildungen sind immer Selektionsprozesse. Der Kanon philosophischer Texte wird so aufzustellen sein, daß er mit möglichst geringem Umfang die wichtigsten Ergebnisse der Tradition so umspannt, daß es die Kompetenzentwicklung des Philosophierens befördert. Historisch-systematische Erkundungen dieses Weges stellen in der philosophiedidaktischen Forschung noch ein Desiderat dar.

Im Gegensatz dazu konnten in der philosophiedidaktischen Forschung wichtige Ergebnisse hinsichtlich der Frage erzielt werden, mit welchen Methoden die Kompetenz des Philosophierens zu erreichen ist. Ein operationaler Kanon ist bereits fixiert. In der Philosophiedidaktik werden zwei Wege beschritten: Der deduktive, von Johannes Rohbeck gewählte Weg geht von den Methoden der

28 Hans Blumenberg: Die Verführbarkeit des Philosophen, Frankfurt, 2000, S. 120.

29 A. a. O., S. 121.

30 Philipp Thomas: »Was und wie lehren? Gedanken über den Sinn einer Hochschuldidaktik Philosophie«, in: Hochschuldidaktik Philosophie, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden, 2007, S. 15–31, hier: S. 24 ff.

einzelnen Denkrichtungen der Philosophie aus³¹, während der induktive Weg von Ekkehard Martens die exemplarische Praxis des Philosophierens zum Ausgangspunkt nimmt³², so daß wir, in Anlehnung an Volker Steenblock, folgerichtig von komplementären Zugriffen sprechen können.³³ Rohbecks Ziel ist die Transformation der Denkrichtungen der Philosophie in philosophische Methoden des Unterrichts. Martens entwickelt im Gegensatz dazu in seiner *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts* aus fünf Elementen des Denkens fünf Methoden (phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch, dialektisch, spekulativ), die sich als wichtige Richtungen gegenwärtiger Philosophie erweisen.³⁴

Unter dem Signum eines operationalen Kanons ist der philosophische Text nur ein Medium oder Mittel zum Philosophieren unter anderen. Es gibt mittlerweile so viele unterrichtspraktische Alternativen zum textzentrierten Philosophieunterricht in Form des textersetzenden (Siekmann), des textreduzierten (Althoff) oder des textfreien, neosokratischen Gesprächs (Raupach-Strey), daß Philosophie- und Ethikunterricht selbst mit Analphabeten oder Menschen mit sehr starker Leseschwäche möglich und auch fruchtbar ist (Albus).³⁵

Neben der philosophiedidaktischen Methodikforschung verdient, im Hinblick auf das Kanonproblem, auch die empirische Bildungswissenschaft und die Reaktion der Philosophiedidaktik auf empirische Studien Beachtung. Mit der sich gegenwärtig deutlich abzeichnenden Wende zur Empirie in den Bildungswissen-

31 Johannes Rohbeck: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden, 2008. Ders.: »Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts«, in: *Methoden des Philosophierens, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden, 2000, S. 146–174. Ders. (Hrsg.): *Methoden des Philosophierens, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Dresden, 2000. Vgl. auch: Ders. (Hrsg.): *Philosophische Denkrichtungen, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Bd. 2, Dresden, 2001. Ders. (Hrsg.): *Denkstile der Philosophie, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Bd. 3, Dresden, 2003.

32 Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, a. a. O., S. 47.

33 Volker Steenblock: »Cultura autem animi philosophia est, Ekkehard Martens und die Philosophiedidaktik«, in: *Philosophie und ihre Vermittlung, Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Dieter Birnbacher, Joachim Siebert, Volker Steenblock, Hannover, 2003, S. 10–33, hier: S. 22. Ders.: *Philosophische Bildung, Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Münster, 2002, S. 134. Zum Vergleich der Ansätze von Martens und Rohbeck siehe auch: Christian Gefert: »Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse, Bildungsstandards und Kompetenzen«, in: *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Turnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 15–26, hier: S. 20 ff.

34 Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, a. a. O., S. 54 ff. Vgl. auch: Steenblock, »Cultura autem animi philosophia est«, a. a. O., S. 21 ff. Ders.: *Philosophische Bildung*, a. a. O., S. 135.

35 Andreas Siekmann: »Die Schrift versteht nicht, zu wem sie reden soll und zu wem nicht. (Platon) Möglichkeiten des textfreien Unterrichts«, in: *Methoden des Philosophierens, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Dresden, 2000, S. 108–126, hier: S. 108 ff. Matthias Althoff: »Ethikunterricht ohne Kant, Mill und Co? Immer? Nein, aber immer öfter!«, in: *ZDPE* 3/03, S. 254–268, hier: S. 254 ff. Gisela Raupach-Strey: *Sokratische Didaktik, die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, Münster, 2002. Vanessa Albus: »Philosophieren im Strafvollzug«, in: *ZDPE*, 1/2006, S. 64–71.

schaften ist die Ermittlung und Analyse einer philosophischen Lesekompetenz in das Zentrum der philosophiedidaktischen Überlegung gerückt, hatten doch Studien wie PISA, IGLU oder IALS deutschen Bildungswilligen von der Grundschule bis zum Rentenalter miserable Lesekompetenzen bescheinigt.³⁶ Die Attestierung von ungenügenden Lesekompetenzen wirkt sich in zweierlei Hinsicht auf unsere Kanonfrage aus. Zum einem sind im Selektionsprozeß bei der Erstellung von Kanones die überwiegend unbefriedigende Ausgangskompetenz im Blick zu behalten, zum anderen wird deutlich, inwiefern das Studium der kanonischen Texte einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz leisten kann.

In kritischer Auseinandersetzung mit der Empirisierungstendenz der neuesten Unterrichtsforschung erarbeiten Philosophiedidaktiker gegenwärtig Methoden zur Messung philosophischer Lesekompetenz und Reflexionsniveaus. Die von Steenblock, Schmidt und Rupp zur Diskussion gestellten Meßmethoden basieren auf Martens und Rohbecks innerhalb der Philosophiedidaktik selbst schon kanonischen Methodenparadigmen.³⁷ Im Zuge der Durchsicht der authentischen und konstruierten Texte, anhand derer Lesekompetenzen und philosophische Reflexionsniveaus empirisch ermittelt werden könnten, stellt Steenblock ganz richtig fest, daß die »bisherige Textauswahl« im Medium Philosophieschulbuch auf »einer eher impliziten Didaktik« beruht und »begründete Vorschläge für einen geeigneten Textkanon für Schulbücher« in letzter Konsequenz erst noch zu erarbeiten sind.³⁸ Die Erarbeitung eines Vorschlages ist ein zentrales Anliegen der vorliegenden Studie.

Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Unterrichtsforschung werden zurzeit in der Philosophiedidaktik ausgelotet, ohne der Illusion zu erliegen, das Meßbare könnte das Ganze der philosophischen Bildung abbilden. Die Potentiale philosophischer Bildung werden gegenwärtig anhand traditioneller Fundierungs-

36 Die genannten Studien und Wende zur Empirie insgesamt gaben Anlaß zur Studie: Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr, Volker Steenblock (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, Dresden, 2009.

37 Volker Steenblock: »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität, Überlegungen zu einer Nutzung von Elementen neuerer Leseforschung für den Philosophieunterricht«, in: Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 47–64, hier: S. 53 ff. Donat Schmidt: »Reading literacy mit philosophischen Texten, Zur Konzeption einer empirischen Studie über die Meßbarkeit von Reflexions- und Verstehensprozessen im Philosophieunterricht«, in: Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 65–81, hier: S. 66. Gerhard Rupp: »Zur Modellierung und zum Aufbau von Reflexionskompetenz«, in: Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 137–150, hier: S. 139.

38 Steenblock, »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität«, a. a. O., S. 57.

zusammenhänge aus dem Humanismus im Horizont der Herausforderungen der empirischen Forschung neu zu bestimmen versucht.³⁹

Zu den Grundelementen eines heute aktuellen Bildungsbegriffs gehört, wie Steenblock erhellend erläutert, eine Subjekt- und Objektseite. Die Subjektseite manifestiert sich in der »Identitätsfindung konkreter Subjekte und ihre[r] Arbeit an sich selbst«, der objektive oder materiale Begriff der Bildung erfaßt die Bildungsgehalte, die »materialen Reichtümer der Geistesgeschichte« oder »alles, was man wissen muß.«⁴⁰ Ein philosophischer Kanon sollte beiden Komponenten gerecht werden; denn die Frage nach dem Kanon ist nicht ohne den Kontext der kulturellen Hintergründe, in denen der Kanon bildungswirksam werden soll, ohne die mittels der kanonischen Texte immer zugleich eingeübten und transportierten Vorgehensweisen, ohne Hinsicht auf die jeweils verfolgten Bildungsziele zu beantworten. Er muß den objektiven und wohl auch meßbaren Bildungsgehalten genügen, da es keine Bildung ohne Bildungsgehalte geben kann. Das sich bildende Subjekt darf jedoch nicht die Texte der Tradition in rezeptiver Haltung bloß aufnehmen, da der Philosophieunterricht nicht um der Tradition willen, sondern um der Schülerinnen und Schüler willen stattfindet, die im konkreten Lernprozess selbst erarbeiten, was für sie philosophisch wichtig ist. Daher sollten Kanontexte zum Philosophieren anregen und der Identitätsfindung dienen.

Nicht zuletzt gehört zu aller Bildung eine moralisch-ethische Zieldimension, wie sie heute in der Philosophiedidaktik eine Rolle spielt und jüngst von Volker Pfeifer ausgearbeitet wurde.⁴¹ Philosophie wird oft als Ersatzfach für Religion gewählt und gerät nun in die gesellschafts- und bildungspolitische Verantwortung, Orientierungen in Sinn- und Wertfragen für multikulturelle Lerngruppen anzubieten. Zur deskriptiven und präskriptiven Kanonforschung gehört gleichermaßen die Erschließung der implizit oder explizit transportierten Wertekanones.

0.2 Zielsetzung

In dem Projekt geht es um die Frage, welcher Kanon für eine philosophische Bildung besonders sinnvoll und welche grundlegenden Aporien und Lösungsmög-

39 Vgl. Stefanie Schlüter: »Workshop ›Innovation durch Humanismus?‹ Bildungssystem und Fachdidaktik am 30. Juni 2009 im Kulturwissenschaftlichen Institut Essen (KWI)«, in: ZDPE 4/09, S. 296–299. Volker Steenblock: »Bildungstradition und Bildungssysteminnovation, Zu einer gegenwärtigen Problemlage philosophischer Bildung«, in: Philosophie und Bildung, Bildung durch Philosophie, hrsg. von Anton Hügli, Curzio Chiesa, Basel, 2006, S. 41–67. Markus Tiedemann: Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen, Münster, 2011.

40 Steenblock, Philosophische Bildung, a. a. O., S. 54 ff.

41 Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts, Stuttgart, 2003.

lichkeiten aus einem historischen Rückblick erkennbar sind. Voraussetzung dafür ist die Beantwortung der Fragen, was, wann, warum, mit welchen Folgen und mit welchem akademischen und gesellschaftlichen Widerstand im Philosophieunterricht gelesen wurde. Die Arbeit soll diese Fragen beantworten und dabei herausstellen, welche gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen die jeweilige Auswahl beeinflussten und wie bestimmte Philosophien eine Breitenwirkung erlangten. Auf diesem Weg versteht sich die Arbeit nicht nur als Beitrag zur Bildungs- und Kulturgeschichte, in der die Bildungsgeschichte auf die philosophie-didaktische Eigenart der Kanonfrage zugespitzt wird, und als deskriptiver Beitrag zur Grundlagensicherung der Fachdidaktik, sondern auch zukunftsorientiert als präskriptiver Vorschlag zur Kanonauswahl am Lernort Schule. Die Didaktik der Philosophie macht Vorschläge im Bereich des Wissens und gibt Empfehlungen im Bereich des Handelns. Die Geschichte der Kanonbildung ist das Konglomerat der schon erprobten Kanones. Es ist gut, die gescheiterten und die stabilen Kanones zu kennen, damit man nicht unnötig nochmals in die Irre geht, wenn genuine Argumentationsformen für die Gestaltung heutiger Kanones zu entwickeln sind.

Die Geschichte des philosophischen Kanons an deutschen Schulen soll hier erstmals untersucht und im Zusammenhang dargestellt werden. Dieses Unternehmen ist in mehrfacher Hinsicht lohnend, da es philosophiehistorische, bildungstheoretische und fachdidaktische Ziele verfolgt.

a) philosophiehistorische Ziele

- Das Unternehmen wird zeigen, welche Kriterien zum jeweiligen Kanon führten und welche Folgen die Textauswahl hatte. Dadurch kann die Studie im Hinblick auf präskriptive Kanonvorschläge klarlegen, was sich aus der Geschichte lernen läßt und was nicht.
- Die Arbeit wird für das Fach Philosophie insgesamt bedeutsam sein, weil sie vor Augen führt, wie bestimmte Philosophien eine Breitenwirkung erlangten. Die rein doxographisch ausgerichtete Philosophiegeschichte wird damit ergänzt. In der Germanistik fließen derzeit die Ergebnisse der fachdidaktischen Kanonforschung verstärkt in die fachwissenschaftlichen Diskussionen ein.⁴² Solch eine Entwicklung wäre auch in der Philosophie wünschenswert.

b) bildungstheoretische Ziele

- Die Studie soll herausstellen, welche gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und welche aktuellen Ereignisse die jeweilige Textauswahl bestimmten.

42 Stuck, a. a. O., S. 30.

Kanones bilden sich immer im Kampf der gesellschaftlichen Mächte heraus. Religiöse, akademische und politische Mächte wirken gleichermaßen auf die Gestaltung von Lehrplänen.

- Das Unternehmen wird ein Stück weitgehend unerforschter Bildungs- und Kulturgeschichte bieten, das auch für die Geschichtswissenschaft und Pädagogik von Interesse ist.

c) fachdidaktische Ziele

- Das Projekt schöpft aus einem historischen Fundus von Lehrmitteln, die in dem noch recht neuen Fach der Didaktik der Philosophie bisher wenig beachtet wurden. Die Arbeit ist somit ein Beitrag zur Grundlagensicherung der Fachdidaktik Philosophie. Ein Hindernis auf dem Weg zur Erschließung der historischen Kanones ist in vielen Fällen die schwere Zugänglichkeit der Lehrmittel, bedingt durch die hohen Verluste an Drucken. Neben dem alle Altbestände betreffenden Schwund durch Krieg, Brand, Diebstahl und dergleichen, kommt im Fall der Philosophielehrbücher noch erschwerend hinzu, daß in eher wissenschaftlich ausgerichteten Bibliotheken die Werke der esoterischen Philosophie gründlicher gesammelt und konserviert wurden als deren exoterische Transformations- und Popularisierungsversuche. Ein hoher Verbreitungsgrad von Philosophielehrbüchern in den historischen Schulstuben läßt also nicht auf eine leichte Zugänglichkeit für die gegenwärtige Forschung schließen. Nur sehr vereinzelt kann auf photomechanische Nachdrucke oder gar Neudrucke zurückgegriffen werden. Die Arbeit versteht sich daher auch als bibliographische Bestandsaufnahme.
- Ein Ziel des Projektes besteht darin zu ermitteln, welcher Kanon für eine philosophische Bildung sinnvoll ist.

Neben der Erweiterung der wissenschaftlichen Erkenntnisse verfolgt das Unternehmen auch Ziele, die bildungspolitisch und unterrichtspraktisch verankert sind und dem Orientierungsbedürfnis Rechnung tragen:

- Die Ausgangsfrage des Vorhabens stammt aus dem Schulalltag, nämlich aus einer spezifischen Schwierigkeit, der sich die Lehrenden des Faches Philosophie gegenüber sehen: Einerseits sollen philosophische Gehalte und Methoden vermittelt – aber andererseits die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert und durch die Schwierigkeiten des Faches nicht entmutigt werden; einerseits soll das eigenständige Denken eingeübt – aber andererseits muß das Abgleiten in beliebiges Gerede vermieden werden. In diesem Spannungsfeld müssen Unterrichtsinhalte sorgfältig ausgewählt und geprüft werden.

- Mit der flächendeckenden Einführung des Zentralabiturs und der Forderung nach einheitlichen Qualitätsstandards wächst der legitime Wunsch nach einem Kanon. Vor diesem Hintergrund wird m. E. deutlich, wie dringend im Bereich der Kanonfrage Grundlagenforschung betrieben werden muß, damit die Wissenschaft auch in Zukunft fundierte Orientierungshilfen für die Praxis der Kanonauswahl geben kann. Zu dieser wissenschaftlichen Fundierung ist die Arbeit ein wichtiger Beitrag.

0.3 Methoden

Mit Carsten Zelle können zwei methodische Forschungsansätze zur Ermittlung von Kanones unterschieden werden. Es gebe »eine[] Partei der exemplarischen Lektüre« und eine der »empirischen Kanonforscher«.⁴³ Die Vertreter der exemplarischen Lektüre durchkämmen ausgewählte Lektüre unter dem Gesichtspunkt eines darin enthaltenen impliziten Kanons. Die empirischen Kanonforscher führen – im Gegensatz dazu – quantitative Erhebungen an Anthologien, Chrestomathien, Leselisten, Bücherkatalogen und Bestandsverzeichnissen durch.

In dieser Studie wird insofern empirisch-quantitativ gearbeitet, als daß Lektürevorschriften in Lehrplänen, Literaturangaben und Literaturempfehlungen in historischen Schulordnungen, Textgrundlagen und Aufgabensammlungen in Abiturprüfungen, Auflagenzahl und Präsenz der kanonverdächtigen Werke in Schulbibliotheken, bildungspolitische und pädagogische Debatten über relevante Unterrichtsinhalte sowie Erfahrungsberichte von Lehrenden und Lernenden als Quellen zur Erschließung von Kanones am Lernort Philosophieunterricht genutzt werden. Geographisch beschränkt sich die Studie auf den Philosophieunterricht in Deutschland.

Der Begriff des Philosophieunterrichts wird insofern weit gefaßt, als daß damit jeder Unterricht am schulischen Bildungsort gemeint ist, an dem, unabhängig von seiner Fachbezeichnung im Stundenplan, explizit Philosophie oder Philosophieren vermittelt wurde. Dies geschah und geschieht in Fächern mit der Bezeichnung *Dialektik, Logik, Verstandes- oder Denkübung, Bildung des Herzens und der Sitten, Geschichte der Philosophie, Philosophische Propädeutik, Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Allgemeine Ethik, Werte und Normen, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde* oder *Philosophieren mit Kindern*. Unterrichtsfächer, in denen unter

43 Carsten Zelle: »Europäischer Kanon im Zeitalter der Aufklärung? Versuch einer Zusammenfassung in sechs Thesen«, in: *Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung, Beiträge zur historischen Kanonforschung*, hrsg. von Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle, Göttingen, 2009, S. 229–231, hier: S. 230.

einer Fachbezeichnung philosophische und nicht-philosophische Wissenschaften oder Disziplinen explizit fusionieren und philosophische Lernziele erbracht werden mußten, werden anteilig Berücksichtigung finden. Dies ist zum Beispiel der Fall im Staatsbürgerkundeunterricht der ehemaligen DDR, der sich aus Elementen von Politik-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Geschichte, Philosophie und propagandistischer Parteilehre zusammensetzte.

Der Status der Philosophie in der Schule war zeitweilig so unsicher, daß in einigen Unterrichtsfächern lediglich philosophische Vertiefungen stattfinden durften. Dies bot sich etwa an, wenn im Griechischunterricht ein Text von Platon übersetzt wurde. Da in diesen Unterrichtsformen nicht-philosophische Kompetenzen wie Spracherwerb prävalent sind, werden sie in dieser Studie nur dann Erwähnung finden, wenn sie unmittelbar Einfluß auf die Kanonbildungsprozesse im separat erteilten Philosophieunterricht haben.

Die Fragestellung des Projektes erfordert eine historisch ausgerichtete Gliederung, die der Genese von philosophischen Kanonbildungsprozessen Rechnung trägt. Auf dieser Basis gilt es abschließend, begründete Vorschläge für zukünftige Kanones zu entfalten. Da sich der Prozeß der philosophischen Kanonbildung immer in einem kulturellen Bildungsmilieu ereignet, welches konkrete Anforderungen an den Kanon stellt, soll jedes Hauptkapitel mit einer bildungstheoretischen Darstellung, in der der Status des philosophischen Unterrichts in der schulischen Bildungslandschaft skizziert wird, beginnen. Nur auf diesem Weg kann geklärt werden, für welche Schülerklientel und unter welchen schulpolitischen, didaktischen und pädagogischen Bedingungen philosophische Kanonbildungsprozesse stattfinden.

Die empirisch-quantitative Analyse der Quellen wird zeigen, daß viele kanonische Werke und ihre Verfasser heute kaum noch bekannt sind. In diesen Fällen wird auf eine Kurzvita und eine Werkübersicht nicht ganz zu verzichten sein, denn die Philosophiedidaktik steht wie keine andere Disziplin der Philosophie in einer Esoterik-Exoterik-Spannung. Für die Erforschung von Kanonbildungsprozessen an schulischen Bildungsorten ist es nicht unerheblich zu wissen, an welche Adressaten sich der kanonische Text ursprünglich wandte, ob ein Autor vor dem Hintergrund der eigenen Unterrichtstätigkeit als Schulmann ein kanonisches Werk schuf, das eigens für Bildungszwecke konstruiert wurde, oder ob ein Philosoph auf esoterischer Ebene authentische Fachtexte für ein gelehrtes Publikum produzierte, die zuerst esoterisch schulbildend wirkten und dann an den Gymnasien verpflichtend studiert werden mußten. In allen Fällen wird auch zu prüfen sein, ob die Autoren der kanonischen Texte eine implizite oder explizite Philosophiedidaktik entwickelt haben, auf deren Basis die kanonischen Werke entstanden sind.

Sprachlich orientiert sich die vorliegende Studie soweit wie möglich an den Begriffsapparaten der vornehmlich literaturdidaktischen Kanonforschung. Als

besonders einschlägig hat sich hier die Nomenklatur von Renate von Heydebrand und Hermann Korte erwiesen, wenngleich anzumerken ist, daß verbindliche Begriffe erst im Entstehen sind.⁴⁴ Die gegenwärtige Kanonforschung ist insgesamt durch eine reflektierte Erweiterung ihres Begriffsapparates gekennzeichnet. Sowohl zunehmende Differenziertheit in der schon ausgebildeten Begrifflichkeit als auch ein Mangel an Begriffen für noch weitgehend unbeschriebene Phänomene sind generell symptomatisch für einen jungen Forschungsbereich. Der Begriffsmangel einerseits und die Spezifik der philosophischen Kanonbildungsprozesse, die sich punktuell von denen in den Literaturwissenschaften unterscheidet, erforderte in manchen Fällen die Einführung einer neuen Terminologie. Zur lesefreundlichen Orientierung seien hier die in der folgenden Studie verwendeten Begriffe der Kanonforschung systematisch erläutert. In der Nomenklatur der Kanonforschung lassen sich die Begriffe gliedern in solche, die erstens die verschiedenen Arten bzw. Aufbauprinzipien von Kanones und zweitens Handlungen und Akteure der Kanonbildungsprozesse beschreiben.

o.4 Kanonglossar

o.4.1 Kanonarten und Kanontektonik

Autorenkanon: Nennung von musterhaften, maßstabsetzenden, vorbildlichen oder zeitüberdauernden Autoren, die stellvertretend für einen nicht spezifizierten Teil ihres Werkes genannt werden.

materialer Kanon: Der materiale Kanon ist eine maßgebliche Zusammenstellung von objektiv überprüfbaren Wissensinhalten.

⁴⁴ Vgl. Hermann Korte: »K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern«, in: Literarische Kanonbildung, hrsg. von Heinz Ludwig Arnold, München, 2002, S. 25–38. Renate von Heydebrand: »Kanon Macht Kultur – Versuch einer Zusammenfassung«, in: Kanon Macht Kultur, Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen, hrsg. von Renate von Heydebrand, Stuttgart, 1989, S. 612–625. Zur Rezeption dieser Begriffe in der gegenwärtigen Forschung vgl. auch: Katrin Schaeper: Kanon, Kerncurricula und Kompetenzen, Wie viel Germanistik braucht ein Deutschlehrer?, Saarbrücken, 2009, S. 10 f. Anne Hegemann: »Linus Kanon – Leseempfehlungen für das weibliche Geschlecht bei Sophie von La Roche«, in: Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung, Beiträge zur historischen Kanonforschung, hrsg. von Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle, Göttingen, 2009, S. 112–145. Auf ein Desiderat an Begriffen in der gegenwärtigen Kanonforschung verweist auch Korte, Der deutsche Lektürekanon, a. a. O., S. 13.

operationaler Kanon oder Kompetenzkanon: Im Gegensatz zum inhaltlich orientierten materialen Kanon gibt es auch bestimmte Kompetenzen, über die ein Lernender verfügen sollte, z. B. philosophische Texte verstehen, vergleichen, beurteilen können, philosophieren können.

Deutungskanon: Ein Deutungskanon, oder genauer ein Deutungskanon erster Ordnung, ist ein Kanon von Interpretationen kanonischer Texte, aufgrund derer ein maßgebliches Textverständnis der kanonischen Schriften entsteht. Oftmals wird ein Kanon gar nicht in Form von Primärquellen zur Kenntnis genommen, sondern nur noch in Form von Interpretationen. Der Deutungskanon kann gegenüber dem stabilen Kanontext flexibel sein: verschiedene Deutungskanones lösen einander ab, während die kanonischen Texte über Jahrhunderte hinweg maßgeblich bleiben können.⁴⁵

Deutungskanon zweiter Ordnung: Ein Deutungskanon zweiter Ordnung ist ein Kanon von Interpretationen eines Deutungskanons erster Ordnung. Die Autoren eines Deutungskanons zweiter Ordnung beziehen ihr Wissen über die kanonischen Texte nicht primär aus den kanonischen Texten, sondern nur noch aus den Interpretationen der kanonischen Texte.

Negativkanon: Der Negativkanon ist das Produkt der Ausschließungs- und Ausgrenzungsprozesse bei der Kanonbildung. Das in Kanonbildungsprozessen positiv Selektierte ist Bestandteil des Kanons; das negativ Selektierte generiert zum Negativkanon und kann über die Stufe des Gegenkanons zum Kanon aufsteigen.⁴⁶

Gegenkanon: Der Gegenkanon besteht aus Elementen, die nicht zum etablierten Kanon gehören und von Opponenten des etablierten Kanons mit dem Anspruch zusammengestellt werden, den herrschenden Kanon abzulösen. Die Elemente des Gegenkanons können sich aus dem Negativkanon zusammensetzen. Im Falle des Erfolgs der Opponenten wird der Gegenkanon ein Kanon.⁴⁷

45 Zur Verwendung des Begriffs siehe Heydebrand, a. a. O., S. 613 und Anna Babka: »*Sich in der Vorläufigkeit einrichten* oder *In-side-out*, Postkoloniale Theorie und Quertheorie im Theorie- und Deutungskanon der Germanistischen Literaturwissenschaft«, in: Der Kanon, Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen, hrsg. von Jürgen Struger, Wien, 2008, S. 163–176. Benjamin Specht: »Textpotential und Deutungskanon. Zum Verhältnis von Textstrategie und Kanonisierung am Beispiel der Rezeptionsgeschichte von Novalis' Europa-Rede«, in: Die Bildung des Kanons. Textuelle Faktoren, kulturelle Funktionen, ethische Praxis, hrsg. von Lothar Ehrlich, Judith Schildt, Benjamin Specht, Köln, 2007, S. 75–102.

46 Vgl. Korte, »K wie Kanon«, a. a. O., S. 35.

47 Vgl. a. a. O., S. 27.

Exemplakanon: In einem Exemplakanon stehen vorbildliche Autoren als Beispiel oder Stellvertreter einer bestimmten Epoche, Schule oder geistigen Richtung. Den Begriff *Exemplakanon* oder auch *Kanon der Exempla* und *Exempla-Kanon* prägt als erster Herrlitz.⁴⁸

Lokalkanon: In unterschiedlichen Städten oder Bundesländern gibt es auch unterschiedliche Kanones, die von den dort ansässigen Philosophen besonders geprägt werden. Die Wirkung eines Lokalkanons ist geographisch eingeschränkt.

Behelfskanon: Ein Behelfskanon ist ein Textkorpus, der in einer Notsituation in Ermangelung eines festen, gesicherten und allgemein akzeptierten Kanons nur zögerlich Wirkmächtigkeit entfaltet und insgesamt strittig ist. Behelfskanones etablieren sich immer in Erwartung einer Situationsänderung als Provisorien. Im Falle der Bewährung verfestigen sich Behelfskanones zu festen und zeitüberdauernden Kanones. Im Falle der Nichtbewährung werden sie dekanonisiert oder modifiziert.

Begriffskanon: Ein Begriffskanon enthält eine bestimmte Anzahl von curricular vorgeschriebenen philosophischen Begriffen, die ein Lerner verstehen und richtig anwenden soll.

Systemkanon: Ein philosophisches System ist eine Zusammenstellung von philosophischen Lehrsätzen aus verschiedenen philosophischen Disziplinen, die so aufeinander bezogen sind, daß sie in ihrer Wechselwirkung eine autarke Gesamtheit bilden. Wenn ein bestimmtes philosophisches System als verbindliche und einzig wahre Weltanschauung Breitenwirkung entfaltet, sprechen wir von einem Systemkanon. Ein Systemkanon beansprucht, in allen philosophischen Fragen endgültige Gewißheit erlangt zu haben und ignoriert folglich alle Philosophien, die sich nicht in das System integrieren lassen.

Wertekanon: Der Begriff *Wertekanon* wird in der Pädagogik und Ethik/Wirtschaftsethik gegenwärtig inflationär angewendet.⁴⁹ Ein Wertekanon besteht aus

48 Vgl. Stuck, a. a. O., S. 119; Herrlitz, a. a. O., Hans-Georg Herrlitz: »Johann Gottfried Herders Beitrag zur Didaktik der Schullektüre«, in: Hans Georg Herrlitz, Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung, Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren, Weinheim, 2001, S. 19–32. Zur weiteren Verwendung des Begriffs siehe: Helmut Fuhrmann: Die Furie des Verschwindens, Literaturunterricht und Literaturtradition, Würzburg, 1993, S. 74. Gert Ueding: »Von der Rhetorik zur Ästhetik, Winkelmans Begriff des Schönen«, in: Von der Rhetorik zur Ästhetik, hrsg. von Gérard Roulet, Paris, 1995, S. 41–66, hier: S. 45. Zelle, »Europäischer Kanon«, a. a. O., S. 230.

49 Vgl. etwa: Erich Josef Maier: Wertekanon global gültig, München, 2007. Michael Zerres: »Internationales Marketing und globaler Wertekanon«, in: Jahrbuch Marketing, Köln, 2009, S. 105–114.

einer begrenzten Menge an Werten, die in einer Gesellschaft, in einem Milieu oder einer sozialen Gruppe maßstabsetzend und zeitüberdauernd sind.

Hybridkanon: Ein Hybridkanon ist ein Kanon, der aus einer Zusammenstellung von Medien aus unterschiedlichen Gattungen besteht. Im Zuge der Marginalisierung von philosophischen Texten kann ein Hybridkanon z. B. aus Bildern, Filmen, Musikvideos, Comics, usw. bestehen.⁵⁰

Kanontektonik: Die Kanontektonik beschreibt die Struktur- und Aufbauprinzipien der Kanonformation. Sie ermöglicht, innerhalb eines Kanons Ränge und Hierarchien zu schaffen.⁵¹ Zu den in philosophischen Bildungsprozessen beobachtbaren Strukturmustern zählen Kern-/Randkanon und Kanon/Subkanon.

Kernkanon: Der Kernkanon repräsentiert, im Kontrast zum Randkanon, die sehr langlebige und mächtige Tradition mustergültiger Werke. Er ist konstant und normsetzend.⁵²

Randkanon: Der Randkanon ist, im Vergleich zum Kernkanon, ein Kanon mit geringerer Reichweite des Geltungsanspruches und der Wirkmächtigkeit. Die Reichweite des Geltungsanspruches ist beim Randkanon erster Frequenzstufe größer als beim Randkanon zweiter Frequenzstufe.⁵³

Subkanon: Subkanon und Kanon stehen in einem kanontektonischen Verhältnis. Der Subkanon ist ein dem Kanon untergeordneter Typ. Die Elemente des Subkanons reagieren deutlich auf die Prototypen des Kanons, weisen aber eigene Merkmale und subversive Momente auf. Hinsichtlich des Bekanntheits- und Verbreitungsgrades unterliegt der Subkanon dem Kanon. Pailer z. B. identifiziert die wohl weitgehend unbekannten Trauerspiele des 18. Jahrhunderts *Düval und Charmille* von Karoline Schlegel und *Theresgen* von Sophie Albrecht als »weiblichen Subkanon« der kanonisierten Trauerspiele von Lessing und Pfeil und führt damit erstmals den Begriff *Subkanon* in die Kanonforschung ein. Heute ist der Begriff in der Kanonforschung geläufig.⁵⁴

Dietmar Engfer: Werteeziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung, Münster, 1999, S. 313.

⁵⁰ Der Begriff findet in der Deutschdidaktik Verwendung. Vgl. Korte, Der deutsche Lektürekanon, a. a. O., S. 14.

⁵¹ Vgl. Korte, »K wie Kanon«, a. a. O., S. 34.

⁵² Vgl. a. a. O., S. 34 f.

⁵³ Der Begriff des Randkanons wird verwendet von Korte. Vgl. Korte, Der deutsche Lektürekanon, a. a. O., S. 85 ff.

⁵⁴ Vgl. Gaby Pailer: »Gattungskanon, Gegenkanon und weiblicher Subkanon. Zum bürgerlichen

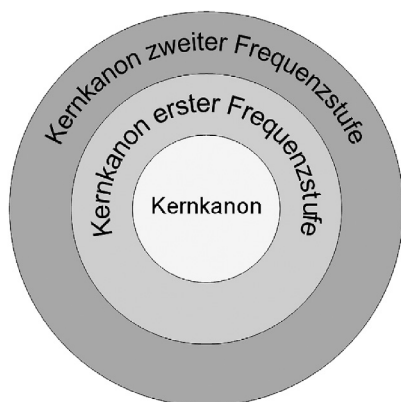


Abb. 1: Verhältnis Kernkanon/Randkanon

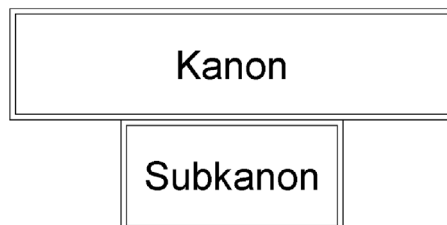


Abb. 2: Verhältnis Kanon/Subkanon

o.4.2 Kanonbildungsprozesse

Dekanonisierung: Die Dekanonisierung ist ein reflektierter Prozeß der Negation eines etablierten Kanons. Im Prozeß der Dekanonisierung wird ein etablierter Kanon so aufgelöst, daß Möglichkeiten zur Gestaltung eines neuen Kanons entstehen.

Kanonmodifizierung/Kanonspezifizierung: Eine Kanonmodifizierung oder auch -spezifizierung ist ein Prozeß, bei dem ein etablierter Exemplakanon verändert wird, indem einzelne Kanontexte oder Kanonautoren entweder hinzutreten oder wegfallen.

Kanonerweiterung versus Kanonreduzierung: Kanonerweiterungen und Kanonreduzierungen sind Arten von Kanonmodifizierungen. Wenn einem etablierten Exemplakanon wenigstens ein Element beigelegt wird, spricht die Kanonforschung von *Kanonerweiterungen*.⁵⁵ Eine Kanonreduzierung ist, im Gegensatz

Trauerspiel des 18. Jahrhunderts», in: *Kanon Macht Kultur, Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*, hrsg. von Renate von Heydebrand, Stuttgart, 1989, S. 365–382. Zur weiteren Verwendung des Begriffs siehe z. B. Cornelia Rosebrock: »Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. Eine Problemskizze«, in: *Kinderliteratur im Unterricht, Themen und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*, hrsg. von Karin Richter, Bettina Hurrelmann, München, 1998, S. 89–108. Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle: »Vorbemerkung, Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung«, in: *Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung, Beiträge zur historischen Kanonforschung*, hrsg. von Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle, Göttingen, 2009, S. 7–16.

55 Korte, »K wie Kanon«, a. a. O., S. 29.

dazu, eine Entfernung von mindestens einem Element aus einem etablierten Exemplakanon.

Rekanonisierung: Rekanonisierung ist ein Kanonbildungsprozeß, bei dem ein alter dekanonisierter Kanon – aufgrund seiner Neuentdeckung – wieder Kanonstatus erhält. Rekanonisierung setzt Dekanonisierung voraus.

Kanoninstanz: Kanoninstanzen sind Institutionen, die aufgrund ihrer politisch-gesellschaftlichen Macht maßgeblich an Kanonbildungen beteiligt sind. Dazu gehören z. B. Lehrplankommissionen, Kultusministerien, einflußreiche Didaktiker und Rezensenten.

1 Der Kanon des Philosophieunterrichts im Mittelalter

1.1 Die *artes liberales* im Bildungssystem

Der Begriff der *artes liberales* ist wichtig, um philosophischen Unterricht überhaupt im Fächerkanon der mittelalterlichen Bildungsanstalten verorten zu können. Zahlreiche künstlerische Darstellungen stellen uns die sieben freien Künste – und damit den mittelalterlichen Fächerkanon – vor Augen. Man kann ihn noch heute etwa in der Vorhalle des Münsters zu Freiburg im Breisgau, auf dem Grab von Robert von Anjou in Neapel, in der Kathedrale Santa Maria Novella in Florenz, an einer Fensterrose im Chor der Kathedrale zu Auxerre oder an der Königspforte der Kathedrale zu Chartres bewundern. Eine der berühmtesten, im Original nicht mehr erhaltenen Darstellungen ist das Rundbild der Äbtissin Herrad von Landsberg aus dem Lustgarten (*hortus deliciarum*) von ca. 1175.

Die Philosophie thront als Herrscherin im Mittelpunkt des Bildes. Ihren Kopf zierte eine Krone, die aus den Disziplinen Ethik, Logik und Physik besteht. Zu ihren Füßen philosophieren zwei große Denker: Sokrates und Platon. In ihren Händen hält die Philosophie ein Spruchband, das darauf aufmerksam macht, daß alles Wissen von Gott kommt. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die sieben Ströme, die aus ihrer Brust quellen, da es sich um eine symbolische Verbindung zu den Allegorien der sieben freien Künste im äußeren Kreis handelt. Die drei Ströme der linken Brust fließen in Richtung des sogenannten Triviums, zu den sprachlichen Disziplinen Grammatik, Rhetorik und Dialektik. Zum Quadrivium, den mathematischen Fächern (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie), führen die Ströme ihrer rechten Brust. Die Allegorien der sieben Künste sind mit Attributen ausgestattet, die ihre Identifikation erleichtern. Die Musik wird mit einer Harfe, die Arithmetik mit einer Rechenschnur oder Zählkugeln dargestellt. Die Grammatik hält in ihrer linken Hand ein Buch, in ihrer rechten eine Rute. Aus dem Ärmel der Dialektik schaut ein Hund hervor, weil sie, wie die Inschrift des Arkadenbogens informiert, Argumente wie Hunde gegeneinander aufhetzt.

Entscheidend ist, daß die sieben Künste ihren Mittelpunkt in der Philosophie haben. Einzig und allein die Poeten oder Magier, denen schwarze Vögel als Übermittler des Bösen in die Ohren picken, stehen außerhalb des Kreises der Philosophie. Als Zeichen ihres weltlichen und materiellen Erfolges sind die Poeten und Magier gut bestuhlt. Sie sitzen auf komfortablen, aufwendig verarbeiteten Kissen, während sich die abgebildeten Philosophen auf kargen Bänken plagen. Die vier Poeten bzw. Magier verweisen auf vier Arbeitsschritte im Studium: Stille Lektüre, Schreiben, Vortragen und mit gespitzter Feder korrigieren. Im Gegensatz zu den

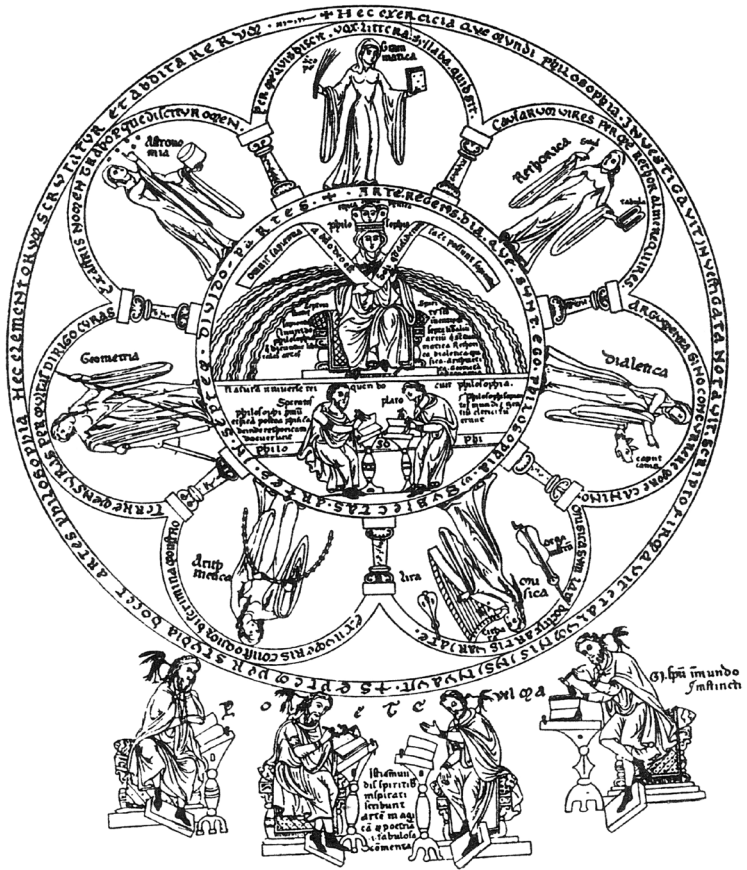


Abb. 3: Herrad von Landsberg, *Hortus deliciarum*, in: Josef Dolch: Lehrplan des Abendlandes, zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen, 1965, S. 178.

Poeten stehen die sieben freien Künste im Wirkungskreis der Philosophie, sie entspringen ihr und werden von ihr genährt.

Eine Federzeichnung eines unbekannten Zeichners auf einem erhaltenen Einzelblatt von 1160 bestätigt das Aufgehen der sieben freien Künste in der Philosophie. Die gekrönte Philosophie, die in ihrer Rechten zwei Bücher, in ihrer Linken ein Zepter trägt, zerläuft regelrecht in die sieben Künste. Die *artes liberales* bilden mit ihr einen Leib. Die Philosophie erscheint als Mutter der sieben Künste. Ein als geschlängelte Linie dargestellter Strom verläuft direkt von der Brust der Philosophie zu den Mündern der *artes liberales*. Als Quelle der Weisheit ragt ihr Haupt in die Sphäre der Sonne, des Mondes und der Sterne. Umgeben von Wolken blicken die Künste pietätvoll zur Philosophie hinauf. Die Allegorien der sieben Künste



Abb. 4: *Philosophie als fons sapientiae*, Einzelblatt mit zwei Federzeichnungen, Salzburg, um 1160¹

tragen ihre typischen Attribute: Die Grammatik oben links trägt einen Schlüssel und eine Schale. Ein Drachen verbirgt sich unter dem Mantel der Dialektik oben rechts. Unter der Grammatik trägt die Rhetorik Helm, Schild und Schwert, um den Kampf der Rede zu gewinnen. Auf gleicher Ebene befindet sich rechts eine Allegorie der Geometrie mit Sphaera und Winkelmaß. Einen Zählgestus und eine Rechentafel zeigt die Allegorie der Arithmetik unterhalb der Rhetorik. Neben der Arithmetik spielt die Allegorie der Musik eine Harfe, die Astronomie hat Flügel, Stab und Buch.

Herrads Rundbild und die Federzeichnung der Philosophie als *fons sapientiae* veranschaulichen gleichermaßen die Stellung der Philosophie im Fächerkanon und geben, wie wir noch sehen werden, wichtige Hinweise auf den Kanon dieser Zeit.

Das in der Lateinschule und in der Artistenfakultät unter dem Begriff der *artes liberales* vermittelte Wissen verstand man insgesamt als Philosophie. Die *septem artes* galten selbst als Philosophie und als Propädeutik zur Theologie. Der Begriff Philosophie bezeichnete das in den *septem artes* gewonnene Wissen schlechthin.² Während sich die meisten Künste von der Philosophie lösten, blieben das im Dialektikunterricht vermittelte Wissen und Können Bestandteile des Philosophieunterrichts, weshalb der Dialektik im folgenden Kapitel alleinige Aufmerksamkeit zuteil wird.

Die Bildungspraxis des Mittelalters war bekanntlich stark kirchlich geprägt. Kloster-, Dom-, Bischofs- und Stiftsschulen entstanden ab dem 4. Jahrhundert. Sie waren dreistufig strukturiert und dienten primär dem Priesternachwuchs. Auf der ersten, meist dreijährigen Stufe war Elementarwissen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Latein) Bildungsinhalt. Nach den Vorschriften der Aachener Synode von 789 lernte der Schüler zunächst die einzelnen Buchstaben kennen, dann übte er das Lesen anhand der lateinischen Psalmen, die schließlich auswendig gelernt werden mussten. Im Rechenunterricht kannte man nur römische Ziffern, was das Rechnen mit hohen Zahlen sehr erschwerte, so daß ein antikes Zeichensystem der Hände, das allerhand Fingergelenkigkeit erforderte, beibehalten wurde. Fingerstellungen – wie Strecken, Beugen und Umlegen der Finger – versinnbildlichten bestimmte Zahlen, die während der Rechnung im Gedächtnis bleiben sollten. Das Endziel des mathematischen Unterrichts galt dem Errechnen der religiösen Feiertage im Kalender. Kernziel des Musikunterrichts war der vollendete Gesang im Gottesdienst. Der Lateinunterricht zielte auf Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, weshalb man Latein schon zu Beginn der Ausbildung als Umgangs- und Unterrichtssprache einführte. Auf der zweiten, meist achtjährigen Bildungsstufe wurde die Beschäftigung mit den sieben freien Künsten fortgesetzt und intensiviert. Theologische Studien zur göttlichen Offenbarung, zur Auslegung

1 Die Federzeichnung wurde erstmals veröffentlicht in: Robert Forrer: Unedierte Federzeichnungen, Miniaturen und Initialen des Mittelalters, Bd. 1, Straßburg, 1902, Tafeln 10 u. 11, S. 10f. Ein Wiederabdruck findet sich in: Adolf Katzenellenbogen: »The Representation of the Seven Liberal Arts«, in: Twelfth-Century Europe and the Foundations of Modern Society, hrsg. von Marshall Clagel, Gaines Post, Robert Reynolds, Madison, 1966, S. 39–55, hier: Fig. 8. Ph. Verdier: »L' iconographie des artes libéraux dans l' art du moyen âge jusqu' à la fin du quinzième siècle«, in: Actes du quatrième congrès international de philosophie médiévale, Arts libéraux et philosophie au moyen âge, Montréal, 1969, S. 303–355, hier: Fig. 2, S. 307. Zum ungewissen Verbleib des Bildes nach dem Verkauf der Sammlung von R. Hirsch (Basel) siehe: Jutta Tezmen-Siegel: Die Darstellungen der *septem artes liberales* in der Bildenden Kunst als Rezeption der Lehrplangeschichte, München, 1985, S. 290.

2 Vgl. H.M. Klinkenberg: »Artes liberales/artes mechanicae«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Darmstadt, 1971, Sp. 531–535, hier: Sp. 533. Theo Kobusch: »Philosophie: E. Mittelalter«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7, Darmstadt, 1989, Sp. 633–656, hier: Sp. 634. Friedrich Dechant: Die theologische Rezeption der Artes liberales und die Entwicklung des Philosophiebegriffs in theologischen Programmschriften des Mittelalters von Alkuin bis Bonaventura, St. Ottilien, 1993, S. 21.

der Heiligen Schrift und Dogmatik bildeten auf der dritten Stufe den Abschluß der Ausbildung in den Lateinschulen.

Im Hoch- und Spätmittelalter traten durch das Aufkommen der Städte neben die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen als »höhere Lateinschulen« die Stadt- und Ratsschulen, die als »niedere Lateinschulen« mehr praktisch ausgerichtete und elementare Bildung vermittelten. Da es keine festgelegten Schulgesetze gab, die das Eintritts- und Austrittsalter der Kinder an den Schulen festlegten, und die Eltern das nicht geringe Lehrergehalt direkt zahlten, war prinzipiell die Gestaltung der Schullaufbahn dem Schüler selbst überlassen, was hinsichtlich des Lebensalters und der Kompetenzen zum Ungleichgewicht auf der Schulbank führte.

Ab der zweiten Hälfte des Mittelalters konnte der Studiosus im Idealfall nach dem Besuch der Lateinschule ein universitäres Studium in der *facultas artium* aufnehmen. Dort erhielt der Lerner einen niveaureichen Unterricht in den sieben Künsten, der für die Immatrikulation in die fachwissenschaftlichen, »höheren Fakultäten« Theologie, Jura und Medizin erforderlich war. Eine Folge der autarken Bildungsgestaltung in den Lateinschulen war das zum Teil sehr frühe Eintrittsalter der Knaben in die Artistenfakultät. In die Kölner Artistenfakultät immatrikulierten sich beispielsweise sieben- bis vierzehnjährige Jungen, die bis zu ihrem 17. Lebensjahr studieren mussten, ehe sie sich zur Bakkalariatsprüfung melden durften. Viele immatrikulierten sich, ohne Schreiben und Lesen zu können. Verbrachte man längere Zeit auf der Lateinschule, so daß man immerhin schon lesen konnte, reichte ein anderthalb bis zweijähriges Studium für das Bakkalarium aus. Selbst ein erfolgreicher Abschluß eines Studiums schloß nicht die Fähigkeit zum Schreiben, wohl aber zum Lesen ein.³

1.2 Aristotelischer Kern- und Deutungskanon

Die materiale Grundlage des Dialektikunterrichts stellt die Logik des Aristoteles. Jedoch legte man dem Studiosus keine authentischen Texte von Aristoteles vor, sondern nur Kommentare oder Hinführungen zum Kernkanon in Form von Deutungskanones erster und zweiter Ordnung. Ab dem 9. Jahrhundert ist die um 270 entstandene Einführung in Aristoteles' *Kategorien* von Porphyrius (234 bis ca. 305) die grundlegende Schrift des Dialektikunterrichts schlechthin.⁴ Unter

3 Sophronius Clasen: »Der Studiengang an der Kölner Artistenfakultät«, in: *Artes Liberales. Von der antiken Bildung zur Wissenschaft des Mittelalters*, hrsg. von Josef Koch, Leiden, 1959, S. 124–136, hier: S. 130. Bernhard Schwenk: *Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter*, Weinheim, 1996, S. 241.

4 Vgl. Martin Grabmann: *Bearbeitungen und Auslegungen der aristotelischen Logik aus der Zeit von Peter Abaelard bis Petrus Hispanus*, Berlin, 1937, S. 9.

dem Kürzel *Eisagoge* bzw. den lateinisierten Varianten *Isagoge* oder *Ysagoge* war sie in vielen Universitäts- und Schulbibliotheken verzeichnet. Im Schulbücherverzeichnis des Abtes Frowin zu Engelberg wird die Schrift zwischen 1142 und 1178 mit einer Glosse geführt, ebenso im Verzeichnis des Abts Heinrich im Benediktinerkloster Pfäfers im Jahre 1155.⁵ In Wessobrunn, Prüfening, im Benediktinerkloster Michelsberg bei Bamberg, im Augustinerchorherrenstift Rebdorf, in zwei geographisch nicht mehr identifizierbaren Bibliotheken des 11. Jahrhunderts sowie in der Ratsbibliothek Nürnberg 1486 wird die Schrift in den bibliographischen Verzeichnissen registriert.⁶ Der normativ kommentierte Bibliothekskatalog des Benediktinerklosters St. Ägidien zu Nürnberg verleiht der »Ysagoge Purphirii« am Ende des 15. Jahrhunderts das Kanon-Prädikat »cum sit necessarium«.⁷ In Universitätskatalogen wird die grundlegende Schrift des Dialektikunterrichts gleich an erster Stelle unter der Überschrift *De loyca* geführt.⁸

Der Neuplatoniker Porphyrius erklärt in seiner Einführungsschrift die zum Verständnis der Kategorien notwendigen Begriffe (*Gattung*, *Art*, *Differenz*, *Proprium* und *Akzidenz*) sowie die Bedeutung dieser fünf Kategoreme für die logischen Verfahren der Definitionen, der Einteilung und des Beweises. Nach den einleitenden Bemerkungen im ersten Kapitel behandelt Porphyrius im zweiten Kapitel Art und Gattung, in den drei folgenden Kapiteln weitere Kategoreme. Ab dem sechsten Kapitel vergleicht er die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kategoreme untereinander.⁹

Diese Schrift bildet die Grundlage des Deutungskanons zweiter Ordnung. Porphyrius' *Eisagoge* wurde nämlich von Boethius (480 bis 524) zweimal kommentiert. Die Kommentierung im Anschluß an eine Übersetzung von Marius Victorinus aus dem Jahr 504 umfasst nur zwei Bücher, während der zweite Kommentar von 507/9 eine eigene Übersetzung bringt und fünf Bücher in Dialogform umspannt.¹⁰

5 Preußische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): *Mittelalterliche Bibliothekskataloge Deutschlands und der Schweiz*, Bd. 1 ff., München, 1969, hier: Bd. 1, S. 32; 486.

6 Gustav Becker: *Catalogi bibliothecarum antiqui*, (Nachdruck der Ausgabe Bonn 1885), Hildesheim, 1973, S. 147; 192; 215; 229. Vgl. auch: Franz Anton Specht: *Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts*, Stuttgart, 1885, S. 116; 124. Günter Glauche: *Schullektüre im Mittelalter, Entstehung und Wandlung des Lektürekansons bis 1200 nach den Quellen dargestellt*, München, 1970, S. 115. Preußische Akademie, *Mittelalterliche Bibliothekskataloge*, a. a. O., Bd. 3/3, S. 359; 379; Bd. 3/1, S. 185; 189; Bd. 3/2, S. 298; 308.

7 A. a. O., Bd. 3/3, S. 498. Vgl. auch S. 569.

8 A. a. O., Bd. 2, S. 16; Bd. 3/2, S. 255.

9 Damals wie heute wird Porphyrius' *Eisagoge* in Aristoteles-Ausgaben vorangestellt. Vgl. Porphyrius: »Einleitung in die Kategoreme«, in: Aristoteles, *Kategorien, Lehre vom Satz, Peri hermeneias, Organon I/II*, Hamburg, 1974, S. 11–34.

10 Joachim Gruber: *Kommentar zu Boethius De Consolatione Philosophiae*, Berlin, 1978, S. 5.

Der kurze Kommentar erweist sich als Anfängerlektüre, der umfangreichere zweite Kommentar als Hilfe für fortgeschrittene Leser.¹¹

Boethius lebte in einer Zeit, in der die griechisch-römische Kultur fast gänzlich untergegangen war und die authentischen Texte der Klassiker im Abendland schon zu Raritäten geworden waren. Seine Übersetzungen und Kommentierungen bewahrten maßgeblich das antike Wissen im Mittelalter. Er hatte mit seinen Bearbeitungen eine stark neuplatonisch geprägte Aristotelesauffassung dem Mittelalter vererbt. Mit der Kommentierung der *Eisagoge* etablierte Boethius so einen neuplatonischen Deutungskanon zweiter Ordnung. Eine Besonderheit dieses Deutungskanons zweiter Ordnung besteht darin, daß er die Verbindung zum Kernkanon sucht.

Im Zuge der Kommentierung der *Eisagoge* zitiert Boethius nämlich zur Vertiefung Stellen aus dem aristotelischen *Organon*, das sich bekanntlich aus den *Kategorien*, in denen das einzelne Wort behandelt wird, der *Hermeneutika*, deren Gegenstand der Satz bildet, der *Ersten* und *Zweiten Analytik*, in der die Schlußfiguren und die Lehre vom Beweis dargestellt wird, der *Topik*, die die wahrscheinlichen Schlüsse betrachtet und der *Sophistischen Widerlegung*, die sich der Theorie der Trugschlüsse widmet, zusammensetzt. Der Deutungskanon zweiter Ordnung initiiert hier die Ausweitung des Kernkanons von den *Kategorien* auf das gesamte *Organon*.

Von den Fragestellungen der Dialektik gefesselt, übersetzte Boethius schließlich Aristoteles' *Organon*, kommentierte aber lediglich die ersten zwei Teile, *Perihermeneias* und die *Kategorien*. Einzig und allein in diesen Übersetzungen war bis zum 12. Jahrhundert den Gelehrten Aristoteles' *Organon* überhaupt überliefert. Die Aristoteles-Kenntnisse des Westens waren damit für Jahrhunderte auf das *Organon* beschränkt. Die anderen Teile des *Corpus Aristotelicum* wurden dem Westen erst im Hochmittelalter über die Araber, die seit dem 10. Jahrhundert die vollständigen Werke des Aristoteles besaßen, zugänglich.¹²

Boethius beließ es nicht nur bei einer Übersetzung und Kommentierung der aristotelischen Logik. Von der Problematik fasziniert, widmete er sich schließlich der selbständigen Behandlung logischer Probleme und schrieb verschiedene Traktate. Der Kernkanon verblasste in der Popularität und Verselbständigung des Deutungskanons. Die von Boethius nicht kommentierten Bücher des Aristoteles fielen rasch der Vergessenheit anheim. Über lange Zeiten hinweg wusste man oftmals nicht einmal von ihrem Vorhandensein. Ein Grund dieser Lage war das mittelalterliche Schulwesen. Zum schulischen Kanon gehörte nämlich nur Por-

11 Olof Gigon: »Einführung«, in: Boethius, *Consolatio Philosophiae*, *Trost der Philosophie*, hrsg. von Olof Gigon, Düsseldorf, 2004, S. 306–369, hier: S. 316.

12 Volker Steenblock: *Sokrates & Co., Ein Treffen mit den Denkern der Antike*, Darmstadt, 2005, S. 101.

phyrius' *Eisagoge* in der Übersetzung und Deutung von Boethius. Ergänzend und vertiefend beschäftigten sich nur fortgeschrittene Lerner mit Boethius' Anleitungen zu *Perihermeneias* und den *Kategorien* sowie mit seinen selbständigen Traktaten. Bis zu den letzten Teilen der aristotelischen Logik des Kernkanons mußte sich aber kein Schüler im Dialektikunterricht herarbeiten. Die Texte wurden nicht mehr abgeschrieben und allmählich ganz vergessen.¹³ Die dialektischen Traktate und Kommentierungen des Boethius sind in Reichenau, in einer unbekannten Bibliothek des 11. Jahrhunderts, in Weihenstephan, St. Bertin, Michelsberg, Engelberg, St. Gallen einschlägig.¹⁴ In Regensburg und Wessobrunn las man die *Eisagoge* mit der Kommentierung des Boethius und führte ebenfalls die Übersetzung und Kommentierung zu den aristotelischen *Kategorien* in den Bibliothekskatalogen.¹⁵ Ausdrücklich unter dem Vermerk »scolares libri« wird im 12. Jahrhundert in St. Peter bei Salzburg Boethius' Kommentar zu den *Kategorien* und seine Übersetzung der *Peri-hermeneias* genannt.¹⁶

1.3 Boethius

Boethius' *Vom Trost der Philosophie* gilt unbestritten als eines der meistgelesenen Bücher im Mittelalter. Die Verbreitung des Werkes vom 9. bis zum 15. Jahrhundert kann anhand der Vielzahl erhaltener, teilweise prunkvoll bebildeter Handschriften, der volkssprachlichen Übersetzungen und Kommentierungen sowie der nachahmenden Literatur nachgewiesen werden.¹⁷ Zu den wohl berühmtesten Übersetzern und Interpreten gehören Chaucer und Notker. In vielen selbst schon kanonischen Büchern wie Dantes *Göttliche Komödie* und Chaucers *Knight's Tale* bzw. *Troilus and Criseyde* finden sich Spuren des Einflusses.¹⁸

Die Kanonizität der *Consolatio* im mittelalterlichen Lehrangebot der Universitäten ist in der Forschung unstrittig.¹⁹ Aber auch auf exoterischer Ebene wurde *De consolatione philosophiae* studiert. In den Bibliothekskatalogen der Passauer

13 Ferdinand Sassen: »Boethius – Lehrmeister des Mittelalters«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 82–124, hier: S. 93. Carl Prantl: Geschichte der Logik im Abendlande, Bde. 1–3, Graz, 1955, hier: Bd. 2, S. 2 ff.

14 Becker, a. a. O., S. 11; 147; 174; 182; 192; 223. Preußische Akademie, Mittelalterliche Bibliothekskataloge, a. a. O., Bd. 1, S. 111; 118.

15 A. a. O., S. 131; 229.

16 A. a. O., S. 233.

17 Sassen, a. a. O., S. 109 ff.

18 John Marenbon: Boethius, Oxford, 2003, S. 181.

19 Jürgen Sarnowsky: »Die artes im Lehrplan der Universitäten«, in: Artes im Mittelalter, hrsg. von Ursula Schäfer, Berlin, 1999, S. 68–82, hier: S. 81.

Bischofsschule, der bayrischen Klosterschule Tegernsee, in den Klosterschulen zu Trier, St. Gallen, Einsiedeln, Speyer und Regensburg sind Exemplare der Schrift verzeichnet,²⁰ ebenso in Blaubeuren, im Benediktinerkloster Benediktbeuern, im Karthäuserkloster Buxheim, Heilsbronn, Bamberg, Nürnberg, St. Bertin, Walpertshofen, in Engelberg und St. Peter.²¹ Selbst 1512 wird *De consolatione philosophiae* noch in den verbindlichen Lektionsplänen der Stadtschule zu Nördlingen genannt.²²

Vergegenwärtigen wir uns Entstehung und Einleitung der *Consolatio*. Boethius verfasste die *Consolatio* um 523 als ehemaliger Konsul des Ostgotenkönigs Theoderichs im Gefängnisturm zu Pavia, in Erwartung der Vollstreckung seines Todesurteils wegen Konspiration mit Ostrom als Dialog zwischen ihm und der Philosophie. Anlässlich eines elegischen Gedichtes, das der Verurteilte dichtet, erscheint dem Leidenden die übermächtige Philosophie:

Während ich solches schweigend bei mir selbst erwog und meine tränenvolle Klage mit Hilfe des Griffels aufzeichnete, schien es mir, als ob zu meinen Häupten ein Weib hinträte von höchst ehrwürdigem Antlitz, mit funkenden und das gewöhnliche Vermögen der Menschen durchdringenden Augen [...] Ihr Wuchs war von wechselnder Größe; denn bald zog sie sich zum gewöhnlichen Maß der Menschen zusammen, bald schien sie mit dem Scheitel den Himmel zu berühren; und als sie noch höher ihr Haupt emporhob, ragte sie über den Himmel selbst hinaus und entzog sich so dem Blick der Menschen. [...] Ihre Rechte endlich trug Bücher, Ihre Linke aber ein Zepter. Als sie die Dichtermusen, die [...] meiner Tränenflut Worte liehen, erblickte, sprach sie [...] mit finster flammenden Blicken: Wer hat diesen Dirnen der Bühne den Zutritt zu diesem Kranken erlaubt, ihnen, die seine Schmerz nicht [...] lindern [...]? [...] Dann richtete sie das Auge voll auf mich und sprach: Bist du es, der du einst mit unserer Milch genährt [...] warst? [...] Als ich nun die Augen auf sie wandte, meinen Blick auf sie heftete, sah ich meine Nährerin wieder, an deren Herde ich von Jugend auf gewelt hatte, die Philosophie.²³

Ihre Größe und nährende Funktion sowie ihre Utensilien als Symbole der Bildung und Macht sind uns aus dem *fons sapientiae* (Abb. 4) geläufig. Jedes im Bild

20 Glauche, a. a. O., S. 13; 29; 91; 55; 59; 76.

21 Becker, a. a. O., S. 174; 182; 223. Preußische Akademie, Mittelalterliche Bibliothekskataloge, a. a. O., Bd. 1, S. 32; 87; 111; 431; Bd. 3/1, S. 76; 100; Bd. 3/2, S. 209; Bd. 3/3, S. 346; 359; 377; 379; 394; 499; 509; 699; 708; 723; 762; 801.

22 Vgl. die Schulordnung der Stadtschule zu Nördlingen von 1512 in Johann Müller: Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge aus den Jahren 1296–1523, Zschopau, 1885, S. 173.

23 Boethius: *Consolatio philosophiae*, *Trost der Philosophie*, lateinisch-deutsch, hrsg. von Ernst Gegenschatz, Olof Gigon, Düsseldorf, 2004, S. 3 ff.

umgesetzte Detail bezieht sich auf den Text und hat symbolische Bedeutung. Die rechte Hand etwa steht für Segenswirkung, die linke für verderblichen Einfluß. Segensreiche Belehrung gibt die Philosophie mit der Rechten, in der sie die Bücher hält; doch verderblich kann ihre nicht hinterfragte Autorität und Herrschaft sein, die durch das Zepter in der linken Hand symbolisiert wird.²⁴ Den Ausschluß der Dichtung aus dem Wirkungskreis der Philosophie kennen wir von Herralds Rundbild. Beide Bilder dienen somit als ein Indikator für die Kanonizität der *Consolatio*.

Nach ihrem spektakulären Auftritt wirft *Philosophia* dem Verurteilten zunächst vor, sich der Fortuna und damit der Unbeständigkeit anvertraut zu haben. Es entfacht sich ein Dialog zwischen der Philosophie und dem Gefängnisinsassen. Der Mensch solle sich *Philosophia* zufolge dem Beständigen, den Tugenden und geistigen Werten der unsterblichen Seele sowie dem göttlichen Ursprung und Ziel aller Dinge widmen. Im vierten Buch wird die Frage aufgeworfen, wie das Böse in einer von Gott geschaffenen Welt unbestraft existieren könne. Das Glück des Bösen sei nur trügerisch und nicht von Dauer, denn auf ihn warte die gerechte Strafe; das Unglück des Guten habe einen tieferen Sinn und läutere seinen Geist. Das fünfte Buch widmet sich der Frage nach der Vereinbarkeit der göttlichen Vorsehung mit der Willensfreiheit des Menschen. Boethius schließt seine Schrift mit einem Aufruf an den Leser, den Lastern zu widerstehen und die Tugenden zu pflegen. In Leid und Prüfung erweisen sich die aus der griechischen Philosophie bekannten Trostgründe als hilfreich und spenden kraft der Vernunft eine mit dem christlichen Glauben vereinbare Orientierung, ohne aber christliche Heilsversprechungen mit nur einem Wort zu erwähnen. Das Wort aus Platons *Phaidon* ist in der *Consolatio* allgegenwärtig: Philosophieren heißt Sterben lernen.

Doch bevor dieser Schrift großer Erfolg beschert wurde, blieb sie fast dreihundert Jahre unentdeckt. Das Werk musste anfangs notgedrungen Weise geheim gehalten werden. Anstoß zur Verbreitung der *Consolatio* wird von Alkuin gegeben, als er sie sowohl in seinem Lehrbuch der *artes liberales* als auch in Schreiben an Karl den Großen zitiert und im christlichen Sinne unter Hinweis auf die Bibel auslegt.²⁵ Alkuin legt mit dieser christlichen Auslegung den Grundstein zu einem Deutungskanon, der den Jahrhunderte überdauernden Erfolg der *Consolatio* für Christen begünstigt. Wie Courcelle beobachtet, schrumpft das Interesse an der *Consolatio* im 11. Jahrhundert leicht, um dann im 12. Jahrhundert mit dem Aufschwung der akademischen Platon-Studien noch gewaltiger Verbreitung zu finden. Es etabliert sich im 12. Jahrhundert ein neuplatonischer Deutungskanon, der die *Consolatio* nicht länger als nur christlich-religiöses Buch versteht. Die Dekanonisierung des neuplatonischen Deutungskanons und die Ausbreitung des Aristo-

24 Vgl. Gruber, a. a. O., S. 65f.

25 Pierre Courcelle: »Augustinus und Boethius – Über das Nachleben ihrer Meisterwerke«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 425–435, hier: S. 427f.

telismus im 13. Jahrhundert hat die Verbreitung der *Consolatio* wieder ein wenig eingeschränkt. Erst im 14. und 15. Jahrhundert habe das Buch erneut die Gunst des Lesers gefunden. Von nun an habe man lieber Platon selbst gelesen, statt bei Boethius Aufschluß über den Platonismus zu suchen. Im 17. Jahrhundert sei das Werk allmählich der Vergessenheit anheimgefallen. Ausgehend von diesem Fundus, vertritt Courcelle die These, daß diejenigen Bücher die besten Überlebenschancen in der Geistesgeschichte haben, die sich verschiedenste Deutungen angeeignet lassen.²⁶ Der Kernkanon blieb derselbe, aber die Interpretationen (christlich vs. platonisch) unterlagen dem Wechsel und bestimmten Moden. Der Aufschwung des platonischen Deutungsmusters im 12. Jahrhundert geht nicht spurlos am Schulunterricht vorbei. Immerhin drei Bücherverzeichnisse aus dem 12. Jahrhundert nennen Platons *Timaios*, davon führt ihn ein Katalog auch ausdrücklich als »Schulbuch«.²⁷ Gemessen aber an der jahrhundertelangen Breitenwirkung der aristotelischen Dialektik oder der *Consolatio*, ist der *Timaios* in der Schulpraxis des gesamten Mittelalters nicht als kanonverdächtig einzustufen.

Zur Verbreitung der *Consolatio*, gerade in der Schulpraxis, wirken auf den modernen Leser die trockenen Belehrungen der Philosophie eher hinderlich. Die Unterhaltung zwischen der Philosophie und dem Häftling gleicht nämlich, wie Tränkle und de Vogel richtig beobachten, mal dem recht kurzweiligen sokratischen Verfahren, mal einem öden schulmännischen Dozieren und Belehren. Tränkle beklagt die Trockenheit des belehrenden Gesprächs und führt die stilistischen Brüche auf die kurze Entstehungszeit des Werkes und die seelische Belastung des Verfassers vor seiner Hinrichtung zurück.²⁸ Für den mittelalterlichen Lerner aber dürften die Passagen im belehrenden Stil der alltäglichen Schulpraxis entsprochen haben. Das Einbinden von Versen in den Prosatext zur Markierung eines inhaltlichen Haupteinschnittes sowie der Hang zu Allegorien und Personifikationen erinnern, wie wir noch sehen werden, an Martianus' *De nuptiis Philologiae et Mercurii* und entsprechen dem populären Zeitgeist.

26 A. a. O., S. 430 ff.

27 Becker, a. a. O., S. 192; 201; 234.

28 Hermann Tränkle: »Ist die *Philosophiae Consolatio* des Boethius zum vorgesehenen Abschluß gelangt?«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 311–319, hier: S. 312. Cornelia Johanna de Vogel: »The problem of philosophy and christian faith in Boethius' *Consolatio*«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 286–301, hier: S. 300.

1.4 Martianus Capella

Martianus' weit verbreitetes Kompendium der sieben freien Künste gilt vom 7. Jahrhundert bis zur Renaissance als das einschlägigste Elementarbuch für fortgeschrittene Lerner.²⁹ In schulischen Bibliothekskatalogen ist es an der Bischofsschule in Reimlingen, Bamberg, Passau, Leiden, St. Gallen, Einsiedeln, Speyer, Minden, im Kloster Tegernsee, Reichenau, Freising, Regensburg, Bernadus, Weihenstephan, Prüfening, Wessobrunn und St. Peter nachweisbar.³⁰ Eine Auszählung der erhaltenen Handschriften der *De nuptiis Philologiae et Mercurii* hat jedoch ergeben, daß nicht alle Teile des Werkes zu allen Zeiten gleich kanonisch waren. In einer ersten Verbreitungsphase lag der Fokus auf den enzyklopädischen Lehrbüchern. Als im 11. und 12. Jahrhundert andere Einführungen in die Künste aus der griechisch-arabischen Tradition auftauchten, verschob sich das Interesse vom enzyklopädischen Teil hin zum mythisch-allegorischen Teil der Rahmenhandlung.³¹

Unter dem Titel *De nuptiis Philologiae et Mercurii* gab Martianus Capella im 5. Jahrhundert als erster Autor eine allegorische Zusammenstellung aller freien Künste. Damit hatte er ein Werk vollendet, das in nur *einem* Band kompakt in *alle* wichtigen Künste einführte. Nach dem Zusammenbruch des Römischen Reichs und der Christianisierung Westeuropas war *De nuptiis Philologiae et Mercurii* für den breiten Lehrbetrieb auf dem Festland nicht mehr verfügbar. Nur Einzelnen war dort das Werk noch zugänglich. Die Tradierung des Textes hörte auf dem Festland mit dem Ende des 6. Jahrhunderts ganz auf. Lediglich in Irland wurde Martianus im 7. und 8. Jahrhundert weiter gelesen und zitiert. Erst nachdem missionierende irische Mönche im 9. Jahrhundert *De nuptiis Philologiae et Mercurii*

29 Eine deutsche Übersetzung legt Hans Günter Zehl vor: Martianus Capella: Die Hochzeit der Philologie mit Merkur, Würzburg, 2005. Eine Übersetzung ins Englische und einen einbändigen Kommentar legen vor: William Harris Stahl; Richard Johnson; E. L. Burge: Martianus Capella and the Seven Liberal Arts, 2 Bde., New York, 1971, 1977. Zur kanonischen Verwendung siehe besonders: Bd. 1, S. 55 ff. und Evelyn Scherabon Firchow: »Einleitung«, in: Notker der Deutsche von St. Gallen: Die Hochzeit der Philologie und des Merkur, *De nuptiis Philologiae et Mercurii* von Martianus Capella, Bd. 1, Hildesheim, 1999, S. XI–XXIX, hier: S. XIV; G. Schrimpf: »Gelehrsamkeit und Philosophie im Bildungswesen des 9. und 10. Jahrhunderts. Ein Literaturbericht für die Jahre 1960 bis 1975«, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 31, 1977, S. 123–137, hier: S. 125. F. A. Specht, a. a. O., S. 84. Franz Xaver Thalhofer: Unterricht und Bildung im Mittelalter, München, 1928, S. 24. Grabmann, 1937, a. a. O., S. 9.

30 Preußische Akademie, Mittelalterliche Bibliothekskataloge, a. a. O., Bd. 3/1, S. 133; Bd. 3/3, S. 367; 343; 380. Glauche, a. a. O., S. 29; 45; 59; 76; 91. Becker, a. a. O., S. 19; 41; 131; 138; 142; 174; 216; 229; 233.

31 Sonja Glauche: Die Martianus-Capella-Bearbeitung Notker des Deutschen, Tübingen, 2000, S. 24. In einem Katalog aus dem Jahre 975 werden nur die enzyklopädischen Kapitel über Astrologie, Arithmetik und Musik als einschlägig bezeichnet; in einem anderen von 994 das Kapitel zur Dialektik. Vgl. Becker, a. a. O., S. 129; 131.

importierten, fand die Schrift auf dem Festland Verbreitung. Dazu trugen der Unterricht der irischstämmigen Lehrer Heiric und Remigius von Auxerre sowie ihre Kommentare und Glossen erheblich bei.³² Die rasche Verbreitung der Schrift belegen die Vielzahl der noch heute erhaltenen Manuskripte, entnommene Zitate in anderen Schriften, die zahlreichen Glossierungen und Kommentierungen des Werkes sowie erhaltene Empfehlungsschreiben von Lehrenden an ihre Schüler.³³ In der postkarolingischen Periode wurden die ersten Teile der *De nuptiis Philologiae et Mercurii* von Notker Labeo, der selbst in St. Gallen lehrte, kommentiert und ins Althochdeutsche übersetzt. Notkers Text ist in lateinisch-althochdeutscher Mischprosa abgefasst; lateinisch, weil die Schüler sich an lateinische Termini gewöhnen sollten, und althochdeutsch, damit sie den Text besser verstehen.³⁴ Er setzte die ersten beiden Bücher der Schrift auch in seinem Unterricht in St. Gallen ein, wie er in einem Brief an Bischof Hugo von Sitten schreibt.³⁵

Die ersten zwei Bücher des Werkes schildern eine mythologische Rahmenhandlung. Der Götterbote hat den Wunsch zu heiraten. Apoll empfiehlt die Vermählung mit der weltlichen Philologie. Nachdem Iuppiter und Iuno zugestimmt haben, beginnen die Vorbereitungen, die sterbliche Braut in den Kreis der Götter aufzunehmen. In das Schlafgemach der Philologie treten die Musen und die Kardinaltugenden ein. Philologia erbricht unter größter Übelkeit eine Bibliothek aller Wissenschaften, die von den *Artes* sofort aufgelesen wird, und erhält schließlich den Trank der Unsterblichkeit. Nach dem Aufstieg durch einzelne Himmelsregionen schließt sie im Götterrat schließlich den Ehebund mit Mercur. Als Hochzeitsgeschenk erhält das Paar von Apollo sieben jungfräuliche Dienerinnen, in Gestalt der sieben freien Künste. In den folgenden sieben Büchern stellen sich die Künste vor und berichten im trockenen Lehrbuchstil – manchmal bis zum Überdruß der göttlichen Zuhörerschaft – über ihre Herkunft, Aufgaben und Fähigkeiten.

Die Reihenfolge der Disziplinen sowie die Mehrzahl der in *De nuptiis Philologiae et Mercurii* beschriebenen allegorischen Attribute stimmen mit den Abbildungen im *fons sapientiae* überein. Die Darstellung der sieben Künste im *fons sapientiae* (Abb. 4) ist schlicht eine Verbildlichung der allegorischen Textabschnitte der Bücher drei bis acht und damit ein weiteres Indiz für die Kanonizität der Schrift. Der materiale Kanon umfasst die in der mythologischen Rahmenhand-

32 Glauche, a. a. O., S. 47.

33 Glauche, a. a. O., S. 20 ff.

34 Notker der Deutsche von St. Gallen: Die Hochzeit der Philologie und des Merkur, *De nuptiis Philologiae et Mercurii* von Martianus Capella, 2 Bde., Hildesheim, 1999. Zu Notker Labeos Lehrtätigkeit und Lehrplan siehe: L. M. De Rijk: »On the Curriculum of the Arts of the Trivium at St. Gall from c 850 – c 1000«, in: *Vivarium*, 1, 1963, S. 35–86, hier: S. 50.

35 Vgl. Glauche, a. a. O., S. 84.

lung eingebetteten enzyklopädischen Vorträge der sieben Künste und wirkt auf den operationalen Kanon des Mittelalters ein. Die Identifizierung der Allegorien und ihrer typischen Gesten und Attribute auf der Basis der *De nuptiis Philologiae et Mercurii* gehört nämlich zum operationalen Kanon eines jeden Gebildeten. Ein an Martianus geschulter Betrachter der *fons sapientiae* erkennt beispielsweise sofort, daß die Dialektik mit einem Pallium, dem Mantel der griechischen Philosophen, bekleidet ist und Wachsförmchen in den Händen hält. Besondere Aufmerksamkeit wird der geschulte Betrachter sodann der Haarpracht der Dialektik schenken. Ihr gelocktes Haar fällt, ganz nach der literarischen Vorgabe, zusammengebunden in mehreren Stufen herab. Die Locken symbolisieren die Bestandteile des Syllogismus, die – im Zopf verflochten – schwer durchschaubar und trügerisch, aber verführerisch sind. Das Motiv des Trugs einerseits und der Verführung andererseits findet sich in *Dialecticas* Auftritt mit einer Schlange wieder, die sich laut literarischer Vorlage unter der linken Mantelhälfte versteckt. Der Zeichner weicht hier geringfügig von der Vorlage ab und bildet *Dialectica* mit einem zweifüßigen Drachen ab, dessen Kopf ganz in den Falten des Philosophenmantels verborgen ist.³⁶

De nuptiis Philologiae et Mercurii enthält, wie damals üblich, keine kenntlich gemachten Textausschnitte oder Zitate. Direkte Bezugsautoren nennt Martianus nicht. Wohl aber bindet er Namen großer Philosophen bzw. »Mantelträger« in die Rahmenhandlung parodistisch ein und verlangt dem Leser auf diesem Weg allerhand Vorwissen ab. Als Philologia den Himmel erreicht, stellt sich ihr folgendes Bild dar:

Da konnte man den [...] Platon und den Archimedes [sehen], die rollten goldene Kugeln ab. Da brannte Heraklit, und Thales war triefnaß, umgeben von Atomen war der Demokrit zu sehen. Pythagoras aus Samos verdoppelte bestimmte Himmelszahlen, und Aristoteles, allzu genau, wie er es immer nahm, war auch auf diesen Himmelshöhen auf der Suche nach der Entelechie; dagegen Epikur, der brachte Rosen an, mit Veilchen untermischt, und alle Lockungen der Lust. Zenon führt' eine Frau, die konnte in die Zukunft sehen an der Hand, Arcesilaus betrachtete den Taubenhals, und außerdem viel Volks von »Mantelträgern« redete wirr durcheinander: ihre Interessen waren unvereinbar. Die alle machten zwar den großen Lärm, sie brachten es jedoch trotz des Gezänks nicht fertig, unter den Musenliedern, die harmonisch waren, Gehör zu finden.³⁷

36 Capella, a. a. O., S. 327–330.

37 A. a. O., S. 212–213.

Stellen wie diese zeigen sehr deutlich, wie nützlich die Glosse des Kommentators am Seitenrand der Handschrift dem Lerner gewesen sein mag. Damals wie heute sehen sich die Übersetzer genötigt, die Anspielungen zumindest teilweise zu erläutern. Zekl verweist in der deutschen Bearbeitung auf Thales' Lehre vom Wasser bzw. Heraklits Lehre vom Feuer als Urstoff aller Dinge sowie auf das Faktum, daß die Farben des Taubenhalses changieren. Die Interpretation der parodistischen Anspielungen ist nicht immer einfach. Ungeklärt ist beispielsweise, ob Martianus im Proömium des vierten Buches auf Aristoteles' zehn Kategorien oder auf die 14 Modi der Syllogismen, von denen er aber eventuell nur zehn kannte, anspielt.

Doch mag nun auch der bleiche Aristoteles persönlich,
nachdem er erst der Weisen zweimal fünf vorgeschrieben,
zu Boden jetzt geschlagen, sich da krümmen,
mögen Stoische Trügschlüsse auch im Umlauf sein
und Sinne in die Irre führen [...] ³⁸

Erschwert werden Deutungen, weil nicht immer ganz klar ist, auf welcher Quellenbasis Martianus dichtet. Keine kenntlich gemachten Lehren einzelner Philosophen werden in *De nuptiis Philologiae et Mercurii* vermittelt, sondern vielmehr traditionelles Bildungsgut, das von Generation zu Generation weitergegeben wurde. Martianus' literarische Vorlagen zu identifizieren, gestaltet sich in der Forschung als eine nicht ganz einfache Aufgabe. In einer umfangreichen Studie ist es jüngst Sabine Grebe gelungen, durch aufwendige Struktur-, Begriffs-, Beispiel-, Stil-, und Satzbauanalyse Martianus' literarische Quellen offenzulegen. Als Hauptquelle des lehrbuchartigen Teils ist Varros *Disciplinarum libri novem* in der Forschung anerkannt. Varro habe griechisches Material den Römern erstmals in der Form einer Enzyklopädie vermitteln können. Varros Enzyklopädie ist jedoch nicht mehr erhalten. Martianus' Dialektikbuch basiert im wesentlichen auf Aristoteles' *Organon*, der *Eisagoge* des Porphyrios und der Logik des Apuleius'. In Einzelheiten seien auch Parallelen zu Augustins *De dialectica* nachweisbar. Der Aufbau des Buches (unverbundene Wörter/*de loquendo*, Bestandteile und Arten von Sätzen/*de eloquendo*, wahrheitsfähige Aussagen/*de proloquendo*, Syllogistik/*de proloquiorum summa*) erinnere an Aristoteles' *Organon*. Ein detaillierter Vergleich zwischen Aristoteles' *Organon* und Capellas Dialektik, wie ihn Grebe mit stupenden Fleiß erarbeitet, zeigt jedoch, daß Martianus zwar an das aristotelische Gedankengut anknüpft, es stellenweise kürzt, ergänzt, umstellt und mit stoischen Lehrmeinungen vermengt, er aber keinen direkten Zugriff auf Aristoteles' Schrift-

38 A. a. O., S. 327. Zu Zekls Erläuterung siehe S. 336.

ten hatte.³⁹ Der Verdacht der älteren Forschung, daß Martianus Aristoteles weder im Original noch in einer lateinischen Übersetzung studiert hat, sondern nur einen Kommentator paraphrasiert, hat sich damit bestätigt.⁴⁰

Sprachlich stellt das halb prosaische, halb lyrische Werk, das zur literarischen Gattung der menippeanischen Satire gehört, höchste Ansprüche. Komplizierte Syntax, ungewöhnliches Vokabular und blumiger, bisweilen schwülstiger Stil werden von Kritikern und Herausgebern immer wieder festgestellt und beklagt. Willis zählt bis zu 185 Worte in nur einem Satz.⁴¹

Daß dem Werk – trotz seiner sprachlichen Hürden – eine enorme Wirkmächtigkeit zuteil wurde, erklärt sich die gegenwärtige Mittelalterforschung folgendermaßen: es gab zunächst nur eine Enzyklopädie, die handbuchartig in nur *einer* Schrift *alle* Künste abhandelte. Außerdem ließ die Rahmenhandlung Anspielungen auf neuplatonische Konzepte der Weltenseele und der Sonnen- und Lichttheologie zu, die von Boethius und Augustin her schon bekannt sein konnten. Das Motiv der Himmelsreise und die reiche Verwendung allegorischer Gestalten trafen zudem den populären Geschmack des Mittelalters. Als Satire verfaßt, gibt die Abhandlung Anlaß zum Schmunzeln, und die kurzweiligen Passagen der Rahmenhandlung, die immer wieder als »Motivationshäppchen« in den Lehrbuchteil eingebunden werden, kompensieren die spröden Textanteile der Enzyklopädie.⁴²

39 Sabine Grebe: Martianus Capella *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, Darstellung der Sieben Freien Künste und ihrer Beziehung zueinander, Stuttgart, 1999, S. 31; 109 ff.

40 Stahl, a. a. O., Bd. 1, S. 107; 114; Bd. 2, S. 118.

41 A. a. O., Bd. 1, S. 20 ff. James A. Willis: »Martianus Capella und die mittelalterliche Schulbildung«, in: Das Altertum, 19, 1973, S. 164–174. Danuta Shanzer: A Philosophical and Literary Commentary on Martianus *De Nuptiis Philologiae et Mercurii* Book 1, Berkeley, 1986, S. 3 f. Grebe, a. a. O., S. 27.

42 Glauche, a. a. O., S. 21. Grebe, a. a. O., S. 37.

2 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 16. Jahrhundert

2.1 Philosophieunterricht im Schulwesen des 16. Jahrhunderts

Der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit ist im Bildungswesen gekennzeichnet durch den Einfluß des Renaissance-Humanismus und der Reformation. Das Kulturstreben des Renaissance-Humanismus zielt auf die Wiederbelebung des antiken Geistes durch die Vorherrschaft des antiken Bildungsgutes, durch Propagierung weltzugewandter Bildung und dem Ausbau einer gelehrten Laienbildung der Oberschicht. Humanistische Strömungen wirken sich auf den Fächerkanon aus. Die traditionellen Unterrichtsinhalte des Mittelalters bleiben teilweise erhalten, teilweise werden sie modifiziert und ergänzt. Die Umgestaltung des Lehrplanes sowie ein modifizierter Autorenkanon sind an Gregor Reischs berühmtem Grammatik-Bild aus der *Margarita philosophica* ablesbar.

Der Gang des Schuljungen durch die Zimmer des Turmes versinnbildlicht den humanistischen Lehrgang. Zuerst muß der Junge sich mit dem Alphabet beschäftigen, das ihm Nicostrata, die Erfinderin der lateinischen Schrift, auf einer Tafel präsentiert. Ist er erfolgreich, so schließt sie ihm das Tor der Wissenschaft auf. Im ersten Klassenraum wartet bereits Donat mit einer Rute auf unseren Ankömmling. Nach den Strapazen beim Erlernen der elementaren Grammatik darf der Knabe auf einer Treppe zum höher gelegenen Klassenzimmer, wo Priscian Grammatik lehrt, aufsteigen. Damit ist die Grundausbildung abgeschlossen und der obere Teil des Turmes kann erklommen werden. Die Räume im dritten Stockwerk sind sichtbar kleiner und enger. Vermutlich wird hier weniger Platz gebraucht, weil viele Schüler längst aufgegeben haben. Aus den Fenstern des Turmes blicken die Lehrbuchautoritäten Aristoteles (Logik, Dialektik), Cicero (Rhetorik, Poesie) und Boethius (Arithmetik) hinaus. Auf der vierten Etage folgen Pythagoras (Musik), Euklid (Geometrie) und Ptolemäus (Astronomie). Im fünften Stock verengt sich der Turm zu zwei Zimmern, das der Moralphilosophie und das der Physik. Am Fenster der Moralphilosophie erscheint Seneca, nebenan blickt ein »philosophus«, vermutlich wieder Aristoteles, hinab. Auf der Spitze des Turmes thront Petrus Lombardus als Vertreter der Theologie und Metaphysik.

Ungeachtet des Autorenkanons zeigt der *Typus Grammaticae* deutlich, wie neue Disziplinen – Poesie, Physik und Moralphilosophie – in den Lehrplan eintreten. Das grundlegende Schema wird durch die Ergänzungen zum Fächerkanon aber nicht aufgegeben. Die sieben Künste beherrschen nach wie vor den Lehrplan, denn sie sind schließlich eine Errungenschaft des Altertums, das man im Renaissance-Humanismus erneuern möchte. Auffallend ist ebenfalls, daß die Künste nicht

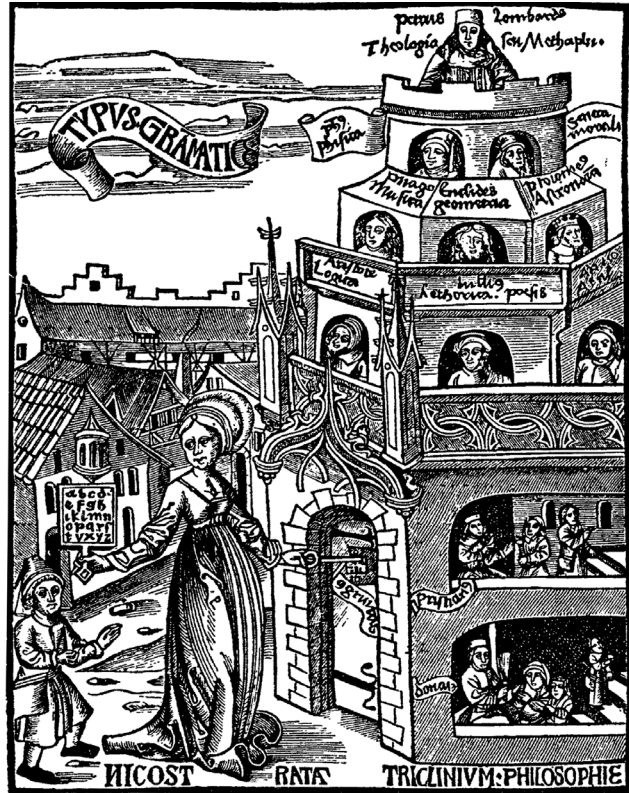


Abb. 5: Gregor Reisch: *Margarita Philosophica*, hrsg. von Lutz Geldsetzer, Düsseldorf, 1973, S. VI.

mehr als Jungfrauen mit ihren von Martianus Capella beschriebenen Attributen, sondern durch berühmte Stellvertreter dieser Disziplinen dargestellt werden. Martianus Capellas Buch als Grundlage für diese allegorischen Darstellungen gerät allmählich in Vergessenheit. Jutta Tezmen-Siegel, die eine Vielzahl von Darstellungen der *septem artes* kunsthistorisch auswertet, kommt zu dem Ergebnis, daß die Auflösung des mittelalterlichen Lehrplanes mit der Mißachtung der traditionellen Attribute der *artes liberales* einhergeht. Reischs Grammatikbild aus der Auflage von 1508 ist dafür ein bemerkenswertes Indiz.¹

Stand die Poesie in Herrads Rundbild als schädliche und sündhafte Disziplin, die mit schwarzen Vögeln dargestellt wurde, noch außerhalb der Philosophie und damit des gesamten Lehrplanes, so ist sie jetzt im Modul mit der Rhetorik in

1 Tezmen-Siegel, a. a. O., S. 237 f.; 247.

den Lehrplan geschlüpft. Ähnliches gilt auch für das Unterrichtsfach Geschichte, dem Reisch allerdings noch kein Fenster zuordnet. Der Eintritt der Poesie in den Fächerkanon markiert den Grenzpfahl der Scheu vor antiken, heidnischen Autoren. Bei diesen Autoren verspürt man nicht mehr – wie im Mittelalter – ein Unbehagen, sondern im Gegenteil: man will sie besser verstehen und fertigt neue Übersetzungen an.

In den Schulen wird nun gleichzeitig Latein und Griechisch eingeführt. Ideal der Humanität ist das volle, allseitig entfaltete Menschentum, von dem man annimmt, daß es schon in der Antike ausgeprägt war. Die Beschäftigung mit antiker Literatur und ihren Autoren ist daher im verstärkten Maße inhaltlicher Schwerpunkt. Der Philosophiebegriff, wie er der *Margarita Philosophica* zugrunde liegt, ist noch immer weit gefaßt. Die sieben freien Künste und ihre Erweiterung um die Disziplinen Poetik und Geschichte fallen in den Zuständigkeitsbereich der Philosophie, aber auch die sieben *artes mechanicae* – Weben, Waffentechnik, Schifffahrt, Ackerbau, Jagd, Medizin und Theaterwesen – zählt Reisch ausdrücklich zur Philosophie, von der er insgesamt versucht, einen Überblick zu geben.² In diesem Sinne ist die *Margarita Philosophica* eine »Perle« aller Gelehrsamkeit, so daß der moderne Leser nicht nur Themen bearbeitet findet, die er in einem Philosophielehrbuch erwartet (Glück, Freundschaft, Tod, Paradies, Hölle, Entstehung des Menschen, Leib-Seele-Problem, Logik etc.), sondern auch solche, mit denen er weniger rechnen würde (Aufbau des Darmtraktes, Anatomie des Auges, Monster und Mißgeburten, Wetter, Quellen, Erdbeben, Metallherstellung, Bergbau, Flora und Fauna, Ebbe und Flut etc.).

Eine weitere Entwicklung betrifft das Aufkeimen der gelehrten Laienbildung im Renaissance-Humanismus. Zielgruppe des mittelalterlichen Bildungssystems waren angehende Kleriker. Im 16. Jahrhundert nehmen dagegen immer mehr Laien aus der Oberschicht am Unterricht teil. Nicht nur Klöster, sondern zunehmend auch Fürstenhöfe und Patrizierhäuser sind nun die Mittelpunkte des geistigen Lebens.³

Die Reformation bedeutete für das Bildungswesen zunächst einen Rückschlag. Aufgrund des geschwächten Ansehens kirchlicher Autoritäten und dem Verfall klerikaler Ordnungsstrukturen ging der Schulbesuch drastisch zurück. Luther und seine Anhänger erkannten aber rasch die Gefahren des Zerfalls des Bildungswesens und gründeten neue Schulen, die das Grundanliegen der protestantischen Lehre vermitteln sollten. Mit der Entstehung des Landeskirchentums wird die Verstaatlichung des Bildungswesens eingeleitet. Es entstehen protestantische Schulordnungen, die Lesen, Schreiben, Katechismus und Kirchengesang für Dorfschulen

2 Vgl. Gregor Reisch: *Margarita Philosophica*, hrsg. von Lutz Geldsetzer, Düsseldorf, 1973, S. V.

3 Bruno Hamann: *Geschichte des Schulwesens, Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*, Bad Heilbrunn, 1993, S. 39 ff.

vorschreiben. Für die Städte forderte man Schulen, die in ihrer äußeren Struktur den herkömmlichen Schulen gleichen sollten. Auf der ersten Stufe beschäftigte man sich mit elementarem Latein, die zweite galt der Grammatik, die dritte der Lektüre und Rhetorik.

Auch das Bildungssystem der katholisch verbleibenden Reichsstände geriet bis zur Jahrhundertmitte in große Bedrängnis. Kaum mehr als zehn Prozent gehörten noch dem alten Glauben an. Es fehlten Priester und ausgebildete Lehrer; Schulen wurden geschlossen, und Universitäten boten nach Einbruch der Studentenzahlen nur noch dürftige Bildungsangebote an. Dank eines katholischen Ordens, der *Societas Jesu*, gelang es schließlich, die Bildungskrise in den katholischen Reichsständen in den Griff zu bekommen. Die Jesuiten reformierten das Schulwesen und entwickelten Lehrpläne mit verbindlichen Unterrichtsinhalten.⁴

Eine allgemeingültige Fixierung der Terminologie des Schulwesens gibt es im 16. Jahrhundert nicht. Der Begriff *Gymnasium* umfaßt z. B. nicht unbedingt nur Schulen, die auf die Universität vorbereiten, sondern auch die Universität selbst. Dies gilt ebenfalls für die Begriffe *Academia* oder *Lyceum*. Eine saubere Trennung von Schule und Universität hat sich noch gar nicht vollzogen. So lernte man an der artistischen Fakultät auch inhaltlich das, was man schon in Schulen hätte lernen können. Die Übergänge gestalteten sich fließend. Daneben gab es *Gelehrtschulen*, die von den Landesherren errichtet worden waren. Im Gegensatz zum mittelalterlichen Schulsystem standen Griechisch und Hebräisch auf dem Stundenplan der sogenannten *größeren Gelehrtschulen*. Das zusätzliche Angebot dieser zwei Sprachen entschied darüber, ob sich eine Schule *kleine Lateinschule* oder *große Gelehrtschule* nennen durfte. Als *Paedagogicum* bezeichnete man eine Schule, in der der vollständige humanistische Kursus unterrichtet wurde. Eine *schola particularis* oder *trivialis* [von *trivium*] war eine Schule für die Basis, in der man, wie der Name schon andeutet, nicht bis zum *quadrivium* vordrang. Man nannte diese Schulen auch *Stadt-* oder *Ratsschulen*, weil sie unter städtischer Verwaltung standen.⁵ Im Übergang vom 16. zum 17. Jahrhundert kam der Begriff des *gymnasium illustre* auf. Es handelte sich um erweiterte Lateinschulen, an denen mit Erreichen der Oberstufe in Materien der höheren Fakultäten eingeführt wurde. Aus diesem Grunde sprach man auch von *semiuniversitas*⁶. Von höherer Bildung waren Mädchen nach wie vor ausgeschlossen. Sie durften lediglich *Jungfrau Schulen* besuchen, in denen nur elementarer Unterricht in Religion, Gesang, Schreiben und Lesen erteilt wurde.⁷

4 Notker Hammerstein: Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, München, 2003, S. 35 ff.

5 F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Bde., Leipzig, 1896/97, Bd. 1, S. 322 f.; 291.

6 Hammerstein, a. a. O., S. 27.

7 Hugo Grosse: Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert, Andr. Muskulus' »Jungfrau Schule« vom Jahre 1574, Langensalza, 1904, S. 3 ff.

Im 16. Jahrhundert entstand eine Vielzahl protestantischer Schulen. In den Schulordnungen dieser Bildungseinrichtungen finden wir meist einen ausführlichen Lektürekanon, der immer verbindlich eingeführt, aber selten begründet wird. Eine Ausnahme ist die Württembergische Schulordnung von 1559. Auch sie enthält zunächst eine Liste von Büchern, die in der genannten Reihenfolge durchgearbeitet werden mußten. Ein Abweichen vom Kanon oder auch nur eine geringe Erweiterung des Lektürepensums war nicht gestattet. Hatte man ein Buch ausgelesen, mußte man vorne wieder anfangen und alles auswendig lernen. Die Verfasser der Württembergischen Schulordnung nennen folgende praktische Gründe, warum dieser Kanon strengstens eingehalten werden müsse: Er erleichtere dem Schüler den Schulwechsel, weil zur selben Zeit in allen Schulen Württembergs dasselbe durchgenommen werde. Mehr und schwierigere Bücher würden den Schüler überfordern. Außerdem wollten Eltern möglichst wenige und günstige Bücher kaufen. Da jeder »Schulmeister«, der sich an den Kanon halte, außerdem jährlich dasselbe in den Examens- und Versetzungsprüfungen abfrage, werde er von Jahr zu Jahr besser und routinierter. Diese Argumentation überzeugte auch die Sachsen, die 1580 den Passus zur Kanonbildung wörtlich in ihre Schulordnung aufnahmen.⁸

2.2 Gregor Reisch

Bei der schon einleitend zitierten *Margarita philosophica* von Gregor Reisch handelt es sich um eine Enzyklopädie, die zwischen 1496 und 1583 mehrfach aufgelegt wurde. Mit allerlei Illustrationen versehen, blieb sie hundert Jahre ein wichtiges Lehrbuch an den höheren Schulen und an der Artistenfakultät. Der Kartäusermönch Gregor Reisch lehrte zur Entstehungszeit dieser Enzyklopädie selbst an der Freiburger Artistenfakultät. Der Beleg der Kanonizität des Lehrbuchs ist bereits von Prantl erbracht worden.⁹

Die *Margarita philosophica* zielt einzig und allein auf einen materialen Kanon ab. Verfaßt ist das Buch als Dialog zwischen Schüler und Lehrer. Auf Anfragen des Schülers entfaltet der Lehrer dozierend die Vielfalt seines Wissens. Das Buch enthält keine authentischen Textausschnitte bekannter Philosophen, sondern nur systematische Zusammenfassungen in Dialogform und gehört damit zum Typus Deutungskanon. Die *Margarita philosophica* enthält sowohl illustrative Holzschnitte, als auch mnemotechnische Bilder. Die ganzseitigen Bilder mit mnemotechnischem Charakter leiten jeweils die Kapitel ein. Sie erscheinen dem

⁸ Vgl. Reinhold Vormbaum: Die evangelischen Schulordnungen des sechzehnten, siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, 3 Bde., Gütersloh, 1860–1864, Bd. 1, S. 74; 236.

⁹ Prantl, a. a. O., Bd. 3, S. 294.

Betrachter anfangs rätselhaft, doch mit zunehmender Textkenntnis kann sich der Leser die Bedeutung des Bildes entschlüsseln. Hat der Lerner das gesamte Kapitel erarbeitet, führt das Bild den entsprechenden Inhalt mnemotechnisch vor Augen. Zum Thema »Glück und Zufall« findet sich beispielsweise einleitend ein Holzschnitt, der die halbblinde Schicksalsgöttin Fortuna auf ihrem Rad abbildet. Es folgen knappe Ausführungen zu den Begriffen *Glück* und *Zufall* bei Plutarch, Platon, Augustinus und Aristoteles. Ähnlich ist der systematische Aufbau im Kapitel zum Thema »Freundschaft«: ergänzt durch eine Illustration, die einen Menschen, der auf sein entblößtes Herz zeigt, darstellt, werden die Lehren von Augustinus, Aristoteles, Cicero, Seneca, Platon, Quintilian, Tullius und Valerius kurz auf den Punkt gebracht.¹⁰

Ein Indiz für die Kanonizität, insbesondere des Logikkapitels, ist die Verbreitung des *Typus Logicae*, in dem Reisch die Hauptaussagen des Textes zusammenfasst und als Gedächtnisstütze mnemotechnisch in ein Bild überführt. Thomas Murner hat nicht nur die Idee, mnemotechnisch in die Logik einzuführen, von Reisch übernommen, sondern auch den *Typus Logicae*, wie wir später noch sehen werden (vgl. Kap. 3.2.1.). Der Holzschnitt zeigt in beiden Abdrucken die *Dialectica* als Jägerin. Gejagt wird ein Hase als Allegorie für Probleme. Zwei Hunde, ein edles Tier namens *veritas* und ein Mischling namens *falsitas*, hetzen dem Hasen hinterher. In ein Horn bläst die Jägerin *sonus* und *vox*. Zwei Rosen, als Symbol für Prämissen, wachsen aus dem Horn heraus, das vom Arm der *argumenta* gestützt wird. Ihre Brust trägt die Aufschrift *conclusio*; ihr Jagdwerkzeug sind *questio* und *sylllogismus*. Die Prädikabilien und Prädikamente verkörpern die Beine der Jägerin. Hinter sich gelassen hat sie Parmenides, der unglücklich zwischen Felsen an ihren Füßen hervorschaut. Im Hintergrund des Bildes wuchert die *silva opinionum*, symbolisiert durch die Bäume *Albertistae*, *Thomistae*, *Scotistae* und *Occamistae* sowie das Kraut der *parva logicalia*.



Abb. 6: Typus Logice der *Margarita philosophica*, aus: Udo Becker: Die erste Enzyklopädie aus Freiburg um 1495, Freiburg, 1970, S. 12.

¹⁰ Reisch, a. a. O., S. 342 ff., 520 ff. Eine kommentierte Zusammenstellung der Holzschnitte, die im Detail von Ausgabe zu Ausgabe variieren, gibt Udo Becker: Die erste Enzyklopädie aus Freiburg um 1495, Die Bilder der *Margarita Philosophica* des Gregorius Reisch, Prior der Kartause, Freiburg, 1970.

Inhaltlich orientiert sich das Logikkapitel, wie Grabmann nachweist, wesentlich am *Tractatus* des Petrus Hispanus (vgl. Kap. 2.3.).¹¹ Dabei fließen kleinere, meist kenntlich gemachte Zitate mit genauer Angabe des Fundortes ein.

2.3 Petrus Hispanus

Als Verfasser des einflussreichen *Tractatus* alias der *Summulae logicales* gilt Petrus Hispanus, der spätere Papst Johannes XXI.¹² Das logische Kompendium *Summulae logicales* ist uns heute in sehr vielen Handschriften überliefert und zählt zu den Hauptwerken der mittelalterlichen Logik und Semantik. Die Kanonizität des *Tractatus* begann in der esoterischen Philosophie und setzte sich am schulischen Lernort fort. In der Schule nahm man den *Tractatus* entweder in Form eines von Reisch verfaßten Deutungskanons (vgl. Kap. 2.2.) oder als authentischen Text zur Kenntnis.

In der Entstehungszeit des *Tractatus* unterschied man zwischen der *logica antiqua* und der *logica modernorum*. Die *logica antiqua* zerfällt ihrerseits in *logica vetus* und *logica nova*. Die *logica vetus* beinhaltet Porphyrius' *Eisagoge* und die von Anbeginn des Mittelalters zur Verfügung stehenden *Kategorien* und *Perihermeneias* von Aristoteles in den Kommentierungen von Boethius. Die *logica nova* umfasst dagegen die erst im zwölften Jahrhundert Verbreitung gefundenen übrigen Teile des aristotelischen *Organon*. Petrus Hispanus faßt im *Tractatus* I–V und VII die gesamte *logica antiqua* kurz und bündig zusammen. Die Abhandlungen VI und VIII–XII sind der *logica modernorum* gewidmet. Es handelt sich hierbei um eine Analyse von Terminuseigenschaften, die in der Forschung unbestritten als genuin mittelalterlicher Beitrag zur Logik gilt.¹³

Mittelalterliche Bibliothekskataloge, Studienordnungen sowie private Bücherlisten von Dozierenden und Studierenden zeugen schon früh von der Breitenwirkung des Kompendiums am universitären Lernort.¹⁴ Im Gegensatz dazu waren die Schulen des 13. Jahrhunderts für den *Tractatus* noch nicht aufnahmefähig. Erst am Ende des 14. Jahrhunderts läßt sich die Lektüre der Logik des Petrus Hispanus in den Stadtschulen zu Ulm, Rottweil und Rothenburg ob der Tauber nachweisen.

¹¹ Vgl. Martin Grabmann: Handschriftliche Forschungen und Funde zu den philosophischen Schriften des Petrus Hispanus, des späteren Papstes Johannes XXI, München, 1936, S. 79.

¹² Zum Problem der Identifizierung des Papstes mit dem Verfasser des *Tractatus* siehe: Wolfgang Degen: »Inhaltliche Einführung«, in: Petrus Hispanus, Logische Abhandlungen, München, 2006, S. IX–XXVIII.

¹³ A. a. O., S. XVII. Petrus Hispanus: Logische Abhandlungen, München, 2006.

¹⁴ Preußische Akademie, Mittelalterliche Bibliothekskataloge, a. a. O., Bd. 1, S. 47; Bd. 2, S. 177; 218; 485; Bd. 3/2, S. 256.

Insbesondere die Schulrektoren Johannes Müntziger und Johannes Durre haben sich, nachdem sie das kanonische Werk selbst kommentiert hatten, um die Verbreitung der Schrift verdient gemacht. Müntziger hatte den *Tractatus* zudem als Literaturgrundlage für seine universitären Lehrveranstaltungen gewählt.¹⁵

Der Nachweis für die Lektüre des *Tractatus* als authentischen Text im schulischen Dialektikunterricht gelingt erst wieder für das frühe 16. Jahrhundert. In Nördlingen mußten ihn die Schüler 1512 studieren, etwa zeitgleich auch die Eleven in Memmingen. Eine Beschreibung dieses Unterrichts gewährt uns wichtige Einblicke in die damalige Unterrichtsmethodik.

Das selbige lesen treibt der schulmaister ongefärllich zu ainer halben stund. Dar nach lat er die iungen den selbigen tail des textes, dar vber er gelesen hat, von wort zu wort vswendig sagen.¹⁶

Daß man sich damit zu viel vorgenommen hatte und auch die Unterrichtsmethodik zum Verständnis des Textes nichts beitragen konnte, dokumentiert die Überarbeitung der Nördlinger Schulordnung aus dem Jahre 1521. Die »logica Petri Hispani« steht noch immer auf dem Stundenplan, doch reduziert man nun die Lektüre auf den »ersten oder vierten tractat« – also auf Einführung und Syllogistik – und fordert die Erklärung in deutscher Sprache bzw. »auff teutschen verstand« sowie die »lernung durch exempel.«¹⁷

2.3.1 Mnemotechnischer Subkanon

Die Kanonizität der Logik des Petrus Hispanus im 16. Jahrhundert belegt einmal mehr die Bildung eines mnemotechnischen Subkanons durch Thomas Murner, dem bekannten Reformationsgegner und Satiriker, der im Jahre 1509 seine *Logica memorativa* herausgab. Wie der Untertitel *Chartiludiu logice sive totius dialectice memoria & notius Petri hyspani textus emendatus* schon anzeigt, führt Murner mnemotechnisch mithilfe eines Kartenspiels in die Logik des Petrus Hispanus ein.¹⁸ Wie bereits gezeigt, bestand ein Ziel des damaligen Dialektikunterrichts darin, die Schüler zum Aufsagen der Logik des Hispanus aus dem Gedächtnis zu befähigen. Murners mnemotechnischer Ansatz versucht nun, dem Schüler diese sicherlich mühsame Aufgabe durch das Spielen mit Karten zu erleichtern. Zu diesem Zweck

¹⁵ Grabmann, a. a. O., S. 26; 74.

¹⁶ Johann Müller, a. a. O., S. 181, siehe auch S. 173.

¹⁷ A. a. O., S. 216.

¹⁸ Thomas Murner: *Logica memorativa, Chartiludiu logice, sive totius dialectice memoria & notius Petri hyspani textus emendatus*, (Nachdruck der Ausgabe Straßburg 1509), Nieuwkoop, 1967.

hat Murner nicht allein das Kompendium von Petrus Hispanus zu Rate gezogen, sondern auch dessen Interpretationen. Ein von Moritz Sondheim durchgeführter Stil- und Textvergleich ergab, daß Murners *Logica memorativa* sehr deutlich auf dem Logikkapitel in Gregor Reischs *Margarita philosophica* des Grüningerschen Nachdrucks von 1504 basiert.¹⁹

Die gedächtnisstimulierende Wirkung von Bildern ist bereits der antiken Rhetorik vertraut gewesen. Auch im ausgehenden Mittelalter hatte man versucht, Bilder mnemotechnisch im Unterricht zu nutzen.²⁰ Infolge der bedeutenden Rolle, die dem Auswendiglernen im zeitgenössischen Unterricht zufiel, ist damals eine reiche mnemotechnische Literatur entstanden, darunter Lehrbücher, die gezielt durch das Abdrucken von Bildern auf das Gedächtnis wirken sollten. Das älteste Buch dieser Art ist die *Ars memorandi notabilis per figuras Evangelistarum*, das zwischen 1502 und 1522 siebenmal aufgelegt wurde.²¹ Außerdem hatte schon Reisch in *Margarita philosophica* mit dem *typus logice* den Versuch unternommen, die Inhalte seines Logikkapitels mnemotechnisch mithilfe eines Holzschnittes zu vermitteln. Auf diese Vorlagen konnte Murner als Dozent der Universität Krakau zurückgreifen, als er mit seinem neuen didaktischen Konzept Anfang des 16. Jahrhunderts die eigenen Studenten der Rechtswissenschaft und Philosophie zum erfolgreichen Auswendiglernen anleitete.

Murner verband als erster Wissenschaftler die Mnemotechnik mit dem didaktischen Ansatz des spielerischen Lernens. Für seine eigene Lehrtätigkeit an der Universität stellte er zunächst handgezeichnete Karten her, mit denen er einen Kommentar zu Justinians *Institutiones*, ein damals einschlägiges Lehrwerk der Rechtswissenschaften, schmückte. Durch das Betrachten der Karten sollten sich die Studenten die mit den Bildern verknüpften Texte leichter einprägen. Erst nach einer gewissen Zeit der Erprobung ist das juristische Kartenspiel mithilfe von Holzschnitten vervielfältigt worden. Drei unvollständige Exemplare des Kartenspiels sind heute in Wien, Basel und Mailand erhalten. Im Jahr 1518 gab Murner eine Buchversion des juristischen Kartenspiels mit Auszügen aus seinen Unterrichtsmaterialien heraus. Wer nun die Bilder für förmliche Kartenspiele nutzen wollte, musste das Buch zerschneiden.²²

Die *Logica memorativa* ist nur in einer Buchversion von 1508 erschienen. Dem Buch stellt Murner eine überarbeitete Fassung des *typus logice* aus Reischs *Margarita philosophica* unkommentiert voran und zeigt für den zeitgenössischen Leser

19 Moritz Sondheim: »Die Illustrationen zu Thomas Murner Werken«, in: Elsaß-Lothringisches Jahrbuch XII, Frankfurt a. M., 1933, S. 5–23, hier: S. 21.

20 Vgl. Helga Haajdu: Das Mnemotechnische Schrifttum des Mittelalters, Amsterdam, 1967. Herwig Blum: Die antike Mnemotechnik, Hildesheim, 1969.

21 Sondheim, a. a. O., S. 11.

22 A. a. O., S. 11 ff. Vgl. auch Barbara Kuhn: Gedächtniskunst im Unterricht, München, 1993, S. 98.

unmißverständlich die Tradition an, aus der er entstammt. Murner gibt weder eine inhaltliche Erklärung, noch die Quelle des *typus logice* an. Er verzichtet völlig auf eine Integration des Bildes in den Kontext seiner Anmerkungen. Verschiedene Details sind nun aus dem Bild verschwunden oder abgeändert worden. Der Verkauf von Holzschnitten im Druckgewerbe, das Umändern von Holzschnitten durch Zersägen und neuartiges Zusammensetzen sowie ihre mehrfache Verwendung werkintern und -extern waren damals aus Sparsamkeitsgründen Usus.²³ So ist z. B. im *typus logice* der Murner-Ausgabe Parmenides im wahrsten Sinne des Wortes abgesägt worden. Ebenfalls aus Kostengründen wurden Details aus den Spielkarten auch in anderen Schriften von Murner erneut abgebildet.²⁴

Zu Beginn seines subkanonischen Buches stellt Murner sechzehn Zeichnungen von Gegenständen vor, die die Themenabfolge in den 12 Traktaten von Petrus verkörpern. So steht etwa die Schelle für den einführenden Traktat, der Krebs für das Kapitel über die Prädikabilien, der Fisch für den Traktat über die Prädikamente, eine Eichel für die Syllogistik. Die ersten sieben Symbole, darunter auch Schelle und Eichel, entsprechen den damals landesüblichen Farben von Spielkarten und kommen in ihrer Funktion den sich bei uns heute durchgesetzten französischen Farben (Piquet, Herz, Kreuz, Karo) gleich. In jeder Farbe gibt es Karten mit unterschiedlicher Wertigkeit, die durch die Anzahl der Symbole pro Karte dargestellt wird. Die letzten Karten sind einzeln und können keiner dieser Farben zugeordnet werden. Insgesamt gibt es einundfünfzig Karten mit den unterschiedlichsten Allegorien. Die bildlichen Darstellungen weisen einen deutlichen Bezug zur Astronomie und Astrologie auf. Die Karte mit der höchsten Wertigkeit in der Kategorie Fisch zeigt z. B. einen Zwilling mit allerhand Meßgeräten, die Skorpion-Karte mit der Wertigkeit vier einen Steinbock, auf dem eine Frau reitet. Der Aufbau der Karten mit ihren unterschiedlichen Farben und Wertigkeiten ermöglicht also grundsätzlich ihre Benutzung für allerhand förmliche Kartenspiele, die mit einer Einführung in die Logik nicht im geringsten in Verbindung stehen.

Die Spielregeln zur Erlernung der Logik von Petrus Hispanus sehen dagegen vor, daß der Lerner per Zufallsprinzip eine Spielkarte erhält und ihren Bezug zur Logik, der im dazugehörigen Text erläutert wird und vorab zur Kenntnis genommen werden musste, entschlüsselt. Es ist anzunehmen, daß eine richtige Deutung zum Erhalt der Karte führt und der Spieler mit den meisten Karten gewinnt.

Die Symbole und Bilder auf den Spielkarten stehen in keiner direkten Beziehung zur Sache. Und die Buchstaben und Nummern auf den Spielkarten verweisen lediglich auf den dazugehörigen Absatz im Text. Die hier abgebildete Spielkarte bezieht sich auf die ersten Absätze des vierten Traktats der *Summu-*

23 Sondheim, a. a. O., S. 6.

24 A. a. O., S. 10.



Abb. 7: Thomas Murner: *Logica Memorativa*, Nieuwkoop, 1967, (Nachdruck der Ausgabe Straßburg 1509), unpaginiert.

lae logicales, in dem Petrus Hispanus die Syllogistik einführt. Die drei aneinander geketteten Katzen unter Ziffer eins symbolisieren die Definition des Syllogismus²⁵; der Speer in der Hand der Reiterin mit seinem Anfangs-, Mittel- und Endstück (2a-2c) die drei Terme des Syllogismus.²⁶

Oftmals versucht Murner, dem Lerner durch den Einsatz von Komik Begriffe einzuprägen. Der Begriff der *Ampliation* wird beispielsweise von einem Schuster dargestellt, der ein Stück Leder mit seinen Zähnen festhält und mit beiden Händen kräftig daran zieht, um es – wie der Rhetoriker eine Aussage – auszudehnen. Einprägend wirken sich zudem Wiederholungen von komischen Bildelementen aus. Für die drei Arten der Äquivokation²⁷ sind drei aus Mündern entweichende Windböen Leitmotiv. Wann immer der Begriff der *Äquivokation* im Text verwendet wird, schnauben die Figuren in den Bildern

dreiteilige Atemwirbel aus. Selbst Erotik und Ekel versucht Murner mnemotechnisch zu nutzen. Abbildung sechs zeigt die fünfte Karte zum Traktat über die Prädikamente und stellt die Gedächtnisstütze für den Absatz »Über die Qualität«²⁸ dar. Die vier Arten der Qualität bestehen erstens aus Habitus/ Zustand [*habitus, dispositio*] – symbolisiert durch die Handschuhe des Malers –, zweitens aus Fähigkeit oder Unfähigkeit [*potentia vel impotentia*] – symbolisiert durch das von einer Schraube durchstoßene Bein –, drittens aus Affektion und erleidbarer Qualität [*passio vel passibilis qualitas*] – symbolisiert durch die Beinschraube – und schließlich viertens aus Form oder Gestalt [*forma vel figura*] – versinnbildlicht durch die nackte Frau.

Am Ende der Buchausgabe der *Logica memorativa* ist ein »Testimonium« der Universität Krakau abgedruckt, das den Erfolg des Spiels attestiert. Diesem Zeugnis ist ein Streit über die Seriosität des Ansatzes vorausgegangen. Nachdem

25 Perus Hispanus, a. a. O., S. 53: »Der Syllogismus ist eine Rede, bei der es, sofern Bestimmtes gesetzt ist, notwendig ist, dass etwas anderes eintritt aufgrund dessen, was gesetzt ist.«

26 A. a. O.: »Jeder Syllogismus aber besteht aus drei Termen und zwei Sätzen.«

27 A. a. O., S. 120.

28 A. a. O., S. 43f.

nämlich Murner das Spiel an seinen Studenten erprobt hatte, wurde er wegen des sich überraschend schnell einstellenden Lernerfolgs der Zauberei verdächtigt. Johannes von Glogau, der den Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Krakau innehatte, prüfte mit seinen Kollegen den Fall und er bescheinigte Murner schließlich die Erfindung der neuen Methode einerseits, andererseits aber auch ihren Erfolg fernab aller Magie und Zauberei. Murner habe in seinem Logikseminar zu Petrus Hispanus seine Hörer eidlich verpflichtet, seine Methode innerhalb zweier Jahre geheimzuhalten. Die Fortschritte, die seine Studenten in nur vier Wochen gemacht hätten, seien so erstaunlich gewesen, daß man Zauberei vermutete, und so sei die Sache nicht länger geheim geblieben. Vom kritischen Professorenkollegium aufgefordert, sich zur Angelegenheit zu äußern, habe Murner seine Methode vorgestellt, von der die Professoren einstimmig übereinkamen, daß alles mit rechten Dingen zugehe und der Verdacht der Magie unbegründet sei. Die Karten hätten keinen magischen, sondern eher einen göttlichen Charakter.

Murner erhielt sogar von der Fakultät eine offizielle Unbedenklichkeitserklärung. Parallel dazu erregte auch sein juristisches Kartenspiel in den Kreisen der Rechtsgelehrten einige Aufmerksamkeit. Die Juristen urteilten weit weniger mild als die Philosophen. Ulrich Zasius schreibt 1518 mit Bezug auf Murner:

Wir erachten daher jene als strafwürdig, welche die Rechtswissenschaft geschwind unter die Leute bringen wollen, kaum daß sie ihre Vorhalle betreten und einige Worte ihrer Sprache gelernt haben. Doch lückenhafte und mißverständliche Übersetzungen in die Landessprache oder mit allerlei Spielereien glauben manche dieser Übereifrigen, die Erkenntnisse des Rechts verbreiten zu können. Aber sie sind Hohlköpfe, die auch andere nur zu Narren machen.²⁹



Abb. 8: Thomas Murner: *Logica Memorativa*, Nieuwkoop, 1967, (Nachdruck der Ausgabe Straßburg 1509), unpaginiert.

29 Ulrich Zasius: *Schriften, Reden und Briefe 1507–1526*, hrsg. von Erik Wolf, Frankfurt a. M., 1948, S. 17.

Auch Thomas Wolf ist über die Entweihung der »heiligen« Institutionen durch den spielerisch-populären Ansatz von Murner entsetzt. In einem offenen Brief schreibt er:

Er [Murner] hat die heiligen Institutionen des Justinian durch alberne Glossen verunstaltet und, damit nicht zufrieden, auf die Ränder gemalte Bilder hinzugefügt. Welch ein Frevel, daß die kaiserlichen Verordnungen jetzt das Aussehen von Spielkarten haben!³⁰

Nicht zuletzt aufgrund des sehr strittigen Ansatzes ist Murners *Logica memorativa* nur Bestand des Subkanons. In offiziellen Curricula suchen wir das mnemotechnische Kartenspiel vergeblich. Die Erfindung dieses subkanonischen Kartenspiels läßt jedoch Rückschlüsse auf den operationalen und materialen Kanon zu.

2.4 Rhetoridialektiker

Als Begründer der humanistischen Rhetoridialektik gilt Rudolf Agricola, dem in *De inventione dialectica libri tres* die Erneuerung der spätscholastischen Dialektik durch den Rückgriff auf die antike Rhetorik gelang. Dialektik und Rhetorik werden hier eng miteinander verknüpft. Agricolas Dialektik wurde erstmals 1515 – 30 Jahre nach dessen Tod – aufgelegt und erreichte schon 1567 die sechsundvierzigste Auflage. Ins Italienische wurde sie 1567 übersetzt. Als eines der weitestverbreiteten Werke des 16. Jahrhunderts gehörte es zum Kanon vieler Artistenfakultäten, z. B. in Cambridge und Tübingen.³¹

Die Artistenfakultät operierte insofern als Kanoninstanz, als daß sich die Schulmänner an dem esoterischen Kanon orientierten. Ein wichtiger Vertreter der Rhetoridialektik ist Johannes Caesarius. Seine *Dialectica in decem tractatus digesta* (1520) erschien 1579 in der vierzigsten Auflage. Die rhetorische Logik des Kölners fußt auf aristotelischem Kernkanon. Sie behält im wesentlichen die Struktur des *Organon* bei, schiebt aber gelegentlich neue Lehrstücke ein. Als humanistischer Eklektiker zitiert er antike und zeitgenössische Logiken, wie etwa die von Agricola, vermeidet aber die Einflechtung scholastischer Autoren in sein Lehrwerk.³² Caesarius' Dialektik gehört zu den Schulbüchern, die in der Kölner

30 Thomas Wolf, zit. nach der Übersetzung von Sondheim, a. a. O., S. II.

31 Rudolf Agricola: *De inventione dialectica libri tres*, Drei Bücher über die inventio dialectica, hrsg. von Lothar Mundt, Tübingen, 1992. Zur Editionsgeschichte und Verbreitung vgl. darin die einleitenden Bemerkungen von Lothar Mundt.

32 Vgl. Wolfgang Risse: *Die Logik der Neuzeit*, 2 Bde., Stuttgart, 1964/1970, hier: Bd. I, S. 25 ff.

Schul- und Kirchenordnung von 1543 sowie in der Pommerschen Kirchenordnung von 1535 genannt werden. Diese von Melanchthon, Bucer, Pistorius, Hedio und Sarcerius 1543 in und für Köln verfaßte Schulordnung trat aber an ihrem dafür vorgesehenen Ort aufgrund des Widerstandes des Klerus nie in Kraft. Da sie aber trotzdem gedruckt wurde, konnte auf ihrer Grundlage in Hessen Dialektikunterricht erteilt werden.³³

Bis Mitte des 16. Jahrhunderts war außerdem Erasmus' *De duplici copia verborum ac rerum* als kombiniertes Dialektik- und Rhetoriklehrbuch verbreitet. Nachweisbar ist dies 1525 in Eisleben, 1526 an Nürnbergs Humanistenschule, 1535 in Pommern, 1543 in Köln und 1553 in Magdeburg.³⁴ In diesem Buch finden sich Anleitungen zur Bildung von Synonymen, Metaphern, Vergleichen, zu stilistischen Variationsmöglichkeiten (Erasmus spielt an einer Beispielaussage 150 stilistische Variationen durch), zur Ausführung und Vermittlung der stilistischen Mittel sowie nützliche Wendungen und Formen zum Ausdruck einer bestimmten Gemütsverfassung. Erasmus strebt mit Rückgriff auf den Sprachgebrauch der Kirchenväter ein authentisches Christentum als *philosophia christiana* an. Für die Begründung der Theologie reicht ihm nur der Glaube, nicht aber die Logik mit ihrer syllogistischen Schlüssigkeit. Rhetorik, die auf Nachahmung der Alten zielt, schätzt Erasmus als angemessene Darstellung des Wissens.³⁵ In der Schule werden Erasmus' Rhetorikregeln auswendig gelernt und Ciceros Reden als vorbildliche Beispiele für diese Regeln erarbeitet.³⁶

2.5 Philippische Didaktik

2.5.1 Dekanonisierung des scholastischen Deutungskanons

Im Bildungswesen der Reformationszeit machte sich Luthers Freund und Berater Philipp Melanchthon äußerst verdient. Nicht nur mit der Veröffentlichung kanonischer Lehrbücher, sondern auch durch theoretische Erörterungen zur Bildungssituation und Empfehlungen wirkte er auf die Praxis. Schon in seiner frühen Deklamation *De artibus liberalibus* von 1517 wendet er sich gegen die Verkümmern des spätmittelalterlichen Fächerkanons und nimmt Poesie und Geschichte in den

33 Vormbaum, a. a. O., Bd. 1, S. 408; Georg Mertz: Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert, Heidelberg, 1902, S. 480; 492.

34 Mertz, a. a. O., S. 459; 462; 481; 492.

35 Risse, a. a. O., S. 41.

36 Mertz, a. a. O., S. 462; 492.

Kreis der freien Künste auf.³⁷ In seiner Antrittsvorlesung *Über die Neugestaltung des Universitätsstudiums* in Wittenberg polemisiert er gegen den »scholastischen Unsinn«, dem er künftig den »Garaus machen« wolle durch eine »Reinigung des Aristotelestextes« von den Kommentaren und der Befreiung antiker Autoren aus dem »Banne der Barbarei«.³⁸ Die Abkehr von der Scholastik in der Reformation ist also nicht gleichzusetzen mit der Revision des mittelalterlichen Kernkanons, sondern nur mit der Dekanonisierung des verkrusteten Deutungskanons. Aristoteles' Autorität auf dem Gebiet der Logik soll grundsätzlich erhalten bleiben, doch möchte Melanchthon nun den Philosophen selbst zu Wort kommen lassen und nicht bloß seine Kommentatoren.

Aristoteles' Autorität war in reformatorischen Kreisen nicht ganz unumstritten. Luther hatte noch Aristoteles für die Verwirrungen der Scholastik verantwortlich gemacht, nennt ihn einen »verdammte[n], hochmüthige[n] Heide[n]« und fordert in *An den Adel* die Verbannung der aristotelischen Physik, Metaphysik und Ethik aus den Büchereien der Universitäten, weil diese Lehren, wie etwa die der Sterblichkeit der Seele, nicht mit dem christlichen Glauben vereinbar seien. Auf dem Gebiet der Logik lenkt Luther allerdings ein und erkennt Aristoteles als Kanonautor uneingeschränkt an. Lediglich den scholastischen Deutungskanon will auch er dekanonisieren. In seiner Schrift *An den Adel* heißt es:

Das möchte ich gern reden, daß Aristoteles Bücher von der Logica, Rhetorica, Poetica behalten, oder sie in eine andere kurze Form gebracht, nützlich gelesen würden, junge Leute zu üben, wohl zu reden und zu predigen; aber die Komment und Sekten müssen [...] abgethan werden.³⁹

Melanchthon ist Luther im ersten reformatorischen Eifer uneingeschränkt gefolgt und gestand Aristoteles nur auf dem Gebiet der Logik Kanontauglichkeit zu. Doch als die Reformation in ruhigere Bahnen geleitet war, fand er eine gemäßigte Position und verdammt Aristoteles' Schriften auch in anderen philosophischen Disziplinen nicht länger. Für das Philosophiestudium sind ihm schließlich sogar Aristoteles' ethische Schriften und Platons *Nomoi* von besonderem Wert.⁴⁰

Melanchthon wollte aber nicht nur das Universitätsstudium, sondern auch

37 Hans-Rüdiger Schwab: Philipp Melanchthon, Der Lehrer Deutschlands, Ein biographisches Lesebuch, München, 1997, S. 18.

38 Philipp Melanchthon: »Über die Neugestaltung des Universitätsstudiums«, in: Philipp Melanchthon, Der Lehrer Deutschlands, Ein biographisches Lesebuch, hrsg. von Hans-Rüdiger Schwab, München, 1997, S. 21–34, hier: S. 28.

39 Martin Luther: Luthers Werke, hrsg. von Georg Buchwald; Gustav Kawareau, Bd. 1, Weimar, 1924, S. 274 f.

40 Philipp Melanchthon: Glaube und Bildung, Texte zum christlichen Humanismus, Lateinisch/Deutsch, hrsg. von Günter R. Schmidt, Stuttgart, 1989, S. 149.

die bestehenden Schulen inhaltlich reformieren. Er gründete in seinem Haus in Wittenberg eine *schola privata*, die auf die Universität vorbereiten sollte. Dort unterrichtete er selbst Geschichte, Geographie, Mathematik und Religion und betreute Schüleraufführungen antiker Theaterstücke.⁴¹ Mit der Neugestaltung des Universitätsstudiums und den Erfahrungen in seiner *schola privata* geht die Edition neuer Schulbücher einher.

2.5.2 Aristotelischer Kernkanon und rhetoridialektischer Deutungskanon

Schon als junger Gelehrter bearbeitete und edierte Melanchthon 1514 zur Verbesserung seiner Einkünfte das Schullesebuch *Dialogus mythologicus* von Bartholomäus Zehender. Vier Jahre später folgt die griechische Grammatik *Institutiones Grammaticae*, die im Laufe des Jahrhunderts vierundvierzig Auflagen erreichte.⁴² Verlegerisch erfolgreich wurden auch seine späteren Lehrbücher. Dies gilt insbesondere für seine Dialektik, die er dreimal überarbeitete und umgestaltete. Sie erschien zuerst 1520 unter dem Titel *Compendiaria Dialectices Ratio*, dann 1528 als *Dialectices Phil. Mel.* und schließlich 1547 unter dem Titel *Erotemata dialectices*. Die *Erotemata dialectices* verkaufte sich in den ersten sechs Wochen nach ihrem Erscheinen gleich 3000mal und erreichte für damalige Verhältnisse sofort einen Bestsellerstatus.⁴³

Im Gegensatz zur scholastischen Dialektik, geht es Melanchthon um eine konkrete Dialektik der Argumente in der praktischen Anwendung. Zum operationalen Kanon der Reformation gehört das wissenschaftliche Argumentierenkönnen. Dialektikunterricht im Sinne Melanchthons gilt in erster Linie dem Kennenlernen und Einüben wissenschaftlicher Methoden. Dialektik ist für Melanchthon eine richtungsweisende Methode für alle Fragen der Wissenschaft und sollte in ihrer propädeutischen Funktion für wissenschaftliche Studien unterrichtet werden. Aristoteles' *Kategorien* und die *späteren Analytica* nennt er als Grundlage des Dialektikunterrichts.

In seiner *Rede über die Philosophie* erklärt Melanchthon Aristoteles generell zum »Führer« und Gewährsmann der protestantischen Schulphilosophie, weil er unter allen Philosophen über die »wohlbegründetste Methode« verfüge und

41 Schwab, a. a. O., S. 69.

42 A. a. O., S. 18 f.

43 Karl Julius Löschke: Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Status der Schulen im sechzehnten Jahrhundert, Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, Breslau, 1846, S. 118. Vgl. auch Otto Beutenmüller: Vorläufiges Verzeichnis der Melanchthon-Drucke des 16. Jahrhunderts, Halle, 1960.

kaum Sophistisches enthalte.⁴⁴ Trotzdem berücksichtigt Melanchthon in seinen Dialektiklehrbüchern auch andere Philosophen, wie etwa Platon, die Stoiker, Epikur oder Cicero. Inhaltlich liefert Melanchthons Dialektikschulbuch das, was später im Unterrichtsfach Philosophische Propädeutik behandelt wird: Begriff und Nutzen der Dialektik, Definitionen, Prädikamente (Kategorien), Sätze und Urteile, richtige und falsche Schlüsse, Beweisführungen. Jede Überschrift widmet sich einer Frage, die im nachfolgenden Absatz beantwortet wird. Die angeführten Beispiele sind oft theologisch durchsetzt. Quellenangaben werden abgedruckt.⁴⁵

Melanchthon verweist auf die enge Verknüpfung der Dialektik mit der Rhetorik und empfiehlt aus diesem Grund das Studium der Rhetoridialektiker.⁴⁶ Dialektik als Ausbildung in der Argumentationstechnik ist für Melanchthon ein Teil der Rhetorik, weil die dialektische Form eine rhetorische Entscheidung voraussetze. Ohne sprachliche Form kein Argument; ohne Argumente keine sinnvolle Rede. Rhetorik habe ein dialektisches Fundament, und umgekehrt basiere jede dialektische Äußerung auf Rhetorik. Mit dieser Verwandtschaft rechtfertigt Melanchthon letztlich seine Lehrbücher. Wie aus seiner Antrittsvorlesung hervorgeht, wollte er nämlich die Autoren des Altertums im Original gelesen wissen und nicht bloß ihre Kommentatoren. Melanchthons Wunsch nach authentischer Textlektüre entspringt dem humanistischen Streben nach sprachlicher Bildung. Da die Schulbücher aber auch im Renaissance-Humanismus kommentierende, systematische Bücher waren und keine Chrestomathien, in denen Textpassagen der antiken Philosophen abgedruckt wurden, gerät er mit seinen eigenen Lehrbüchern in Erklärungsnot. Einerseits initiiert er die Befreiung des aristotelischen Kernkanons vom scholastischen Deutungskanon, andererseits gibt es auch in seinen Lehrbüchern keine authentischen Texte, höchstens kenntlich gemachte Zitate, die dann in Form von herkömmlichen Kommentaren erläutert werden. Diese Erläuterungen seien notwendig, damit der Schüler den Zusammenhang zwischen Dialektik und Rhetorik begreife. Ein Defizit der Klassiker bestehe nämlich darin, diesen Zusammenhang vernachlässigt zu haben. Melanchthons Befreiung des Kernkanons von den Krusten des scholastischen Deutungskanons endet mit der Bildung eines rhetoridialektischen Deutungskanons. Ein weiteres Argument für den Bedarf eines rhetoridialektischen Deutungskanons sieht Melanchthon im Schwierigkeitsgrad der alten Schriften. Er beansprucht daher mit seinen Lehr-

44 Philipp Melanchthon: »Rede über die Philosophie«, in: Philipp Melanchthon, *Der Lehrer Deutschlands, Ein biographisches Lesebuch*, hrsg. von Hans-Rüdiger Schwab, München, 1997, S. 168–175, hier: S. 173.

45 Philipp Melanchthon: *Erotemata dialectices*, Wittenberg, 1573.

46 Karl Hartfelder: *Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae*, *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. 7, Berlin, 1889, S. 217f.

büchern, nur in die Rhetorik bzw. Dialektik einzuführen und Appetit auf ein professionelleres Quellenstudium zu machen.⁴⁷

Aus diesem Grunde werden in der Schulpraxis die Unterrichtsfächer Griechisch und Dialektik personell und inhaltlich in einer Frühform des fächerverbindenden Unterrichts eng verknüpft. Die Kölner Schulordnung, die unter Melanchthons Mitarbeit entstanden ist, zeugt von Melanchthons Bemühungen, Dialektik und Griechisch fächerverbindend in der ältesten Klasse zu unterrichten. Philipp Melanchthons einschlägiges Lehrbuch wird darin empfohlen.

Der [...] Lektor sol ein Dialecticus sein, also das er [...] jeden Tag zwei Stunden lese, die ein in Dialectica, die ander in Graeca lingua, den er sol zugleich diese beide lectiones versorgen, die Dialecticam und Graecam Linguam, welches dan wol sein kan, dan der einmal Dialecticam recht gelehret hatt, der kan diese Lection zimlich versorgen, on grosse arbeit, Und sol ein gemein breuchliche nützliche Dialecticam als Caesarii, oder die neuwe Philippi oder Sturmii furnemen, und also bei der selbigen bleiben, Und so offft sie aus ist, sol er ein Buch aus der Dialectica Aristotelis wehlen, das er seinen Audienten Graece interpretier, Doch sol man die leichten bücher unnd stuck nehmen, als Porphyrium, Praedicamenta, ein stuck in Analyticis posterioribus, damit die jugent etwas höre auß Aristotele. [...] Danach sol er seine gemeine Dialectica als Caesarii, Philippi oder Sturmii widerumb fornhen anfahren.⁴⁸

Auf den Spuren der Rhetoridialektiker verknüpft Melanchthon Dialektik nicht nur mit dem Griechischunterricht, sondern auch mit dem Rhetorikunterricht, für den er ebenfalls eigene Lehrbücher, *De Rehetorica libri tres* (1519), *Institutiones rhetoricae* (1521) und *Elementa rhetorices* (1531), geschrieben hat. Die *Elementa* wurden zwischen 1519 und 1600 über hundertmal neu aufgelegt. Die hohe Zahl der Neuauflagen erklärt sich u. a. dadurch, daß zahlreiche Schulen und Universitäten Melanchthons Dialektik- und Rhetoriklehrbücher zur Pflichtlektüre erklärt hatten. Sie gehörten zum Kanon der höheren Klassen in Görlitz,⁴⁹ Schleswig Holstein (ab 1542), Breslau (ab 1570), Eisleben (ab 1570), Kursachsen (ab 1580), Brieg (ab 1581), Hessen (ab 1543), Magdeburg (ab 1553), Brandenburg (ab 1564), Sachsen (ab 1573), Altdorf (ab 1575), Frankfurt am Main (ab 1579)⁵⁰, Braunschweig-Wolfenbüttel (ab

47 Philipp Melanchton: *Elementa rhetorices*, Grundbegriffe der Rhetorik, hrsg. von Volkhard Wels, Berlin, 2001, S. 11 ff.

48 Vormbaum, Bd. 1, a. a. O., S. 408.

49 Löschke, a. a. O., S. 119.

50 Vormbaum, Bd. 1, a. a. O., S. 36; 217; 244; 311; 406; 416; 529 ff.; 555; 612; 637. Zu Eisleben siehe: Friedrich Ellendt: *Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Eisleben*, Eisleben, 1846, S. 134.

1543), Eßling (ab 1548), Württemberg (ab 1559) und Pommern (ab 1563).⁵¹ Außerdem werden Melanchthons Dialektik und Rhetorik in der Schulordnung der Stadt Braunschweig (1528), der Ordnung der städtischen Lateinschule Braunschweig (1535), im Lehrplan des *Katharineums* (1548), in den Schulordnungen des Rats zu Braunschweig (1596) und Wasserberg (1562) sowie in den Lehrplänen und Disziplinarordnungen des *Katharineums* von 1598 bzw. 1599 genannt.⁵²

Gemäß dem fließenden Übergang zwischen Schule und Universität im damaligen Bildungssystem gehören Melanchthons Schulbücher auch zum Kanon des Anfangsunterrichts an Universitäten. Sabinus, Professor der Eloquenz und Melanchthons Schwiegersohn, liest Melanchthons *Rhetorik* in Frankfurt.⁵³ An den Universitäten in Greifswald, Rostock, Heidelberg, Jena und Helmstedt werden alle Lehrbücher von Melanchthon in den Vorlesungen benutzt. Im allgemeinen dienen Melanchthons Lehrbücher immer als eine Einführung in die betreffende Disziplin. Studenten in fortgeschrittenen Semestern widmeten sich danach, wie von Melanchthon intendiert, den Originalwerken, dem *Organon*, der *Physik* oder der *Nikomachischen Ethik*. Diese Praxis änderte sich erst im letzten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts. Die griechische Sprache wurde zusehends vernachlässigt, so daß selbst die Studenten, geschweige denn die Schüler, selten über die Kompendien hinaus kamen.⁵⁴

2.5.3 Operationaler Kanon

Waren Dialektik und Rhetorik fest eingeplante und gesondert unterrichtete Fächer in den Schulen, so wurde Unterricht in Ethik und Moralphilosophie als gesondertes Fach oft erst an der Universität erteilt. Am Lernort Schule war nämlich die Integration der Werte- und Normenerziehung in den bestehenden Sprachunterricht, der in Melanchthons Sinne fächerverbindend mit dem Dialektik- und Rhetorikunterricht erteilt wurde, durchaus üblich. Hironymus Wolf, Rektor eines Gymnasiums in Augsburg und Verfasser der Schulordnung seines Gymnasiums von 1558, empfiehlt beispielsweise für den Griechischunterricht »Aristoteles de virtutibus.«⁵⁵ Pseudo-Aristoteles' *De virtutibus* besteht aus einer Aufzählung und Kennzeichnung der Tugenden und ihrer Gegensätze. In der Schulordnung, die

51 Mertz, a. a. O., S. 494; 550 f.; 591; 611; 502; 522; 544.

52 F. Koldewey: Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 1, Berlin, 1886, S. 34; 50; 103; 127; 157; 161. Paulsen, Geschichte, a. a. O., Bd. 1, S. 391.

53 Paulsen, Geschichte, a. a. O., Bd. 1, S. 236.

54 A. a. O., Bd. 1, S. 237 ff., S. 475.

55 Vormbaum, Bd. 1, a. a. O., S. 449.

Melanchthon mitverfasst hat, ist zu lesen, daß die »fünff ersten bücher Ethicorum Aristotelis« im griechischen Original gelesen werden sollen.⁵⁶

Die Einführung des Ethikunterrichts auf schulischer Ebene war in letzter Konsequenz die Folge der Argumentations- und Anwendungsorientierung der rhetorisch-dialektischen Didaktik. Melanchthon zielte, im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen, mit der Etablierung eines operationalen Kanons nicht länger auf das rein rezeptive Erlernen der Dialektikregeln und Definitionen ab, sondern auf das Argumentieren- und Disputierenkönnen. Melanchthon hatte nämlich erkannt, daß das Erlernen von theoretischen Argumentationsregeln ohne praktische Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten nichts taugt.

Worüber aber sollte man im Dialektikunterricht disputieren? In Lehrbüchern wurden weder philosophische Debatten geführt, noch verschiedene Standpunkte referiert. Logik und Argumentationstechnik waren zudem methodische Grundlage der Disputation, keinesfalls aber ein fraglicher oder strittiger Gegenstand der Diskussion selbst. Die zur Disputation stehenden Themen mußten Fraglichkeit und Aporie aushalten können. So geriet man an die Ethik.

In der Breslauer Schulordnung von 1570 wird deutlich, wie der Mangel an Themen für Disputationen überhaupt erst den Ethikunterricht rechtfertigt. Vincentius, Rektor des Breslauer Gymnasiums, schreibt:

Zum Andern, Wollen wir das die lernende Jugend [...] die *Lectionem Dialectices* also anhöre, das sie die *praecepta artis* fertig auswendig lernen, und dieselben, so oft es von ihnen im examine erfordert wird, außwendig recitieren können. Daneben sollen ihnen in *publica lectione* die *Praecepta* erklaret werden durch gutte nützliche Exempel, welche aus der *Philosophia morali*, aus Göttlicher schrift, und gemeiner Christlichen Kirchen lehre, auch sonst ex *lectione bonorum authorum* genommen werden: Zu derer Nottdurft wir auch bißweilen *Epitomen Philosophiae Moralis*, oder sonst ein *Philosophicum libellum Aristotelis* oder *Ciceronis* [...] der fürnemsten Knaben proponiren wollen, Daraus sie bißweilen *occasionem* *Themata ad disputandum* zu proponiren, nehmen mügen.⁵⁷

Disputationsübungen beinhalten, neben vorgetragenen Dialogen, die zuvor erarbeitet wurden, vor allem Präsentation und Verteidigung von Episteln oder Thesen aus der Ethik. Die Einführung solcher Übungen ist nachweisbar in Augsburg (1558), Magdeburg (1553), Braunschweig (1535), Brandenburg (1564) und Stralsund (1591).⁵⁸ Am Brieger Gymnasium wurden unter Rektor Sickius ab 1581

⁵⁶ A. a. O., Bd. 1, S. 174; 311; 416; 409.

⁵⁷ A. a. O., S. 202 f.

⁵⁸ A. a. O., S. 518; 507; 479; 548; 632.

Disputationen über den Zweck des Menschen, die Gründe für Tugendhaftigkeit, Gerechtigkeit, Dank, Maßhalten, Wahrheit, Menschlichkeit und Aufrichtigkeit gehalten.⁵⁹ In Straßburg wurde in jedem Monat zweimal mit jeweils vier Schülern disputiert.

Von den 4 dabei beteiligten Personen verteidigt eine die aufgestellten Thesen, wobei sie von einer zweiten unterstützt wird. Die dritte greift die Thesen an und die vierte leitet die Disputation, welche anständig verlaufen muß. [...] Die Beweisführung muß kurz und schlagfertig erfolgen. Bei den Deklamationen ist [...] auf den philosophischen Inhalt Wert zu legen.⁶⁰

Begleitet wurden die schulischen Disputations- und Deklamationsübungen in der Schule von der Lektüre der Ethiklehrbücher Melanchthons. Am Brieger Gymnasium führte man die Disputationen zu ethischen Fragestellungen ausdrücklich nach der Lektüre Melanchthons Ethik ein.⁶¹ Aus der Pommerschen (1563), der Magdeburger (1553) und der Brieger Schulordnung (1581) geht hervor, daß Melanchthons »*Philosophia moralis*« studiert wurde.⁶²

Wie seine Dialektikschriften, hat Melanchthon auch seine Ethik öfters überarbeitet und umgeschrieben. Es erschienen *Ethica Aristotelis commentarius* (1529), *Philosophiae moralis epitome* (1538), *Ethica doctrina elementa* (1550) und *Questiones aliquot Ethicae de iuramentis* (1552).

2.5.4 Philippisten

Melanchthons Lehrbücher waren nur als Einführungen in die Disziplinen konzipiert und sollten als Vorbereitung auf ein griechisches Quellenstudium dienen. Doch fanden viele Schulmänner schon die Einführung zu schwierig und zu weit-schweifig, so daß sie sich gezwungen sahen, in die Einführung einzuführen. Bis ins 17. Jahrhundert entstand eine Vielzahl an Kompendien und Einführungen in Melanchthons Lehrbücher, wie Erasmus Sarcerius' Kompendium *Dialectica multis ac variis exemplis illustrata* (1536), das für den Schulgebrauch verfaßte Kompendium von Elias Cüchler *Compendium praeceptionum dialecticarum et rhetoricarum Phil. Melanchth. in usum scholae Gorlicens* (1614) oder die *Dialectica et Rhetorica Philippi Melanchthonis* (1562) von Lukas Lotzes.⁶³

59 Vormbaum, Bd. 1, a. a. O., S. 313.

60 A. a. O., S. 150 f.

61 Vormbaum, Bd. 1, a. a. O., S. 313.

62 A. a. O., Bd. 1, S. 174; 311; 416; 409.

63 Volkhard Wels: »Nachwort«, in: Philipp Melanchton, *Elementa rhetorices*, Grundbegriffe der

Die Entstehung von Kompendien, die auf die Lektüre von Melanchthons Lehrbücher vorbereiten sollten, dokumentiert einerseits einmal mehr Melanchthons Kanonstatus. Andererseits verweist sie aber auch auf die Herabsetzung der Leistungsstandards bzw. den hohen Anspruch des rhetoridialektischen Deutungskanons. Beachtenswert ist, daß man sich mit der Propädeutik des rhetoridialektischen Deutungskanons einen weiteren Schritt vom Endziel der philosophischen Bildung – das kritische Studium des Kernkanons – entfernt hatte. Die Unerreichbarkeit des Bildungsziels leitet die Dekanonisierung der philippischen Lehrmittel ein.

Unter den philippischen Einführungen erweist sich insbesondere die von Lotze als besonders einschlägig. Lotze, auch Lucas Loss oder Losius (1508–1582), war Schullektor zu Lüneburg und dürfte nach damaligen Gepflogenheiten sein philippisches Lehrbuch an der eigenen Dienststelle traktiert haben. Aber auch andernorts läßt sich die Lektüre dieses Werkes am schulischen Lernort nachweisen. In der Pommerschen Kirchenordnung von 1563 wird gefordert, daß man Lotzes Einführungsschrift vor Melanchthons Dialektik- und Rhetoriklehrbücher im Unterricht behandeln müsse.⁶⁴ In der Schulbibliothek der Stadthagener Lateinschule ist sowohl Melanchthons Dialektik als auch Lotzes Einführung nachweisbar.⁶⁵ Im Dialektikunterricht der Lateinschule in Höningen-Grünstadt wurde ebenfalls nach Lotze unterrichtet.⁶⁶

Im Jahre 1571 schreibt schließlich die Walkenrieder Schulordnung die Lektüre von Lotzes Logik vor.⁶⁷ Aus der Kursächsischen Schulordnung von 1580 geht hervor, daß die Schüler vor der selbständigen Lektüre der *Erotemata* von Melanchthon die einführende Zusammenfassung von Melanchthons Schüler Lukas Lotze auswendig lernen sollten. Die Frage- und Antwortstruktur der *Erotemata* erachtete man nämlich als mnemonisch zu wertvoll, um sie ganz von der Leseliste zu streichen.⁶⁸ Die Schäßburger Schulordnung führte Lotzes Logik in der Prima für immerhin vier Unterrichtsstunden pro Woche erst im Jahre 1620 ein.⁶⁹ Vier Jahre zuvor hatte man schon an der *Nikolaischule* in Leipzig Lotzes Logik von den Lese-

Rhetorik, hrsg. von Volkhard Wels, Berlin, 2001, S. 443–475, hier: S. 443. Lotze (Losius), Lukas: *Dialectica et Rhetorica Philippi Melanchthonis et Praeceptio num Erasmi Roterdami*, Lipsiae, 1562. Schüling führt die *Dialectica et Rhetorica Philippi Melanchthonis* in einer Erstausgabe von 1614 an sowie die *Erotemata dialectica* von 1550 und 1602. Vgl. Hermann Schüling: Bibliographie der im 17. Jahrhundert erschienenen logischen Schriften, Giessen, 1963, S. 77; 136.

64 Mertz, a. a. O., S. 544.

65 Otto Bernstorff: »Die alte Bibliothek der Lateinschule«, in: Das alte Stadthagen und seine Höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorff, Bückeburg, 1939, S. 179–238, hier: S. 201.

66 K. Reissinger: Dokumente zur Geschichte der humanistischen Schulen im Gebiet der Bayrischen Pfalz, Bd. 1, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XLVII, Berlin, 1910, S. 63.

67 Vormbaum, Bd. 1, S. 552.

68 A. a. O., Bd. 1, S. 244; 282.

69 Friedrich Teutsch: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen I, 1543–1778, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 6, Berlin, 1888, S. 67; 69.

listen getilgt, weil man dieses Buch – wie einst Melanchthons Einführungen in die Dialektik selbst – schließlich für zu weitschweifig hielt, und beauftragte den Rektor, ein neues Dialektiklehrbuch im Geiste Aristoteles' und Melanchthons zu schreiben. Der Rektor ist aber über diese Arbeit verstorben.⁷⁰ Am bischöflichen Stift zu Ratzeburg erteilte man erst ab 1614 Dialektik nach Lotze.⁷¹

2.5.5 Dekanonisierung der philippischen Lehrbücher

Im ersten Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts wurden an einigen Schulen noch immer Melanchthons Lehrbücher gelesen, obwohl die Philippisten in der esoterischen Philosophie schon nicht mehr studiert wurden und die Einführungen in Melanchthons Lehrbücher bereits einen unabsichtlichen Beitrag zur Dekanonisierung geleistet hatten. Der philippische Kanon entsprach nicht mehr dem wissenschaftlichen Standard, weil er die im 17. Jahrhundert aufkeimende Auseinandersetzung der konkurrierenden logischen Schulrichtungen nicht berücksichtigte.

Schülings *Bibliographie der im 17. Jahrhundert in Deutschland erschienen logischen Schriften* registriert 1605 den letzten Druck der Dialektik Melanchthons.⁷² Melanchthons Lehrbücher waren in diesem Zeitraum noch Unterrichtsgegenstand in Braunschweig (1600), am Gymnasium Joachimsthal (1607) und in Görlitz (1609).⁷³ Einen Hinweis auf die mangelnde Popularität dieser mittlerweile als veraltet geltenden Schulbücher gibt ein Brief von Melchior Gerlach, Rektor des Gymnasiums zu Zittau in Sachsen und ehemaliger Student in Wittenberg, in dem er sich am 16. 12. 1604 über die Lektüre von Melanchthons Dialektik an seinem Gymnasium beschwert. Schuld an diesem Mißstand sei der Konrektor, der bereits das dritte Jahr die Dialektik »ex Philippo« lehre.⁷⁴ Schulvisitatoren bemängelten zudem das große Stundenvolumen, das für die Lektüre von Melanchthons Dialektik in der Praxis in Anspruch genommen wurde. Ein Dialektikkurs nach Melanchthon füllte manchmal vier Schuljahre, in Extremfällen sogar zehn, obwohl viele Schüler ihre Bildungsanstalt insgesamt nicht länger als fünf Jahre besuchten.⁷⁵

So folgte nach der Absetzung des philippischen Kanons eine Periode der Orien-

70 Otto Kaemmel: Geschichte des Leipziger Schulwesens, Vom Anfange des 13. bis gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts (1214–1846), Leipzig, 1909, S. 133.

71 H. Schnell: Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, Bd. 2, Monumenta Germaniae Paaedagogica, Bd. XLIV, Berlin, 1909, S. 10.

72 Schüling, *Bibliographie*, a. a. O., S. 82.

73 Vgl. Koldewey, a. a. O., S. 149; 167. Vormbaum, Bd. 2, S. 75 f. Zur Universität siehe: Risse, a. a. O., Bd. 1, S. 12.

74 Theodor Gärtner: Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau, Bd. 1, Leipzig, 1905, S. 70 f.; 85.

75 Löschke, a. a. O., S. 118.

tierungs- und Ratlosigkeit, in der lediglich Behelfskanones erprobt wurden. Man wußte nur, was man nicht mehr im Unterricht lesen wollte, nicht aber, worin der neue Kanon bestehen sollte, und so setzte die Suche nach Alternativen zu Melanchthon ein. Daß dies mit Schwierigkeiten verbunden war, zeigt die Synnode, die im November 1644 in Hermannstadt zum Thema *De confusione autorum in scholis* tagte, um den Lehrern einmal andere Schulbücher als *logicam Losii* und *Philippi Melanchthonis* zu empfehlen.⁷⁶

2.6 Ramistischer Gegenkanon

Die Aufstellung eines Gegenkanons zum rhetoridialektischen Deutungskanon nimmt Petrus Ramus durch einen Vorschlag zur Kanonmodifizierung des aristotelischen Kernkanons im 16. Jahrhundert vor. Die Rede vom ramistischen Gegenkanon ist in doppelter Hinsicht insofern berechtigt, als daß Ramus erstens auf der Ebene des Kernkanons Platon Aristoteles gegenüberstellt und zweitens auf der Ebene des am schulischen Lernort studierten Deutungskanons eine Alternative zum philippischen Ansatz darstellt.

Als humanistischer Verfechter einer Reform des Dialektikunterrichts gilt Petrus Ramus (1515–1572), der – wie Melanchthon – von den Rhetoridialektikern stark beeinflusst wurde. Aus der Familie eines armen französischen Bauers stammend und schon als Kind über die am eigenen Leibe erlebte Unterrichtspraxis unzufrieden, erwies sich für Pierre de la Ramée der Eintritt in die akademische Welt als nicht ganz einfach. Nach seinem Magisterabschluß dozierte er am *Collège de L'Ave Maria* und am *Collège du Mans* in Paris. Im Jahre 1543 publizierte er schließlich die *Aristotelicae animadversiones*. Darin unternimmt Ramus einen Angriff auf Aristoteles, indem er die formale Gliederung des *Organon* der Kritik unterwirft, Tautologien und Mängel an Beispielen nachzuweisen sucht, um schließlich den Weg frei machen zu können für Platon, bei dem seine Reform des Dialektikunterrichts ansetzt.⁷⁷

In Ramus' Dialektiklehrbüchern wird Platon als Autorität gewürdigt. Wie zuvor Melanchthon, hat auch Ramus seine Dialektik ständig überarbeitet, und so wichen die verschiedenen Versionen auch in entscheidenden Fragen voneinander ab.⁷⁸

⁷⁶ Teutsch, Monumenta Germaniae Paedagogica, a. a. O., Bd. 6, S. 86.

⁷⁷ Vgl. Walter J. Ong: Ramus, Method, and the Decay of Dialogue, New York, 1974, S. 22 f.; 172 ff. Eine Teilübersetzung der *Animadversiones* ist zu finden in: Leonard A. Kennedy (Hrsg.): Renaissance Philosophy, New Translations, Mouton, 1973, S. 115–155.

⁷⁸ Die Entwicklung der ramistischen Logik im Laufe ihrer zahlreichen Ausgaben und Auflagen untersucht Nelly Bruyère: Méthode et dialectique dans l'oeuvre de La Ramée, Paris, 1984.

Die Orientierung an Platon behielt er aber bei allen Umänderungen bei. Auf die *Dialectica institutiones* (1543) folgten *Dialectici commentariitres autore Audomaro Talaao* (1546), *Institutionem dialecticarum libri tres* (1550), die in französischer Sprache verfaßte *Dialectique* (1555), *Dialecticae libri duo* (1569), *Scholae in tres primas liberales artes* (1569) und *Collectaneae praefationes, epistolae, orationes* (1599). Was Ramus an den Dialogen des Sokrates schätzt, ist die Hinführung des Schülers zum Gebrauch der menschlichen Vernunft bei Freiheit des Urteils.⁷⁹

In Ablehnung der formalen Gliederung des *Organon* umfaßt Ramus' Dialektik drei Teile: *natura*, *doctrina* bzw. *ars* und *exercitatio* bzw. *usus*. Die natürliche Dialektik meint eine von Gott in den Menschen eingepflanzte Fähigkeit zum logischen Denken, die Ramus zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt jener Dialektik machen will, die in der Schule als *ars* gelehrt und gelernt werden kann. Die *dialectica naturalis* teilt er in zwei Teile: *inventio* (Erfindungsfähigkeit) und *judicium* (Urteilsfähigkeit). Die *inventio* findet die Argumente durch platonische Wiedererinnerung, das *judicium* verfährt syllogistisch und ordnet die gefundenen Argumente. Die Lehre von den Prädikamenten, wie sie in der Nachfolge der aristotelischen Logik doziert wurde, fällt bei Ramus weg. Aus der Beobachtung der Art und Weise, wie die Klugen denken, werden dann in der zweiten Phase, der *doctrina*, die Regeln der Logik induktiv erarbeitet. Zur Veranschaulichung dienen Ramus Zitate aus der klassischen Literatur. Der dritte und letzte Teil der Logik ist der Übung und Anwendung des Gelernten gewidmet.⁸⁰ Ein Merkmal von Ramus' Logik ist die dichotomische Struktur des Stoffes, die auch in übersichtlichen Tafeln abgebildet wurde.

Im Lehrplan setzt Ramus das Unterrichtsfach Dialektik im fünften Schuljahr an. Möglichst effektiv und anwendungsorientiert möchte er es unterrichtet wissen. In einer Rede von 1550 empfiehlt Ramus folgende Strukturierung eines Unterrichtstages: in der ersten Stunde trage der Lehrer den Unterrichtsgegenstand vor, indem er Regeln entwickle, erläutere und im beschränkten Maße diktiere. Darauf fänden zwei Stunden Stillarbeit statt, in denen die Schüler das Gehörte auswendig zu lernen hätten. Die vierte Stunde fülle die Präsentation des Unterrichtsstoffes durch die Schüler. In der fünften und sechsten Stunde solle der Schüler in Übungen das Gelernte selbständig anwenden können. In der Übungsphase erhalte der Schüler deshalb Dokumente wie die Rede des Cicero *Gegen Milo*, die er hinsichtlich des Argumentationsganges auf der Basis des neuen Unterrichtsstoffes zu prüfen habe. Danach konstruiere der Lehrer einen ähnlichen Fall – ein edler

79 Petrus Ramus: *Scholae in liberales artes*, (Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Basel 1569), Hildesheim, 1970, *Scholae dialecticae*, Cap. IV.

80 Vgl. Georg Würkert: *Die Encyclopädie des Petrus Ramus, ein Reformversuch der Gelehrtenschule des 16. Jahrhunderts*, Leipzig, 1898, S. 27 ff. Ong, a. a. O., S. 175 ff.

Synopsis Dialecticæ, post paginam 599. collocanda.

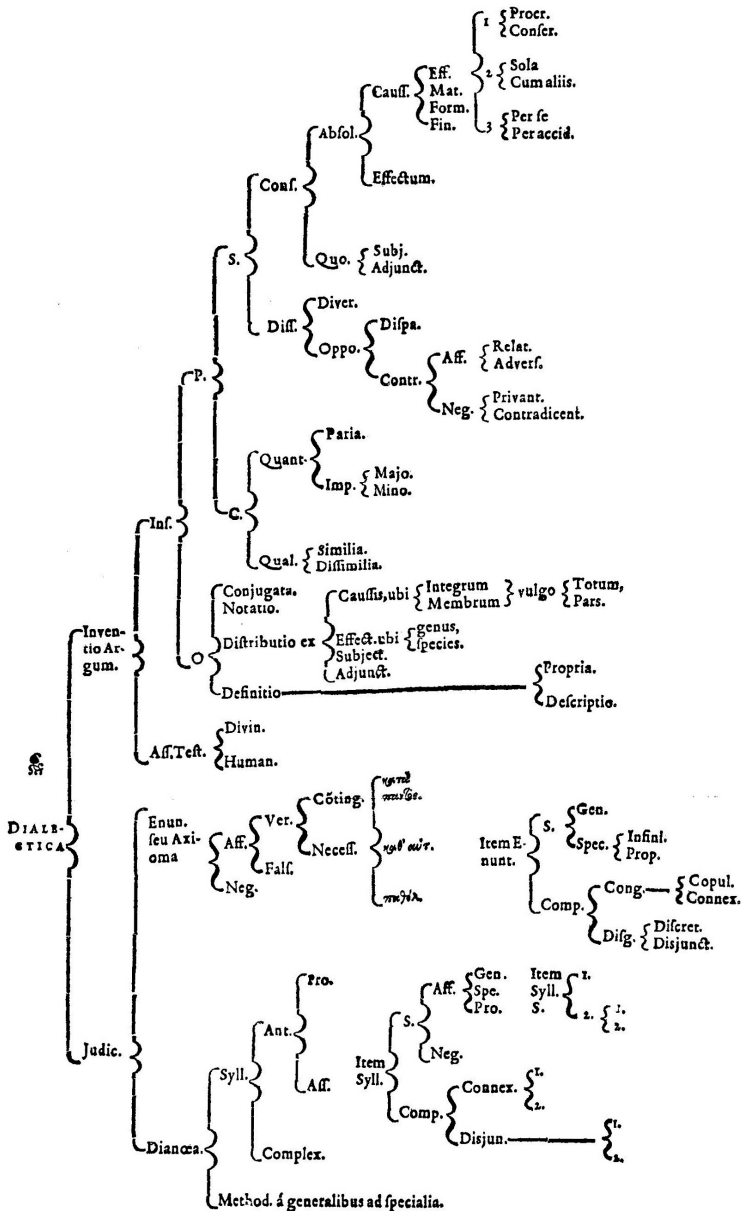


Abb. 9: Petrus Ramus: Scholae in tres primas liberales artes, (reprographischer Nachdruck der Ausgabe Frankfurt 1569), Frankfurt, 1965, unpaginierter Anhang.

Fürst sei beispielsweise gegen einen Verbrecher zu verteidigen – und fordere die Schüler auf, eine dem Vorbild ähnliche Rede zu halten.⁸¹

Ramus' Ansatz war aufgrund seiner Kritik an Aristoteles, der Umstrukturierung des traditionellen Unterrichtsgeschehens, der didaktischen Reduktionen und Dichotomien bei seinen Zeitgenossen sehr umstritten. Melanchthon, dessen Arbeiten Ramus grundsätzlich sehr schätzte, sagte Ramus' Dialektik nach Durchsicht der ersten Auflage aufgrund der Langatmigkeit des Buches keine Wirkung voraus.⁸² Zunächst schien Melanchthon Recht zu behalten: auf Betreiben der Pariser Universität wurde Ramus' Logik 1544 durch königlichen Erlass verboten, der erst mit der Krönung des Nachfolgers aufgehoben wurde. In Frankreich erreichte Ramus' Dialektik trotzdem keine Breitenwirkung. Pflanzstätte ramistischen Logikunterrichts war vielmehr Deutschland. Zwischen 1543 und 1700 zählt Ong 151 Auflagen von Ramus' Dialektik an neunundzwanzig Publikationsorten, darunter auch Bremen und Dortmund, zwei Hochburgen des Ramismus. Es erschienen sogar fünf verschiedene deutsche Übersetzungen der letzten Auflage von Ramus' Dialektik. Einen Höhepunkt hatte der ramistische Gegenkanon in Deutschland zwischen 1580 und 1600 erreicht.⁸³ Die Breitenwirkung der ramistischen Logik bezog sich jedoch, im Gegensatz zu Melanchthons Lehrbüchern, die auch an Universitäten studiert wurden, nur auf den Schulsektor.⁸⁴ Die Fixierung des ramistischen Gegenkanons am schulischen Lernort gelang, wie hier zu zeigen sein wird, durch gezielte Personalpolitik.

Für den Nachweis der Verbreitung von Ramus' Dialektik an deutschen Schulen ist zunächst, wie Elsmann zu Recht bemerkt, eine »Mikro-Analyse« erforderlich. Anhand der unpublizierten Briefe des Bremer Schulmannes Johannes Molanus (ca. 1510–1583) und den Bücherlisten des Bremer Gymnasiums gelingt Elsmann der Nachweis von Ramus' Kanonizität in Bremen zwischen 1564 und 1583. Molanus arbeitete ab 1553 als einfacher Lehrer in Bremen, der nach Ramus' Dialektik dozierte. Im Frühjahr 1559 erhielt er eine Einladung von Gerhard Mercator (1512–1594), Geograph und zukünftiger Schwiegervater von Molanus, am neu gegründeten Gymnasium in Duisburg Dialektik zu unterrichten. Molanus folgte der Einladung; und Elsmann vermutet, ohne relevante Quellen gefunden zu haben, daß Molanus auch in Duisburg nach Ramus lehrte. Im Jahre 1563 kehrte Molanus als Rektor nach Bremen zurück, wo er schließlich, bis zu seinem Ausscheiden

81 Vgl. Würkert, a. a. O., S. 42 f.; 50 f. Siehe auch: Gustav Coring: Das Gymnasium zu Dortmund und die Pädagogik des Petrus Ramus, Emsdetten, 1933, S. 25 f.

82 Vgl. Joseph S. Freedman: »Melanchthon's Opinion of Ramus and the Utilization of Their Writings in Central Europe«, in: The Influence of Petrus Ramus, Studies in Sixteenth and Seventeenth Century Philosophy and Sciences, hrsg. von Mordechai Feingold, Joseph S. Freedman, Wolfgang Rother, Basel, 2001, S. 68–91.

83 Ong, a. a. O., S. 296. Zu den deutschen Übersetzungen vgl. Freedman, a. a. O., S. 72.

84 Freedman, a. a. O., S. 85.

aus dem Dienst, nach Ramus lehrte. Nach Molanus' Tod dominierte unter Rektor Nathan Chytraeus (1543–1598) wieder Melanchthon in den Leselisten. Die Bremer Schulrektoren Andreas Widmarius (1552–1621) und Matthias Martinius (1572–1630) duldeten dagegen Aristoteles, Melanchthon und Ramus gleichermaßen als Lektüregrundlage des Dialektikunterrichts. In den dreißiger Jahren des 17. Jahrhunderts setzt jedoch endgültig die Dekanonisierung von Ramus' Dialektik in der *Schola Bremensis* ein.⁸⁵

Theodor Hartwig weist die Lektüre von Ramus' Dialektik an der Adelsschule in Kassel nach. Die Schule, auf der nur Kinder von Adel unterrichtet werden durften, bestand jedoch nur zwischen 1595 und 1605.⁸⁶ Den Nachweis der Kanonizität von Ramus' Dialektik am Dortmunder *Archigymnasium* erbringt schließlich Gustav Coring, durch Auswertung unveröffentlichter Schulpapiere im Stadtarchiv zu Dortmund. Johann Lambach, Schüler Ramus' und erster Rektor des Dortmunder Gymnasiums von 1543 bis 1582, etablierte Ramus' Dialektik im Philosophieunterricht und sorgte für die Umsetzung ramistischer Unterrichtsmethodik. Zu Lambachs Kollegen gehörte auch Lehrer Betulejus, der 1557 seinen Arbeitsplatz in Dortmund gegen ein Gymnasium in Lüneburg austauschte, wo er Melanchthon aus dem Kanon verdrängte und durch Ramus ersetzte.⁸⁷ Auf Lambach folgte, als zweiter Rektor, von 1582 bis 1609 Friedrich Beurhaus alias Beurhusius, der eine Reihe von Schriften zu Ramus' Pädagogik verfasst hatte. Unter dem Titel *Petri Rami dialecticae libri duo, et his e Regione comparati Phil. Melanchthonis Dialecticae quatuor* publizierte dieser 1588 im schuleigenen Verlag ein Kompendium, in dem die Dialektik Ramus' der von Melanchthon abschnittsweise gegenübergestellt wird. Im Druck ist der Text von Ramus auf der linken Seite abgebildet, die entsprechenden Passagen von Melanchthon auf der rechten.⁸⁸ Die Disputationen der Schüler, die unter der Regieführung von Beurhusius entstanden und ebenfalls im schuleigenen Verlag gedruckt wurden, zeigen Coring zufolge eine Wertschätzung der Ramistischen Position.⁸⁹ Das Auswendiglernen des Unterrichtsstoffes hatte am *Archigymnasium* – wie an anderen Schulen auch – einen hohen Stellenwert. In einem Entwurf zur Verbesserung des Schulwesens von 1665 wird festgehalten:

85 Thomas Elsmann: »The Influence on the Academies of Bremen and Danzig: A Comparison«, in: *The Influence of Petrus Ramus, Studies in Sixteenth and Seventeenth Century Philosophy and Sciences*, hrsg. von Mordechai Feingold, Joseph S. Freedman, Wolfgang Rother, Basel, 2001, S. 54–67.

86 Theodor Hartwig: *Die Hofschule zu Cassel unter Landgraf Moritz dem Gelehrten*, Marburg, 1864.

87 Coring, a. a. O., S. 4.

88 Vgl. a. a. O., S. 29.

89 A. a. O., S. 30.

Die Praecepta Logices in dem Compendio begriffen müssen memoriae mandiret Vnd alle morgen recitiret werden, So muß auch das Compendium Logices singulis semestribus absolviret werden.⁹⁰

Der ramistische Einfluß auf den Unterricht im Dortmunder *Archigymnasium* trat im späten 17. Jahrhundert zurück.⁹¹ Daß die Einführung ramistischer Lehrwerke einige Schwierigkeiten mit sich brachte und Opfer verlangte, macht ein Beitrag von Arndt Friedrich deutlich, in der der berufliche Lebensweg des Schulmannes Lazarus Schöner nachgezeichnet wird. Schöner wurde 1570 zum Rektor der hessischen Stadtschule in Schmalkalden berufen, wo er im Lateinunterricht gegen die Bestimmungen des Lehrplanes die Grammatik des Ramus einführte. Diesen Verstoß hatte er noch im gleichen Jahr seines Dienstantrittes mit dem Verlust seines Arbeitsplatzes zu bezahlen. Noch im selben Jahr fand Schöner Arbeit als Rhetoriklehrer an der Hersfelder Klosterschule. Auch hier kam es rasch zu Konflikten, weil Schöner im Rhetorikunterricht das Lehrbuch von Omer Talon, einen Schüler von Ramus, behandelte. Vor der sich deutlich anbahnenden Eskalierung des Streites in der Klosterschule schritt Landgraf Wilhelm IV ein und fädelt Schöners Berufung an das Marburger Pädagogium, das an die dortige Universität angeschlossen war, ein. Die drohende Umgestaltung des philippischen Lehrplanes durch Schöner versetzte die Marburger Artistenfakultät noch vor der Ankunft des neuen Lehrers in Angst und Schrecken. Marburg verwies auf die Aufgabe des Pädagogiums, für den Zusammenhalt von Kirche und Schule zu sorgen. Mit der Dekanonisierung Melanchthons und der Einführung von Ramus' Dialektik, in der keine theologischen, sondern nur literarische Beispiele der Veranschaulichung dienen, fürchtete die Artistenfakultät durch Einstellung Schöners in den Schuldienst letztlich das Zerbrechen der Einheit von Kirche und Schule. Allen Bedenken zum Trotz, ordnete Landgraf Wilhelm IV die Anstellung Schöners an, der – wie erwartet – gleich nach Dienstantritt mit großem Fleiß Dialektikunterricht nach Ramus erteilte. Die Artistenfakultät ließ ihn aber nicht gewähren und forderte Schöner mit dem Argument, daß schließlich die Professoren einst seine Schüler prüfen würden, von Ramus abzulassen und mit seinen Eleven Melanchthon zu lesen, auf. Schöner aber war von den didaktischen Vorzügen, die er in der Kürze der Präsentation und dem sich schnell einstellenden Lernerfolg erblickte, überzeugt und hielt an seinem Unterrichtsplan fest. Die Artistenfakultät beschwerte sich schließlich bei den Landgrafen Wilhelm IV, und Ludwig und forderte die Entlassung Schöners. Friedrichs Analyse des Briefwechsels zwischen den vier Parteien läßt folgende Argumente sichtbar werden: Für die Einführung ramistischer

⁹⁰ A. a. O., S. VIII.

⁹¹ A. a. O., S. VII.

Lehrbücher in Marburg standen allein die von Schöner sachlich entfalteten didaktischen Gründe, die von keiner Partei ernsthaft angezweifelt wurden. Gegen die Lektüre Ramus' Bücher in der Schule sprachen erstens das Betriebsklima in der Schule, in der es in Anschluß an Schöners Unterricht zu Unruhen gekommen war, zweitens die Tradition, die allein Melanchthon verpflichtet war, und drittens die Behandlung der Lehre Melanchthons an der Universität Marburg. Mit Schöners Weigerung, im Dialektikunterricht Melanchthon zu lesen, war seiner Karriere als Lehrer in Marburg ein jähes Ende gesetzt. Zwischen 1575 und 1577 hatte er in Marburg nach Ramus doziert, danach wurde seine Stelle von Johannes Ferinarius, einem Melanchthoniker, besetzt. Schöners Festhalten an Ramus' Didaktik imponierte jedoch dem Grafen von Waldeck, der 1578 einen Rektor für eine neu zu gründende Landesschule in Korbach suchte und von Beurhusius aus dem ramistischen Lager in Dortmund zuvor eine Absage erhalten hatte. Durch Vermittlung der Dortmunder Ramisten erhielt Schöner eine Berufung zum Direktor der noch zu gründenden Schule in Korbach. Er erarbeitete vor Schuleröffnung den *Index lectionum* sowie eine Schul- und Lebensordnung, in der Ramus' Dialektik vorgeschrieben wurde. Graf Waldeck verzögerte aber die Eröffnung der Schule und erbat vom sächsischen Kurfürsten ein Gutachten zu Schöners Ordnungen, das erwartungsgemäß den ramistischen Ansatz der Kritik aussetzte. Trotzdem wurde die Schule in Korbach 1579 eröffnet und die ramistische Ordnung eingeführt. Bis 1586 hatte Schöner das Rektorat inne und rekrutierte für seine Bildungsanstalt ramistisch orientierte Lehrer, darunter den promovierten Logik- und Ethiklehrer Scribonius, der sich mit seinem Buch *Triumphus Logicae Rameae* (1584) als gesinnungstreuer Ramist erwies. Nach erfolgreicher Gründung der ramistischen Schule in Korbach, wechselte Schöner nach Herborn und später nach Detmold, um weitere Zentren der ramistischen Bildung zu gründen.⁹²

Die Analyse von weiteren Lehrplänen zeigt, daß nicht allein in Bremen, Kassel, Dortmund, Korbach, Herborn und Detmold der Ramismus Fuß gefasst hatte. Ende des 16. Jahrhunderts wird »Logicam P. Rami cum Aristotelis« auch in der Burgsteinfurter Schulordnung von 1596 vorgeschrieben.⁹³ Der Lehrplan des *Martineum* sieht die Lektüre von Ramus' Dialektik ab 1600 vor.⁹⁴ In den Jahren 1600, 1618, 1621 und 1652 finden wir weitere Empfehlungen in den Schulordnungen bzw. Lehrplänen aus Braunschweig, Soest, Emden und Hamburg.⁹⁵ 1617 wird auch am Stadthagener *Gymnasium Illustre* die Lektüre der ramistischen Logik eingeführt.

92 Arndt Friedrich: Die Gelehrtenschulen in Marburg, Kassel und Korbach zwischen Melanchthonianismus und Ramismus in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, Darmstadt, 1983, S. 58 ff.; 148 ff.

93 Vormbaum, a. a. O., Bd. 1, S. 647.

94 Koldewey, Monumenta Germania Paedagogica, Bd. 1, a. a. O., S. 149.

95 Vgl. Vormbaum, a. a. O., Bd. 2, S. 205; 263; 427.

Hier wurde ebenfalls Ramus mit Aristoteles verglichen und beide wurden »gemäß ihrer Wahrheit und ihrem Nutzen« von den Schülern beurteilt. Die Einführung der ramistischen Logik in Stadthagen läßt sich nicht nur anhand des Lektionsplanes, sondern auch anhand der Bestände der Schulbibliothek nachweisen, in der einige Bände der Primär- und Sekundärliteratur aufbewahrt worden sind. Darunter findet sich auch ein Exemplar des ramistischen Lehrbuchs von Cunradus Dietericus.⁹⁶ Auch die Hamburger Schulordnung geht auf die verschiedenen Strömungen der zeitgenössischen Schullogik ein und versucht diesen mit folgender Anordnung gerecht zu werden:

Auf die Philosophiam Peripateticam sollen sich die Professores sonderlich bequemen, aber doch Philosophiam Ramaeam hierbei nicht versäumen, beyderlei Terminos expliciren, alle undienliche questiones oder altercationes vermeiden, und alle Praecepta auf den täglichen Gebrauch und veritatem, ohne Unterschied dieser oder jener philosophischen Secte ziehen, und bequemlich accommodiren.⁹⁷

2.6.1 Ramisten

Ramus' Ansatz machte insofern Schule, daß auch andere Autoren sich bemühten, nach seinem Vorbild Dialektiklehrbücher zu verfassen. Ein Schulbuchautor, der, in Anschluß an Ramus, verdient genannt zu werden, ist Marcus Fridericus Wendelinus (1584–1652), Rektor des Gymnasiums zu Zerbst. Sein Logiklehrbuch *Logicae institutiones* wurde zwischen 1648 und 1665 sechsmal aufgelegt.⁹⁸ In Hessen war es nachweislich die Textgrundlage des Dialektikunterrichts. Wendelinus akzentuiert die praktische Anwendung der Logik und folgt terminologisch Ramus.⁹⁹ Lüder Kannengiesser (um 1631–1680) verfaßte 1671 einen Erläuterungsband zu Wendelinus' Dialektik und zeigte damit zweierlei an: den hohen Anspruch der ramistischen Dialektik und schließlich die Kanonizität des Lehrbuchs von Marcus Fridericus Wendelinus.¹⁰⁰

96 Der Lektionsplan des Stadthagener Gymnasiums ist abgedruckt in: M. Röhling: »Stadthagens Lateinschule, Gymnasium und Universität«, in: Das alte Stadthagen und seine Höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorf, Bückeburg, 1939, S. 79–148; hier: Faltblatt nach S. 144. Zum Bestand der Schulbücherei siehe: Otto Bernstorf: »Die alte Bibliothek der Lateinschule«, a. a. O., S. 199; 203.

97 Vormbaum, a. a. O., Bd. 2, S. 427.

98 Vgl. Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 130.

99 Vormbaum, Bd. 2, a. a. O., S. 455 ff.; Risse, a. a. O., Bd. 1, S. 197.

100 Lüder Kannengiesser: Collegium canonum logicorum in Wendelini dialecticam, Servestae, 1671.

2.7 Aristotelischer Kernkanon in der »zweiten Scholastik«

Wie im protestantischen Bildungssystem, besuchten auch immer mehr Laien katholische Schulen, die nunmehr für alle Gesellschaftsschichten offen standen, weil sie für Schüler kostenfrei waren. Der Aufbau der Jesuitenschulen glich insofern dem der lutherischen Gelehrtenschulen, als daß auf den dreistufigen grammatischen Unterbau ein zweistufiger Oberbau mit lateinischer Lektüre, Rhetorik (Aristoteles und Cicero) und Poetik (Aristoteles) folgte. Im Oberkurs wurden Physik, Astronomie, Zoologie und Meteorologie nach Aristoteles gelehrt. Danach konnten auf einer Akademie zuerst ein dreijähriges philosophisches Studium, dann ein vierjähriges Theologiestudium aufgenommen werden.¹⁰¹

Der philosophische Unterricht in den jesuitischen Schulen hatte daher von Anfang an die Ziele des theologischen Studiums im Blick. Nur Aristoteleskommentatoren, die nicht gegen die katholische Glaubenslehre verstießen, durften im Unterricht behandelt werden. Das Lehrangebot der Jesuiten war streng strukturiert und bot kaum Spielraum für individuelle Themenwahl. Melanchthons Schulbücher und der humanistische Deutungskanon standen somit nicht auf den Lehrplänen katholisch geführter Schulen. Im katholischen Bayern waren Melanchthons Lehrbücher sogar auf dem Index. Viele jesuitische Lehrer hätten gerne Melanchthons nicht-theologische Schulbücher verwendet, doch wurde ihnen die Besprechung dieser Bücher im Unterricht ausdrücklich und strengstens untersagt.¹⁰² Glaubenstreue und konfessionelle Zuverlässigkeit der Lehrbuchautoren war für Kanontauglichkeit erste Voraussetzung.

Hinsichtlich des Lektürekansons hielt die katholische Schulphilosophie sehr lange am traditionellen Kernkanon fest. Die jesuitischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts bleiben teilweise bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts in Kraft. Ganz gleich, ob man sich die Lektionspläne des Gymnasiums zu Freiburg von 1623, 1625, 1628, 1658, 1769, den Bamberger Lektionskatalog von 1646/47, den Lektionskatalog aus Würzburg von 1664 oder die Bestimmungen der philosophischen Fakultät in Paderborn von 1616 ansieht, für den Logikunterricht sind Porphyrius' *Isagoge* und Aristoteles' *Organon* Standard.¹⁰³

101 Zum jesuitischen Bildungssystem vgl.: Rainer A. Müller: »Zwischen Traditionalismus und Modernität. Das Jesuitensystem im deutschen Universitätswesen der Frühen Neuzeit«, in: Kirche und Bildung vom Mittelalter bis zur Gegenwart, hrsg. von Rudolf Schieffer, München, 2001, S. 24–38, hier: S. 35. Otto Krammer: Bildungswesen und Gegenreformation, Die hohen Schulen der Jesuiten im katholischen Teil Deutschlands vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, Würzburg, 1988, S. 27.
102 Josef Dolch: Lehrplan des Abendlandes, zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen, 1965, S. 236; Wels, a. a. O., S. 444.

103 Jesuitische Lehrplanschemata, Lektionspläne, Schulbuchlisten und Studienordnungen für Philosophie sind abgedruckt in: G. M. Pachtler: Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu I–IV, Monumenta Germaniae Paedagogicae, Bd. I/2, Berlin, 1887. Vgl. hier insbesondere Bd.

Wie im lutherischen Bildungswesen auch, traute man allerdings den Anfängern der Philosophie die authentischen Texte des Aristoteles aufgrund des hohen Schwierigkeitsgrades nicht zu, und man sah sich gezwungen, Kompendien und Erläuterungen zu schreiben. Aus der katholischen Schulphilosophie ging aber kein Einheitslehrbuch hervor. Jedes dozierende Ordensmitglied, das sich in der Philosophie kompetent fühlte, schrieb für den eigenen Unterricht ein Kompendium. Da diese Lehrbücher oft nicht publiziert wurden, mussten sie im Philosophieunterricht diktiert werden. Paul Richard Blum untersucht, mit dem Ziel der Ermittlung eines Standardkurses der katholischen Schulphilosophie im 17. Jahrhundert, in einer imponierenden Studie 6653 dieser Kompendien und kommt lapidar zu dem Ergebnis: »Hast du eines gelesen, hast du alle gelesen.«¹⁰⁴ Allen Kommentaren sei eine barocke Scholastik gemein. Blum spricht daher auch von der »zweiten Scholastik«¹⁰⁵. Um den Kernkanon der katholischen Schulphilosophie genau zu umreißen, wertet Blum mithilfe statistischer Methoden die Häufigkeit von Kommentierungen bestimmter Textstellen aus dem *Corpus Aristotelicum* aus. Praktisch gar nicht zitiert werde *Historia animalium*, *De ingressu animalium*, *De motu animalium* und *De partibus animalium*. Mit Blick auf seine immense Datenanalyse faßt Blum schließlich zusammen:

Würde man also den Inhalt des Standardkurses auf der Basis der am häufigsten von katholischen Religiösen kommentierten Teile des *Corpus Aristotelicum* zusammenstellen, so müßte er die *Logik*, die *Physikvorlesung*, *De caelo*, *De generatione*, die *Meteorologie* und die *Metaphysik* enthalten. Und so ist es auch. Es ist dies eben der Inhalt der philosophischen Handbücher der katholischen Institutionen. [...] Dabei können wir das Phänomen beobachten, daß eben der Teil des *Corpus Aristotelicum*, der die *Logik*, die *Physik* und die *Metaphysik* umfaßt – unter Ausschluß der übrigen – zu einer Einheit zusammengeschweißt wird, die dann synonym für Philosophie stehen kann. Dies darf man getrost als die bedeutendste Leistung der katholischen Schulphilosophie ansehen.¹⁰⁶

III/9, S. 202; 242–260. Theo Hülshoff, Albert Reble (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schule, Bd. 1, Bad Heilbrunn, 1967. Rainer A. Müller: Geschichte der Universität, Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, München, 1990, S. 24–38, hier: S. 56. Zum Lektürekanon siehe auch: Paulsen, Geschichte, a. a. O., Bd. 1, S. 399 f.

104 Paul Richard Blum: »Der Standardkurs der katholischen Schulphilosophie im 17. Jahrhundert«, in: Aristotelismus und Renaissance, hrsg. von Eckhard Kessler, Charles H. Lohr und Walter Sparr, Wiesbaden, 1988, S. 127–148, hier: S. 129.

105 A. a. O., S. 138.

106 A. a. O., S. 132 f.

Dieses Lehrangebot blieb bei den Jesuiten bis zum Niedergang des Ordens unverändert bestehen. Ungeachtet aller Veränderungen in den Wissenschaften durch Galilei, Descartes, Newton, Leibniz oder Wolff, hielten die Jesuiten beharrlich an diesem Kanon fest. Erfolgreich wehrte sich der Orden gegen Kanonmodifizierungen. Im Jahre 1687 wurde offiziell ein Lehrverbot für die cartesianische Philosophie erteilt; 1706 setzt Tamburini dreißig Sätze zur Widerlegung von Descartes und Leibniz auf, um auf diesem Weg ihre Ausbreitung in der Lehre des Ordens zu verhindern.¹⁰⁷

Die kaum mehr überschaubare Vielfalt an Aristoteles-Kommentaren in der zweiten Scholastik warf die Frage nach einem Einheitslehrbuch jedoch schon recht früh auf. Iacobus Ledesma versuchte 1561 mit den Professoren des *Collegium Romanum* im Hinblick auf die Frage nach dem Einheitslehrbuch zu klären, welche Themen der Philosophieunterricht umfassen sollte. Man kam überein, die Metaphysikanteile stärken zu wollen, und beschloss, ein Einheitslehrbuch bei den Conimbricenses – Jesuiten der portugiesischen Universität Coimbra – in Auftrag zu geben.¹⁰⁸ Die Kommentare der Conimbricenses überzeugten aber die Generalkongregation nicht, und so wurde schließlich 1615/16 das Projekt zur Erstellung eines Einheitslehrbuches aufgegeben.¹⁰⁹

107 Pachtler, a. a. O., Bd. III/9, S. 121 ff.

108 Ladislaus Lukás (Hrsg.): Monumenta Paedagogica Societas Iesu, 5 Bde., Rom, 1965–1986, hier: Bd. 2, S. 474 ff.

109 A. a. O., Bd. 2, S. 60; 317 ff.; 488 f. Vgl. auch Blum, a. a. O., S. 139 f.

3 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 17. Jahrhundert

3.1 Philosophieunterricht im Schulwesen des 17. Jahrhunderts

Auf das Schulwesen des 17. Jahrhunderts wirkten hauptsächlich zwei pädagogische Hauptströmungen, der pädagogische Realismus, der in der ersten Jahrhunderthälfte dominierte, und der Pietismus, welcher ab der zweiten Jahrhunderthälfte vorherrschte. Der pädagogische Realismus entstand mit dem Aufkeimen der Naturwissenschaften und betonte dementsprechend den Wert der Sachfächer, ohne jedoch die sprachliche Bildung zu vernachlässigen. Hauptvertreter des pädagogischen Realismus waren Wolfgang Ratke (lat. Ratichius, 1571–1635) und Johann Amos Comenius (tschech. Komenský, 1592–1670). Der aus dem griechischen *didáskein* »lehren« stammender Begriff *Didaktik* wird im 17. Jahrhundert als Fachterminus im pädagogischen Realismus überhaupt erst eingeführt.¹ Didaktik im Sinne Ratkes umfasst in erster Linie Unterrichtstechnik. Nicht die Gegenstände des traditionellen Unterrichts, sondern vielmehr die Methoden erschienen ihm fragwürdig. Ratke erkannte die Bedeutung der Unterrichtsmethode für Lernprozesse und suchte die Methoden aus der Natur des Menschen und den Eigenarten des Unterrichtsstoffes zu begründen. Er forderte Unterricht, der vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Anschaulichen zum Abstrakten voranschreitet. Zwang und Auswendiglernen wollte er zugunsten empirischer Erkenntnisgewinnung, Wiederholung und Übung aus dem Unterricht verbannen. Die Muttersprache stellte er dem alphilologischen Unterricht voran.² In seinem dem Reichstag in Frankfurt 1612 überreichten *Memorial* heißt es in Bezug auf die Sprache im Philosophieunterricht:

[Es] kann derhalben ein vollkommene Schule in hochdeutscher Sprach sehr wohlangerichtet werden, wodurch die deutsch Sprach und Nation merklich zu bessern und zu erheben stehet. Kann doch ein Philosophus in griechischer und lateinischer Sprach seine Philosophiam lehren und vorthetigen, was soll ihm denn mangeln solches in hochdeutscher Sprache zu tun, wenn nur die Vocabula Artium in derselbigen erfunden, die Künste ordentlicherweise darinnen beschrieben und im Gebrauch sind.³

1 Vgl. Ekkehard Martens: »Philosophiedidaktik«, in: Philosophische Disziplinen, Ein Handbuch, hrsg. von Annemarie Pieper, Leipzig, 1998, S. 281–303, hier: S. 284.

2 Vgl. Hamann, a. a. O., S. 57f. Siehe auch: Theodor Ballauff, Klaus Schaller: Pädagogik, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, 2 Bde., München, 1969, Bd. 2, S. 152 ff.

3 Wolfgang Ratke: Die neue Lehrart, Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, Berlin, 1957, S. 51.

Ratkes Reformpläne fanden zwar ein großes Interesse, verwirklichen konnte er sie aber kaum. Gleichwohl gab er mit seiner Didaktik bedeutende Anstöße für Comenius. Comenius' didaktisches Interesse ist nicht mehr allein auf die Methodik und Unterrichtstechnik gerichtet, sondern umfasst vor allem Fragen der Zielsetzung des Unterrichts, der Auswahl von Inhalten und des Bildungssystems, die er ausgehend von seiner Pansophie entwickelt.⁴ Für die Lateinschule setzt er sechs Klassen an. Eine der Klassen beschäftigt sich mit der »Pflege des sittlichen Verhaltens« (*Ethica*), eine andere mit der »Pflege der Gespräche« (*Dialectica*).⁵

Die Notwendigkeit einer Erziehung rührt nach Comenius von der Verderbtheit des Menschen her. Unter dem Signum einer angestrebten Weltverbesserung fordert er, alle alles von Grund aus zu lehren. Comenius erstrebte den allgemeinen Volksschulunterricht und entwickelte zu diesem Zweck Schulbücher, darunter das weltberühmte, bebilderte Buch *Orbis sensualium pictus*. Der anschauungslose Wortkram soll im Sinne des pädagogischen Realismus zugunsten einer sinnlichen Erfassung der Dinge aus dem Unterricht verschwinden.

Einer der wichtigsten Vertreter des Pietismus ist August Herrmann Francke (1663–1727). Im Kern geht es dem Pietismus um eine Erziehung zum wahren christlichen Lebenswandel. Rechtschaffenes Christsein unterteilt Francke in seiner pietistischen Hauptschrift *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen sind* in wahre Gottseligkeit und christliche Klugheit. Mittel zur Erreichung wahrer Gottseligkeit sind etwa Gebete, Bibellektüre, Gehorsam, Fleiß und Umgang mit gottesfürchtigen Menschen; Gemütspflege, ununterbrochene Aufsicht und Stärkung des Strebens nach Göttlichem sind daneben Mittel zu Erreichung christlicher Klugheit. Religiöse Erweckung trachtete Francke mit lebenspraktischen Interessen zu verbinden. In den von Francke bzw. der Franckeschen Stiftung gegründeten Erziehungsanstalten wurde daher der Realunterricht mit handwerklicher Betätigung ausgebaut. Durch zwei Schüler Franckes, Hecker und Semler, wurde die Realschule gegründet.⁶

Die Wirren des dreißigjährigen Krieges wirkten sich auf das Schulwesen des 17. Jahrhunderts verheerend aus. Im Zuge des Bevölkerungsrückgangs mangelte es an ausgebildeten Lehrkräften, und man ging in der Not dazu über, unstudierte Handwerker für das Lehramt nebenberuflich zu gewinnen, die anstelle eines Gehaltes Mittagskost von den Eltern ihrer Schüler erhielten. Eine systematische Lehrerausbildung gab es nicht. Diese Verhältnisse weckten einen Bedarf an didaktisch aufbereiteten Büchern, die aus sich selbst heraus verständlich waren und keinen fachkundigen Lehrer zur Erklärung des Unterrichtsstoffes erforderten.

4 Vgl. Martens, »Philosophiedidaktik«, a. a. O., S. 285. Ballauff, Schaller, a. a. O., Bd. 2, S. 163.

5 Johann Amos Comenius: *Pampaedia – Allerziehung*, hrsg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin, 1991, S. 223.

6 Hamann, *Geschichte des Schulwesens*, S. 62 ff.

Nach Brauer trug diese Situation zur Entstehung des modernen Schulbuches wesentlich bei.⁷

Es bestand aber nicht nur Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften, sondern auch an Räumlichkeiten. So entstanden die sog. *Reiheschulen* – eine Reihum-Unterbringung in den Häusern der Dörfer – und provisorische Klassenräume in den privaten Werkstätten der Handwerker eines Dorfes.⁸

Im höheren Schulwesen änderte sich im 17. Jahrhundert insgesamt sehr wenig. Lateinunterricht nahm den breitesten Raum ein, Griechisch oder Hebräisch traten nur im geringen Umfang hinzu, der Unterricht in modernen Sprachen blieb die Ausnahme. Unterricht in den Fächern Mathematik, Deutsch und Geschichte trat vereinzelt hinzu. Der Umfang des Logikunterrichts blieb bestehen.⁹ Das Alter der Schüler in den Klassen war sehr verschieden, und zu praktisch jeder Zeit konnten sich Schüler zum Schulbesuch an- oder abmelden. Zeitlich festumgrenzte Unterrichtskurse gab es ebenso wenig wie standardisierte Abschlussprüfungen. Neben den öffentlichen Schulen wurde Unterricht in den Künsten und Wissenschaften auch in sogenannten privaten *Winkelschulen* angeboten, die sich jeder staatlichen und kirchlichen Inspektion entzogen.

Zu den Schultypen im 17. Jahrhundert sind auch die Ritterakademien für Angehörige des Adels zu zählen. Sie entstanden schon am Ende des 16. Jahrhunderts, schlossen aber wieder kriegsbedingt. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts kam es schließlich zu Neugründungen in Kolberg, Lüneburg, Halle, Wolfenbüttel und Erlangen. Im 18. Jahrhundert kamen weitere dazu.¹⁰ Der Fächerkanon der Ritterakademien war abgestimmt auf eine Standes- und Berufserziehung. Höfische Bildung umfasste in erster Linie den Unterricht in Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Tanzen, Fechten, Reiten, Mathematik, Finanzwesen, Heraldik und Kriegsführung. Lateinische Eloquenz war kein Hauptunterrichtsziel. Grundkenntnisse in Latein und Griechisch sollten genügen. Anstelle der an höheren Schulen üblichen Dialektik schlägt Francke 1698 im *Projecte, wie die Anführung Herrenstandes, adelicher und anderer fürnehmer Jugend veranstaltet und guten Teils wirklich eingerichtet und angefangen* für fortgeschrittene Lerner des Adels die Unterrichtsfächer »Philosophia morali, Politica« und »Jure Naturae« vor.¹¹ Das Bildungswesen der Ritterakademien in Deutschland wurde aufgrund der steigenden politischen Macht Frankreichs stark von französischen Kultureinflüssen

7 Vgl. Adalbert Brauer: »Schulbücher im 17. und 18. Jahrhundert«, in: Blickpunkt Schulbuch 2, 1967, S. 11–15, hier: S. 11.

8 Vgl. Hans Schöneberg: Schulen, Geschichte des Unterrichts von der Antike bis zur neuesten Zeit, Frankfurt, 1981, S. 184.

9 Hamann, a. a. O., S. 66.

10 A. a. O., S. 67.

11 August Hermann Francke: Pädagogische Schriften, Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen, hrsg. von Gustav Kramer, Osnabrück, 1966, S. 442.

geprägt. Der Junge der frankophilen Hofgesellschaft mußte nicht zum Gelehrten der sieben freien Künste ausgebildet werden, sondern zum weltkundigen »galant homme«, der sich als Kavalier geschmeidig und elegant im Milieu der französischen Hofgesellschaften bewegen konnte. Das Milieu des Hofes war durchaus von einer Kultur des Wissens und Forschens geprägt. Der Hof als Ort für unterschiedlichste Forschungen und literarische Produktionen war für viele Gelehrte um die Jahrhundertwende viel attraktiver als eine Professur an Universitäten. Prominentestes Beispiel hierfür dürfte Leibniz sein, der Zeit seines Lebens aus den höfischen Metropolen zu wirken trachtete.¹²

3.2 Logikunterricht

3.2.1 Aristotelismus

Es entstand im 17. Jahrhundert eine Vielzahl von peripatetischen Logikkompendien, die vornehmlich für den Gebrauch an einer Schule bestimmt waren, vom Rektor und Logiklehrer verfaßt und meist auch vor Ort gedruckt wurden. Für den Logikunterricht in Weimar verfaßte z. B. Johann Heinrich Pott die zweimal aufgelegte *Logicae peripateticae*. Anton S. J. Rubius schrieb für Amberg die *Rudimenta logicae et rhetoricae pro Schola Ambergensi*, Heinrich Schroeder für Darmstadt die *Epitome scholastica*, Justus von Dransfeld das *Brevissimum logicae compendium* für Göttingen und Johannes Reiske die *Ars logica* für Lüneburg, Jacob Thomasius die *Erotemata logica* für Leipzig.¹³

Die Gründe, die für den beständigen Rekurs auf Aristoteles im 17. Jahrhundert sprechen, sind Freedman zufolge, der zu Recht auf den Forschungsbedarf auf dem Feld dieser nur sehr schwer zugänglichen Logiklehrbücher verweist, nicht allein auf inhaltlicher Ebene zu suchen, sondern vor allem praktischer Natur. Aristoteles habe schlicht eine hohe Reputationsquote, weil seine Schriften und die seiner

¹² Vgl. Friedrich Heman: Geschichte der neueren Pädagogik, Leipzig, 1921, S. 124 ff.; Paulsen, Geschichte, a. a. O., Bd. I, S. 511 f.

¹³ Johann Heinrich Pott: *Logicae peripateticae praecepta pro schola Vinariensi*, Weimar, 1609 (21618). Anton S. J. Rubius: *Rudimenta logicae et rhetoricae pro Schola Ambergensi*, Amberg, 1612. Heinrich Schroeder: *Epitome scholastica logicae peripateticae, ex authoribus collecta, et in usum illustris paedagogei Darmstatini concinnata*, Frankfurt, 1658. Johannes Reiske: *Ars logica compendio brevi comprehensa, quam ex Aristotele ac optimis scriptoribus convinnacavit, in usum Scholae Lüneb., Lipsiae*, 1676. Justus von Dransfeld: *Brevissimum logicae compendium*, Göttingen, 1680. Jakob Thomasius: *Erotemata logica pro incipientibus. Accessit pro adultis Processus disputandi*, Leipzig, 1668. Weitere Beispiele finden sich in: Schüling, Bibliographie, a. a. O., der im Register diejenigen Logikbücher anführt, die für spezielle Schulen geschrieben worden sind.

Kommentatoren immer noch am einfachsten zugänglich waren. Der öffentliche Leihverkehr der Bibliotheken sei noch recht dürftig gewesen, der Kaufpreis von Büchern aber sehr hoch und das Einkommen der Philosophen gering. Außerdem sei Aristoteles eine längst verstorbene Autorität gewesen, die Interpretationsspielräume zulasse und auch immer neue Interpretationen einfordere.¹⁴

Unter den vielen aristotelischen Logikkompendien erreichten insbesondere die im folgenden Kapitel näher vorgestellten Lehrbücher von Conrad Horneius und Johannes Scharfius einen Bekanntheitsgrad. Jakob Thomasius' Lehrwerk, das für die Schule in Leipzig geschrieben wurde, ist über einen Lokalkanon nicht hinausgekommen. Es verdient nichtsdestotrotz aus dreierlei Gründen Beachtung: Erstens führt es exemplarisch und geradezu idealtypisch einen aristotelischen Lokalkanon des 17. Jahrhunderts vor Augen, zweitens gibt uns Jacob Thomasius mit seinen tagebuchartigen Dokumentationen des Unterrichtsalltages eine außerordentlich wertvolle Quelle an die Hand, die verlässlich Auskunft über das tatsächliche Unterrichtsgeschehen ermöglicht, und drittens provozierte Jakob Thomasius' konservativer Logikunterricht nicht zuletzt bei seinem Sohn, dem bekannteren Christian Thomasius, einen Paradigmenwechsel (vgl. Kap. 3.2.4.3.).

3.2.1.1 Conradus Horneius

Conradus Horneius – oder auch Konrad Horn – entstammte dem humanistisch-protestantischen Philosophenkreis der lutherischen Universität Helmstedt und zeichnete sich durch überdurchschnittliche Kenntnisse des Griechischen aus. Zu seinen Lehrern in Helmstedt gehörten der Schüler Melanchthons Johannes Caselius und Cornelius Martini. Martini, Professor für Dialektik, hatte die ramistische Logik bekämpft und zum Sieg des Aristotelismus in Helmstedt zu einer Zeit erheblich beigetragen, in der sich der Privatunterricht in ramistischer Logik unter den hiesigen Studenten großer Beliebtheit erfreute. Aus einem Vorlesungsverzeichnis des Jahres 1597 ist zu entnehmen, daß Martini die Dialektik Melanchthons las, sie mit Aristoteles' Textpassagen vertiefte und kritische Anmerkungen zum ramistischen Gegenkanon in seine Logikvorlesung einflocht. Damit entsprach Martini einem herzoglichen Beschluss von 1592, der die Verbannung der ramistischen Philosophie von den Kathedern in Helmstedt einforderte. Im Jahre 1592 mussten die ramistischen Privatschulen in Helmstedt geschlossen werden. Einer deutlichen Hinwendung zur genuinen Lehre des Aristoteles war damit Tür und Tor geöffnet. Martinis Vorlesungen und Lehrbüchern war es schließlich zu verdanken, daß mit dem Aufkeimen des neuen Aristotelismus in Helmstedt insbesondere die

¹⁴ Joseph S. Freedman: »Aristotle and the Content of Philosophy Instruction at Central European Schools and Universities during the Reformation Era«, in: Proceedings of the American Philosophical Society held at Philadelphia for promoting useful knowledge, 137/2, 1993, S. 213–253, hier: S. 235.

Metaphysik des Stagiriten ein Heimatrecht auf deutschen Hochschulen erstritt. In diesem geistigen Klima bildete sich Horn, der als Schüler Martinis ab 1619 die Ethik in Helmstedt vertrat. Nach dem Tode seines Lehrers im Jahre 1621 erhielt er die Professur für Logik.¹⁵

Im Geiste seiner lutherischen Lehrer verfasste Horneius verschiedene Kompendien zu Aristoteles' Logik und Metaphysik. Zur Logik erschienen *Compendium dialecticae* (1651, ⁵1695), *Disputationes Logicae* (1621, ⁴1641), *Exercitationes Logicae* (1631, ⁴1647), *Institutiorum Logicarum Libri V* (1633, ⁷1677) und das *Compendium Logicae* (1654, ⁵1702) und zur Metaphysik schließlich die mehrfach aufgelegten *Conclusiones*.¹⁶ Horns Logik hat einen erkenntnistheoretischen Schwerpunkt und verfolgt das Ziel, die Instrumente zur Erkenntnis der Wahrheit bereitzustellen, nicht aber die Wahrheit selbst, weshalb die Syllogistik besonders ausführlich behandelt wird.¹⁷ Da Horneius in der Konzeption seiner Metaphysik-Lehrwerke nicht über seinen Lehrer Martini hinaus kam, nennt Max Wundt Horns Lehrbücher »dürftige Kompendien«, die nur »für einen nicht allzu tief dringenden Unterricht zweckmäßig« seien, und vermutet gerade in dieser Schwäche den Grund für die hohen Auflagenzahlen.¹⁸

Während Horns Metaphysik-Kompendien hauptsächlich dem universitären Kanon zuzuordnen sind, können wir vor allem die Lektüre seiner Logik-Lehrwerke am Lernort Schule nachweisen. Der Lehrplan des Regensburger Lyzeums von 1664, der bis 1800 unverändert in Kraft blieb, schreibt für den Logikunterricht ein Kompendium von Horn vor.¹⁹ In Soest wird Horneius' Logik 1676 als Pflichtlektüre im Logikunterricht eingeführt. In Frankfurt a. M. sowie am herzoglichen Gymnasium in Braunschweig Wolfenbüttel wird Horneius ebenfalls empfohlen. Am sächsischen Gymnasium zu Zittau las man bis 1639 die Logik Horns. Zu diesem Zeitpunkt erhielt das Gymnasium einen neuen Direktor, Christian Keimann (1607–1662), der den alten Kanon absetzte, um sein eigenes, soeben erschienenes Lehrbuch *Compendium logices* (1639) einzuführen.²⁰ Nicht zuletzt wurde auch in

15 Max Wundt: Die deutsche Schulmetaphysik des 17. Jahrhunderts, Hildesheim, 1992, S. 97 ff. Zum Ramismus in Helmstedts Privatschulen und zum neuen Aristotelismus an der Universität Helmstedt vgl.: Inge Mager: »Lutherische Theologie und aristotelische Philosophie an der Universität Helmstedt«, in: Jahrbuch der Gesellschaft für Niedersächsische Kirchengeschichte, 73, 1975, S. 83–98 und Riccardo Pozzo: »Ramus' Metaphysics and its Criticism by the Helmstedt Aristotelians«, in: The influence of Petrus Ramus, hrsg. von Mordechai Feingold, Basel, 2001, S. 92–106, hier: S. 100 f.

16 Zu den bibliographischen Angaben vgl. Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 64 f.

17 Risse, a. a. O., Bd. 1, S. 515; 521.

18 A. a. O., S. 105.

19 Georg Lurz: Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns, einschließlich Regensburg, 2 Bde., Berlin, 1908, hier: Bd. 2, S. 506.

20 Gärtner, a. a. O., Bd. 1, S. 70. Christian Keimann: *Compendium logices*, Lipsiae, 1639, ²1652. Eine Kurzfassung erscheint unter dem Titel: Ders.: *Compendium logices brevissimum*, Lipsiae, 1652. Vgl. auch Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 72.

Speyer und am Gymnasium *Illustre* der badischen Markgrafschaft nach Horn Philosophieunterricht erteilt.²¹

Horns Bemühungen um das Schulwesen umfassen aber nicht nur die Herausgabe der Logiklehrbücher, sondern auch die *Reiflichen und Hochvernünftigen Bedencken über das Schulwesen* (1657). In dieser Schrift sucht er die Gründe für den Verfall der evangelischen Schulen in der postmelanchthonischen Ära zu ermitteln und Lösungsvorschläge für eine Verbesserung der Lage zu erarbeiten. Die Folgen des Krieges, mangelnde Frömmigkeit, Wollust, geringe Entlohnung der Lehrer, gesellschaftliche Verachtung der Schuldienere, den Ausbau der Akademien anstelle der Partikularschulen sowie den Anstieg des Privatunterrichts macht er etwa für den Verfall des Schulwesens verantwortlich und schlägt entsprechend Gegenmaßnahmen vor. Sein Hauptgegner aber, dem er speziell die Mißstände des Logikunterrichts zuschreibt, ist Petrus Ramus. Die Rekanonisierung des aristotelischen Kernkanons geht mit der Dekanonisierung des ramistischen Gegenkanons, der an den evangelischen Schulen einst den Fall des melanchthonischen Kanons vorbereitet hatte, einher. Wie zuvor sein Lehrer Martini, nimmt Horn den Kampf gegen den an deutschen Schulen herrschenden Ramismus auf.

Die Ramisterei hat das Schulwesen und die rechte information verdorben. [...] Wie auch ebenmässig [...] einhellig die Jugend zur lection alter griechischer und Lateinischer Schribenten angehalten, und darinnen mit äusserster Mühe und Fleiß lange Zeit zu exerciren, auch die initia dialectices aus dem Aristotele [...] zu inculciren pfligten; Hat hingegen Petrus Ramus mit seinem Anhang aufbracht, daß an stat der Griechischen und Lateinischen Sprache, seine des Rami neue und untaugliche Dialectic und Rhetoric den Knaben also eingeildet worden, gleich als were nicht allein solche Dialectic und Rhetoric überaus statlicher denn alles, was aus den Alten könnte genommen werden, sondern auch, als wenn man durch solche Dialectic mit geringer Mühe alle Autores wol verstehen könnte, darüber nicht allein der Fleiß die Sprachen zu lesen und gute Autores zu lesen in Abgang kommen, sondern auch die Autores selbst in Veracht gerathen, zumahl darneben der Jugend eingeildet worden, daß weder Aristotele in Dialecticis, weder Cicero oder Quintilianus in Rhetoricis etwas verstanden, ja daß die Alten insgesamt gegen diese neue Dialectica und Rhetorica sehr schlecht und unverständlich, also gar, daß man aus solchen Büchern in einem Jahr so viel studieren könnte, als andere vor diesen die Zeit ihres Lebens aus den alten nicht erlernen mögen. Daher auch kommen, daß [...] die Knabe in den Schulen zu disputiren und declamiren

21 Zu Speyer vgl. Reissing, a.a.O., Bd. 1, S. 341. Zur badischen Markgrafschaft siehe: Karl Brunner (Hrsg.): Die Badischen Schulordnungen, Bd. 1, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XXIV, Berlin, 1902, S. CXII.

angefangen, und das nicht von geringen und ihrem Alter bequämen, sondern von den höchsten Sachen in der Philosophia und Thelologia selbst.²²

Die daraus resultierenden Verbesserungsvorschläge für das Schulwesen liegen klar auf der Hand: Einführung eines aristotelischen Deutungskanons, Beibehaltung traditioneller Unterrichtsmethodik, Abschaffung des Philosophierens und Disputierens im Dialektikunterricht, alleinige Konzentration auf die Logik. Mit diesem konservativen Programm tritt Horn noch hinter Melanchthon zurück.

3.2.1.2 Johannes Scharfius

Johannes Scharfius (1595–1660) – oder auch Johann S. Scharff, nicht zu verwechseln mit seinem Sohn Johann Friedrich Scharff – war ab 1627 außerordentlicher Professor für Logik und Metaphysik an der philosophischen Fakultät der Universität Wittenberg. Im Jahre 1638 erhielt er ebendort eine Professur für Praktische Philosophie. Zwei Jahre später promovierte er in lutherischer Theologie, 1649 erlangte er in Wittenberg einen Lehrstuhl für Theologie.²³

Ansehen erwarb Scharfius vor allem durch seine philosophischen Kompendien, die an vielen Schulen eingeführt wurden. Besonders erfolgreich waren seine *Metaphysica exemplaris* (1625), die insgesamt in sechs Auflagen erschien, das *Manuale logicum* (1647, 1684) und das *Compendium Logicae Aristoteleae* (1624), das in drei weiteren Auflagen unter dem Titel *Institutiones logicae* erschienen ist.²⁴ Es handelt sich hierbei um herkömmliche Kompendien, in denen die aristotelische Logik aus lutherischer Perspektive vorgetragen wird. In Anbetracht der Dekanonisierung des philippischen Deutungskanons füllten Scharfius' Kompendien als sich bewährender Behelfskanon eine Lücke aus.

Die Breitenwirkung der Logik des Scharfius im protestantischen Bildungswesen erklärt sich Wagenmann recht überzeugend durch ihre lutherische Dogmatik.²⁵ Auch Risse zeigt Parallelen zu Melanchthons Lehrmethode und zur theologi-

22 Conradus Horneius: Herrn Conradi Horneii, S. S. Theol. Doctoris auf der Julius Universität zu Helmstedt gewesen und weiterberühmten Professoris und umb die Christliche Kirche wohlverdienten Mannes Reifliches und Hochvernünftiges Bedencken über das Schulwesen, Wulffenbüttel, 1657, S. 24 ff.

23 Vgl. Julius August Wagenmann: »Scharff, Johann S.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 3, S. 587–588, hier: S. 587.

24 Eine beinahe vollständige Liste aller Veröffentlichungen Scharffs ist bei Zedler zu finden. Vgl. Johann Heinrich Zedler: »Scharff, (Johann)«, in: Grosses vollständiges Universallexikon, Bd. 34, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1742), Graz, 1961, Sp. 932–935, hier: Sp. 933 ff. Vgl. auch Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 104 f.; 136.

25 Wagenmann, a. a. O., S. 587.

schen Dogmatik auf.²⁶ Scharfius sieht sich selbst nicht zu Unrecht als orthodoxen Aristoteliker. Risses Analyse der Logiklehrbücher läßt aber auch deutlich einen Einfluß von Zabarella und Gutkies erkennen. Diese Lehren werden Risse zufolge ohne Bemerkung ihrer Unterschiede in Scharfius' Kompendien autoritätssüchtig vermischt.²⁷

Heftige Kritik erfuhr Scharfius schon von seinen Zeitgenossen. Sein hauptsächlichster Gegner war Joachim Jungius, Hamburger Schulrektor und Verfasser des Lehrbuchs *Logica Hamburgensis* (siehe Kap. 3.2.4.2.). Der Streit entfachte, als Jungius den Kanon des Griechischunterrichts an seinem Hamburger Gymnasium in Frage stellte und das Neue Testament aus philologischem Antrieb nach Barbarismen untersuchte. Die Geistlichkeit Hamburgs forderte ein auswärtiges Gutachten aus Wittenberg an, das Scharfius verfasste. Wie zu erwarten, warf Scharfius dem Hamburger Schulrektor Gotteslästerung vor und gab die Streitschrift *Apologia adversus rhapsodias Jungii et Calixti* (1655) heraus. Als sich der Streit ausweitete, verriss er in Disputationen auch die *Logica Hamburgensis* und wandte sich mit seiner Kritik in *Lima Logicae Hamburgensis, qua errata Joachimi Jungii* (1639) an eine breitere Öffentlichkeit. Jungius suchte sich in einem fliegenden Blatt zu wehren.²⁸

Der sechs Jahre anhaltende Streit eskalierte schließlich und weitete sich auch auf den Schülerkreis der beiden Gelehrten aus. Die *Lima* des Scharfius brachten dem Autor schließlich den Spottnamen »Limator« und den Spruch »Scharfius interdum Stumpfius« ein.²⁹ Reinhold Blomius – alias Blome, ein ehemaliger, in Leiden studierender Schüler von Jungius – rächte seinen Lehrer in einer bitteren Satire. Unter dem Pseudonym Anshelmus Jansonius stellt Blome im *Judicium peripateticum sive Aereolus* (1642) eine gerichtliche Sitzung über Scharfius auf dem Parnass vor, in der Scharfius' innovationslose Logik im Pennälerlatein in satirischen Versen verspottet wird.³⁰ Einen Nachdruck dieser Satire soll der Helmstedter Theologe Georg Calixt 1649 besorgt haben.³¹

Die Skandalträchtigkeit des Streites sorgte für eine breite Beteiligung vieler Lehrender aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Der Wittenberger Mathema-

26 Risse, a. a. O., Bd. 1, S. 521.

27 A. a. O., Bd. 1, S. 521.

28 Gottschalk Eduard Guhrauer: Joachim Jungius und sein Zeitalter, Stuttgart, 1850, S. 114 f.; 118. Das fliegende Blatt ist abgedruckt: ebenda, S. 248 ff. Vgl. auch Joachim Jungius: Dr. Joachim Jungius aus Lübeck Briefwechsel mit seinen Schülern und Freunden, hrsg. von Robert C. B. Avé-Lallemant, Lübeck, 1863, S. 199.

29 Vgl. Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Avé-Lallemant, a. a. O., S. 199. Vgl. auch Wagenmann, a. a. O., S. 588.

30 Vgl. Guhrauer, a. a. O., S. 120; 252.

31 Vgl. Martin Rothkegel: »Einleitung«, in: Joachim Jungius, Der Briefwechsel des Joachim Jungius, hrsg. von Martin Rothkegel, Göttingen, 2005, S. 1–29, hier: S. 20.

tiker Felden ergreift z. B. Partei für Jungius und spottet öffentlich über seinen Kollegen. Der Student Johannes Donnerberg berichtet:

Unser Mathematikus (Felden) holte noch ganz kürzlich den Scharff in Gegenwart vieler und sehr unterrichteter Zuhörer ganz gehörig durch, und nannte ihn einen Esel! Ja er sagte, er hätte drei Jahre hindurch zu Wittenberg Logik studiert, und nicht einmal das Wort über principia sei ihm zu Ohren gekommen; niemals hätte er dort vernommen, daß in den logischen Regeln ebenso wie in den mathematischen alle Demonstrationen von Grundregeln, oder Definitionen und Voraussetzungen sicher und apodiktisch hergeleitet werden könnten, wie Aristoteles sie hergeleitet hat.³²

Der Streit blieb für Scharfius nicht folgenlos. Im Jahre 1644 las Scharfius an der Universität Wittenberg studentischen Berichten zufolge die Logik weder öffentlich noch privat, »weil er keine Zuhörer bekommen konnte.«³³

Zu einer Dekanonisierung von Scharfius' Logiklehrbüchern am schulischen Lernort führte der auf esoterischer Ebene ausgetragene Streit nicht. Ganz im Gegenteil, Scharfius' dogmatische Kompendien verkauften sich viel besser als die innovative *Logica Hamburgensis* von Jungius. Indem man Scharfius an der Universität eine stumpfe Logik im simplen Schülerlatein vorwarf, machte man ihn erst als Schulbuchautor interessant. Gerade wegen dieser Kritik konnten sich die Lehrbücher von Scharfius im Schulbetrieb gegen ihre Konkurrenz gut behaupten.

Die Lehrer des Gymnasiums in Wittenberg lasen mit ihren Schülern von 1647 bis 1730 im Dialektikunterricht Scharfius' Logik.³⁴ Sie wurde ebenfalls in der Prima zu Sorau ab 1650, im sächsischen Mediasch ab 1650, in Magdeburg ab 1658 und in Güstrow ab 1662 gelesen.³⁵ Daß Scharfius' Kompendium auch Textgrundlage des *Magdalenäums* in Breslau war, ist aus der Lebensbeschreibung von Christian Wolff (vgl. Kap. 4.5.) ersichtlich. Wolff war schon recht früh an der Philosophie interessiert, weil er vermutete, daß es sich um eine Kunst handele, mit der man »verborgene Wahrheiten« finden könne. Seine Neugierde und sein Interesse wurden aber von der Schulleitung nicht gefördert oder unterstützt. Der Rektor des Gymnasiums versuchte die Schüler seiner Bildungsanstalt von der Philosophie fernzuhalten, indem er – vermutlich im Rahmen des altphilologischen

32 Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Avé-Lallemant, a. a. O., S. 223. Die lateinische Version findet sich in Joachim Jungius: Der Briefwechsel des Joachim Jungius, hrsg. von Martin Rothkegel, Göttingen, 2005, Nr. 217.

33 Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Avé-Lallemant, a. a. O., S. 412.

34 Franz Spitzner: Geschichte des Gymnasiums und der Schulanstalten zu Wittenberg, Leipzig, 1830, S. 52; 80; 95.

35 Vgl. Vormbaum, Bd. 2, S. 206; 440; 421; 396; 516; 600. Zu Mediasch vgl. Teutsch, a. a. O., I 1543–1778, Bd. 6, S. 86 f.

Unterrichts – Aristophan las und die Philosophie anschließend verspottete. Dies hielt Wolff dank zweier, der Philosophie wohlgesonnener Lehrer aber nicht ab, begierig die Logik des Scharfius zu studieren. Ein ehemaliger Mitschüler Wolffs, Adam Bernd, berichtet neidlos über den staunenswerten Fleiß seines Freundes. Wolff habe all seine Mitschüler übertroffen, weil er den kompletten Scharfius ohne große Mühen auswendig aufsagen konnte und weil er vor allem auch verstand, was er auf sagte. Dies zeigte sich nämlich in den Disputationen, in denen Wolff stets glänzend abschnitt.³⁶

3.2.1.3 Jakob Thomasius

Jakob Thomasius (1622–1684) lernte den strengen Aristotelismus während seines einsemestrigen Studiums bei Scharfius in Wittenberg 1640 kennen.³⁷ Später lehrte Jakob Thomasius, der Vater des berühmten Christian Thomasius, als Nachfolger von Friedrich Leubnitz, dem Vater von Gottfried Wilhelm Leibniz, an der Universität Leipzig Ethik (ab 1653), Dialektik (ab 1656) und Eloquenz (ab 1659). Einen Einfluß auf die beiden öffentlichen Schulen der Stadt Leipzig gewann Thomasius 1670 durch das Amt des Rektors der Leipziger *Nicolaischule* und 1676 durch eine Umberufung zum Rektor der *Thomasschule* in Leipzig. Das Schulrektorat übte Thomasius zusätzlich zu seinen Universitätsämtern aus.³⁸ Als Rektor der *Thomasschule* war er der Vorgesetzte von Leibnizens Halbruder, Johann Friedrich Leubnitz, der bis zu seinem Tod als Lehrer an der *Thomasschule* arbeitete.³⁹ Die *Thomasschule* war, im Gegensatz zur elitären *Nicolaischule*, die mit Fürstenschulen konkurrierte und Gottfried Wilhelm Leibniz als einen ihrer bekannten Schüler führte, eine *schola pauperum*, in der die Kinder in drei Klassen eingeteilt wurden, nämlich in Bedürftige, Arme und ganz Arme.⁴⁰ Eine Vielzahl von Schülern war auf Stipendien angewiesen und mußte ihren Lebensunterhalt durch Gesang zu kirchlichen Feierlichkeiten verdienen.

Während beider Rektorate notierte Thomasius über einen Zeitraum von vier-

36 Christian Wolff: Christian Wolffs eigene Lebensbeschreibung, hrsg. von Heinrich Wuttke, Leipzig, 1841, S. 114. Einen Vergleich zwischen der Leistung Wolffs und seiner Mitschüler im Philosophieunterricht zieht Wolffs ehemaliger Klassenkamerad Adam Bernd: Eigene Lebensbeschreibung, Samt einer Aufrichtigen Entdeckung und deutlichen Beschreibung einer der größten, obwol großen Theils noch unbekannten Leibes- und Gemüthsplage, Leipzig, 1738, S. 147 f.

37 Vgl. Richard Sachse: »Jakob Thomasius, Rektor der Thomasschule«, in: Jahresbericht des Thomasgymnasiums in Leipzig über das Schuljahr 1893/1893, hrsg. von Emil Jungmann, Leipzig, 1893, S. 6–34, hier: S. 6.

38 Mark Lehmstedt: »Buchhandel und Schule im 17. Jahrhundert: aus den Aufzeichnungen des Leipziger Schulrektors Jakob Thomasius«, in: Leipziger Jahrbuch zur Buchgeschichte, 3, 1993, S. 317–333, hier: S. 317.

39 Sachse, a. a. O., S. 29.

40 Richard Sachse: Das Tagebuch des Rektors Jakob Thomasius, Leipzig, 1896, S. 25.

zehn Jahren in den tagebuchartigen *Acta Nicolaitana et Thomana* akribisch alle Vorfälle in der Schule, die aus seiner Sicht dokumentationswürdig waren. Diese Aufzeichnungen sind heute eine bedeutende Quelle zur Erschließung des schulischen Alltags im 17. Jahrhundert. Der Leser erfährt z. B., daß an Hinrichtungstagen schulfrei war, zu welchen Anlässen Kränze aus Rosen oder Zitronen den Lehrern geschenkt wurden; er wird über Prügeleien auf dem Schulgelände, über die Auswirkungen der Pest und des dreißigjährigen Krieges und vor allem über die Inhalte und Methoden des Philosophieunterrichts belehrt.

Anlässlich seines Amtsantrittes an der *Nicolaischule* erstellte Thomasius, mit dem Ziel einer Kanonüberarbeitung, eine »Specificatio Derer Bücher, so itzt in der Schul zu S. Nicolai gebruchlich.«⁴¹ Die Liste diente einer ersten Bestandsaufnahme und war Grundlage für Thomasius' Kanonmodifikation. Thomasius durfte, damaligen Regelungen entsprechend, nämlich keine Veränderungen am Kanon ohne Beschluß des Stadtrates vornehmen. Jede Veränderung bedurfte einer ausführlichen Begründung und eines förmlichen Antrags. Unzufrieden war Thomasius etwa mit Comenius' *Janua linguarum latino-germanica* oder auch mit Ciceros *Officia*. Letztere handelten »von hohen vnd der Schuljugend annoch vnbegreiflichen Dingen«, folgten den Stoikern und seien nicht kanontauglich, weil »man hingegen, so auff Academien kommet, sich mehr nach dem Aristotele zu richten pfelet.«⁴² Auch in der Abhandlung *Adversus philosophos libertinos* (1665) votiert Jakob Thomasius für die Beibehaltung des Aristotelismus an Schulen, weil das schlechte [corruptus] Ingenium der Schüler einer monarchischen Führung bedürfe und mit freiem oder eklektischem Philosophieren überfordert sei.⁴³ Die unkritische Reproduktion der traditionellen Philosophie stuft Thomasius als einfache und damit als didaktisch kluge Art, in die Philosophie einzuführen, ein. Thomasius' Präferenz der aristotelischen Philosophie ist ebenso an der Kanonmodifizierung im Logikunterricht ersichtlich. Logik wurde an der *Nicolaischule* bis dato nach dem Ratchianer Johann Rhenius *Epitome logicae* (1622, ²1625) gelesen.⁴⁴ Um den Stadtrat zu überzeugen, daß ein besseres Logikschulbuch einzuführen sei, schreibt er in seinem Antrag von 1670:

Logica und Rhetorica Rhenii, die ich selbst in meiner Jugend außwendig gelernet, stehet zwar nicht zu verachten: iedennoch zu bedenken, weil die

41 Jakob Thomasius: *Acta Nicolaitana et Thomana*, Aufzeichnungen von Jakob Thomasius während seines Rektorats an der Nicolai- und Thomasschule zu Leipzig, hrsg. von Richard Sachse, Leipzig, 1912, S. 20.

42 A. a. O., S. 14.

43 Die Abhandlung ist abgedruckt in: Jacob Thomasius: *Dissertationes LXIII varii argumenti magnam partem ad historiam philosophicam et ecclesiticam pertinentes*, Halle, 1693.

44 J. Thomasius: *Acta*, a. a. O., S. 20 f.

responsa interrogationum offtmahl sehr weitleuffig, entgegen unsere Jugend in primis classibus heut so gar verwehnet ist, daß sie nicht gerne lange plätze auff einmahl außwendig lernet; dahero durch kurtz gefassete responsa das werck ihnen ganz leicht gemachet werden kan: ob die Erotemata, so ich zu jüngst in den Druck gefertigt, hierzu bequemer sein möchten?⁴⁵

Die Argumente müssen den Rat überzeugt haben, denn am 9. September 1670 kann Thomasius in seinem Tagebuch anlässlich eines Besuchs des Schulinspektors festhalten, daß der Besuch seinen Unterricht auf der Basis der »Erotemata mea Logica« beobachtet habe.⁴⁶ In der Prima der *Nicolaischule*, in der zu Thomasius' Dienstantritt nur sieben Schüler saßen, wurde neben Logik auch Unterricht in *Philosophia Reali* erteilt. Dieses Fach setzte sich zusammen aus Ethik, Physik und Astronomie.⁴⁷ Thomasius plädiert angesichts der geringen Teilnehmerzahl für eine weitere Neuerung. Im Antrag an den Stadtrat heißt es:

Im übrigen ist nicht zu leugnen, daß die Schul itzo in ziemliches Decrement gerathen. [...] So erhellet auß der alten Schulordnung, daß die Oberen in prima Classe auch in Philosophia Reali, alß Ethica, Physica, Astronomia unterwiesen worden: da entgegen itzo Logica und Rhetorica nur allein in prima Classe getrieben wird. Nu könnte man zwar vielleicht [...] es bey dem itzigen Zustande beruhen lassen, damit zwischen Trivialschulen vnd Academien der Unterschied desto besser verbleibe: wird aber zu bedenken gelassen, ob nicht bei der Logica vnd Rhetorica die Secundani den Primanis allmählich wiederumb zu adjungieren.⁴⁸

Auch in dieser Frage wurden Thomasius die Veränderungsvorschläge bewilligt. Schon im Januar 1671 werden die »Thomasii Erotemata« einem Primaner und einem Sekundaner als Schulbücher ausgehändigt.⁴⁹ Am 10. März 1671 hält Thomasius in seinem Tagebuch fest, daß der Logikunterricht von nun an gemeinsam in der Prima und Sekunda zweimal wöchentlich von 7:00 bis 8:00 Uhr von ihm erteilt werde.⁵⁰ Drei Tage später schreibt er: »Introducta fuerunt in scholam Erotemata mea Logica, et quidem per conjunctionem classis II cum I.«⁵¹ Am 22. März bestätigt Thomasius dem Rat die Einführung der *Erotemata Logica* und verspricht,

45 A. a. O., S. 13.

46 A. a. O., S. 11.

47 Vgl. Sachse, Das Tagebuch des Rektors Jakob Thomasius, a. a. O., S. 27.

48 J. Thomasius, Acta Nicolaitana et Thomana, a. a. O., S. 16.

49 A. a. O., S. 21.

50 A. a. O., S. 33.

51 A. a. O.

bei genügender Unterrichtszeit auch Auszüge seiner *Erotemata Metaphysica* und *Rhetorica* lesen zu lassen.⁵² Schwerpunkt aber blieb damit die Unterweisung in der Logik.

Das zweihundertseitige Kompendium *Erotemata logica* ist in vier Kapitel unterteilt und führt katechetisch in die Terminologie der Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre ein. Jeder Begriff wird mit einer durchnummerierten Frage in Kursivdruck eingeführt, worauf schließlich die Definition in Form einer kurz gehaltenen Antwort folgt:

Quid est logica? Est ars disputandi, seu faciendi Syllogismus bonum & refutandi malum, ad inveniendam veritatem.⁵³

Quomodo Aristoteles graecè vaocat univoca? Synonyma.

Quomodo aequivoca? Homonyma.⁵⁴

Quomodo Aristotelis definit Syllogismus? Syllogismus est oratio, in qua positis quibusdam, diversum quid à positis ex necessitate infertur, propter ea, quae posita sunt.⁵⁵

Derartig enge und geschlossene Fragen dienten einzig der Vokabelabfrage im Drillunterricht. Zum eigenen Disputieren und Philosophieren, zur Stillung eines Orientierungsbedürfnisses regten sie gewiss nicht an. Thomasius gibt mit seinem Kompendium vielmehr den Praeceptoren einen Fragekatalog an die Hand, der im kleinschrittigen Unterricht durchexerziert werden konnte; den Schülern legt er die richtige Kurzantwort, die nur noch auswendig gelernt werden mußte, geradezu in den Mund. Das Frage-und-Antwort-Spiel konnte aber nicht nur als Lehrer-Schüler-Aktion betrieben werden, sondern auch vorab als Schüler-Schüler-Aktion einstudiert werden. Am 22. März 1671 berichtet Thomasius, er habe sein Kompendium »bey der ersten vnd anderen Classe gar nützlich eingeführet, daß die Knaben bey den vorhergehenden Exercitiis einander selbst secundum Regulas [...] examinieren vnd fragen.«⁵⁶

Als Jakob Thomasius das Rektorat der *Thomasschule* übernahm, fand er dort Bedingungen vor, die denen an der *Nicolaischule* glichen. Erneut beantragte er beim Stadtrat die Dekanonisierung der Logik nach Rhenius zugunsten seines eigenen Lehrbuchs. Wieder überzeugte er den Rat mit den Hinweisen auf die »weitleuffigkeit« des Rhenius einerseits und die Kürze des eigenen Kompendi-

52 A. a. O., S. 37.

53 Jakob Thomasius: Gesammelte Schriften, Bd. II, *Erotemata logica pro incipientibus. Accessit pro adultis Processus disputandi*, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1668), Hildesheim, 2003, S. 1.

54 A. a. O., S. 7.

55 A. a. O., S. 86.

56 J. Thomasius, *Acta Nicolaitana et Thomana*, a. a. O., S. 38.

ums anderseits. Diesmal fügte Thomasius jedoch ein weiteres Argument seinem Antrag bei. Da an der *Thomasschule* Rhetorik nach dem Ramisten Dieterici, Logik aber nach dem Aristoteliker Rhenius gelehrt wurde, erschien ihm die Lehre dort inkonsistent.

Bey Rhenii Logica vnd Dieterici Rhetorica fehlet dieses vor, daß diese beyde autores bey so naher verwandnis solcher Disciplinen, nicht füglich (weil Rhenius Aristoteli, Dietericus Ramo gefolget), beysammen stehen.⁵⁷

Als gesinnungstreuer Aristoteliker war ihm an der Verbreitung der ramistischen Lehre ohnehin wenig gelegen. Der Stadtrat genehmigte auch in diesem Fall die Kanonmodifikation. Anhand einer Bestelliste für Bücheranschaffungen aus dem Topf einer Stiftung am 12. 2. 1680 läßt sich der Gebrauch der *Erotemata logica pro incipientibus* auch an der *Thomasschule* nachweisen.⁵⁸ Somit hatte Thomasius die Logik des Johann Rhenius durch sein eigenes Kompendium an allen öffentlichen Schulen Leipzigs erfolgreich ersetzt und auf diesem Weg einen Beitrag für eine Wiederauflage des Bandes geleistet. Das Kompendium erreichte immerhin drei Auflagen (1670, 1678, 1692). Außerhalb des Einflußbereichs von Jakob Thomasius fand das Kompendium jedoch wenig Beachtung. Einzig in Zweibrücken läßt sich die Lektüre der Logik von Jakob Thomasius nachweisen.⁵⁹ Angesichts des geringen Wirkungsgrades, ist die Rede von einem Lokalkanon berechtigt.

3.2.2 Mnemotechnischer Subkanon

*Ars longa, vita brevis.*⁶⁰

Obwohl Thomas Murner (vgl. Kap. 2.3.1.) im 16. Jahrhundert nicht unstrittig geblieben ist, hat er im 17. Jahrhundert zwei Nachahmer gefunden: Petrus Guischet und Johann Justus Winkelmann. Beide subkanonischen Autoren versuchen, die klassische Logik mnemotechnisch zu vermitteln. Die Beständigkeit eines mnemotechnischen Subkanons erklärt sich aus der Stabilität des operationalen Kanons. Die Schüler sollten die Fähigkeit besitzen, aus dem Gedächtnis die Sätze der aristotelischen Logik vorzutragen. Der mnemotechnische Ansatz trägt freilich

⁵⁷ A. a. O., S. 130.

⁵⁸ A. a. O., S. 404.

⁵⁹ Reissinger, a. a. O., Bd. 1, S. 343.

⁶⁰ Petrus Guischet: *Ars ratiocinandi lepida, multarum imaginum festivitate contexta, totius logicae fundamenta in cartiludium redacta*, Salmurii, 1650, Praefatio.

weder zum tieferen Verständnis des materialen Kanons noch zur Schulung des Philosophierens und Argumentierens bei.

3.2.2.1 Petrus Guischet

Im Vorwort der im Jahre 1650 erschienenen *Ars ratiocinandi lepida* gibt Petrus Guischet an, die Grundlagen der Dialektik einprägsam vermitteln zu wollen. Ein Dilemma bestehe jedoch darin, daß die Kunst so lang sei, das Leben aber so kurz. »Ars longa, vita brevis: ergo studendum est vitae producendae, & artibus contrahendis.«⁶¹ Es sei also jede Anstrengung erforderlich, um die Ausbildung zu straffen und mehr Zeit für das eigentliche Leben zu gewinnen. Die Verlängerung der Freizeit durch mnemotechnische Tricks in der Arbeitszeit scheint verlockend. Innerhalb von drei Jahren, anstelle der üblichen vier Jahre, möchte Guischet einen Dialektikkurs auf der Basis seiner *Ars ratiocinandi lepida* durchgeführt haben.

Die Verringerung der Ausbildungszeit bei gleichem Wissenszuwachs geht mit der Einführung eines nicht alltäglichen Unterrichtsmediums einher: Spielkarten sollen den Weg zur Weisheit eröffnen. Die Bedenken möglicher Gegner im vorhinein entkräftend, bestreitet Guischet weder Schande noch Verderbnis des gemeinen Glücksspiels und verweist auf die Besonderheiten seines philosophischen Spiels, bei dem, im Gegensatz zum Glücksspiel, nicht der Verlust der materiellen Güter drohe, sondern nur der Verlust der Ignoranz. Das Wissen sei der Gewinn.

Guischet stellt sich zu Recht nicht als Erfinder des segensreichen Spiels zum Erwerb der Vernunftkunst dar, sondern verweist explizit auf die Erfolge von Thomas Murner. Dieser sei kein kleines Licht im Sternenfeuer des Franziskanerordens, sondern »nobis primus in Philosophia«. Murners Werk sei »cum magno multorum applausu« zu würdigen.⁶² Als weiteren Beleg für den Erfolg von Murners Kartenspiel führt Guischet dessen Verwendung in den Lehrveranstaltungen von R. P. Ludovico Gautier, Doktor der Theologie in Paris, an.

Ein Zugewinn der Ausgabe von Guischet gegenüber der von Murner besteht – wie Guischet meint – in einer übersichtlicheren und besseren Ordnung. Wie zuvor Murner, konzipiert Guischet Spielkarten in unterschiedlichen Kategorien und Wertigkeiten, doch reduziert er Murners sechzehn Grundsymbole auf vier: Krebs, Fisch, Schelle und Eichel. Der Krebs symbolisiert das Kapitel zu den Universalien; der Fisch die Kategorien, die Schelle das Urteil und die Eichel den Schluß. Murner folgend, codiert Guischet die Bilder mit philosophischer Fachterminologie, die er im beigefügten Text erläutert. Die Karten sollen an die Mitspieler verteilt werden, deren Aufgabe schließlich darin besteht, die Codes zu entschlüsseln. Die Wahl

61 A. a. O.

62 A. a. O.



Abb. 10: Petrus Guischet: *Ars ratiocinandi lepidam, multarum imaginum festiuitate contexta, totius logicae fundamenta in cartiludium redacta*, Salmurii, 1650, S. 104.

von einzelnen Bildelementen läßt im Detail auch die Nähe zu Murner erkennen. Murner hatte die Äquivokation als dreiteilige Windböe aus Mündern von verschiedenen Figuren dargestellt. Dieses Leitmotiv findet auch bei Guischet Verwendung.

Guischets subkanonische *Ars ratiocinandi* fungierte seinerzeit eher als Geheimtip für diejenigen Schüler, die ihre Freizeit durch schnelleres Lernen verlängern wollten. Seriöse Lehrpläne nennen das Spiel nicht. So war und ist die Zugänglichkeit des Kartenspiels eher schwer. Von der subkanonischen *Ars ratiocinandi* gibt es heute nur noch zwei öffentlich zugängliche Exemplare in Paris und Hannover. Das mir zugängliche Exemplar hat – wie man sieht – stark gelitten, aber das von Murner bekannte Motiv der geteilten Atemwirbel dürfte auf dieser Abbildung noch zu erkennen sein.

3.2.2.2 Johann Justus Winkelmann alias Stanislaus Minck von Weinsheun

*Dies ist auch ein allgemeiner Schulfehler, daß man die Knaben [...] mit Lesung vieler Bücher[] abzumatten pflaget.*⁶³

Johann Justus Winkelmann (1620–1699) – auch Wynkelmann oder Winckelmann – hessischer Hof-Histograph, Oldenburgischer Rat und Verfasser von pädagogischen Abhandlungen zu Schulreformen im Geiste Luthers und Comenius', greift unter dem Pseudonym Stanislaus von Weinsheun oder Weunßhein auf die Erkenntnisse der Mnemotechniker zurück, die ihm vornehmlich von seinem Lehrer Johann Balthasar Schuppius vermittelt wurden. Gregor Reischs *Margarita philosophica* und auch Murners mnemotechnische Kartenspiele waren ihm bekannt und werden von ihm auch in theoretischen Schriften zitiert, in denen er mehrere Bände von mnemotechnischen Lehrwerken ankündigt.⁶⁴ Erschienen sind die *Caesareologia* (¹1659, ⁵1728) zur Geschichte des Römischen Kaiserreichs und die

63 Johann Justus Winkelmann: *Einfältiges Bedencken*, eine pädagogische Reformschrift aus dem Jahre 1649, hrsg. von Wilhelm Diehl, Berlin, 1906, S. 67.

64 Er nennt Murner und Reisch in der *Relatio novissima*. Vgl. B. Kuhn, a. a. O., S. 118.

Logica memorativa peripatetica in einer Auflage von 1659 und 1725.⁶⁵ In der Ausgabe von 1725 ist dem Lehrbuch eine Abhandlung über verschiedene Methoden der Erinnerungskunst von Jacobus Apinus beigegeben. Im Gegensatz zu Reisch und Murner, beruft sich Winkelmann jedoch nicht auf die Logik des Petrus Hispanus, sondern auf das *Compendium logicae Peripateticae* von Kaspar Ebels, seinem Lehrer an der Universität Marburg. In seinem eigenen Logiklehrbuch versteht es Winkelmann, die Ansätze seiner beiden Lehrer erfolgreich zu verbinden. Die mnemotechnische Methode geht auf Schuppius zurück, der Aristotelismus auf Ebels. Schon zehn Jahre vor dem Erscheinen seiner *Logica memorativa peripatetica* berichtet Winkelmann in seiner pädagogischen Reformschrift *Einfältiges Bedenken und Anzeige, woher es komme, daß die Jugend sehr verzogen*, daß er des »weltberühmten, trefflichen Philosophi M. Caspari Ebelii [...] Compendium Logicae Peripateticae sehr artig in etliche Bilder verfasst« hat und »daß es die Jugend mit geringer Müh gleichsam spielend lernen kan, dafern sich jemand zu diesem Werck Vorschub zuthun erbietet, kan es ins Kupfer gebracht, die Auflegung aber gedruckt werden.«⁶⁶

In seiner pädagogischen Reformschrift, in der er seine in den Lehrbüchern später umgesetzten didaktischen Prinzipien im Kern vorstellt und verteidigt, werden Leitlinien des guten Erziehens und Unterrichtens (Kap. 2) aus den Mißständen des zeitgenössischen Unterrichts- und Erziehungswesens (Kap.1) entwickelt. Mit sprachgewaltiger Leichtfüßigkeit mokiert er sowohl eine falsche und zeitraubende Unterrichtsmethodik als auch eine uneinheitliche und überfrachtete Textbasis.

Dieses ist auch ein allgemeiner Schulfehler, daß man die Knaben auf einmal mit Lesung vieler und doch nicht einerley, sondern unterschiedenen, ja manchmal auch widrigen und weitläufigen Büchern zu beschweren, und mit vielem Außwendiglernen schwerer und unnützlichen *Lectionen* und Regeln, und vielen Glossen Schreiben ohne richtige Ordnung abzumatten pfeget. [...] Itzo aber belegte man sich mit vielen unterschiedlichen *Autoribus*, leße heute einen, morgen einen andern, welches vielmehr verderblich als nützlich wehre. Dan dahero komt es, daß der, welcher zu viel umfasset und haben will, mit dem Esopischen Hund nichts behält oder ertappet, auch der, welcher alles haben will, nichts erlanget; Wan man in einem Haafen auf einmal Muuß, Brey, Fleisch, Milch und Fisch kochen oder auf ein Stück Wachs vielerley Siegel nacheinander drucken wollte, so ists nothwendig, daß eines des anderen Geschmack, des anderen bemerkung verderbe; Vielerley Spieße belieben zwar dem Magen, allein sie schwächen ihn auch. [...] Einem [...]

65 Stanislaus Minck von Weinsheun: *Logica memorativa peripatetica*, Francoforti et Lipsiae, 1725.

66 Winkelmann, *Einfältiges Bedencken*, a. a. O., S. 141.

Praeceptor ermangelt es an guter Anweisung oder an einer rechten Lehrart, [...] der Knabe muß alles mit zwang außwendig lernen [...] So eilet der *Praeceptor* mit dem Knaben davon, als hette man Flügel, und lauffet drüber hin, wie ein Haan über heisse Kohlen: Ist das Buch dan von Anfang biß zu Ende durchgelaufen, so weiß niemand nichts davon, und wird wol zehnenmal durchgangen ehe der Verstand und das Gedächtnis etwas behält; ist das nicht eine nährische Mühe und Arbeit? Ist das nicht eine Marterschul? Ist das nicht die Zeit unnützlich hingeschlaudert? [...] Ist diß nicht auch ein hochschädliches Werck, daß man einem Ort diese, an einem anderen Ort und so ferner eine andere Lehrart, ja so viel Orter, so viel Grammaticken gebrauchtet: Wan es dan darzukommt, wie ofters zugeschehen pflegt, daß die Eltern mit ihren Kindern, irgend wegen eines Heuraths, einer Erbschaft, oder anderen Zufälligkeiten halber ihren Sitz verucken, und in ein anderes Land oder Statt kommen, da müssen ihre Kinder wieder von vorn anfangen, welches zum Schaden und Auffenthalt der Jugend gereicht. Werden sie dan auf Universitäten geschickt zu Philosopiren, so hat es eine gleichmässige Bewandniß darmit, hier wird die Jugend angeführet nach des *Rami Logica*, dort nach *Dieterici*, an einem andern Ort nach des *Horneii*, *Ebelii*, *Dannhavveri*, *Logica* oder nach dem *Du Trieu &c.* [...] Wie kan das gut thun, [...] dan dieser schreibt von einer Sache so, der andere so, einer ist leicht, der andere schwer, dadurch wird das ingenium verwirret, das Gemütrhe erlasset, und ermattet, das Gedächtnis geschwächet, die edle mit Gelt unzählbare Zeit wird vergeblich zugebracht und verlohren: und dießes ist der einzige Mangel, daß man sich bishero keiner allgemeinen, richtigen, gewissen und gleichförmigen Lehrart verglichen hat.⁶⁷

Die Konsequenzen, die Winkelmann aus diesem Mißstand zieht, sind die Forderungen nach einem aristotelischen Einheitslehrbuch und Lehrkräften, die sich im wahrsten Sinne des Wortes als »Ludimagistri« – als Spielmeister – verstehen und in den Klassen bei rapidem Lernzuwachs für »Kurtzweil« sorgen.⁶⁸ In der *Caesareologia* nennt Winkelmann den Lehrmeister einen »Hirnschleiffer«, der das von Natur aus unterschiedlich gut ausgestattete Gedächtnis der Schüler mithilfe von mnemotechnischen Methoden zu schleifen habe, wie der Juwelier einen Diamanten.⁶⁹ Nicht das Philosophieren und Disputieren will Winkelmann fördern, sondern einzig die auf Schnelligkeit angelegte Vermittlung von Fakten.

⁶⁷ A. a. O., S. 67 ff.

⁶⁸ A. a. O., S. 142.

⁶⁹ Johann Justus Winkelmann: *Caesareologia sive quartae monarchiae descriptio*, A Julio Caesare, Romanorum Imperatore primo, ad Imperium usuque Invictissimi Imperatoris nostri Leopoldi &c. Continuata & variis aenigmaticis, aeri incisis memoriamque mire juvantibus figuris illustrata, Lipsiae, 1688, S. 21.

Wie gehet es mit Erlernung der freyen Künste so langsam her, ziehet einer auf Gymnasia oder Universitäten, ey so befindet er ofters daselbstens anders nichts, als mehrentheils unnütze vergebliche Gezäncke, ohnnötige fragen, von dieser oder jener Aristotelischen, Platonischen Meinung oder eines andern Philosophi Text viel hundert Disputationes und zweifelhaften Sachen, da schlagen sich wol zehen ein gantztes Jahr und länger um die fragen, *An Logica fit Ars? An scientia? quot praedicamenta? &c.* und wan man das Gezäncke bey dem Liecht besiehet, so ist o o o o o o o o o o, de lana caprina, nutzt weder zufrieden, zuschmelzen, noch zubraden, unterdessen gehet die ädle zeit hinweg.⁷⁰

Wer die Zeit sinnvoll nutzen möchte, muß – im Sinne Winkelmanns – schon früh mit dem Philosophieunterricht beginnen. Diesen setzt er, in Anlehnung an Comenius' erste Bildungsstation, der Mutter- bzw. »Haußschul«, bereits in den ersten Lebensjahren an. Das Unterscheiden von Gut und Böse, nützlich und schädlich, Frage und Antwort seien die ersten Themen des Dialektikunterrichts bei der Mutter. Im Ethikunterricht derselben Stufe lerne man Mäßigkeit in Essen und Trinken, Sauberkeit, Wahrhaftigkeit, Höflichkeit und Schamhaftigkeit.⁷¹ Vom Philosophieunterricht aller Bildungsstufen will Winkelmann grundsätzlich niemanden ausschließen. Selbst dem »Weibervolck« könne »Philosophie« nach dem »Nehen, Spinnen, Wircken [und] Kochen« »nicht schaden.«⁷² Auf späteren Bildungsstufen biete sich, wenn man möglichst schnell, viel und lustvoll lernen wolle, in letzter Konsequenz nur die mnemotechnische Methode an. Unter diesen selbst gesetzten Zielvorgaben legt Winkelmann sein Logiklehrbuch *Logica memorativa peripatetica* der Öffentlichkeit unter einem Pseudonym vor.

In diesem nur achtundfünfzig Seiten im Quartformat umfassenden, peripatetischen Logikbuch von Winkelmann sind viele Bilder und lustige Sprüche, die dem Schüler das Auswendiglernen der aristotelischen Logik erleichtern sollen, abgedruckt. Im Gegensatz zu Murners *Logica memorativa*, sind die Bilder jedoch nicht einzeln neben den Erklärungen abgedruckt, sondern auf fünf Tafeln verteilt. Die Tafeln enthalten sowohl fortlaufende Bildstreifen als auch zusammenhangslos angeordnete Bilder. Die erste Tafel dient einer allgemeinen Einführung in die Logik, die zweite den Prädikabilien, die dritte den Prädikamenten, die vierte und fünfte den Enunziationen und Syllogismen.

Wie auf den mnemotechnischen Karten von Murner, sind die einzelnen Bildelemente auf den Tafeln nummeriert, was die Zuordnung zur passenden Textpassage erleichtert. Sprachlich ist das Buch in merkwürdiger lateinisch-deutscher Mischprosa verfaßt. Die Beschreibungen zu den Bildern sowie die Merksprüche

70 Winkelmann, Einfältiges Bedencken, a. a. O., S. 27.

71 A. a. O., S. 101.

72 A. a. O., S. 120 f.

sind meist in deutscher Sprache, die Erklärungen zu den Bildern dagegen in Latein verfaßt. Führen wir uns zur Veranschaulichung ein Bildelement aus Tafel I mit dem dazugehörigen Text vor Augen.

In Definitione Logices exprimitur Genus, objectum, finis & divisio ipsius Logices, quae repraesentatur tali figura. Der Aristoteles sitzt in tiefen Gedanken/ et sic logica est habitus animi, non corporis. Hat in der rechten Hand ein Schlüssel/ sic Logica non est scientia, sed clavis scientiarum, in der lincken einen Hammer/ denotat Genus, quod est habitus instrumentalis: Malleus est variarum artium mechanicarum instrumentum; Ist ein Rechen mit der Überschrift: *Meliora fecernit*, er scheidet das Böse. Verum a falso accurate discernere, wird furgebildet durch gespaltene und ungespaltene Klauen. [...]

Also ist die Vernunft-Lehre eine Dienstfertigkeit des Gemüthes mit einer Schluß-Rede das Wahre von den Falschen zu unterscheiden. Der Amboß ist gestaltet wie die Welt/ Objectum enim Logices sunt res omnes. Die Gegen-Lehr ist ein jegliches Ding/ h. e. Ommne Ens tam creatum, quam increatum, in dem obersten Theil des Amboß stehet der Name JEHOVA, qui est Ens increatum; in dem untersten ein Engel/ qui est Ens creatum. Ein Theil ist lebendig und weiß/ das ander schwartz/ dadurch die Entia in potentia & non Entia verstanden werden. [...] Der Aristoteles schmiedet einen Ring/ est prima mentis operatio, quae est simplicium terminorum Apprehensio. Diese zwey Ring bedeuten secundam mentis Operationem, nim: Orationem vel Enunciationem; illa est vox significativa ex instituto & c. haec constat ex duabus partibus materialibus, subjecto & Praedicato, illud cum hoc per copulam (der Mittel-Strichen) unitur. Die drey am Triangel aneinander hangenden Ringe zeigen tertiam mentis operationem, quae est Syllogismus, constans duabus Praemisis & conclusionem.⁷³

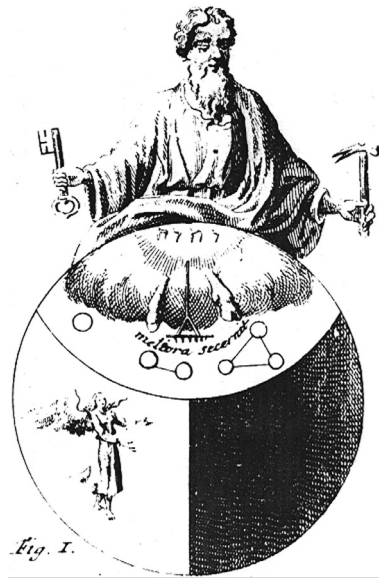


Abb. 11: Stanislaus Minck von Weinsheun: *Logica memorativa peripatetica*, Francoforti et Lipsiae, 1725, Fig. I, Tafel I.

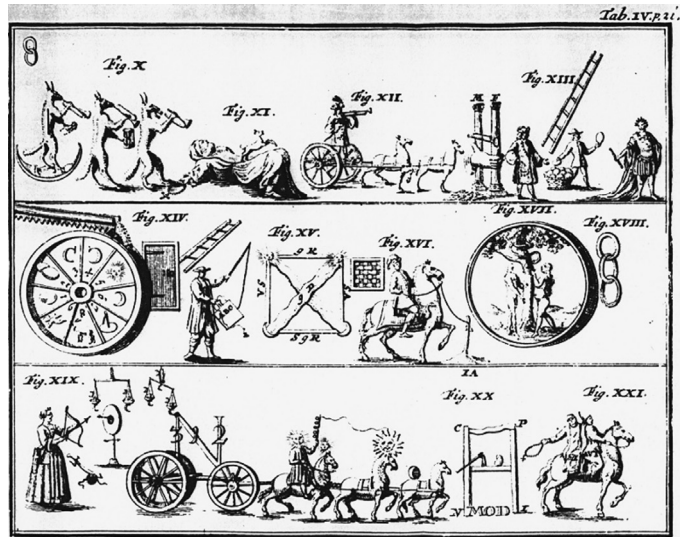


Abb. 12: Stanislaus Minck von Weinsheun: *Logica memorativa peripatetica*, Francoforti et Lipsiae, 1725, Fig. I, Tafel IV.

Da die Wiederholung ein wichtiger Bestandteil des Lernens ist, werden im Verlauf des Buches alte, bereits erläuterte Bildelemente wieder aufgegriffen und in neue Bilder integriert. Der Bildcode bleibt stets bestehen. Ein Leit- und Gliederungsprinzip, das das gesamte Lehrbuch durchzieht, sind die von Aristoteles geschmiedeten Ringe. Im ersten und dritten Bogen der vierten Tafel finden sich, mit gleicher Codierung, die ineinander verschlungenen Ringe wieder. Ergänzend zu den memotechnischen Bildern, sollen aber auch kleine Merksprüche das Auswendiglernen der aristotelischen Logik erleichtern. Minck von Weinsheun führt z. B. in die Syllogistik ein, indem er zunächst festhält, daß der Syllogismus aus drei Teilen besteht, nämlich *Major*, *Minor* und *Conclusio*. Diese Erkenntnis mündet schließlich in der lustigen Merkregel: »Major ist der Großhans; Minor ist der Kleinhans; Conclusio ist der Pförtner, der schleust die Thüre zu.«⁷⁴ Auch durch hieroglyphische Verbildlichung von Lauten versucht Winkelmann, das Gedächtnis der Lerner zu aktivieren. Der Begriff *Dilemma* hat den Bildcode »die Lämmer«. Abgebildet wird dementsprechend ein Pferch mit Schafen.⁷⁵

Die subkanonische Logik von Winkelmann suchen wir – wie die mnemonischen Spiele Murners und Guischets – in offiziellen Schulordnungen und Lehrplänen vergeblich. Über die Effizienz von Winkelmanns didaktischem Ansatz

74 A. a. O., S. 30.

75 A. a. O., Tafel V, Fig. XXIII.

erfahren wir von ihm selbst im Anhang seiner *Caesareologia*. Winkelmann hatte noch vor der Veröffentlichung seines Lehrwerks die Bilder im eigenen Unterricht eingesetzt und zu diesem Zwecke auf seine Kosten Kupferstiche anfertigen lassen. Fürsten, Grafen, Freiherren, Doctores und Studiosi seien gekommen, um sich die Drucke bei ihm persönlich abzuholen. Teilweise seien seine Bilder von den Doctores auch an den Universitäten zu Lehrzwecken eingesetzt worden. Ferner habe es 1652 und 1653 öffentliche Auftritte seiner zwölf- und elfjährigen Schüler, Georg Daniel Drauden und Johann Theodorus Dietrich, gegeben, die ihr mnemotechnisch angeeignetes Geschichtswissen vor Publikum präsentiert hätten.⁷⁶ Die Aufführung verfehlte ihre Wirkung nicht. Die Zuschauer tobten vor Begeisterung; die stolzen Eltern der beiden Jungen publizierten eine Beschreibung der Vorführung und beeindruckte Studenten, Professoren und Lehrer dichteten Lobverse auf Winkelmann, die im Anhang der *Caesareologia* veröffentlicht wurden.

Was ist wohl herrlicher in dieser Welt zu schauen,
 Als einen greisen Kopf mit Weißheit ausgezieret,
 Und der auf seiner Zung gelährte Reden führt.
 Solt man auf solchen Mann nicht grosse Schlösser bauen?
 [...] Hier dieser schöner Knab, der Draut, der junge Draut,
 den Wynkelmann geziert gleich eine Braut.⁷⁷

Im überschwenglichen Jubel der Feierlichkeit wird Winkelmanns Philosophie Unsterblichkeit prophezeit, eine Aufnahme in den Kanon der Meisterdenker scheint gewiß.

Du mußt im Winkel nicht Herr Wynkelmann verbleiben,
 Un angemeldet stehn, von dir hat es gelehrt,
 Der junge Knab de wir bestürzet angehört,
 Durch sonderliche Kunst, die du längst thätst beschreiben;
 Apollo will dich drum de Buche einverleiben,
 Drin die Gelehrten stehn, so Hesseland geehrt
 [...] Wann dich der Tod gleich tödt,
 wird doch die Schrifft nicht sterben.⁷⁸

Nachdem jedoch die erste Begeisterung über den Erfolg der mnemotechnischen Methode verflogen und die Unterrichtsmedien genauer untersucht waren, bildete sich der Subkanon wieder zurück. Schon am Anfang des 18. Jahrhunderts ver-

⁷⁶ Winckelmann, *Caesareologia*, a. a. O., S. 32 f.

⁷⁷ A. a. O., S. 84.

⁷⁸ A. a. O., S. 87 f.

blasst deutlich das Interesse. Sowohl in der theoretischen Diskussion als auch in Form von Lehrwerken gerät die Mnemotechnik schließlich ganz in Vergessenheit, obwohl das Vortragen von Logikkompendien aus dem Gedächtnis auch im 18. Jahrhundert ein zentrales Unterrichtsziel war. Schuld daran war nicht etwa die Dekanonisierung des operationalen Kanons, sondern, wie Kuhn bemerkt, die obszönen Bildelemente.⁷⁹

Mnemotechnisch ausgenutzt wird in der Tat von Winkelmann, daß insbesondere Schauerliches, Obszönitäten und moralische Frag-

würdigkeiten besonders lange im Gedächtnis haften bleiben. Bereits Murner hatte sich dieses Phänomen unterschwellig für sein Kartenspiel zunutze gemacht. Winkelmann scheint Murner noch zu übertreffen. Moralisch fragwürdig erscheint gleich neben der Abbildung einer Hinrichtungsstätte in Fig. XXI unserer Abbildung 8 rechts unten eine auf dem Pferd fliehende Nonne, die – an einen Mönch geklammert – ihren Rosenkranz entsorgt. Der Text zu diesem Bildelement lautet:

Syllogismus disjunctus sive Hypotheticus est triplex: Conditionalis, Copulativus & disjunctivus. Hier sitzt ein Mönch auf dem Pferd/ darinnen steht SI, AUT, der Mönch hat eine Nonne/ welche sich fest an ihn hält/ dieselbige wirft ihr Pater noster von sich hinweg.⁸⁰

In der *Caesareologia* arbeitet Winkelmann noch ungenierter mit fäkalischer und pornographischer Chiffrierung als in seinem philosophischen Lehrwerk. Wenn schon im Text unverblümt die Rede ist von der »Tütte der Weibs-Leute«⁸¹ und von »Menschen-Koth«⁸² essenden Delinquenten, so entdecken wir auf den Kupferplatten winzige Details, die die Grenze des guten Geschmacks in den Lehrstuben des 17. Jahrhunderts deutlich überschritten haben werden. Im Vergleich zu anderen

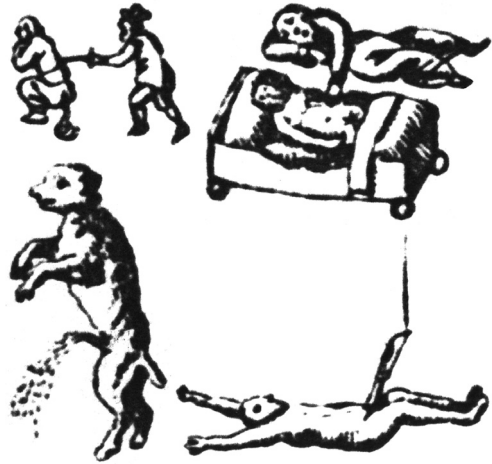


Abb. 13: Johann Just Winckelmann: *Caesareologia*, 1688, Auszüge aus Tafel II.

79 Vgl. B. Kuhn. a. a. O., S. 161 f.

80 Minck von Weinsheun: *Logica memorativa peripatetica*, a. a. O., S. 38.

81 Winckelmann, *Caesareologia*, a. a. O., S. 44.

82 A. a. O., S. 42.

mnemotechnischen Lehrwerken dieser Zeit, stuft die Forschung Winkelmanns Obszönitäten jedoch als eher harmlos ein.⁸³

3.2.3 Cartesianismus

3.2.3.1 Johannes Claubergius

*Omnis novitas periculosa.*⁸⁴

(J. Heinius im Streit mit J. Claubergius)

Nach Abschluß seines Philosophiestudiums in Bremen und Gröningen vertiefte Johannes Claubergius (1622–1665) seine Studien in Frankreich und England. Im Jahre 1649 erhielt Clauberg durch Vermittlung seines Gröninger Lehrers einen Ruf an die sich kriegsbedingt im Aufbau befindende Herborner Hohe Schule. Clauberg hielt sich zur Zeit der Berufungsverhandlungen in Leiden auf, wo er sich als ein Schüler des Johannes de Raei alias Raius, ein Verteidiger des Cartesianismus, der selbst wiederum ein Schüler Heereboords war, mit der cartesianischen Philosophie und der Leib-Seele-Problematik beschäftigte. Zeitnah wurde auch der schlesische Cartesianer Christoph Wittich (1625–1687) als Professor für Mathematik ans *Johannea* in Herborn berufen. Mit Clauberg und Wittich gelangten erstmals Cartesianer auf deutsche Lehrstühle. Nach Annahme des Rufs geriet Clauberg mit zwei Vertretern des Aristotelismus, Johannes Heinius und Cyriacus Lentulus, in Streit über die Stellung der Philosophie im wissenschaftlichen Fächerkanon. Clauberg zog den Status der Philosophie als »ancilla Theologia« in Zweifel und setzte sich, zum Entsetzen seiner Gegner, für eine Vorrangstellung der Philosophie ein. Der Streit eskalierte in Atheismusvorwürfen, weitete sich bald in Fragen der Lehrverpflichtung und personellen Zuständigkeiten aus und gipfelte schließlich in Studententumulten. Als am Niederrhein zu Duisburg Pläne für eine Universitätsgründung geschmiedet wurden, nahm Clauberg 1651 eine Anstellung als Rektor eines Duisburger Gymnasiums an, nicht zuletzt um den Querelen in Herborn zu entgehen, wo noch im selben Jahr der Vortrag von cartesianischen Lehren bei Strafe der Amtsentziehung untersagt wurde und per amtliche Verfügung nur noch die Philosophie von Aristoteles oder Ramus gelehrt werden durfte. Clauberg verließ Herborn mit einem Teil seiner Schüler und führte seinen Philosophieunterricht am Duisburger Stadtgymnasium in gewohnter Weise fort.

83 Vgl. B. Kuhn, a. a. O., S. 91.

84 Eine Auswertung der uneditierten Dokumente von Heinius nimmt vor: Gerhard Menk: »Omnis novitas periculosa – der frühe Cartesianismus an der Hohen Schule Herborn (1649–1651)«, in: Erkennen, Glauben, Handeln, Internationales Comenius-Kolloquium, Herborn 1984, hrsg. von Klaus Schaller, ST. Augustin, 1985, S. 135–163, hier: S. 152.

Ein Jahr später erhielt Clauberg eine Professur für Theologie an der Universität Duisburg und übernahm als erster das Amt des Rektors. Unter den Bedingungen in Herborn konnte und wollte auch Wittich nicht länger lehren. Er erhielt 1653 einen Ruf nach Duisburg, folgte aber bald einem anderen Ruf nach Nimwegen. Als 1655 eine Professur für Rhetorik und klassische Literatur in Duisburg ausgerechnet mit Cyriacus Lentulus besetzt werden sollte, erhob Clauberg energisch Einspruch und verhinderte die Anstellung seines Erzfeindes.⁸⁵

Claubergs Logiklehrbücher sind während seiner Lehrtätigkeit in Duisburg entstanden. Im Jahre 1654 erschien Claubergs einflussreiches Logiklehrbuch *Logica vetus & nova*, das 1712 die sechste Auflage erreichte. Eine fünfundzwanzig Seiten umfassende Kurzfassung seiner Logik publizierte Clauberg zwischen 1658 und 1700 in fünf Auflagen unter dem Titel *Logica contracta*.⁸⁶ Im Zuge der Verkürzung und Vereinfachung führt Clauberg in der *Logica contracta* deutsche Terminologien in den Fließtext ein, so daß eine sonderbare lateinisch-deutsche Mischsyntax entsteht. Sowohl die *Logica contracta* als auch die *Logica vetus & nova* sind in den bereits 1691 veröffentlichten gesammelten Werken abgedruckt.⁸⁷

Die um die einhundertfünfzig Seiten starke *Logica vetus & nova* zerfällt in eine »genetische« Logik, die die Vernunft zur Synthese eigener Gedanken anregen soll, und eine »analytische« Logik, die für die kritische Zergliederung fremder Gedanken zuständig ist. Clauberg versteht die Disziplin der Logik als Medizin [medicina] zur Reinigung des Verstandes von Irrtümern und Zweifeln.⁸⁸ In der genetischen Logik geht Clauberg davon aus, daß die Erkenntnis der Wahrheit dreistufig erfolgt: klares und distinktes Begreifen (I, Kap. 2–10), Urteilen (I, Kap. 11–17) und Erinnern der Begriffe und Urteile (I, Kap. 18–19). Die Aufgabe des Logikunterrichts kann aber Claubergius zufolge nicht bloß darin bestehen, daß jeder für sich alleine zur Erkenntnis gelangt, sondern daß darüber hinaus auch die fremden Gedanken und deren Ausdruck in der Rede der Anderen verstanden und auf ihren Wahrheitsgehalt untersucht werden können. Diese Kompetenzen werden in der Hermeneutik bzw. in der analytischen Logik vermittelt. Die Hermeneutik

85 Zum Streit in Herborn vgl.: Gerhard Menk: »Omnis novitas periculosa«, a. a. O. Siehe auch: Lutz Danneberg: »Die Auslegungslehre des Christian Thomasius in der Tradition von Logik und Hermeneutik«, in: Christian Thomasius (1655–1728), Neue Forschung im Kontext der Frühaufklärung, hrsg. von Friedrich Vollhardt, Tübingen, 1997, S. 254–316, hier: S. 292. Die Quelle, auf die sich alle biographischen Daten in der kritischen Literatur stützen, ist die den *Claubergii Opera Omnia philosophica* vorangeschickte Biographie von H. Chr. Henninius. Vgl. auch: Wilhelm Gaß: »Clauberg, Johann C.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 4, S. 277–278. Walter Ring: Geschichte der Universität Duisburg, Duisburg, 1920, S. 24; 129 ff.; 182.

86 Vgl. Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 31 f.

87 Johann Clauberg: *Opera Omnia Philosophica*, 2 Bde., (Nachdruck der Ausgabe Amsterdam 1691), Hildesheim, 1968, Bd. 2, S. 764–936.

88 A. a. O., Bd. 2, *Logica vetus et nova*, Prol 1, § 10 ff.

steht insofern in enger Verbindung mit dem ersten Teil des Buches, als daß sie prüft, ob die Aussagen des Anderen den Regeln der genetischen Logik entsprechen. Der Bezug zur genetischen Logik ermöglicht schließlich eine Überzeugung des Anderen, nicht etwa seine bloß rhetorisch erzeugte Überredung. Begrifflich unterscheidet Clauberg zwischen Dialektik und Logik: die Dialektik sei eine Disputier- und Überredungskunst [ars bene disserendi proprie], die Logik dagegen eine Vernunftkunst [ars ratione recte utendi].⁸⁹ Das Verstehen der Aussagen der Anderen mittels einer Hermeneutik und einer Prüfung und Bewertung der fremden Aussage mittels einer analytischen Logik erreiche spätestens dann eine Grenze, wenn die Aussagen des Anderen falsch seien und der Andere dies aber nicht sogleich einsehe und eines besseren belehrt werden müsse. Zur analytischen Logik und Hermeneutik tritt deshalb die Didaktik als Unterdisziplin zur Logik hinzu. Sowohl die Dialektik als auch die analytische Logik sind nämlich lern- und lehrbar, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise: die Logik, als strenge Wissenschaft, sei für wenige akroamatisch [acroamaticum], die Dialektik dagegen für viele exoterisch [exotericum] oder populär [popularis] zu vermitteln.⁹⁰

Mit der Auffächerung der Logik in Hermeneutik und Didaktik betritt Claubergius weitgehend Neuland. Seine *Logica vetus & nova* gilt daher auch als »Pionierwerk« der »beginnende[n] Frühgeschichte der allgemeinen Hermeneutik.«⁹¹ Viele Autoren von Logiklehrbüchern, darunter auch Christian Thomasius (vgl. Kap. 3.2.4.3.), beriefen sich später auf Clauberg und fügten ihrer Logik ebenfalls einen hermeneutischen bzw. didaktischen Teil an.

Was aber ist an Claubergs Logik cartesianisch? Ein in sich geschlossenes logisches System hatte Descartes gar nicht geschaffen, lediglich vier Grundregeln stellt er auf: man solle erstens in der Philosophie nichts als wahr und sicher annehmen, bevor man sich nicht von der Wahrheit und Richtigkeit desselben überzeugt hat; man solle zweitens jedes komplizierte Problem in so viele Teile zerlegen, als zu seiner Lösung erforderlich sei; man solle drittens vom Einfachen zum Schwierigen voranschreiten, und man solle sich viertens vergewissern, nichts weggelassen zu haben. Eine Arbeit von Herrmann Müller weist die Berücksichtigung dieser Regeln bei Clauberg nach und zeichnet ihn folglich als »reinen Cartesianer« aus.⁹² Die lexikographische Philosophiegeschichtsschreibung berief sich auf Müller und führte seitdem Claubergius als »reinen Cartesianer«, dessen Verdienst hauptsächlich in der Verbreitung der cartesianischen Philosophie in Deutschland beste-

89 A. a. O., *Logica contracta*, Bd. 2, S. 913, § 9.

90 A. a. O., S. 933, § 249; *Logica vetus & nova*, Bd. 2, II, Kap. 2, S. 820, § 20.

91 Oliver Robert Scholz: *Verstehen und Rationalität, Untersuchungen zu den Grundlagen von Hermeneutik und Sprachphilosophie*, Frankfurt, 1999, S. 43.

92 Hermann Müller: *Johannes Clauberg und seine Stellung im Cartesianismus mit besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu der occasionalistischen Theorie*, Jena, 1891, S. 59 ff.

he.⁹³ Als Argument für den »reinen Cartesianismus« bei Clauberg halten darüber hinaus auch die Befürchtungen von Claubergs Zeitgenossen, Cyriacus Lentulus, her, der in Clauberg den Prototyp eines radikalen Cartesianers gesehen hatte und deshalb mit der totalen Verwerfung der herkömmlichen Logik durch Clauberg rechnete.⁹⁴ Auch eine neuere Untersuchung von Verbeek hebt die Didaktisierung und Popularisierung der Cartesianischen Philosophie als Claubergs eigentlichen Verdienst heraus.⁹⁵ Am deutlichsten wird dies vielleicht nicht so sehr in der Logik, sondern vielmehr in den *Paraphrasis in Renati Des Cartes meditationes de prima philosophia*, eine didaktisch aufbereitete Textwiedergabe der Cartesianischen Meditationen mit selbständiger Kommentierung und Analyse des Argumentationsganges.⁹⁶

Untersuchungen von Bohatec, Weier und Risse weisen dagegen Claubergius in der Logik lediglich als »cartesianischen Scholastiker« aus, der sich um eine Synthese von Aristotelismus und Cartesianismus bemühe.⁹⁷ Die Synthese ergebe sich durch eine enge Verbindung der eher aristotelisch orientierten Analytik, die sich mit dem Verständnis von Aussagen beschäftige, die nicht nur dem Subjekt, sondern auch anderen zugänglich seien, und der eher cartesianischen Genetik, die vornehmlich den Zweck habe, nur die eigenen Gedanken zu prüfen. Auch im Detail lasse sich eine Beeinflussung von beiden Denkern nachweisen. Claubergs Definitionen von *Induktion*, *Deduktion* und *Axiom* gingen eindeutig auf Aristoteles zurück; in der Lehre vom Syllogismus behielt Clauberg die aristotelischen Figuren mit ihren vierzehn Modi ungeprüft bei.⁹⁸ Descartes' berühmtes *cogito ergo sum* führt Clauberg in der Syllogismuslehre ein, um den Begriff *Enthymen* zu erklären (erste, zu ergänzende Prämisse: *qui cogitat, est*, zweite Prämisse: *cogito*, Konklusion: *sum*).⁹⁹ Clauberg lehnt jedoch diesen Satz aufgrund seiner unsicheren Voraussetzungen ab.¹⁰⁰ Descartes' Beispiel von der Sonne, von der wir unterschiedliche Ideen haben, je nachdem ob wir sie lebensweltlich verankert, wie etwa das Kind,

93 Eine beeindruckende Bibliographie der Lexika, die Clauberg unter dem Signum des Cartesianismus präsentieren, findet sich in der Dissertation von Winfried Weier: *Die Stellung des Johannes Clauberg in der Philosophie*, Mainz, 1960, S. 4.

94 Josef Bohatec: *Die cartesianische Scholastik in der Philosophie und reformierten Dogmatik des 17. Jahrhunderts*, Hildesheim, 1966, S. 89.

95 Johannes Verbeek: »Johannes Clauberg: A Bio-Bibliographical Sketch«, in: Johannes Clauberg (1622–1665) and Cartesian Philosophy in the Seventeenth Century, Dordrecht, 1999, S. 181–199.

96 Vgl. Clauberg, *Opera Omnia*, a. a. O., Bd. 1, S. 341–490. Der Erstausgabe von 1658 war der Text von Descartes beigelegt.

97 97 Bohatec, a. a. O., S. 87 ff. Weier, a. a. O. Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 58 ff.

98 Bohatec, a. a. O., S. 92. Vgl. Clauberg, *Opera Omnia*, Bd. 2, a. a. O., S. 802–807.

99 Clauberg, *Opera Omnia*, Bd. 2, a. a. O., S. 836, § 102.

100 A. a. O., S. 807, § 160.

für klein halten oder, wie der Astronom, für groß, analysiert Claubergius, um die *praejudicia infantiae* zu erklären und sodann ihre Ausrottung zu beschließen.¹⁰¹

Obwohl die Forschung keinen Konsens in der Einordnung Claubergs als »reinen Cartesisnaer« bzw. als »cartesianischen Scholastiker« erzielen konnte, so ist doch Descartes' Einfluß auf Clauberg unstrittig. Dies allein stellt aber schon eine zu beachtende Neuerung dar. Der Cartesianismus hatte bisher weder in Form von authentischen Texten noch in einer didaktischen Aufbereitung Eingang in den philosophischen Kanon an Schulen gefunden. Weil aber mit jeder Kanonerweiterung auch eine Revision des alten Kanons droht, setzen sich aristotelische Traditionalisten zur Erhaltung der eigenen Macht und Kanonizität entschieden gegen Clauberg zur Wehr. Nichts kann einen etablierten Kanon besser festigen als die breite Zustimmung und Anerkennung des traditionalistischen Wahlspruches »Omnis novitas periculosa«, wie er von Johannes Heinius geäußert wurde. Als eine erfolgreiche Maßnahme zur Verhinderung einer Kanonerweiterung, zumindest in Herborn, erwies sich letztlich das von den Traditionalisten angeregte und schließlich behördlich angeordnete Verbot der cartesianischen Lehre. Die Ausweitung der Lehren Claubergs verdankt sich allein der Lernatmosphäre in Duisburg, in der Neuerungen nicht allein aufgrund ihrer Neuartigkeit schon als gefährlich galten.

Abgesehen von der Duisburger Lateinschule, wo Clauberg sicherlich seine eigene Logik vorgetragen haben wird, war sie auch in Zweibrücken und in Moers, wo der Dialektikunterricht zwei Unterrichtsstunden in der Woche umfaßte, verbindliche Textgrundlage.¹⁰² Am Berliner Joachimsthalschen Gymnasium las man die *Logica contracta*.¹⁰³

Kanonizität und Anspruch von Claubergs Kompendium bezeugen gleichermaßen zwei Einführungen in Claubergs Logik. Paulus Michael Rhegenius kommentiert Claubergs Logik unter dem Titel *Johannis Claubergi specimen logicae cartesianae*; Johannes Flenderus folgt 1696 mit *Phosphorus philosophicus seu logica contracta Claubergiana illustrata*. Das Buch von Flenderus, der selbst Rektor einer Lateinschule war, erreichte 1731 eine vierte und letzte Auflage.¹⁰⁴

101 A. a. O., S. 769; 774; 776. Vgl. Weier, a. a. O., S. 78 f.

102 Vormbaum, a. a. O., Bd. 2, S. 280. Zu Zweibrücken siehe Reissinger, Bd. 1, a. a. O., S. 343.

103 Erich Wetzel: Die Geschichte des königlich Joachimsthalschen Gymnasiums, Halle, 1907, S. 273.

104 Michael Rhegenius: *Johannis Claubergii specimen logicae Cartesianae*, Leipzig, 1689. Johannes Flenderus: *Phosphorus philosophicus seu logica contracta Claubergiana illustrata*, Amsterdam, 1696. Zur Auflagenzahl siehe Verbeek, a. a. O., S. 194.

3.2.4 Eklektik

3.2.4.1 Bartholomäus Keckermann

Nach seinem Schulbesuch in Danzig, immatrikulierte sich der reformierte Bartholomäus Keckermann (ca. 1571–1609) in Wittenberg und später in Leipzig und Heidelberg. Während seines Studiums beschäftigte er sich mit dem Aristotelismus und Ramismus. In Heidelberg promovierte er 1595 zum Magister artium und erhielt ebendort eine schlecht bezahlte Anstellung als Lehrer am Pädagogium. Das Pädagogium in Heidelberg diente in erster Linie der Vorbereitung auf das theologische Studium. An der philosophischen Fakultät zu Heidelberg erhielt er zeitgleich einen Lehrauftrag für Logik und Hebräisch. Keckermanns Heidelberger Übungen zur Logik wurden später unter dem Titel *Gymnasium Logicum* herausgegeben. Im Jahre 1602 wurde Keckermann Konrektor und Professor am Akademischen Gymnasium zu Danzig, an dem rund vierhundert reformierte Schüler meist adeliger Herkunft aus unterschiedlichen Ländern in fünf Klassen ausgebildet wurden. Konkurrenz erhielt das gut besuchte Akademische Gymnasium nur durch ein Jesuitenkolleg. Die Professoren des Akademischen Gymnasiums unterrichteten nur in den zwei oberen Klassen; das Unterrichten in den unteren Klassen gehörte dagegen zu den Aufgaben der Hilfslehrer. Der Logikunterricht in den oberen Klassen des Akademischen Gymnasiums umfaßte damals vier Wochenstunden, womit sich Keckermann, dessen Lieblingsfach uneingeschränkt Philosophie war, nicht zufrieden gab. Im Bemühen, den Philosophieunterricht auszuweiten und dafür im Gegenzug den Religionsunterricht zu kürzen, geriet Keckermann in Streit mit seinen Kollegen, doch einigte man sich, daß Keckermann von nun an in einem dreijährigen Turnus alle philosophischen Vorlesungen zu gestalten hatte. Im ersten Jahr las er Logik und Physik, im zweiten Mathematik und Metaphysik, und im dritten schließlich Ethik, Ökonomik und Politik.¹⁰⁵ Fast alle Veröffentlichungen Keckermanns sind aus seinen Vorlesungen, darunter auch Mitschriften seiner Schüler, hervorgegangen. Posthum erschienen 1614 seine *Gesammelten Werke*.¹⁰⁶

Aufschluß über Keckermanns Stellung zum Schulwesen erhalten wir in seiner Politikvorlesung *Systema disciplinae politicae* (1606) und in der Schrift *Synopsis prudentiae oeconomicae* (1606). Erörterungen über das Schulwesen sind für Keckermann

105 Vgl. W.H. van Zuylen: Bartholomäus Keckermann, Sein Leben und sein Wirken, Leipzig, 1934, S. 1ff. Siegfried Wollgast: Philosophie in Deutschland zwischen Reformation und Aufklärung 1550–1660, Berlin, 1988. Friedrich Goedeke: Die Politik des Lambertus, Johannes Althusius und Bartholomäus Keckermann, Eine Untersuchung der politisch-wissenschaftlichen Literatur des Protestantismus zur Zeit des Frühabsolutismus, Heidelberg, Typoscript, 1977, S. 289 ff.

106 Bartholomaeus Keckermann: Dantiscani, in Gymnasio Patrio Philosophiae Professoris eruditissimi, Operum Omnium quae extant. Tomus Sekundus. In quo speciatim, methodice & uberrime de Ethica, Oeconomica, Politica disciplina, necnon de Arte Rhetorica agitur, Genevae, 1614. Im folgenden zit. mit Opera Omnia.

Beiträge aus dem Bereich der Politik, weil es Aufgabe des Staates sei, für Bildung zu sorgen.¹⁰⁷ Der Danziger Konrektor appelliert im *Systema disciplinae politicae* an die Pflicht des Landsherrn, Schulen zu gründen und Lehrkräfte angemessen zu entlohnen. Ab dem siebten Lebensjahr solle für jedes Kind, gleich welchen Geschlechts, eine Schulpflicht eingeführt werden. Keckermann will die Erziehung der Kinder nicht allein den Eltern überlassen, weil Kinder nicht nur den Eltern, sondern auch dem Staat geboren würden und ungeschulte Eltern mit der Ausbildung ihrer Sprösslinge so überfordert wären, daß eine Verkümmern des kindlichen Geistes drohe. Für die Mädchenschulen verlangt Keckermann weibliche Lehrkräfte. Außerdem fordert er, als einer der ersten in der Geschichte der Pädagogik, eine staatliche Schulaufsichtsbehörde, die Visitationen fachmännisch durchführen und den begabten Schülern den Besuch von höheren Schulen vorschlagen und ermöglichen sollte.¹⁰⁸

Keckermann war in der Pädagogik und Politik des 17. Jahrhunderts eine bedeutende Autorität, so daß seine Reformvorschläge auch fruchteten. In Anschluß an Ratke, der sich wiederum auf Keckermann berief, wurde der staatliche Schulzwang in Weimar 1619 eingeführt. Es folgten Gotha (1642), Braunschweig-Wolfenbüttel (1647), Wittenberg (1649) und Preußen (1717).¹⁰⁹

Diese auf ihn zurückgehenden Veränderungen im Schulwesen erlebte Keckermann selbst nicht mehr, doch wirkte er schon zu Lebzeiten an der Gestaltung des Schulunterrichts in Deutschland vor dem dreißigjährigen Krieg erheblich mit. Zu verschiedenen Unterrichtsfächern gab er Lehrbücher heraus, die allesamt das Substantiv »Systema« im Titel trugen und außerordentlich viele Neuauflagen erreichten. Es erschienen *Systema Ethicae, tribus Libris adornatum & publicis praelectionibus traditum in Gymnasio Dantisco* (1607, 41619), *Systema Logicae* (1600, 81628), *Systema Astronomiae* (1611), *Systema compendiosum totius mathematicae* (1617, 21621), *Systema geographicum* (1611, 21612), *Systema physicum* (1610, 21623), *Scientiae metaphysicae compendiosum systema* (1619) und *Systema logicae minus* (1606, 31618).

Zu Recht bemerkt Goedecking, daß Keckermann im 17. Jahrhundert »grosses Interesse« gefunden hat, wenngleich der Philosoph heute »völlig in Vergessenheit geraten« sei.¹¹⁰ Keckermanns Zeitgenosse Jacob Martini, der Wortführer unter den Gegnern der Logik Keckermanns, stellt mit Blick auf die ungeheure Verbreitung fest, daß Keckermanns Logik »fast in aller Hände« sei.¹¹¹

107 A. a. O., Bd. 2, Sp. 484; 1340.

108 A. a. O., Bd. 2, Sp. 483 ff.

109 Vgl. Ballauff, Schaller, a. a. O., Bd. 2, S. 157; 238.

110 Goedecking, a. a. O., S. 287.

111 Jacob Martini in der Übersetzung von van Zuylen, a. a. O., S. 15. Zur Debatte um Keckermanns Logik siehe Johannes Donner: *Themata 10 contracta systema a Donnero edita*, Hannau, 1611. Johann Rassius: *Vindiciae systematis logici Keckermannii contra themata a Donnero edita*, Hannau,

Die kritischen Stimmen schadeten der Verbreitung der Lehrwerke Keckermanns nicht. Keckermanns Logiklehrbücher – *Gymnasium Logicum de usu et exercitatione Logicae artis libri tres* (1605) und *Systema logicae tribus libris adornatum pleniore praeceptorum illustrationem et collationem Aristotelis et aliorum* (1600) – wurden in Beuthen und Güstrow nachweislich als Lektüre angeordnet.¹¹² Den unterrichtenden Lehrern in Güstrow war es strengstens verboten, nicht nur das Lehrbuch auszuwählen, sondern auch die Inhalte anders zu akzentuieren. In der Güstrowschen Schulordnung heißt es:

Wir ordnen und wollen auch, daß in allen und jeden vorgesetzten classibus jeder Zeit einerley Libelli elementares gebraucht und gelesen werden sollen, nemlich daß man einerley [...] Dialecticam [...] habe und behalte, und daß den Praecetoribus nicht freystehe, solche Libellos elementares ihres Gefallens zu verändern, dann solche Mutationes den Knaben in ihren studiren sehr hinderlich und schädlich, und die Ingenia, so nicht confirmirt seyn, durch dergleichen variation nicht wenig irre gemacht werden.¹¹³

Noch in den fünfziger Jahren des 17. Jahrhunderts ist die Einführung der Keckermannschen Logik an Gymnasien nachweisbar. Unter Rektor Wulstorp am *Joachimthalschen Gymnasium* zu Berlin gehörten zu dieser Zeit Auszüge aus Keckermanns *Systema logicae* zum Kanon.¹¹⁴

Van Zuylen vermutet, daß insbesondere der klare und deutliche Stil Keckermanns zum Erfolg der Lehrbücher beigetragen hat.¹¹⁵ Eine genaue Durchsicht der Lehrbücher zeigt aber, daß sich Keckermanns Lehrwerke nicht allein durch seine Klarheit von anderen zeitgenössischen Lehrbüchern unterscheiden. Was Keckermanns Bücher auszeichnet, ist eine neue *systematische* Darstellung des Unterrichtsstoffes. Keckermann war der erste, der eine Buchreihe mit dem Titel »System« veröffentlichte und auf diesem Weg den Begriff nachhaltig prägte.¹¹⁶

Die didaktische Besonderheit von Keckermanns Lehrwerken besteht in einer Trennung des meist sehr kurzen Lehrsatzes von dessen historischem Nachweis und seiner erläuternden Kommentierung. Die Kommentierungen enthalten Definitionen, Erklärungen, Nennung der Autoritäten mit genauer Literaturangabe oder gar kurze Zitate derjenigen, die an der Entwicklung des Lehrsatzes wissenschaftsge-

1611. Jacob Martini: De communicatione proprii liber unus contra Bartholomäum Keckermann, Wittenberg, 1609. Ders: Praelectiones in systema logicum Keckermanni, Wittenberg, 1612.

112 Vormbaum, a. a. O., Bd. 2, S. 117; 600.

113 A. a. O., Bd. 2, S. 595.

114 Wetzel, a. a. O., S. 258 f.; 400.

115 van Zuylen, a. a. O., S. 16.

116 Vgl. Wilhelm Schmidt-Biggemann: Topica universalis, eine Modellgeschichte humanistischer und barocker Wissenschaft, Hamburg, 1983, S. 90 f.

sichtlich mitgewirkt haben. Keckermann gibt dem Lerner somit eine sachliche und historische Darstellung der Logik an die Hand. In den Logiklehrbüchern enthalten die Kommentare Hinweise und Zitate von Aristoteles, Melanchthon, Lullus oder Zabarella. Auch Minck von Weinsheun ist ein Autor, den Keckermann sehr schätzt und häufig zitiert.

Mit dem Verfahren der Trennung zwischen selbstformulierter Regel und wissenschaftlichem Nachweis kehrt Keckermann die Methode des scholastischen Deutungskanons radikal um. Die von Boethius aufbereitete Einführung in die *Eisagoge* des Porphyrius z. B. präsentiert *zuerst* einen Textauszug von Porphyrius und liefert *danach* die Kommentierungen und Verständnishilfen aus der Feder des Boethius. Bei Keckermann erhalten nun die Lehrsätze den Status, den vorher die Textauszüge innehatten. Aus dem Spektrum des Deutungskanons kristallisiert sich für Keckermann eine Wahrheit heraus, die er in Form von Lehrsätzen festzuhalten bemüht ist. Der Didaktiker kommentiert und transformiert nicht länger schwierige Sachverhalte für kernkanonuntaugliche Lerner oder versucht durch mnemotechnische Tricks, dem Gedächtnis der Schüler auf die Sprünge zu helfen, sondern er erstellt ein Regelwerk aus schon vorhandenen Transformationsversuchen und lässt sich seine eigenen Regeln in pervertierter Systematik von den Autoren des Kern- und Deutungskanons durch Abdruck entsprechender Zitate kommentieren.

Für die Zusammenstellung dieses Materials nennt Keckermann fünf didaktische Prinzipien, nach denen er verfährt. Schwierigkeiten seien erstens zu erläutern, die Ordnung und Methode der Lehrsätze müssten zweitens verteidigt werden, die Lehrsätze müssten drittens mit Autoren belegt werden, es müssten viertens genügend Beispiele gegeben werden und fünftens müsse bei Problemlösungen die Argumentation sehr deutlich gemacht werden.¹¹⁷ Diese didaktischen Prinzipien und die Systematik haben andere Lehrbuchautoren, wie etwa Timpler, Vossius und Morhof, von Keckermann übernommen.¹¹⁸

Das Einfügen von kenntlich gemachten Zitaten mit Fundortangabe bzw. die Wiedergabe verschiedener philosophischer Positionen ist ein erster wichtiger Schritt vom Deutungskanon und der damit verbundenen Kernkanonpflege zum Exemplakanon. Als Eklektiker geht es Keckermann, im Gegensatz etwa zu Konrad Horn, Jacob Thomasius oder Johannes Scharfius, nicht allein um die schülergerechte Reproduktion des Kernkanons, sondern darüber hinaus auch um die Wiedergabe verschiedener historischer Positionen und Entwicklungen innerhalb der Logik. Während ein Schüler im Logikunterricht nach Melanchthon, Horn, Thomasius oder Scharfius zwar Aristoteles' Philosophie erlernen sollte, aber faktisch

¹¹⁷ Vgl. Keckermann, *Opera Omnia*, a. a. O., Bd. 1, S. 52.

¹¹⁸ Vgl. Schmidt-Biggemann, *Topica universalis*, a. a. O., S. 92. Timpler, Professor am Gymnasium zu Steinfurt, übernimmt auch den Systembegriff für sein Lehrbuch. Vgl. Clemens Timpler: *Logicae systema methodicum libris V comprehensum*, Hanoviae, 1612.

Aristoteles' Texte nie studierte, las ein Schüler, der nach Keckermann in die Philosophie eingeführt wurde, immerhin winzige Zitate der Autoritäten. Die Eklektik ist schon deshalb zum Vater des Exemplakanons geworden, weil sie mehr als nur eine Position vermitteln möchte und unter dieser Zielführung das Verfahren der Zitationen auf der Hand liegt. Das Verfahren der Zitationen in Lehrbüchern traut dem Lerner grundsätzlich viel zu, weil der Schüler die Textauszüge selbst erarbeiten und deuten kann; es ermöglicht darüber hinaus eine Gegenüberstellung verschiedener philosophischer Positionen und eventuell auch eine Beurteilung der unterschiedlichen Ansätze. Soweit aber geht Keckermann freilich nicht. Keiner der bei ihm zu Wort gekommenen Autoren darf uneingeschränkt die Wahrheit für sich beanspruchen, die von Keckermann aber aus den verschiedenen Richtungen der Logik zusammengestellten Regeln sehr wohl. Im *Systema Logicae* erläutert Keckermann sein methodisches Vorgehen folgendermaßen: Er habe erstens seine Lehrsätze erläutert und sie bewiesen, wenn sie anderen Schriften widersprochen hätten. Zweitens habe er die Lehrsätze der berühmten Männer mit seinen eigenen verglichen und sie drittens mit Beispielen aus der Philosophie und Theologie illustriert. Er habe versucht, viertens das *Organon* zu erläutern und fünftens die Lehrsätze der alten und neuen Philosophen ins rechte Licht zu rücken.¹¹⁹

Als Eklektiker stellt Keckermann weder eine eigene, unabhängige Logik auf noch übernimmt er kritiklos eine andere. Keckermann wählt vielmehr aus verschiedenen Dialektiken das für ihn Passende aus. Dabei werden sowohl Aristoteles als auch Ramus von scharfer Kritik nicht verschont. Keckermann mißbilligt z. B. Ramus' rhetorische Grundlage der Dialektik, seine Ungenauigkeiten in der Unterscheidung zwischen den Lehren des Aristoteles und denen seiner Kommentatoren und die Vermischung von Logik und Metaphysik. Im Gegensatz dazu, schätzt Keckermann aber Ramus' klare Lehrart und die Bekämpfung der Autoritätssucht. Letztere bekämpft er schließlich selbst, indem er Aristoteles z. B. Unvollständigkeit und Weitschweifigkeit vorwirft.¹²⁰

Anleihen aus dem vielerorts verbotenen Ramismus waren jedoch auch auf dem Gymnasium zu Danzig nicht ganz unproblematisch; und so stellt sich Keckermann selbst gerne als gesinnungstreuen Aristoteliker dar und verdeckt genuin ramistisches Lehren, indem er – wie Schmidt Biggemann eindrucksvoll belegt – zum einen nicht Ramus, sondern unverdächtige humanistische Quellen zitiert, und zum anderen die Zitate so kürzt, daß Kernaussagen unterschlagen und ramistische Gedanken unter einem anderen Etikett wiedergegeben werden.¹²¹

Getrieben, das überlieferte Lehrgut eklektisch zusammenzustellen, ist Keckermann auch einer der ersten, der im *Praecognitorum logicorum tractatus III* (1598)

119 Vgl. Keckermann, *Opera Omnia*, a. a. O., Bd. 1, Sp. 549 f.

120 Vgl. Risse, a. a. O., Bd. 1, S. 443 ff.

121 Vgl. Schmidt-Biggemann, *Topica universalis*, a. a. O., S. 99.

einen wissenschaftlichen Abriß der Geschichte der Logik vorlegt.¹²² Keckermanns Buch zur Geschichte der Logik wird bis heute, aufgrund seiner umfangreichen Bibliographie, als »wertvoll« erachtet. Bochenski zeigt jedoch, daß Keckermann die meisten der von ihm zitierten Logiker nur flüchtig gelesen hat.¹²³

3.2.4.2 Joachim Jungius

Joachim Jungius (1587–1657), Universalgelehrter und Wegbereiter der exakten Naturwissenschaft, wurde als Schüler des Gymnasiums in Lübeck durch den Eklektiker Otto Gualpertius in die Logik eingeführt.¹²⁴ Nach seinem Studium in Rostock und der Magisterpromotion in Gießen erhielt Jungius am Ort der Promotion eine Professur für Mathematik. Mit dem pädagogischen Realismus kam Jungius 1612 in Berührung, als er, gemeinsam mit Christoph Hellwig (Helvicus), Ratke kennenlernte, der der Reichsversammlung zu Frankfurt sein *Memorial* vorgelegt hatte.

Als Gutachter für Ratkes *Memorial* wurden die Gießener vom hessischen Landgrafen berufen. Es entwickelte sich eine fruchtbare Zusammenarbeit, die in einer gemeinsamen didaktischen Schulung in Erfurt und Weimar, wo Lehrproben am Hofe mit Prinzessinnen abgehalten wurden, mündete. Von Ratkes Methode überzeugt, gaben Hellwig und Jungius 1613 einen *Kurtzen Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgang Ratichii* heraus, der in den folgenden Jahren mehrere Nachdrucke erfahren hat. Die Autoren wenden sich gegen einen zu frühen Gebrauch der lateinischen Sprache im Logikunterricht und fordern eine Trennung zwischen philologischen und philosophischen Unterrichtszielen. Zum anderen bemängeln sie am herkömmlichen Unterricht das geistlose Auswendiglernen ohne Sicherung des Verständnisses.

[Es] ist unleugbar, daß die Knaben in den Schulen bishero haben lernen sollen, die freyen Künste als Dialecticam und Rhetoricam, da sie doch die Sprachen als Lateinisch und Griechisch noch nicht verstanden. [...] Ja sie haben die Sprachen und freyen Künste zugleich sollen lernen, welches, daß es wider die Natur sey verstehet jedermann. [...] Wir [wollen] nicht weitleuffig erinnern, daß man in vielen [...] Schulen [...] die Knaben mit viel diktieren und nachschreiben beschweren. Da sie von der Dialectica oder vernunftkunst und Rhetorica oder Redekunst noch nicht wissen, auch die Knaben, wenn sie gar viel, auch mehren theils ohne verstand, nachgeschriebene Sachen hinwerffen, und nichtsins wiederunt durchlesen, oder da schon solches geschieht, sie es

122 Vgl. Risse, a. a. O., Bd. 1, S. 443 ff.

123 Joseph M. Bochenski: *Formale Logik*, München, 1956, S. 6.

124 Guhrauer, a. a. O., S. 3 f.

doch nie verstehen, und manchmal die dictata und nachgeschriebenen Sachen, tunckler und schwerer seyn, als das jenige, das dadurch soll erkläret werden, wie wir ein solches mit unserem eigenem Exempel bezeugen können, welche viel Sachen in Schulen ohne Verstand nachgeschrieben, und hernachmals in der Repetition und Durchlesung wenig oder nichts davon verstanden. [...] Sie haben es zwar können hersagen, und herrecitieren, aber oftmals ohne Verstand, ohne Wissenschaft und also ohne Nutz.¹²⁵

Im Jahre 1614 gab Jungius seine Professur in Gießen auf, um in Augsburg mit Ratke und Hellwig auf dem Gebiet der Didaktik weiterarbeiten zu können. Ziel des Projektes war u. a. die Erstellung von Lehrbüchern im Geiste der neuen Didaktik. Ratke arbeitete an einem Entwurf einer deutschen und hebräischen Grammatik, Helwig an einer syrischen und chaldäischen Grammatik, und Jungius übernahm die Arbeiten für die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie für Rhetorik. Doch schon 1615 löste sich die Arbeitsgruppe in Folge eines heftigen Streites auf: Ratke verstand sich gegen vorherige Absprachen als Projektleiter und stieß dabei auf den Unwillen der beiden anderen Professoren. Die Situation eskalierte schließlich durch einen aus Sicht der heutigen Forschung sogar berechtigten Vorwurf Helwigs gegen Ratke hinsichtlich des Diebstahls der persönlichen Briefsammlung.¹²⁶ Als sich die Arbeitsgruppe aufgelöst hatte, schrieb sich Jungius als Student der Medizin in Rostock ein und begab sich auf Bildungsreise. Im Jahre 1623 erhielt Jungius eine Professur für Mathematik in Rostock. Einen Ruf für das Rektorat des vom dreißigjährigen Krieg stark geschädigten *Johanneums* und des Akademischen Gymnasiums in Hamburg erteilte Jungius im Jahre 1628. Beide Lehranstalten befanden sich unter einem Dach und wurden von einem Kollegium versorgt. Das Akademische Gymnasium entstand, um eine drohende Abwanderung vieler Schüler zu anderen Schulen zu verhindern, indem ein wissenschaftspropädeutisches Lehrangebot mit öffentlichen Vorlesungen aus allen Bereichen der Wissenschaft angeboten wurde. Jungius übernahm, neben dem Rektorat, eine Professur für Physik.¹²⁷

Zum Thema seiner programmatischen Antrittsrede in Hamburg wählte Jungius den »propädeutischen Nutzen der Mathematik für die Philosophie.«¹²⁸ Zu

125 Joachim Jungius, Christoph Hellwig: Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii, Magdeburg, 1621, S. 7 ff.

126 Uwe Kordes: Wolfgang Ratke, (Ratichius, 1571–1635), Gesellschaft, Religiosität und Gelehrsamkeit im frühen 17. Jahrhundert, Heidelberg, 1999, S. 58 ff.

127 Rudolf M. Meyer: »Vorwort des Herausgebers«, in: Joachim Jungii Logica Hamburgensis, hrsg. von Rudolf Meyer, Hamburg, o. J., S. VII–XXIX, hier: S. XIX.

128 Joachim Jungius: »Über den propädeutischen Nutzen der Mathematik für das Studium der Philosophie« in: Beiträge zur Jungius-Forschung, Prolegomena zu der Hamburgischen Universität beschlossenen Ausgabe der Werke von Joachim Jungius (1587–1657), Festschrift der Hamburgi-

seinen Aufgaben an der Hamburger Schule gehörte, neben dem Physikunterricht, auch der Logikunterricht in der ersten Klasse. Mit dem Abgang von Martin Lüdemann, Professor für Logik, im Jahre 1639 trug Jungius Logik in allen Klassen vor.¹²⁹

Noch vor dem Weggang Lüdemanns reformierte Jungius 1634 die Schul- und Lehrordnung des Hamburger Gymnasiums und ordnete auf diesem Weg die strenge Einhaltung des Kanons an. In der von Jungius mitverfaßten Schulordnung heißt es:

Allen und jeden Praecetoribus wird hiermit ernstlich aufgelegt, dass sie die Jugend nicht mit mancherley praeceptis artium aufhalten, sondern die Authores in Grammatica, Logica und Rhetorica, so in dem Ordinario benennen, und keine andere lesen.¹³⁰

Für den Logikunterricht hatte Jungius die *Logica Hamburgensis, hoc est Institutiones Logicae in usum Schol. Hamburg. Conscriptae & lex libris comprehensae* (1635, 41681) und als Kurzfassung das weniger umfangreiche *Compendium logicae Hamburgensis* (1641, 21657) veröffentlicht.¹³¹ Es handelt sich hierbei um Jungius' einzige größere Veröffentlichung, die von nun an zum Kanon des Hamburger Gymnasiums gehörte. Den Anstoß zum Entwurf eines Logiklehrbuches gab ein Auftrag der Hamburger Schulbehörde, die eine Kanonmodifizierung anstrebte und mit dem Wunsch nach einem neuem Lehrbuch auf Jungius zukam. Wie schon Jakob Thomasius, konnte nämlich auch Jungius den Kanon des Philosophieunterrichts weder als Rektor noch als Unterrichtender eigenverantwortlich festlegen, sondern



Abb. 14: Das Gymnsaium zu Hamburg im 17. Jahrhundert, Kupferstich von F. Ladomin um 1690. in: Edmund Kelter: Hamburg und sein Johanneum 1529–1929, Hamburg, 1928, S. 25.

schen Universität anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens, hrsg. von Adolf Meyer, Hamburg, 1929, S. 94–120.

¹²⁹ Guhrauer, A. a. O., S. 96; Rudolf M. Meyer, a. a. O., S. XIX.

¹³⁰ Jungius' Schul- und Lehrordnung ist abgedruckt in: Richard Hoche: Festschrift zur 350. Jubelfeier des Johanneums, Hamburg, 1879, hier: S. 56.

¹³¹ Zu den bibliographischen Angaben vgl. Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 69.

musste sich mit der Schulbehörde, dem »Scholarchat«, das sich in Hamburg aus vier Ratsherren, vier Geistlichen und zwölf Oberalten zusammensetzte, abstimmen und die konkreten Vorgaben der Behörde bedingungslos erfüllen. Im Falle des neuen Logiklehrbuches forderte die Schulbehörde eine Anlehnung an Johann Kirchmanns *Rudimenta logicae peripateticae*, ein Buch, das vor Jungius' Dienstantritt in Hamburgs Gymnasium gelesen worden war. Kirchmanns Rhetoriklehrbuch wurde nach Jungius' Dienstantritt weiterhin im Kanon geführt. Im Vorwort der *Logica Hamburgensis* deckt Jungius die Vorgaben des Scholarchats im Detail auf und distanziert sich sogleich von seinem Vorhaben.

Da aber [...] auch die damals in der ersten Klasse benützte Logik einer Prüfung unterzogen wurde, sah man mit gutem Grund, daß Etliches mit allzu großen Eifer für Kürze zusammengezogen war, das der Ergänzung seitens der Lehrer bedurfte, anderes ließ eine Erhellung durch Beispiele, wieder anderes sonst eine Überarbeitung zu wünschen übrig. Um jedoch nicht den Geist der Schüler zu verwirren, beschloß man, unter Beibehaltung der Einteilung und Anordnung der einzelnen Abschnitte, an die sie gewöhnt waren, die Regeln durch eine größere Anzahl von Beispielen zu illustrieren; ferner sollte Notwendiges, was bisher gefehlt hatte, am rechten Ort, doch ohne Parteinahme für irgendeine Sekte, ergänzt, und was fehlerhaft war, verbessert werden; und schließlich sollte für die neue Ausgabe die Richtlinie gelten, daß das, was sich für fortgeschrittene Schüler eignet, durch die Form der Schrifttypen von dem unterschieden werde, was dem Fassungsvermögen der Anfänger entsprach. Diese Aufgabe ist mir damals übertragen worden und das Amt, das ich hier [...] verwalte, vor allem aber Eure Autorität, haben es leicht vermocht, daß ich sie angenommen habe. Also tat ich, was ich tun mußte [...].¹³²

Jungius' Abneigung gegen Philosophiekompendien kommt in aller Deutlichkeit in einer kleinen Notiz auf einem Einzelblatt im Nachlaß zum Ausdruck. Dort steht unter der Überschrift »Compendia philosophandi« geschrieben: »Alii philosophiae studium brevius reddere satagunt per compendia [...] sed eo modo non philosophos faciunt, sed philosophastros.«¹³³ Philosophen unterscheiden sich von Philosophastern durch die Fähigkeit des eigenständigen Denkens. Philosophaster geben nämlich nur die mit Fleiß auswendig gelernten Definitionen und Regeln aus den Kompendien wieder und beugen sich den Autoritäten unreflektiert. Zur tiefen Durchdringung philosophischer Fragen fehlt ihnen Muße. So klagt Jungius

132 Joachim Jungius: *Logica Hamburgensis*, hrsg. von Rudolf Meyer, Hamburg, 1957, S. 396.

133 »Andere sind damit zufrieden, ein kürzeres Studium der Philosophie durch Kompendien zu erteilen, aber auf diese Weise schaffen sie keine Philosophen, sondern nur Philosophaster.« Jungius zit. nach Guhrauer, S. 124.

auch auf dem Gebiet der Physik die Autoritätsbesessenheit der Aristoteliker an und fordert eine Erforschung der Natur durch kritische Beobachtung. »Naturae liber nec lubricus est, nec lubricus reddi potest. Textus Aristotelici sunt lubrici.«¹³⁴

Im Falle der Konzeption seines Logiklehrbuches aber beugt sich Jungius selbst einer Autorität und erfüllt die Forderungen der Schulbehörde: Er schreibt ein eklektisches Lehrbuch auf dem Boden der klassischen Logik. Die Vorgaben der Behörde, ein eklektisches Lehrbuch auf der Basis von Kirchmann zu verfassen (»absque ullius sectae studio«), resultierte aus einem Streit zwischen Ramisten und Aristotelikern, der im Kollegium noch vor Jungius' Dienstantritt heftig geführt wurde. Dieser Streit beeinflusste die Hamburger Schule so nachhaltig, daß nicht nur Eklektik als Folge eines Kompromisses im neuen Lehrbuch behördlich vorgeschrieben wurde, um möglichst beide Parteien zufrieden zu stellen, sondern auch die Schulgesetze verändert wurden. Noch 1652 war ein Schulgesetz in Kraft, das eine Berücksichtigung der ramistischen und aristotelischen Philosophie zu gleichen Teilen im Unterricht forderte.¹³⁵

Den Forderungen der Schulbehörde entsprechend, gliederte Jungius sein Lehrbuch in sechs Bücher: Die ersten drei Bücher, *Von den Begriffen*, *Von den Aussagen* und *Von der Schlußfolgerung*, umfassen die allgemeine Logik; das vierte und fünfte Buch die spezielle Logik – Apodeiktik und Dialektik. Die Apodeiktik beschäftigt sich mit dem, was notwendig wahr ist; und die Dialektik mit dem, was wahrscheinlich wahr oder wahrheitsähnlich ist. Das sechste Buch handelt schließlich von der Sophistik. Alle Sätze der vierhundert Seiten umfassenden Logik sind durchnummeriert und werden durch Beispiele, vorzugsweise aus dem biblischen Kontext und der klassischen Literatur, erläutert.

Als die Erstausgabe der *Logica Hamburgensis* 1638 im Druck erscheint, bringt sie Jungius eine Prämie des Rates in Höhe von 240 Mark ein.¹³⁶ Im Jahre 1641 publiziert Jungius, ohne Angabe des Verfassers, eine um zwei Drittel gekürzte Fassung, unter dem Titel *Compendium Logicae Hamburgensis*. Die zweite Auflage erreichte das *Compendium* 1657, im Todesjahr des Verfassers. Johann Vegetius, Jungius' treuster Schüler, der sich während der Rettung des Jungius-Nachlasses aus dem brennenden Archiv tödliche Verletzungen zuzog, ließ 1681 im Amte eines Professors der Logik die bereits vergriffene *Logica Hamburgensis* in der Langfassung erneut auflegen.

Aus Jungius' Briefen sowie aus der von Jungius verfassten Lehrordnung geht

134 Jungius zit. nach Guhrauer, S. 148.

135 Vgl. Guhrauer, a. a. O., S. 97.

136 Vgl. das Dokument des Hamburger Rats in: Erich von Lehe: »Jungius-Archivalien aus dem Staatsarchiv Hamburg«, in: Festschrift der Hamburgischen Universität anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens, Beiträge zur Jungius-Forschung, hrsg. von Adolf Meyer, Hamburg, 1929, S. 62–87, hier: S. 66.

hervor, daß er öffentlich und privat nach der *Logica Hamburgensis* dozierte, welche Ziele er verfolgte, und wie er sie zu erreichen trachtete.¹³⁷ Die öffentlichen Unterrichtsstunden im Fach Logik umfassten insgesamt zwei Wochenstunden. Montagnachmittags zwischen 15:00 und 16:00 Uhr pflegte Jungius aus seiner Logik zu lesen; mittwochs von 14:00 bis 15:00 Uhr gab er eine Übungsstunde, in der die Schüler das Gelernte einüben und anwenden sollten. Zu den Übungen gehörte die Analyse und Beurteilung von Schlüssen sowie das Disputieren. Innerhalb eines Schuljahres musste die gesamte *Logica Hamburgensis* erarbeitet sein.¹³⁸ In der Erarbeitungsphase erläuterte Jungius einzelne Paragraphen und diktierte seine Erklärungen. Die Mitschriften seiner Vorträge sowie die Diktate sind im Nachlaß erhalten.¹³⁹ Als Unterrichtsziel hält die Lehrordnung fest:

In der Logica (Vernunft-Kunst) müssen sie [die Schüler] soweit erfahren seyn, das sie einen Poeten oder Redner, so weit er sich vernünftiger Schlussreden gebraucht, resolvieren (verstückeln), auch den ersten Anfang des Disputierens machen können.¹⁴⁰

Als geeignetes Unterrichtsmaterial zur Analyse schlägt die Ordnung des Gymnasiums die Epistel Pauli vor. Die Disputationsübungen sollen mit dem Diktat von sich widersprechenden Thesen – die Ordnung nennt exemplarisch die aristotelische Ethik und Ciceros *Officia* als Quellen – und der Verteilung der Rollen beginnen.¹⁴¹ In den Disputationen war die Anwendung und Einübung der im Logikunterricht erlernten Regeln Ziel. Die teilweise im Druck erschienenen Disputationen seiner Schüler lassen daher die Anbindung an Jungius' Lehrbuch klar erkennen.¹⁴²

Doch bevor der Schüler des Hamburger Gymnasiums das Disputieren üben durfte, musste er in der Montagsstunde Teile der *Logica Hamburgensis* auswendig aufsagen können. Jungius hält sich jedoch hierbei an die Empfehlungen der Didaktik Ratkes. Es geht ihm vorrangig um die Sicherung des Verständnisses. Das Auswendiglernen fordert Jungius nur in Maßen ein, doch wer beim Aufsagen ins Stocken geriet, dem drohten unangenehme Strafen.

137 Joachim Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Avé-Lallemant, a. a. O., S. 203. Die lateinische Version findet sich bei Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Rothkegel, a. a. O. Nr. 260. Richard Hoche, Festschrift, a. a. O., S. 71 ff.

138 Richard Hoche, Festschrift, a. a. O., S. 107 f.

139 Joachim Jungius: *Logicae Hamburgensis Additamenta*, hrsg. von Wilhelm Risse, Göttingen, 1977, S. 211 ff.

140 Richard Hoche, Festschrift, a. a. O., S. 71.

141 A. a. O., S. 109; 112.

142 Die Disputationen seiner Schüler finden sich in: Joachim Jungius: *Disputationes Hamburgenses*, hrsg. von Clemens Müller-Clauser, Göttingen, 1988.

Es wird auch gewisse Maass gehalten in den Dingen, die ausswendig auffgesaget werden sollen, und was durch oftmalige Wiederholung den Schülern kann eingepöflet werden, dessen Recitation wird von ihnen nicht erfordert. Es wird auch nichts ausswendig zu lernen auffgegeben, welches zuvor nicht solte fleissig erkleret und ausgeleget seyn. Da auch etliche im Aufsagen anstossen, heisset man sie schweigen [...] und sich unterdessen auff die Eselsbanck setzen müssen.¹⁴³

Jungius scheint auch Aufgaben im Sinne der Didaktik Ratkes formuliert zu haben, die sich vom gewöhnlichen, durch reines Auswendiglernen geprägten Unterricht deutlich abhoben. Schüler berichteten begeistert, daß Jungius den Begriff der Identität, den er in seinem Lehrbuch als »Übereinstimmung zweier Dinge gemäß der Wesenheit«¹⁴⁴ definiert, einführte, indem er seine Klasse gegen eine Belohnung aufforderte, zwei vollkommen ähnliche Gerstenkörner zu finden.¹⁴⁵

Der Kontakt zwischen Jungius und dem Kreis um Ratke schloß jedoch kurz nach der Übernahme des Rektorats in Hamburg ein. Der Briefwechsel zeugt lediglich von einer Kooperation mit einem Mitarbeiter von Ratke im Rahmen einer Schulbuchverkaufsaktion zwischen 1629 und 1631.¹⁴⁶ Danach gibt es keine weiteren Zeugnisse der Hinwendung Jungius' zu den didaktischen Reformplänen.

Einen Schwerpunkt im eigenen Unterricht scheint Jungius auf die Besonderheiten seiner Logik gesetzt zu haben. In der *Logica Hamburgensis* verzichtet Jungius, vermutlich aus Rücksicht auf die konservative Schulbehörde, auf eine explizite Nennung der sachlichen Neuerungen. Seine eigenständigen Ideen sind nur in sehr verborgener Weise in das Lehrwerk eingegangen. Der aufmerksame Leser musste sich erst mühsam erarbeiten, worin sich Jungius' Logik von anderen unterschied. Dem vierundvierzig Jahre jüngeren Wolfgang Chytraeus, der eine autodidaktische Erschließung der *Logica Hamburgensis* anstrebte und um Rat schläge bat, riet Jungius:

Zuerst wirst Du in dieser Logik die Prolegomena lesen. Dann wirst Du lernen, alles nach fünf Kategorien einzurichten. Überlege Dir recht gewissenhaft das letzte Kapitel des ersten Buches, damit Du lernst, was ein distinkter Begriff sei. Im zweiten Buch habe ich mich einer größeren Freiheit bedient als im ersten, und im dritten Buch einer größeren als im zweiten. Ich schrieb diese Logik als Rektor der klassischen Schule wegen gewisser Hypothesen, über welche ich mich mit den Visitatoren vereinigt hatte. Siehe zu, daß Du

143 Richard Hoche, Festschrift, a. a. O., S. 73 f.

144 Jungius, *Logica Hamburgensis*, a. a. O., S. 431.

145 Vgl. Guhrauer, a. a. O., S. 123.

146 Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Martin Rothkegel, a. a. O., Nr. 130; 138; 139.

besonders das liest, worin die Hamburger Logik von den übrigen abweicht. Denke fleißig nach über die unmittelbaren Konsequenzen; ohne diese ist der Syllogismus ein kümmerlicher Geselle. Die Epistemonica lies später, wenn Du größere Fortschritte in den Erfahrungen und Demonstrationen gemacht haben wirst. Besser werden die Apodixes vor der Ars apodictica als diese vor jenen gelernt.¹⁴⁷

Die eigenständigen Ideen der *Logica Hamburgensis* herauszufiltern, erwies sich aber nicht nur für Jungius' Schüler, sondern auch für seine Kritiker als keine ganz leichte Aufgabe. Als Jungius' Wittenberger Kontrahent, Johannes Scharffius, das Buch einer bissigen Kritik unterzog, ohne die innovativen Elemente der *Logica Hamburgensis* zu beachten, konnte sich Jungius gleich doppelt bestätigt fühlen: die Kritik seines Gegners traf nicht den Punkt und konnte seinen neuen Ideen nichts entgegensetzen. Scharff selbst bestätigt in einem Schreiben an den Hamburger Rat, daß es seine »intent [...] einig unndt alleine« sei, »die fundamenta logices Aristotelis zu defendiren, welche Doctor Jungius gar zu sehr einreißen thutt.«¹⁴⁸ Daß Scharffius nicht die innovativen Eigentümlichkeiten seiner Logik erkannte, geschweige denn kritisierte, versuchte Jungius seinen Schülern zu vermitteln, die – von der Eskalation des Streites zwischen Jungius und Scharffius verunsichert – an der Qualität ihres Logikunterrichts in Hamburg zu zweifeln begannen. Jungius unterrichtete seine Klasse über die Besonderheiten seiner Logik und schilderte anschließend einem Freund die Reaktionen:

Sie [die Zweifler] beginnen zu verstummen, nachdem sie einsehen, daß das, was unserer Logik gleichsam eigentümlich ist, dort [bei Scharffius in Wittenberg] gar nicht getroffen wird, z. B. die Zurückführung der zehn praedicamenta auf fünf, die in ihre Species vertheilten relationes der praedicamenta, was bisher noch in keiner Logik geschehen ist – ferner das ganze Kapitel de notionibus.¹⁴⁹

Einem treuen Schüler, Andreas Schwarz, der später bei Scharffius in Wittenberg studierte und bereit war, Jungius' Logik zu verteidigen, empfiehlt er:

Was aber den Scharff betrifft, bitte, so störe den Mann nicht, sondern treibe ihn wo möglich an, daß er eifrig fortfahre und seine Unwissenheit der gelehrt-

147 Jungius, Der Briefwechsel, hrsg. von Rothkegel, a. a. O., Nr. 494. Zit. nach der Übersetzung von Rudolf Meyer, a. a. O., S. XXI.

148 Vgl. das Schreiben von Scharff in: Erich von Lehe, a. a. O., S. 86.

149 Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Avé-Lallemant, a. a. O., S. 203. Die lateinische Version findet sich bei Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Rothkegel, a. a. O., Nr. 260.

ten Welt mehr und mehr kund gebe. [...] Aber wenn ich nicht gelernt hätte, solcherlei Philosophaster gering zu schätzen, so würde ich unter schlechten Auspicien anfangen, ihre niedrigen Irrthümer zu bekämpfen. Zwar bin ich nicht ganz nachlässig gegen meinen Namen, daß ich glauben sollte, immer schweigen zu müssen. Doch werde ich die Ordnung, die ich in meinen Studien, Pflichtarbeiten und Schreiben eingeführt habe und die die Beschaffenheit meiner Stellung verlangt, nicht leicht wegen des dreisten Gebells einiger weniger Wißlinge (scioli) umändern.¹⁵⁰

Der Streit zwischen Scharfius und Jungius schadete letztlich beiden Parteien auf unterschiedliche Weise. Die von Jungius betreute und geförderte¹⁵¹ Satire *Iudicium Peripateticum sive Aereolus* seines ehemaligen Schülers Reinhold Blome gegen Scharfius verfehlte ihre Wirkung insofern nicht, als daß sie Scharfius' innovationslose Lehren mit Wucht der Lächerlichkeit preisgab und viele Universitätslehrer Partei für Jungius ergriffen (vgl. Kap. 3.2.1.2.). Scharfius' Logiklehrbuch galt esoterisch nun als stumpf und sprachlich stümperhaft. Auf die esoterisch geäußerte Mißachtung folgte aber exoterisch keine Dekanonisierung. Ganz im Gegenteil, in Schulen wurde Scharfius' Logik geradezu ein Bestseller. Eine einfache, ohne Scharfsinn wiedergegebene Logik des Aristoteles im unkomplizierten Pennälerlatein schien für ein ohnehin nicht ganz einfaches Schulfach recht attraktiv. Über den Umsatz mit Scharfius' Logik konnten sich die Buchhändler freuen, doch in Scharfius' Lehrveranstaltungen an der Universität schrumpfte der Teilnehmerkreis, und Mathematiker verhöhnten seine Arbeiten. In der Geschichte der Philosophie ist Johannes Scharfius schließlich ein mehr oder minder Unbekannter geblieben.

Jungius dagegen brachte der Streit den Ruf eines Gotteslästers ein, weil er – was der Auslöser des Streits mit Scharfius war – das Neue Testament philologisch nach Barbarismen untersuchte, um den Kanon des Griechischunterrichts zu revidieren und die Klassikerlektüre einzuführen. Einmal unter Blasphemieverdacht stehend, erschien auf exoterischer Ebene auch sein Logiklehrbuch suspekt. Der Name stand exoterisch unter keinem guten Signum. Die Geistlichkeit Hamburgs ließ Jungius zwar anhand seiner Logik weiterhin unterrichten und nahm ihn auch zum Wohle der Schule gegen Scharfius in Schutz¹⁵², erschwerte ihm die alltägliche Mühen des Schulbetriebs aber doch so sehr, daß er auf dem Höhepunkt der Streitigkeiten 1640 das Rektorat des *Johanneums* freiwillig niederlegte und fort an nur noch die

150 Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Avé-Lallemant, a. a. O., S. 202. Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Rothkegel, a. a. O., Nr. 260.

151 Vgl. Jungius, Der Briefwechsel, hrsg. von Rothkegel, a. a. O., Nr. 232; 230.

152 Vgl. die Schreiben des Hamburger Rats in: Erich von Lehe, a. a. O., S. 62–87.

Leitung des Akademischen Gymnasiums und die Professur für Logik und Physik behielt.¹⁵³

Jungius' Logik gehörte jahrzehntelang zum Lokalkanon in Hamburg, obwohl Scharfius dem Hamburger Rat die Dekanonisierung der *Logica Hamburgensis* zum Wohle der jugendlichen Leser in offiziellen Anschreiben nahegelegt hatte.¹⁵⁴ Auf Gymnasien außerhalb Hamburgs wurde die *Logica Hamburgensis* in der Tat kaum gelesen. Lediglich in Schulen in Bremen und Straßburg soll die *Logica Hamburgensis* Guhrauer zufolge noch Verwendung gefunden haben.¹⁵⁵ Über den Buchhandel der damaligen Zeit muß sie nur schwer zu beschaffen gewesen sein. Jungius erhielt einige persönliche Nachfragen und musste die Exemplare selber verschicken.¹⁵⁶

Obwohl Jungius' *Logica* seinerzeit kaum Breitenwirkung vergönnt war und sie, im Gegensatz zu Scharfius' Logik, über einen Lokalkanon nicht hinauskam, fand sie nach seinem Tod esoterisch größte Anerkennung und Bewunderung. Leibniz sichtete in jungen Jahren Jungius' Nachlaß und forderte als einer der ersten eine Publikation des Bestandes. Er verglich Jungius mit den bekanntesten Philosophen seiner Zeit und bedauerte, angesichts des im Nachlaß sich abzeichnenden Potentials zur Erneuerung der Wissenschaften auf der Basis der Mathematik durch Jungius, die exoterische Ausgerichtetheit der *Logica Hamburgensis*. Von einer esoterischen und der Aufsicht des Scholarchats entbundenen Logik eines Jungius' wäre gar eine Abkehr von der klassischen Logik zu erwarten gewesen. Leibniz schreibt 1667:

Jungius [...], ein Mann, den nur seine Bescheidenheit daran hinderte, auch dem Cartesius den Ruhm seiner Zeit streitig zu machen, und der das Meiste besser als Cartesius besessen hat, sogar bevor es vor diesem veröffentlicht worden ist, war ein Mathematiker und Liebhaber der Natur höchsten Ranges; hätte er doch bloß seine gesamte Logik publiziert, wir besäßen eine Art The-saurus des menschlichen Geistes. Da er aber nicht völlig erreicht hat, was er als das Höchste für die Seele bezeichnete – bar aller Hilfsmittel späterer Zeiten – so hat er das Tiefere unterdrückt und uns eine gewissermaßen exoterische Logik [Logicam quandam exotericam], den Schulvorschriften angepaßt gegeben, die aber dennoch ohne Beispiel ist, zumal sie viel Vortreffliches enthält.¹⁵⁷

153 Guhrauer, a. a. O., S. 121.

154 Siehe das Schreiben von Scharfius in: von Lehe, a. a. O., S. 86.

155 Guhrauer, a. a. O., S. 112.

156 Jungius, Briefwechsel, hrsg. von Rothkegel, a. a. O., Nr. 209; 225; 418; 447; 488; 491; 494.

157 Gottfried Wilhelm Leibniz: Sämtliche Schriften und Briefe, hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, weitergeführt von der Akademie der Wissenschaften der DDR in Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Archiv und der Niedersächsischen Landesbibliothek Hannover (seit 1962) und der Leibniz-Forschungsstelle der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (seit 1956), 1923 ff., hier: Bd. VI/I, S. 281 nach der Übersetzung von Rudolf Meyer, a. a. O., S. IX.

An Leibniz' Urteil schließen sich viele moderne Kritiker superlativisch an. Für Berka, Bochenski, Heitsch, Henschel, Parthey, Risse und Scholz ist die *Logica Hamburgensis* die »beste« bzw. »wertvollste« oder »bedeutendste« Logik des 17. Jahrhunderts.¹⁵⁸ Kneale und Kneale räumen Jungius in der Geschichte der Logik ebenfalls einen Ort ein.¹⁵⁹ Die superlativischen Beurteilungen fußen auf der historiographischen Beobachtung, daß Jungius in einem Lehrbuch zur klassischen Logik die Relationslogik – von seinen Zeitgenossen völlig unbemerkt – begründet hat. Mit großer Einstimmigkeit feiern moderne Logikhistoriographen Jungius daher auch als den Begründer der asylogistischen Folgerungen.¹⁶⁰ Von der *Logica Hamburgensis* tief beeindruckt, zeigt Ernst Cassirer, daß das Lehrbuch den »Keim einer grundsätzlichen Reform der Logik in sich barg« und sich in der Geschichte der Logik »besonders triebfähig und fruchtbar« erwiesen hat.¹⁶¹ Einzig Jenny Ashworth korrigiert diese Ansicht in ihrem einschlägigen Aufsatz über Jungius' Relationslogik. Dort zeigt sie, daß asylogistische Schlußweisen schon in den Logiklehrbüchern von Melanchthon (1531), Dietericus (1609) und Burgersdicius (1626) vorkommen. Nur in einer einzigen Schlußform der Relationslogik billigt sie Jungius Originalität zu.¹⁶²

Klassische Syllogistik ist bekanntlich eine Subsumptionslogik. Nach der klassischen Logik folgt etwa aus MP SM der Schluß SP. Im Obersatz wird der Mittelbe-

158 Bochenski, a. a. O., S. 300 f.; Heinrich Scholz: Abriss der Geschichte der Logik, München, 1959, S. 41. August W. E. Th. Henschel: »Joachim Jungius, der Bacon der Deutschen. Nach G. E. Guhrauer«, in: Janus, Zeitschrift für Geschichte und Literatur der Medizin 1, 1846, S. 812–822, hier: S. 821. Risse, Bd. 1, a. a. O., S. 522 ff. Wolfram Heitsch, Heinrich Parthey: »Das philosophische Wirken des Joachim Jungius – Thesen«, in: Rostocker Philosophische Manuskripte, Heft 8, Joachim Jungius und Moritz Schlick, Teil 1, hrsg. von Heinrich Vogel, Rostock, 1970, S. 7–10. Wolfram Heitsch: »Zur Logik und Mathematik bei Joachim Jungius«, in: Rostocker Philosophische Manuskripte, Heft 8, Joachim Jungius und Moritz Schlick, Teil 1, hrsg. von Heinrich Vogel, Rostock, 1970, S. 65–74. Karel Berka: »Die Logica Hamburgensis des Joachim Jungius«, in: Rostocker Philosophische Manuskripte, Heft 8, Joachim Jungius und Moritz Schlick, Teil 2, hrsg. von Heinrich Vogel, Rostock, 1970, S. 73–100. Peter Klein: »Einleitung und Übersicht«, in: Praktische Logik, 350 Jahre Joachimi Jungii Logica Hamburgensis, Traditionen und Tendenzen, hrsg. von Peter Klein, Göttingen, 1990, S. XI–XXIX.

159 William Kneale, Martha Kneale: The Development of Logic, Oxford, 1984, S. 313.

160 Scholz, Abriss der Geschichte der Logik, a. a. O., S. 41. Prantl, Bd. 1, a. a. O., S. 606. Jørgen Jørgensen: A Treatise of Formal Logic, Bd. 1, New York, 1962, S. 80. Adolf Meyer-Abich: Joachim Jungius und sein Werk, mit besonderer Berücksichtigung seiner Beziehungen zu Leibniz«, in: Gottfried Wilhelm Leibniz, Vorträge aus Anlaß seines 300. Geburtstages in Hamburg abgehaltene Tagung, Hamburg, S. 79–96, hier: S. 89.

161 Ernst Cassirer: »Leibniz und Jungius«, in: Beiträge zur Jungius-Forschung, Prolegomena zu der von der Hamburgischen Universität beschlossenen Ausgabe der Werke von Joachim Jungius (1587–1657), Hamburg, 1929, S. 21–26, hier: S. 25.

162 Jenny E. Ashworth: »Joachim Jungius (1587–1657) and the Logic of Relations«, in: Archiv für Geschichte der Philosophie, 49, 1967, S. 72–85. Zu Ashworths Analysen siehe auch: Hans Burkhardt: »Jungius, Leibniz und die Logica Nova«, in: Praktische Logik, 350 Jahre Joachimi Jungii Logica Hamburgensis, Traditionen und Tendenzen, hrsg. von Peter Klein, Göttingen, 1990, S. 57–83, hier: S. 61.

griff, der dem Subjekt S und dem Prädikat P gemeinsam ist, unter P subsumiert; im Untersatz wird S unter M subsumiert, woraus sich im Schlußsatz folgerichtig ergibt, daß auch S unter P subsumierbar ist. Jungius geht aber weiter als Vertreter der klassischen Logik und zeigt darüber hinaus, daß es im Denken gültige Schlußarten gibt, die aus dem Subsumptionsschema herausfallen, und begründet die Relationslogik. Es gibt nach Jungius nämlich begriffliche Zuordnungen, die nichts mit Unterordnungen zu tun haben. Gegeben sei etwa eine Relation R. So folgt aus aRb und bRc der Satz aRc .¹⁶³

Jungius' Überlegenheit gegenüber seinem Kontrahenten Scharff zeigt sich aber nicht nur historiographisch. Erich von Lehes Analysen der Kritik von Scharff an Jungius sprechen Scharff zwar »alle Mühe« zu, philosophischen Scharfsinn aber ab.¹⁶⁴ Sachlich wie pädagogisch hält auch Berka Scharffs Logik eindeutig für die schwächere.¹⁶⁵ Da der Wert der *Logica Hamburgensis* nicht von Jungius' Zeitgenossen, sondern erst viel später erkannt wurde, hatte die hohe sachliche und didaktische Qualität des Lehrbuchs keinerlei Einfluß auf die Kanonizität.

3.2.4.3 Christian Thomasius

*Aenderungen sind wohl insgemein gefährlich, aber deswegen nicht allemahl zuwerwerffen.*¹⁶⁶

Christian Thomasius (1655–1728) ist der erstgeborene Sohn des Jakob Thomasius (vgl. Kap. 3.2.1.3.) und gilt als bedeutender Vertreter der Frühaufklärung. An der Universität Leipzig studierte er u. a. auch bei seinem Vater. Das Studium der Rechte und gelehrten Wissenschaften schloß er in Frankfurt ab. In Leipzig begann er, juristische Vorlesungen zu halten. Als er 1687 eine Vorlesung in deutscher Sprache hielt, kam es zu Streitigkeiten, die ihn dazu zwangen, seine Wirkungsstätte fluchtartig zu verlassen und den Hof in Berlin aufzusuchen, der ihn wenig später als Lehrer an die Hallische Ritterakademie abordnete. Von hier aus wirkte er bei der Gründung der Universität Halle mit, an die er schließlich, wie August Hermann Francke, berufen wurde.

Im Gegensatz zu seinem Vater, ging es Christian Thomasius nicht um traditionelle Kernkanonpflege, sondern um die reformerische Befreiung der Studien und Wissenschaften von Autoritätsgläubigkeit, Pedanterie und Aberglaube. Er war ein Leser der *littérature clandestine*, jener zumeist handschriftlichen, illegalen

163 Jungius, *Logica Hamburgensis*, a. a. O., S. 427ff.; 456.

164 von Lehe, a. a. O., S. 70.

165 Berka, a. a. O., S. 73.

166 Christian Thomasius: *Kleine deutsche Schriften*, hrsg. von Julius Otto Opel, (Nachdruck der Ausgabe Halle 1894) Mainz, 1983, S. 81.

Untergrundliteratur religionskritischen Inhalts, in der entscheidende Traditions-umbrüche popularphilosophisch vorweggenommen wurden.¹⁶⁷ Zwischen 1688 und 1689 schaffte sich Christian Thomasius im Periodikum *Freymüthige Lustige und Ernsthaffte iedoch Vernunft- und Gesetzmäßige Gedancken oder Monatsgespräche* ein populäres Forum scharfzüngiger Kritik, in dem er ein freies Philosophieren propagierte. Das Periodikum erwies sich als so einschlägig, daß es die lexisch-semanticke Tradition des Begriffs der *Freimütigkeit* begründete.¹⁶⁸

Im vierten Heft des ersten Bandes parodiert er in einem satirischen »Aristoteles-roman« die abendländische Autorität schonungslos. Der Aristoteles des Christian Thomasius hat in seiner Jugend all sein Geld »verfressen, verhurt und verspielt«, so daß er in bunten Kleidern »Haar-Puder«, »Fleckkugeln« und »Pulver Pimperlimpimp« verkaufen muß.¹⁶⁹ Zur typischen Tracht der Philosophen – schwarzer Mantel und langer Bart – wird der Denker erst im Laufe seines Lebens gezwungen. Die Dialektik in Person des Aristoteles erscheint nach wie vor im Palladium, doch ist der Philosophenmantel nicht länger Symbol würdiger Gelehrtheit (vgl. Abb. 4), sondern Mittel zur Verdeckung von Unwissenheit, Erektion und Geschlechtskrankheit. Mit der Umdeutung der alten Bildlichkeit kündigt sich ein Paradigmenwechsel an: Der philosophische Zaubermantel hilft, kritische Situationen beim Disputieren zu überstehen, so etwa bei einer Disputation über die Frage nach der Tauffähigkeit von ungeborenen Zwittern.¹⁷⁰ In einer Disputation mit Xenocrates versucht Aristoteles schließlich, mit einem Kettenschluß die Anzahl der Tugenden zu beweisen:

Wo vier Haupt-Tugenden sind, da sind auch dreye. Wo dreye sind, da sind auch zweye. Wo zweye sind, da ist auch eine. Wo nun viere, dreye, zwey und eine Haupt-Tugend, da sind ihrer zehen. Ergo, wo vier Haupt-Tugenden sind, da sind ihrer zehen.¹⁷¹

167 Winfried Schröder: »Quo ruitis? Oder: Christian Thomasius und die Risiken der Aufklärung«, in: Thomasius im literarischen Feld, Neue Beiträge zur Erforschung seines Werkes im historischen Kontext, hrsg. von Manfred Beetz und Herbert Jaumann, Tübingen, 2003, S. 202–219.

168 Günter Mühlpford: »Mitteldeutsche Anfänge des Gesinnungsbegriffs *Liberal*: Für und wider *Die Liberalen* zur Zeit der Aufklärung. Eine beziehungsgeschichtliche Studie«, in: Recht – Idee – Geschichte, Beiträge zur Rechts- und Ideengeschichte, hrsg. von Heiner Lück, Bernd Schildt, Köln, 2000, S. 523–590, hier: S. 529.

169 Christian Thomasius: *Freymüthige Lustige und Ernsthaffte iedoch Vernunft- und Gesetzmäßige Gedancken Oder Monats-Gespräche*, über allerhaand, fürnehmlich aber Neue Bücher durch alle zwölf Monate des 1688. und 1689. Jahres durchgeführt, (Faksimiledruck Halle, 1690) Frankfurt, 1972, Bd. 1, Heft 4, S. 660.

170 A. a. O., S. 483.

171 A. a. O., S. 509.

Von der Zauberkraft des Mantels gefangen, erkennt Xenocrates den Schluß des Aristoteles als richtig an. In der Ablehnung der traditionellen Philosophentracht war Thomasius auch persönlich sehr konsequent. Sein für damalige Verhältnisse skandalöses Auftreten auf dem Katheder in bunten Modekleidern, mit prächtiger Perücke, Degen, goldenem Gehänge und dem für den französischen Hofmann typischen kleinen Oberlippenbart erschien seinen Zeitgenossen nur allzu offensichtlich als äußeres Zeichen seiner Geisteshaltung.¹⁷²

Der Juli-Ausgabe der *Monatsgespräche* von 1688 ist ein Frontispiz vorangestellt, das in der kritischen Literatur zu Recht als ikonographische Kontrafaktur von Raffaels *Die Schule von Athen* (1508–1511) interpretiert wird. Raffaels Fresko im Vatikan war schon im 17. Jahrhundert sehr bekannt und wurde in Kupferstichen von verschiedenen Künstlern verbreitet.¹⁷³ Im 17. Jahrhundert erhielt es auch seinen Titel durch den italienischen Kunsthistoriker Giovanni Pietro Bellori (1613–1696).¹⁷⁴ Das noch heute kanonische Fresko von Raffael (vgl. Kap. 6.8.4.) zeigt bekanntlich eine Philosophenschule, in der sich wichtige Denker der Antike tummeln. In diesem Sinne hat Rafael einen berühmten Autorenkanon zusammengestellt. In der Bildmitte befinden sich Platon, der mit der rechten Hand auf den Ideenhimmel verweist, und Aristoteles, der – als Sinnbild für die Erkenntnis der Weltordnung – mit der Hand auf den Boden zeigt. Unter den Philosophen hält sich im Vordergrund links eine weinlaubbekränzte und wohlgenährte Gestalt auf, die sich durch ihre rosige und faltenfreie Haut von den ergrauten Weisen unterscheidet. Sie philosophiert in einer Menschengruppe, die sich aus einem Kind, einem Mann und einem Greis zusammensetzt und die die zeitliche Spanne symbolisiert, in der der Mensch philosophiert. Ihre Identifizierung ist nicht ganz einfach, aber vieles spricht dafür, daß es sich hierbei um Epikur handelt.¹⁷⁵ Das Weinlaub, die gesunde Hautfarbe, die jugendliche Ausstrahlung und die rundliche Figur der Gestalt verweisen auf Epikurs Ruf, ein Leben im Genuß zu lehren.

172 August Nebe: »Thomasius in seinem Verhältnis zu A. H. Francke«, in: Christian Thomasius, Leben und Lebenswerk, hrsg. von Max Fleischmann, (Neudruck der Ausgabe Halle 1931), Aalen, 1979, S. 285–411, hier: S. 387.

173 Manfred Beetz: »Konversationskultur und Gesprächsregie in den *Monatsgesprächen*«, in: Thomasius im literarischen Feld, Neue Beiträge zur Erforschung seines Werkes im historischen Kontext, hrsg. von Manfred Beetz und Herbert Jaumann, Tübingen, 2003, S. 35–60, hier: S. 55 f.

174 Volker Steenblock: »Die Philosophie ins Leben bringen – Bildungsüberlegungen im Ausgang von Raffaels Darstellung der antiken Denker in seiner *Schule von Athen*«, in: Zwischen Athen und PISA, hrsg. von Burkhard Reis, Göttingen, 2007, S. 177–211, hier: S. 177.

175 A. a. O., S. 193 f. Ders.: »Wer jung ist, soll nicht zögern zu philosophieren, und wer alt ist, soll nicht müde werden im Philosophieren (Epikur), Philosophische Bildung in der menschlichen Lebenswelt und im Prozess der Kultur«, in: Geschichte – Kultur – Bildung, Philosophische Denkrichtungen, Johannes Rohbeck zum 60. Geburtstag, hrsg. von Peggy Breitenstein, Volker Steenblock, Joachim Siebert, Hannover, 2007, S. 179–191. Michael Erler: »Epikur in Raffaels *Schule von Athen*«, in: Epikureismus in der späten Republik und Kaiserzeit, hrsg. von Michael Erler, Stuttgart, 2000, S. 273–294.



Abb. 15: Frontispiz in Christian Thomasius, *Freimütige, lustige und ernsthafte, jedoch vernunftmäßige Gedanken oder Monatsgespräche über allerhand, fürnehmlich aber neue Bücher*, Band II, Halle, 1688.

Zenon, Platon und Aristoteles – den gesunden Schlaf Epikurs auf unterschiedliche Art und Weise durch größte Anstrengungen befördern: Platon vertreibt geduldig Stechmücken; die rechte Hand wischt, in Anspielung auf Raffaels *Schule von Athen*, die Vertikale. Der bärtige Aristoteles fängt mit einem Netz zirpende Grillen ein, und im Eifer des Gefechts ist er schon selbst von ihnen übersät; ein besonders dickes Exemplar ruht auf seiner Denkerstirn. Im Gespräch stellt sich heraus, daß die Mücke eine Metapher für Platons Ideenlehre ist. Das *tertium comparationis* besteht in der fehlenden Anschauung. Weder Platons *ideas* noch die physische Beschaffenheit von Mücken sei deutlich und distinkt zu erfassen. Die spöttische Darstellung des Aristoteles als Grillenfänger zeigt einmal mehr Thomasius' Abneigung gegen den Aristotelismus, zumal die »Grille« als Metapher für wunderliche Einfälle, der »Grillenfänger« für Phantasten und der »Grillenkranke« für Hypo-

Problematisch erscheint aber Epikurs Abbildung in päpstlichen Gemächern, weil der Epikureismus vom Christentum fast durchgehend bekämpft worden ist.

Ausgerechnet den heiklen Philosophen Epikur nimmt nun Thomasius zum Ausgangspunkt seiner ikonographischen Kontrafaktur. Im dazugehörigen Pluri-log rätseln verschiedene Denker über die Bedeutung des Bildes und geraten – wie die Betrachter der *Schule von Athen* – im Bemühen um eine Interpretation teils ins Philosophieren, teils in belehrendes Dozieren, indem sie doxographisch ihre Textkenntnisse einfließen lassen. Thomasius' parodistisches Gegenbild der *Schule von Athen* zeigt im Mittelpunkt einen nicht mehr ganz jungen Epikur im erholsamen Schlaf auf einer Wiese. Eine Hand liegt im Genitalbereich; als Kopfkissen dient Zenons Schoß. Die Interpreten geraten in einen Dissens, ob hier bloß ein »fauler« und »verhurte[r]« Epikur oder vielmehr ein besonnener Epikur in der »vollkommene[n] Ruhe des Gemüths« abgebildet wird.¹⁷⁶ Konsens aber ist, daß drei weitere Philosophen –

176 Christian Thomasius, *Monats-Gespräche*, a. a. O., Bd. 2, S. 54 f.

chonder im 17. und 18. Jahrhundert, im Gegensatz zum heutigen Sprachgebrauch, sehr gebräuchliche Bilder waren.¹⁷⁷

Ironisch heißt es bei Thomasius:

Was die Grillen betrifft, so sey bekannt, daß die Herrn Peripatetici oder Scholastici, oder wie die heutigen lieben Kinder des Aristoteles sonst genennet seyn wollten, ihre Metaphysik für die Weißheit selber und die Königin anderer Wissenschaften ausgäben. Nichts destoweniger wäre die politische Welt und sonderlich die jenigen, die desgemeinen Wesens und bürgerlichen conversation etwas kundig sind, so schlimm, daß sie die subtilsten distinctiones Metaphysicas mit denen Grasemücken verglichen und nur Grillen hiessen, vielleicht aus dieser Ursache, gleichwie die Grillen gar artig davon hüpfen können und dem, so sie gefangen, ehe er sich's versiehet, auff der Seite ausspringen. Also könne auch ein geübter Metaphysicus vermöge einer Metaphysischen distiction gar ofte davon springen, wenn er einen scharffen opponenten habe, der ihm vermöge seiner Vernunft Gründe zu fangen gedenke. Wiewohl andere böse Leute diese Ursache gäben, daß gleich wie die Grillen, wenn sie in ein Hauß kommen, mit ihren schreyen den Leuten sehr beschwerlich fallen und sie verunruhigen: also hätten auch die distinctiones Metaphysicae, nachdem sie unter den Christen ausgebreitet, alles untereinander verwirret und unruhig gemacht.¹⁷⁸

Thomasius' Frontispiz ist somit nicht als Kanonmodifizierung zu Raffaels Autorenkanon zu verstehen, sondern als Dekanonisierungsversuch zugunsten eines kritischen Philosophierens fernab der Autoritätsgläubigkeit. Weder Epikur noch Zenon, Platon oder Aristoteles werden uneingeschränkt als vorbildliche Denker präsentiert. Unter dem Signum der Eklektik will sich der Frühaufklärer von allen kanonischen Autoritäten emanzipieren. Didaktisch geschickt nutzt er das Medium des Bildes für das breite Publikum seines populären Periodikums, um in die verschiedenen Philosophien einzuführen und ihre Stärken und Schwächen humorvoll zu benennen.

Mit der Zertrümmerung des traditionellen Kernkanons, dem Abbau von Vorurteilen durch eigenständiges Denken und dem Entstehen der Aufklärungsbewegung geht die Frage einher, für wen Philosophie überhaupt gelehrt werden soll. Im Gegensatz zu Keckermann und Jungius, hat Christian Thomasius nicht den pedantischen Lerner einer Lateinschule vor Augen, sondern vielmehr den welt-

177 Vgl. Ralf Bröer: »Gemütskrankheiten. Von Verrücktheit bis Grillenkrankheit«, in: *Ärzte-Zeitung*, 24. 11. 1989. Vanessa Albus: *Weltbild und Metapher, Untersuchungen zur Philosophie im 18. Jahrhundert*, Würzburg, 2001, S. 210.

178 Christian Thomasius, *Monats-Gespräche*, a. a. O., Bd. 2, S. 59 f.

offenen *galant homme* am Hofe, den einfachen Mann auf der Straße und – was zu dieser Zeit bekanntermaßen alles andere als selbstverständlich war – Frauen. Unstudierte Damen, die zumeist nicht zur Gelehrsamkeit gezwungen wurden und genügend Eigenmotivation mitbrachten, in der Philosophie zu unterweisen, war für Thomasius eine erfreuliche Aufgabe. Sie seien nämlich wie »neue Schreibtäfel[n]«, die alles leicht aufnahmen, was auf ihnen geschrieben werde. Die in der Lateinschule verdorbenen »Mannespersonen« seien dagegen wie »Eselshaut« mit eintätowierten »praejudicia« und unlöschbaren Meinungen von Autoritäten.¹⁷⁹

An die Darstellung des Fleckkugeln und Pulver »Pimperlimpimp« feilbietenden Aristoteles in den *Monatsgesprächen* erinnert eine Anekdote aus Thomasius' Leben, die ihm u. a. Anlaß gab, über jedermanns Philosophietauglichkeit nachzudenken: Thomasius traf einst einen Krämer, der seine Fleckenseife verkaufen wollte und zur Demonstration der gerühmten Ware einen Fleckentfernungsversuch an einem Kleid vornahm. Als der Versuch fehlschlug, erntete der Verkäufer den Spott der Menge. Der Händler schrieb den Fehler jedoch nicht seiner Seife zu, sondern dem Wasser, das man ihm zur Verfügung gestellt hatte. Daraufhin reagierten die Zuschauer – einschließlich Thomasius – sehr ungehalten und drohten dem Krämer Prügel an. Das Ereignis beschäftigte Thomasius noch lange, und so kam er nach einiger Grübelei schließlich zu dem Ergebnis, daß der Seifenverkäufer kein dummer Betrüger, sondern ein »ehrliche[r] Kerl« und sogar ein »gelehrte[r] philosoph[]« sei, denn schon mit Aristoteles könne man behaupten, daß zweierlei Wasser auch zweierlei *qualitates occultas* hätten, aber nur eine der beiden mit der Seife übereinkäme. Auch nach der neueren Philosophie von Leeuwenhock, der eine Zusammensetzung der Materie durch unterschiedliche Arten von Teilchen behaupte, sei die These des Fleckkugelverkäufers haltbar.¹⁸⁰ Der Vorfall zeigte Thomasius deutlich, daß niemand vom Unterricht in Philosophie auszuschließen ist.

Neben unstudierten Frauen und Fleckkugelverkäufern auf Jahrmärkten tritt aber noch eine dritte Gruppe hinzu, die sich für das Lernen von Philosophie als besonders würdig erweist: die Hofgesellschaft bzw. diejenigen, die in sie eintreten wollen. Zu den philosophischen Disziplinen, mit denen man sich laut Thomasius am Hofe unausweichlich beschäftigen müsse, gehöre, neben Ethik und Staatsphilosophie, vor allem die Logik, weil sie die Mittel aller Vernunftschlüsse vor Augen

179 Christian Thomasius: *Kleine deutsche Schriften*, hrsg. von Julius Otto Opel, (Nachdruck der Ausgabe Halle, 1894), Frankfurt, 1983, S. 109. Zu Thomasius' Ansichten zur Frauenbildung siehe auch: Elmar Lechner: »Ex femina lux, Frauenbildung als aufgeklärte Alternative um 1700«, in: *Paedagogica historica*, International Journal of the History of Education, 3, 1991, S. 423–439.

180 Christian Thomasius: *Ausgewählte Werke*, Bd. 22, *Kleine deutsche Schriften*, Hildesheim, 1994, S. 207ff. Die nachhaltige Wirkung des Ereignisses ist m. E. auch an der häufigen metaphorischen Verwendung der »Fleckkugel« bei Thomasius ablesbar.

führe. Zu diesem Zweck veröffentlichte Thomasius für die höfische Kultur 1688 im Selbstverlag die *Introductio ad philosophiam aulicam, seu Lineae primae libri De prudentia cogitandi et ratiocinandi, ubi ostenditur media inter praejudicia Cartesianorum & ineptias Peripateticorum, veritatem inveniendi via*. Die antiakademische Schrift wurde 1702 und 1706 neu aufgelegt. Im Jahre 1710 erschien sie erstmals in deutscher Übersetzung unter dem Titel *Einleitung zur Hof-Philosophie*. Zwei Jahre später erreichte auch die deutsche Fassung die zweite Auflage. Der antiakademische Ton ist bewußt gewählt. Im Vergleich zu anderen Wissenschaften empfände die Gesellschaft am Hofe in der Regel »grossen Eckel« für philosophische Studien. Diesen Mißstand versucht Thomasius zu beheben, indem er die Logik von »schulfüchsischen Dornen und Disteln« zu befreien sucht. Der »ebene und leichte Weg« des Eklektizismus zwischen den Sackgassen des Cartesianismus und des Aristotelismus soll die Einführung in die Logik der Hofgesellschaft erleichtern.¹⁸¹ Eklektik bedeutet für Thomasius kritisches Selbstdenken.

Ich nenne aber die Eclectische Philosophie eine solche, welche da fordert, daß man von dem Munde eines einzigen Philosophi allein nicht dependiren oder denen Worten eines einzigen Lehr-Meisters sich mit einem Eyde verpflichten soll, sondern aus dem Munde und Schrifft allerley Lehrer alles und jedes was wahr und gut ist in die Schatz-Kammer seines Verstandes sammeln müsse und nicht so wohl auf die Autorität des Lehrers Reflexion mache, sondern ob dieser und jener Lehr-Punct wohl gegründet sey, selbst untersuche, auch von dem Seinigen etwas hinzu thue, und also vielmehr mit seinen eigenen Augen als mit anderen sehe.¹⁸²

Die Versinnbildlichung der Eklektik als goldenen Mittelweg nimmt auch das Frontispiz der lateinischen und deutschen Ausgabe auf. Der wahrheitssuchende *galant homme* steht in modischer Kleidung, mit einem Kavaliersdegen unter dem Rock, vor einer Weggabelung. Zwei Philosophen im Palladium weisen auf den aristotelischen Weg, an dessen Ende eine alte Königin, umringt von vier Männern in Mänteln, thront. Am Ende des Mittelwegs wartet die prächtig gekleidete und außerordentlich reich bestuhlte Königin der Eklektik mit einem Zepter in der Hand. In ihrem Gefolge befinden sich acht galant gekleidete Edelmänner. Der linke Weg endet an einem Spiegel, der die Gruppe des Mittelwegs undeutlich abbildet. Er symbolisiert die Scheinwahrheit des Cartesianismus.

Die Metapher des eklektischen »Mittelwegs« nimmt Thomasius wenig später mit großer Entschlossenheit wieder auf. Es entsteht eine zweibändige *Ver-*

181 Christian Thomasius: *Einleitung in die Hofphilosophie*, (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1712), Darmstadt, 1994, Vorrede.

182 A. a. O., I, § 90.

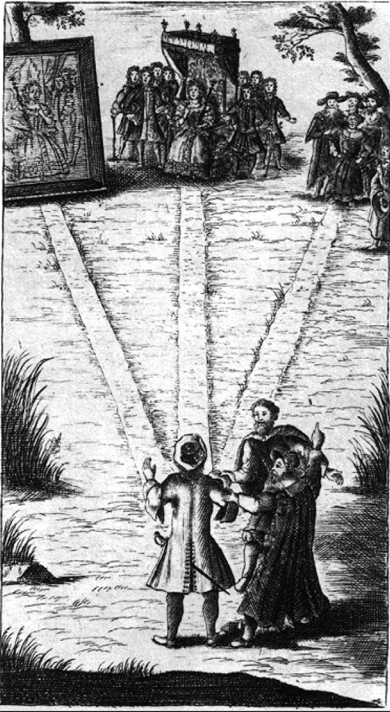


Abb. 16: Frontispiz in Christian Thomasius, *Introductio ad philosophiam aulicam*, Halle, 21702.

von Aristoteles, Descartes, Ramus, Clauberg und Weise gewinnt, nennt seine Philosophie programmatisch selbst eklektisch und impliziert damit, daß nach kritischer Überlegung nur das Beste und Wahre ausgewählt wird. Auch die *Vernunft-Lehre* ist an den höfischen Weltmann adressiert und möchte dem *galant homme* praktische Lebensorientierung vermitteln. Die Inhalte der klassischen Logik (Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, Kategorienlehre, Syllogistik) finden kaum Erwähnung oder werden abgelehnt. Die Syllogistik wird aus praktischen Logiken für Edelmänner ganz verbannt, weil die Richtigkeit eines formalen Schlusses nicht die Richtigkeit der enthaltenen Urteile garantiere und Erkenntnis nicht immer auf zwei Prämissen beruhen müsse. Der Syllogismus taue nicht zur Entdeckung von Wahrheiten, sondern nur zu deren nachträglicher Ordnung. So widmet sich Thomasius dem Begriff der Wahrheit und der Art und Weise, wie sie vom Falschen zu unterscheiden ist. Der Frühaufklärer kommt zu dem Ergeb-

nunft-Lehre, bestehend aus der *Einleitung zu der Vernunft-Lehre* und der *Ausübung der Vernunft-Lehre*. Den ersten Band legte Thomasius der Fakultät zu Leipzig zur vorschriftsmäßigen Zensur im Anschluß an seine skandalumwitterte Vorlesung in deutscher Sprache vor. Jedoch erhielt er sein Manuskript wenig später zurück, weil sich die Fakultät nicht im Stande sah, Schriften zu zensieren, die philosophische Materien in deutscher Sprache abhandeln.¹⁸³ Beide Titel erschienen zunächst nur in einer lateinischen Version, der *Praxis logices* und *Introductio in logicam*. In deutscher Sprache erschienen beide Bände erst 1691 im Druck. Der zweite Band wurde 1719 das fünfte Mal aufgelegt.

In der *Einleitung der Vernunft-Lehre* kündigt Thomasius erneut an, eine »Mittel-Strasse« zwischen der gemeinen aristotelischen und cartesianischen Logik verfolgen zu wollen. Die lateinischen *termini technici* hält er bei. Thomasius, der seine Erkenntnisse für die *Vernunft-Lehre* aus Schriften

183 Vgl. Paulsen, Geschichte, a. a. O. Bd. I, S. 514.

nis, daß das wahr ist, was mit der Vernunft übereinstimmt, und daß das, was ihr zuwider ist, falsch sei.¹⁸⁴

Darauf aufbauend, gibt Thomasius im zweiten Teil seiner Vernunftlehre, der *Ausübung der Vernunft-Lehre*, praktische Lebensregeln an, die zu befolgen sind, wenn man Wahres erkennen will. Es handelt sich hierbei um »Handgriffe«, die dazu dienen, im Kopf »aufzuräumen« bzw. den Verstand »auszumisten.« Insbesondere die Vorurteile sollen in einer »Auffputzung eines Zimmers« oder einer »cur des Verstandes« entfernt werden.¹⁸⁵ Der erste »Handgriff« der Entrümpelungsaktion besteht darin, die »Grundwahrheiten und *principia rationandi*« zu ermitteln, um sie kritisch in Frage zu stellen. Danach werden Vorurteile, wie beispielsweise die Annahmen, daß Frauen nicht wissenschaftlich arbeiten können oder der Ruhm eines Autors mit der Anzahl seiner Publikationen steigt, getilgt.¹⁸⁶ So muß einerseits die Wahrheit einer Aussage mit der eigenen Vernunft übereinstimmen, andererseits muß das eigene Denken von Vorurteilen, Übereilung und Autoritätsgläubigkeit durch Anwendung des Zweifels befreit werden. Ganz im Sinne der Aufklärung macht Thomasius seinen Lesern in der *Ausübung der Vernunft-Lehre* Mut zum eigenständigen Philosophieren, zur freien, von der Last der Autorität enthobenen Erkenntnis. Das zweite Kapitel handelt »Von der Geschicklichkeit anderen die Erkenntniß des wahren beyzubringen« und ist von der These motiviert, daß es die Pflicht des Erkennenden sei, die Erkenntnisse anderen Personen mitzuteilen. Die Methoden des Vortrags, Auswendiglernens und Abhörens lehnt Thomasius, der eine Anleitung zum aufgeklärten Denken schreiben will, folgerichtig ab. Sein Vorbild in der Philosophiedidaktik ist Sokrates. Der Lehrende trägt sein Wissen nicht einfach im Monolog vor, sondern schärft die Urteilstkraft und das Denkvermögen des Lernalers mittels einer geschickten Fragetechnik, die dem Lerner das entlockt, was er lernen soll. Emphatisch hält Thomasius fest:

184 Christian Thomasius: Einleitung zu der Vernunft-Lehre, Worinnen durch eine leichte und allen vernünftigen Menschen waserley Standes oder Geschlechts sie seyn, verständliche Manier der Weg gezeigt wird, ohne die Syllogistica das wahre und falsche von einander zu entscheiden und neue Wahrheiten zu erfinden, Hildesheim, 1968.

185 Christian Thomasius: Ausübung der Vernunft-Lehre, oder Kurtze deutliche und wohlbe-gründete Handgriffe wie man in seinem Kopffe aufräumen und sich zur Erforschung der Wahrheit geschickt machen, die erkandte Wahrheit anderen beybringen, andere verstehen und auslegen, von anderer ihren Meinungen urtheilen und die Irrthümer geschicklich widerlegen soll, Hildesheim, 1968, S. 16; 29; 95.

186 a. a. O., S. 8 f.; 248 ff. Zu Thomasius' Vorurteilsbegriff und -kritik siehe auch: Werner Schneiders: Aufklärung und Vorurteilstheorie, Studien zur Geschichte der Vorurteilstheorie, Stuttgart, 1983, S. 102 ff. sowie Donat Schmidt: »Studien zum Vorurteilsbegriff«, in: Geschichte – Kultur – Bildung, Philosophische Denkrichtungen, Johannes Rohbeck zum 60. Geburtstag, hrsg. von Peggy H. Breitenstein, Volker Steenblock, Joachim Siebert, Hannover, 2007, S. 134–149, hier S. 136 f.

Laß deine Lehrlinge deine Lehrsätze nicht auswendig lernen. [...] Dictire deinen Zuhörern wenig oder gar nichts. [...] Brauche dich einer angenehmen, leichten und nützlichen Lehr-Art.¹⁸⁷

Diese nützliche Methode besteht laut Thomasius im »raisonieren durch kontinuierliches Fragen und Antworten«, mit dem Ziel, daß ein zuvor gelesener Text schlichtweg begriffen und nicht stupide auswendig gelernt wird.¹⁸⁸

Zu den Kompetenzen eines guten Lehrers gehört für Thomasius aber nicht nur die Beherrschung der sokratischen Fragetechnik, sondern auch das Vermögen, andere zu verstehen, zu beurteilen und zu widerlegen. Das dritte Kapitel widmet sich daher der Hermeneutik, das vierte und fünfte der Beurteilungs- bzw. der Widerlegungskunst. Mit der Aufnahme der Hermeneutik und Didaktik in die Logik folgt Thomasius Christian Weise (vgl. Kap. 3.2.4.4.) und Johannes Claubergius (vgl. Kap. 3.2.3.1.), welchen letzteren er nicht nur in der Frage des Aufgabenbereichs der Logik sehr wohlwollend zitiert.¹⁸⁹

Mit diesem Konzept distanziert sich Thomasius sowohl inhaltlich als auch methodisch vom zeitgenössischen Logikunterricht; inhaltlich, weil die Themen der klassischen Logik gar nicht vermittelt werden, und methodisch, weil das Plädoyer für ein sokratisches Philosophieren anstelle des Vortragens ein Novum darstellt. Zu Recht betont Risse daher auch, daß dies »keine eigentliche Logik«, sondern eher eine »logisierte Denkpsychologie« sei.¹⁹⁰ Auch für Schmidt-Biggemann ist Thomasius' Logik eine Art »Pädagogik und Hermeneutik«.¹⁹¹

Diese inhaltlichen und methodischen Abgrenzungen zum traditionellen Logikunterricht führten u. a. auch den Bruch mit seinem Freund und Kollegen Francke herbei. Francke hatte bereits 1695 ein *Pädagogium* für Lerner adeliger und bürgerlicher Herkunft in Halle gegründet, das die örtliche Ritterakademie in wissenschaftlicher Gedeihenheit noch übertreffen sollte. Als Francke 1699 den Erziehungs- und Lehrplan weiter ausgestalten wollte, erbat er ein Gutachten von seinem Freund. Offenherzig und feuerköpfig wie Thomasius war, schickte er Francke ein schonungslos vernichtendes Gutachten. Ohne auf irgendwelche Vorzüge der Bildungsanstalt hinzuweisen, klagt darin Thomasius die »Mönchs-Sitten« und die fehlende Ausbildung in den Sitten des Hofes an. Außerdem bemängelt er das fehlende Philosophieren im Unterricht und stellt die Nützlichkeit der dort vermittelten Logik in Frage.

187 Thomasius: Ausübung der Vernunft-Lehre, a. a. O., S. 70 ff.

188 A. a. O., S. 128.

189 Thomasius, Einleitung zur Hofphilosophie, a. a. O., S. 268. Vgl. auch: S. 117; 127; 235; 239 f.

190 Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 558.

191 Schmidt-Biggemann, Topica universalis, a. a. O., S. 285.

Ob es nicht rathsam, daß denen Kindern täglich eine Stunde gegeben werde, etwas gutes zu denken? Denn die Geschicklichkeit des Verstandes besteht im Denken, und wird durch continuierliches Hören und Nachsprechen, auch Lesen verderbet. [...] Waß die Logica und Rhetorica, sonderlich diese, die denen Knaben gelehret wird, zur Gottseligkeit, oder sonsten nütze?¹⁹²

Thomasius' grobe Abfuhr mag in der Enttäuschung wurzeln, daß am *Pädagogium* zu Halle seine Schriften nicht gelesen wurden, sondern, wie aus Franckes Lehrplan hervorgeht, die eines anderen Eklektikers, Johann Franz Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.).¹⁹³ Mit der inhaltlichen und methodischen Abgrenzung zum tatsächlichen Schulunterricht in Halle geht für Thomasius eine Neuordnung des akademischen Studiums einher. Thomasius plädiert in der Schrift *Von den Mängeln der heutigen Akademien* für eine Bildungsreform, die von oben beginnen soll. Im Gegensatz zu Erhard Weigel, möchte Thomasius nicht das untere Schulwesen reformieren, sondern zuallererst die Bildung auf Universitäten und am Hofe. In der Vorlesungsankündigung *Wie ein junger Mensch zu informieren sei* erarbeitet Thomasius 1689 den Vorschlag eines dreijährigen Philosophiekurses. Die Disziplinen, die der Student in vorgeschriebener Reihenfolge zu studieren habe, seien Logik, auf der Basis seiner *Introductio ad philosophiam aulicam*, Praktische Philosophie, mit ihren Bereichen Ethik, Politik und Ökonomie, und schließlich *Decorum* bzw. Galanterie, also die Lehre vom galanten Umgang mit anderen Menschen.¹⁹⁴ Die Philosophie, als Grundlage für das Studium in den höheren Fakultäten, wird *In einem Discours von den Mängeln derer heutigen Akademien* nach ihrer Praxistauglichkeit und Zweckmäßigkeit abgeklöpft. Das erschütternde Ergebnis lautet:

Die Philosophie auff Academien hat unnütz Zeug genug, das man weder zu sieden noch zu braten brauchen kann. Hingegen mangelt es ihr an den nöthigsten, so wol in den Disciplinen, die den Verstand des Menschen als in denen, die den Willen derselben betreffen.¹⁹⁵

Das Gegenmittel, das Thomasius zur Verbesserung der philosophischen Lehre vorschlägt, besteht in der Lektüre der *Introductio ad Philosophiam Aulicam* und

192 Christian Thomasius: »Verlangte erinnerungen über beygefügte Einrichtung des Paedagogi Glauchensis«, in: Christian Thomasius, Leben und Lebenswerk, hrsg. von Max Fleischmann, Aalen, 1979, S. 413–419, hier: S. 417.

193 August Hermann Francke: Pädagogische Schriften, hrsg. von D. G. Kramer, Osnabrück, 1966, S. 338.

194 C. Thomasius: Ausgewählte Werke, Bd. 22, a. a. O., S. 233 ff.

195 A. a. O., S. 211.

in einer »leichten und anmuthigen Lehrart in teutscher Sprache«. »Leute, die von den[] akademischen Grillen der Philosophie« nichts gehört haben, und »galante Frauenzimmer« erweisen sich erneut als ein geeignetes Publikum.¹⁹⁶ Den Kampf gegen blinde Autoritätsgläubigkeit und Vorurteil nimmt Thomasius auch in der Gestaltung der eigenen Lehrtätigkeit engagiert auf, doch stellt sich bald heraus, daß dies kein leichtes Unterfangen ist, wenn Schüler unmotiviert sind. Seine nicht immer einfache Lehrtätigkeit an der Universität vergleicht er, in einer an die Studenten in Halle adressierten Schrift, mit Reitunterricht:

Viel sind ja unter euch [Studenten], die sich nicht anders anstellen, als einer, der vorgibt, als wolle er noch so gerne auf ein Pferd steigen, wenn man ihm nur ein wenig drauff helffen wollte. Thut man es aber, so macht er sich mit Fleiss schwer, und widerstrebt mit allen Kräften oder fället auf der andern Seite wieder herunter, wenn man ihn mit Mühe und Noth hinauf gebracht. Ich muss selbst beklagen, dass binnen meiner fünfzehnjährigen Information ich bey den meisten von meinen Auditoribus wenig Fleiss und Ernst etwas rechtschaffenes in studiis zu thun angetroffen, und so meine saure Arbeit und treuer Fleiss bey vielen verloren gegangen. Und ob ich schon einige Jahre her mich in Lectionibus publicis et privatis einer solchen Lehr-Art beflissen, die zur Erweckung der Aufmerksamkeit [...] am bequemsten ist, [...] so habe ich doch leider an vielen gespüret, dass es in der Macht eines Lehrers nicht sey, einen jungen Menschen Lust und attention zu machen, wenn er selbst widerstehet, und dass es unmöglich sey einen Menschen, der allen Warnungen ungeachtet, in das Verderben rennen will, aufzuhalten.¹⁹⁷

Aus dem Mißstand zieht Thomasius die Konsequenz, den Privatunterricht aufzugeben und nur noch motivierte Studenten, die bereit sind, Vorurteile und Autoritätsgläubigkeit abzubauen und die *Ausübung der Vernunft-Lehre* zu beherzigen, durch Literaturempfehlungen und Anhörungen des Arbeitsstandes zu fördern.¹⁹⁸

Daß Thomasius' Lehrbücher nicht nur seine eigenen Studenten und adelige Damen im Privatunterricht erreichte, sondern auch Bürgerliche und sogar Kleriker, zeigt die Schulordnung der Grafschaft Waldeck sowie die Autobiographie von Friedrich Christoph Oetinger. Oetinger befand sich um 1720 in einer Ausbildung zum Theologen und besuchte die Klosterschule zu Bebenhausen, wo »die Bücher

196 A. a. O., S. 212.

197 C. Thomasius: Kleine deutsche Schriften, hrsg. von Julius Otto Opel, a. a. O., S. 141f.

198 Vgl. Heinrich Rüping: »Theorie und Praxis bei Christian Thomasius«, in: Christian Thomasius 1655–1728, hrsg. von Werner Schneiders, Hamburg, 1989, S. 137–147, hier: S. 142. Max Fleischmann: Christian Thomasius, Halle, 1931, S. 116.

des Thomasius« gelesen wurden.¹⁹⁹ Selbst Kleriker hatten damit zu Beginn des 18. Jahrhunderts das Bildungsideal des aufgeklärten *galant homme* angenommen. Etwas früher als Oetinger mussten schon die Schüler der Grafschaft Waldeck den »andere[n] Theil von Thomasii Vernunftlehre«²⁰⁰ – also die *Ausübung der Vernunft-Lehre* – studieren. Ganz im Einklang mit Thomasius faßt die Schulordnung der Waldeckschen Grafschaft die Ziele des Philosophieunterrichts zusammen: der Schüler soll die Wahrheit erkennen, ein gottgefälliges Leben führen, Irrtümer zugeben können und vor allem die »Praejudicia Auctoritatis« bekämpfen.²⁰¹ Logik definiert die Schulordnung als »Kunst oder Geschicklichkeit wohl zu raisonnieren, und die Wahrheit zu behaupten.« Aus der Definition des Faches wird die anzuwendende Methode abgeleitet. Sie soll anwendungs- und praxisorientiert sein, da die Disziplin auf eine Kunst, auf die Geschicklichkeit, »raisonnieren zu können«, abzielt. Daher solle man Schüler nicht unnötig mit dem Erlernen von Logikdefinitionen, Praedikamenten und Syllogismusarten, die in Thomasius' Logik gar nicht abgehandelt werden, belasten. Die Verfasser der Schulordnung unterscheiden, analog zur Gliederung der *Ausübung der Vernunft-Lehre*, fünf Methoden zu rasonieren, die im Logikunterricht eingeübt werden sollen, nämlich: »1. Meditando, 2. Proponendo, 3. Interpretando, 4. Judicando, 5. Contradicendo.« Ziel des Unterrichts in Waldeck ist die Ausbildung der »gesunde[n] Vernunft«, nicht aber das Eintrichtern der logischen »Reguln.«²⁰²

Am Ende des 18. Jahrhunderts blickte man auch am Lernort Schule auf die Wurzeln der Aufklärungsbewegung und führte in diesem Zusammenhang in die Philosophie von Christian Thomasius ein. Die Dokumentationen der Abiturprüfungen der Stadtschule Kottbus von 1799 und die der Evangelischen Stadtschule in Culm von 1792 zeigen, daß Thomasius' Verdienste um sein Zeitalter den Schülern durchaus bekannt waren, obwohl zu dieser Zeit an diesen beiden Lernorten kein öffentlicher Philosophieunterricht erteilt wurde.²⁰³

Ein weiteres Indiz für Thomasius' Breitenwirkung sind die schon recht früh publizierten Biographien des Gelehrten. Als die Aufklärung sich ihrer eigenen Geschichte bewußt wurde, veröffentlichten Schröckh und Luden am Ende des 18. Jahrhunderts Lebensbeschreibungen, in denen Thomasius als heroischer Frühaufklärer gefeiert wird.²⁰⁴ Einen Hinweis auf die Kanonizität der *Hof-Philosophie*

199 Friedrich Christoph Oetinger: Selbstbiographie, Genealogie der reellen Gedanken eines Gottesgelehrten, hrsg. von Julius Roessle, Metzingen, 1961, S. 25.

200 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 161.

201 A. a. O., Bd. 3, S. 162.

202 A. a. O., Bd. 3, S. 161f.

203 Paul Schwartz: Die Gelehrtschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen, 3 Bde., Monumenta Germania Paedagogica, Bd. XLVI ff., Berlin, 1910–1912, hier: Bd. 2, S. 301 (Kottbus); Bd. 1, S. 288.

204 Johann Matthias Schröckh: »Leben des Königlich-Preußischen Geheimen Rathes Christian

und der *Vernunft-Lehre* auf akademischer Ebene ist auch die schnelle Verbreitung der paradigmatischen Metaphorik im philosophischen Fachjargon. Wie Schneiders nachweist, etabliert sich die Metapher des »wahren Mittelwegs« oder auch des »dritten Weges« für Eklektik und Kritizismus erst mit dem Erscheinen der beiden Schriften von Thomasius.²⁰⁵ Sie fungiert als eine von allen verstandene Anspielung auf die eklektische Philosophie der Frühaufklärung, obwohl sich Thomasius selbst – wie neuere Forschungen zeigen – in seiner mittleren Schaffensperiode von der Eklektik distanzierte, um sich später um so überzeugter ihr wieder zuzuwenden.²⁰⁶ Auch Christian Weise bezieht sich programmatisch auf diese Denkfigur.

3.2.4.4 Christian Weise

Christian Weise (1642–1708) wuchs als Sohn eines schlechtbezahlten Lehrers in Zittau auf. Die Verhältnisse brachten es mit sich, daß Weise schon ab dem siebten Lebensjahr seinem Vater beim Unterrichten assistieren mußte und mit wachsenden Kenntnissen und Fähigkeiten bald auch eigenständig ältere Mitschüler unterrichtete. Von 1659 bis 1663 studierte er u. a. bei Jakob Thomasius (vgl. Kap. 3.2.1.3.) an der Universität Leipzig, an der er nach seinem Magisterabschluß auch lehrte. Weise stand zeitlebens mit Jakob Thomasius in brieflicher Korrespondenz und schätzte den »handgreiflichen Nutzen« seines Studiums bei Thomasius.²⁰⁷ Mit Leibnizens Halbbruder, der unter dem Rektorat von Thomasius als Lehrer der Thomasschule arbeitete, stand Weise ebenfalls in Kontakt.²⁰⁸

Als sich keine Möglichkeit zur Fortsetzung einer wissenschaftlichen Laufbahn bot, nahm Weise 1668 eine Stelle als Sekretär des Grafen von Leinigen in Halle an. Anfang 1670 arbeitete Weise als Hofmeister der zwei Mündel des Grafen Gustav Adolf von der Schulenburg im Magdeburgischen. Aus dem dort unterteilten Geschichtsunterricht erwuchs das in die mittelalterliche und neuere Geschichte einführende Lehrbuch der *Kluge Hofmeister*, das über zwölfmal neu gedruckt wurde und sich zum einschlägigen Orientierungsbuch einer ganzen Hofmeistergeneration entwickelte. Doch noch vor Ausgang des Jahres 1668 verließ Weise

Thomasius«, in: Johann Matthias Schröckh: Allgemeine Biographie, Bd. 5, Berlin, 1778, S. 266–396. Heinrich Luden: Christian Thomasius, nach seinen Schicksalen und Schriften dargestellt, Berlin, 1805.

205 Werner Schneiders: Hoffnung auf Vernunft, Aufklärungsphilosophie in Deutschland, Hamburg, 1990, S. 57.

206 Michael Albrecht: »Thomasius – kein Eklektiker?«, in: Christian Thomasius 1655–1728, Interpretation zu Werk und Wirkung, hrsg. von Werner Schneiders, Hamburg, 1989, S. 73–94.

207 Christian Weise: Neu-Erleuteter Politischer Redner, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1684), Kronberg, 1974, S. 701. Siehe auch: Hans Arno Horn: Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums im Zeitalter des Barock, Weinheim, 1966, 149.

208 Vgl. Horn, a. a. O., S. 208.

seine adligen Mündel, um eine Professur für Politik, Rhetorik und Poesie an der Ritterakademie in Weißenfels anzutreten.²⁰⁹

Dort verfaßte Weise Lehrbücher, die auf die dortigen Schüler abgestimmt waren. Der Politik- und Rhetorikunterricht in der Ritterakademie zielte auf die Vorbereitung für den Staats- und Heeresdienst sowie für das galante Leben am Hofe. Weise schuf in Weißenfels eines seiner Hauptwerke, den *Politischen Redner*. Ziel des Buches ist es, Hofmeistern Material an die Hand zu geben, ihren »politischen Untergebenen zu der Wohlredenheit an[zu]führen.«²¹⁰ Die Konzentration auf Lerngruppen mit Adligen rechtfertigte eine Abkehr von der scholastischen Lehrart, deren Kennzeichen Pedanterie und Langatmigkeit seien. In seinem Logiklehrbuch, in dem er aus praktischem Nutzen stets die Nähe zur Rhetorik sucht, erklärt Weise den scholastischen Unterricht für bezwungen.

Allerdings haben wir uns zu gratuliren, daß die geliebte Jugend über die verderbliche Weitläufigkeit nicht ferner klagen darff. Denn die Scholastischen Dornhecken sind nunmehr durchbrochen, und wir vergnügen uns allerseits an der angenehmsten Harmonie zwischen den Gedancken und der Zunge, wenn wir die Vernunfts- und Redens-Kunst so wol in Regeln als in Exempeln sehr genau miteinander verbinden.²¹¹

Inbegriff einer scholastischen Lehrerpersönlichkeit ist der »Schulfuchs«, den Weise als hoffnungslos veralteten Typus darstellt. Dem »Schulfuchs« gegenübergestellt wird der »Politicus«, der mit durchgehend positiven Attributen beschrieben wird.

Ein Schulfuchs [...] ist ein Mann, der selbst in der Schule steckt, und sich mit der Jugend von Morgens biß in die Nacht quälen muß: Ein anders ist ein Politicus, der solchen Leuten Ziel und Maß vorschreiben kann, was sie thun und lassen sollen, und wie das informations-Werk nach dem Interesse der Republic soll angestellt werden.²¹²

209 Otto Kaemmel: Christian Weise, ein sächsischer Gymnasiallehrer aus der Reformzeit des 17. Jahrhunderts, Leipzig, 1897, S. 11 ff. Zum *Klugen Hofmeister* vgl. Hans-Gert Roloff: »Christian Weise – damals und heute«, in: Christian Weise, Dichter – Gelehrter – Pädagoge, Beiträge zum ersten Christian Weise Symposium aus Anlaß des 350. Geburtstages, Zittau 1992, Bern 1994, S. 9–26, hier: S. 16 f.

210 Christian Weise: Politischer Redner, das ist kurze und eigentliche Nachricht, wie ein sorgfältiger Hofmeister seine Untergebenen zu der Wohlredenheit anführen soll, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1683), Kronberg, 1974, Vorrede.

211 Christian Weise: Curieuse Fragen über die Logica Welchergestalt die unvergleichliche Disciplin von Allen Liebhabern der Gelehrsamkeit sonderlich aber von einem Politico deutlich und nützlich soll erkennen werden, Leipzig, 1714, Einleitung.

212 Christian Weise: Christian Weises Vertraute Gespräche, wie der geliebten Jugend im Informations-Wercke Mit allerhand oratorischen Handgriffen Möchte gedienet und gerathen seyn: Vor

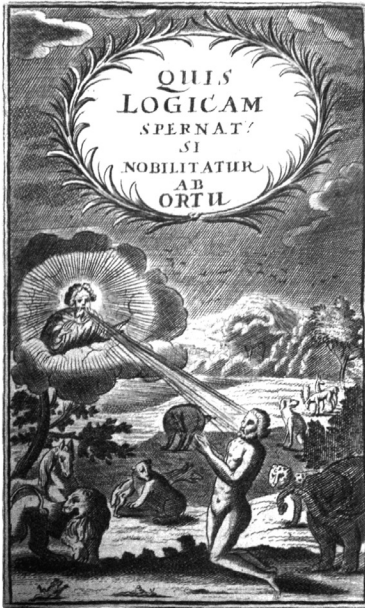


Abb. 17: Frontispiz in: Christian Weise: Curieuse Fragen über die Logica. Welchergestalt die unvergleichliche Disciplin von Allen Liebhabern der Gelehrsamkeit sonderlich aber von einem Politico deutlich und nützlich soll erkennen werden, Leipzig, 1714.

Im Gegensatz zu seinem ehemaligen Lehrer Jakob Thomasius, der Jugendliche zur akademischen Laufbahn befähigte, möchte Weise als »Politicus« Fähigkeiten vermitteln, die für das Leben am Hofe von praktischer Bedeutung sind. Zum höfischen Werte- und Kompetenzkanon gehören die Fähigkeit zur politischen Rede sowie zum galanten Komplimentier-Gespräch, d. h. zum Verteilen standesgemäßer Komplimente und barocker Aufwartungen in deutscher und französischer Sprache. Zu diesem Zweck formuliert Weise im *Politischen Redner* nicht nur Verhaltensregeln, sondern auch anschauliche Beispiele und fordert zur Übung auf. Viele handlungsorientierte Überlegungen, Floskeln und Beispielreden zu allen erdenklichen Anlässen am Hof (z. B. Aufforderung einer Jungfer zum Tanz, Trinkspruch auf die Verlobte, Hochzeit, Niederkunft, Genesung, flüchtige Ehemänner, Todesfall, Eintreffen von Kaufleuten, Diebstahl, Wohnungsbrand, etc.) stellt Weise in seinem galanten Lehrbuch *Politischer Redner* zusammen. Doch ohne Einführung in die Theorie der Rhetorik und Dialektik kommt

auch Weises praxisorientierter Ansatz nicht aus. Das Bildungsziel, eine Rede zu den verschiedenen höfischen Anlässen im Stile des galanten Weltmannes halten zu können, ist nicht ohne Logik, Grammatik und Rhetorik zu erreichen. Als notwendiges Fundament, aber damit auch als »dunklen Keller«, beschreibt Weise theoriegeleitete, scholastische Einführungen, die er selbst so kurz wie möglich gestalten möchte.²¹³ Die Metapher vom »Bau« der Bildung aufgreifend, verankert Weise die Logik an den Beginn aller Bildungsbestrebungen. In den *Vertrauten Gesprächen* heißt es: »Die Logica giebt das erste fundament zur Rede, die Grammatica giebt die Worte, die Rhetorica die Zierlichkeit.«²¹⁴

Der Aufbau des Fundaments der Bildung wird dem Schüler aus Weises Sicht nicht allzu schwer fallen, weil er, im Gegensatz zum Tier, von Gott eine *logica natu-*

erlichen Jahren schriftlich aufgesetzt, numehro aber gewissen Personen zu dienen, auch von curiuesen Gemüthern was bessers zu vernehmen, Leipzig, 1697, S. 28.

213 Weise, *Politischer Redner*, a. a. O., Vorrede.

214 Weise, *Vertraute Gespräche*, a. a. O., S. 82.

ralis als Geschenk erhalten habe. Die natürliche Logik bedürfe zu Ihrer Vervollkommenung aber einer Bildung und Kultivierung durch Unterricht.²¹⁵ Der Logikunterricht stehe in Analogie zum Ballettunterricht. So wie der Mensch mit seiner von Gott eingehauchten *logica naturalis* schon von Natur aus logisch denke, könne auch das Kind von Natur laufen. Wer aber ohne logische Fehler philosophieren möchte, bedürfe einer philosophischen Bildung, wie auch das tapsende Kind einen galanten Tanzmeister benötige, sobald es zierlich zu schreiten wünscht.²¹⁶

Weise unterscheidet zwischen einer scholastisch geprägten »verdrüßliche[n] Logica«, die sich nur mit »Grillen« und »Subtilitäten« beschäftige, und einer nützlichen und »angenehmen[n] Logica«, mit der die Vernunft bald »ad praxis« schreiten könne.²¹⁷ Diese Dichotomie findet sich auch in der Differenzierung zwischen *logica docens* und *logica utens*. Die *logica docens* umfasse lediglich den Inhalt von Büchern, die *logica utens* beinhalte dagegen eine »Geschicklichkeit, die nach der Information im Gemüthe zurücke bleibt.«²¹⁸ Wie Clauberg und Thomasius, rechnet auch Weise Hermeneutik als *logica sufficiens* und Didaktik als *logica abundans* zur Disziplin der Logik.



Abb. 18: Portrait Christian Weises von L. J. Feller, um 1680, in: Christian Weise: Politischer Redner, das ist kurze und eigentliche Nachricht, wie ein sorgfältiger Hofmeister seine Untergebenen zu der Wohlredendheit anführen soll, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1683), Kronberg, 1974, ohne Paginierung.

Logica sufficiens ist, wenn ein junger Mensch so weit gebracht ist, daß er andere Leute verstehen, und in allen Sachen etwas von einer geschickten Ordnung begreifen kann. Logica abundans ist, wenn ein erwachsener Mensch

215 Weise, Curieuse Fragen über die Logica, S. 4.

216 A. a. O., S. 4.

217 A. a. O., S. 7. Vgl. auch Ders.: Vertraute Gespräche, a. a. O., S. 228.

218 Weise, Curieuse Fragen über die Logica, a. a. O., S. 14.

noch weiter kömmt, daß er selbst anderen was vorhängen, und allerhand Inventiones aus seiner Bude, gleich als was rares zu Marckte bringen kann.²¹⁹

Das Fundament der philosophischen Bildung wird nach Weise nicht mit scholastischen Mitteln gebaut. Wie der dreizehn Jahre jüngere Christian Thomasius, setzt sich auch Weise durch seine modische Erscheinung von den bemäntelten und vollbärtigen Schulphilosophen mit peripatetisch-scholastischer Gesinnung ab. Äußeres Kennzeichen Weises höfischer Lebensanschauung ist sein französischer Oberlippenbart. Trotz seiner äußerlich zur Schau getragenen Vorliebe für den höfischen Lernort, ist Weise nicht blind für die Gefahren der Hofkultur. Als Lehrer der Ritterakademie zu Weißenfels verfaßt Weise, neben satirischen Romanen, auch den einschlägigen *Politischen Näscher*, eine mit didaktischem Zeigefinger ausgesprochene Warnung vor den Irrwegen der Galanterie. Dieses Buch verstand, jugendliche Leser auch außerhalb des höfischen Umfelds so zu fesseln, daß sie es heimlich im Schulunterricht unter der Bank lasen und folglich heftige Strafen riskierten. Jakob Thomasius erwischt am 18. Februar 1684 in seinem Unterricht in der Leipziger Thomasschule einen Schüler bei der Lektüre des *Politischen Näschers*. Empört, daß seine Schüler dieses Buch überhaupt zum Kauf angeboten bekommen haben, wollte Jakob Thomasius – wie er in sein Schultagebuch notiert – »solch buch gar verbrennen.«²²⁰

Als Jakob Thomasius einen Pennäler bei der Lektüre des *Politischen Näschers* unter der Schulbank erwischt, hatte Weise die Ritterakademie zu Weißenfels bereits verlassen und amtierte als Rektor des Gymnasiums seiner Heimatstadt in Zittau (1678–1708). Auch dort blieb er dem höfischen Bildungsideal, trotz veränderter Schülerklientel, treu. Horn errechnet auf Basis der überlieferten Schülerdaten nur noch einen Anteil an Adligen unter den Primanern von 1/5 bis zu 1/10.²²¹ Die originale Leistung Christian Weises besteht, wie Horn weiter überzeugend zeigt, in der Übertragung der politisch-weltmännischen Bildung in das Gymnasium.²²² Die Einführung höfischer Bildungsziele gelang Weise nicht durch radikale Änderung der Schulordnung, sondern durch Ausbau des Privatunterrichts, in dem u. a. seine Unterrichtswerke traktiert wurden, und der Aufnahme von höfischen Unterrichtsfächern wie »Tanzen« und »Fechten«.²²³

219 A. a. O., S. 14.

220 Jacob Thomasius, *Acta Nicolaitana et Thomana*, a. a. O., S. 672.

221 Vgl. Horn, S. 165. Siehe auch die Daten in: Gerhard Arnhardt: »Der Zittauer Rektor Christian Weise (1642–1708), Anmerkungen zur Bestimmung der historischen Größe des Pädagogen anlässlich seines 350. Geburtstages«, in: Christian Weise, Dichter, Denker, Gelehrter, Pädagoge, hrsg. von Peter Behnke, Bern, 1994, S. 173–183.

222 Horn, a. a. O., S. 48.

223 Weises Schulordnung von 1690 ist abgedruckt in Gärtner, a. a. O., S. 53 ff. Die Mitschriften des Unterrichts von Schülerhand sowie Weises eigenhändige Stundenvorbereitungen finden sich in der

In Ergänzung zum höfischen Bildungsideal strebte Weise die Zertrümmerung des vorurteilsgeleiteten und autoritätsgläubigen Denkens an. »Woher kommen dergleichen Praejudicia?«, fragt sich Weise und antwortet sogleich: »Bißweilen kommen sie aus unserer Leichtgläubigkeit, daß wir den *Locum Autoritatis* nicht recht gebrauchen können.«²²⁴ *Auctoritas externa* nennt Weise die unkritische Berufung auf Autoritäten und fügt als Beispiel aus der Logik die mannigfaltigen Bezüge auf Philipp Melanchthon an.²²⁵ Die Destruktion der Autoritätsgläubigkeit geht einher mit der Förderung des kritischen, aufgeklärten Denkens, das nur mit einer neuartigen Unterrichtsmethodik zu erreichen ist.

Weises Lehrart unterschied sich deutlich von der scholastischen. Der Begriff *Methodus Weisiana* bürgerte sich in der Didaktik des frühen 18. Jahrhunderts ein und bezeichnete Weises eigentümliche Art zu unterrichten. Dokumentiert sind Weises Unterrichtsprinzipien in seinem Briefwechsel, hauptsächlich aber in der deutschen Logik, den mehrfach aufgelegten, katechetisch verfaßten *Curieusen Fragen über die Logica Welchergestalt die unvergleichliche Disciplin von Allen Liebhabern der Gelehrsamkeit sonderlich aber von einem Politico deutlich und nützlich soll erkannt werden* (1696). Da ein Gelehrter die Sachen nicht allein die Dinge »wol erkennen« müsse, sondern auch »geschickt seyn« müsse, das Erkannte »mit guter Manier einem anderen zu eröffnen«, den anderen »recht« zu verstehen und »gründlich« zu »widerlegen«, umfaßt seine Logik auch Kapitel zur Didaktik, Hermeneutik und Disputationskunst.²²⁶ *Methodus* definiert Weise als »Kunstgriff« eines Gelehrten, der »seine Wissenschaft einem anderen eröffnen und mittheilen soll.«²²⁷ Seine eigene Methode bringt Weise folgendermaßen auf den Punkt:

Meine gantze methode bey der Information, das ist meine Ordnung in Lectionibus, meine Ordnung in Disciplinen, so dann meine Ordnung in Regeln und Exempeln beruht auf drey Principiis, und wohin ich von denselben geführet werde, da lasse ich mich nimmermehr bereden, daß ich unrecht bin. Ich suche was möglich ist. Ich suche was nützlich ist. Ich glaube nichts, was der Möglichkeit und der Nutzbarkeit zu wieder ist. Ich möchte wol das vierdte Principium aus gewissen Ursachen noch dazu setzen: Ich tadle keinen, der meiner Gedanken nicht ist.²²⁸

Christian Weise Bibliothek in Zittau. Horn hat die Handschriften eingesehen und eine Themenliste der besprochenen Unterrichtsgegenstände zusammengestellt. Vgl. Horn, a. a. O., S. 128 f. Zum Tanz- und Fechtunterricht in Weises Lateinschule siehe: Volker Beer: Die Entwicklung der hochschulvorbereitenden Bildung in Zittau von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 1, Dresden, 1989, S. 65.

224 Weise, *Curieuse Fragen über die Logica*, a. a. O., S. 352.

225 A. a. O., S. 666.

226 A. a. O., S. 6 f.

227 A. a. O., S. 378.

228 A. a. O., S. 423 f.

In einem Brief an den Schleusinger Schulrektor Ludovici schreibt Weise, es gäbe überall Weisianer und die Leute wollten wissen, worin denn eigentlich der *Methodus Weisiana* bestehe. Die Eigenart seiner Unterrichtsweise, fährt Weise fort, bestehe darin, daß er für das Leben und nicht für die Schule lehre und verhindere, daß Überflüssiges doziert werde. Außerdem erwähnt Weise, daß er versuche, auf leichte Art moderne Stoffe zu vermitteln und nichts von seinen Schülern verlange, was er selbst nicht als leicht ausführbar erprobt hätte.²²⁹

Weise verstand es, anschaulich und lustig zu unterrichten, was zu seiner großen Beliebtheit beitrug. Weises Schüler Samuel Grosser (vgl. Kap. 3.2.4.4.1.1.) lobt retrospektiv die anschaulichen Beispiele seines Lehrers sowie die hohe Problemorientierung im Unterricht.

Denn seine Lehr-Art war sehr ordentlich, nicht minder wegen der aus ihren richtigen Principiis augenscheinlich ungezwungen fließenden Conclusionen gründlich, vornehmlich aber wegen der curieusen Illustrationen und Applicationen anmuthig. Er obruierte nicht die Memorie seiner Zuhörer mit schweren Sätzen, sondern schärfte ihr Judicum durch allerhand nutzbare und zu der obhandenen Sache dienende Problemata.²³⁰

Weise münzt seine positiven Erfahrungen mit dem lustigen und anschaulichen Dozieren in eine Forderung zur Gestaltung von Unterricht konsequent um und nennt kuriose Exempel gar als Markenzeichen des Informierens nach dem *Methodus Weisiana*.²³¹ Die Beispiele, die Weise zur Veranschaulichung des Sachverhalts in der deutschen Logik wählt, entstammen häufig dem Bereich der Politik, des Hofes oder des Alltags. Anhand von Problemen im Schulalltag – der Frage, ob sich Hunde in der Studierstube aufhalten oder ob Schulbücher in französisches Leder eingebunden werden dürfen – entfaltet er die Techniken des regelgeleiteten Disputierens.²³² Zur Rechtfertigung seiner kuriosen Exempel hält er in der deutschen Logik schließlich fest:

229 Vgl. Christian Weise: *Epistolae selectiones: cum virorum doctissimorum Arnoldi, Balbini, Carpozovii, Clauderi, Conringii, Neumannii &c. ad eundem literatis*, Budissae, 1716, S. 268. Die Regel, vom Leichten zum Schweren fortzufahren, findet sich auch in Weise, *Curieuse Fragen über die Logica*, a. a. O., S. 384.

230 Samuel Grosser: *Lausitzische Merckwürdigkeiten darinnen von beyden Marggraffthümern in fünfff unterschiedenen Theilen von den Wichtigsten Geschichten, Religions- und Kirchen-Begebenheiten, Reiments-Verfassung, Beschaffenheit der Schulen und Literatur, Landes-Art und Fruchtbarkeit, wie auch Gewerben, Handthierungen und Commerciens, zugängliche Nachrichten* gegeben, Leipzig, 1714, S. 134.

231 Vgl. Weise, *Curieuse Fragen über die Logica*, S. 667.

232 A. a. O., S. 635.

Wo lustige Casus, lächerliche errores und anmuthige Decisa, ja wohl auch sinnreiche Judicia zu rechter Zeit mit angebracht werden, da hilft es nicht allein zu attention des Lesers, sondern es ist auch ein unbeschreiblich bequemes Mittel das Gedächtnis zu vinculiren. Dannenhero wenn ein Praeceptor auch in seinen ernsthafftten Discursen dergleichen Zucker zu rechter Zeit einzustreuen weiß, so darff man ihn vor keinen Quacksalber ausgeben [...], sondern die meisten werden es im Effecte selber zu rühmen haben, daß sie der Regel schwerlich vergessenn können, wenn sie durch lustige Circumstantien dem Gedächtnisse gleichsam eingeflöset werden.²³³

Nicht fällt die scholastische Kultur des mechanischen Auswendiglernens in Weises Unterrichtspraxis in Agonie. Weise leugnet keinesfalls die Wichtigkeit des Auswendiglernens mit Verstand und versucht auch, durch lustigen Unterricht und gezielte Repetitionsphasen das Gedächtnis der Schüler zu aktivieren, doch warnt er vor den Folgen des stupiden, menschenunwürdigen Auswendiglernens ohne Sinn und Verstand.

Ich will nur ein sonderliches incommodum berühren, was die unschuldigen Kinder ein halb Jahr nacheinander über Halß über Kopff auch wol ohne Verstand auswendig gelernet, und bey anderen Lectionibus wieder vergessen haben, das sollen sie hernach miteinander hersagen [...]. Es ist kein größern Verderb bey der Jugend, als wenn sie mit ihrer Lection nicht viel anders als die Papagoyen aushalten müssen. Drum wenn sie auf die Sprünge kommen, und die rechte Formeln hören, darein die Fragen eingerichtet sind, so können sie ein Geschrey machen, daß die Eltern im Examine vor Freuden sterben möchten. Z. E. wenn wir fragen: Quid est logica? So steubt die ordentliche Definition zum Halse herauß, daß nicht eine Silbe zurücke bleibt. Aber wenn ich nur die Frage veränderte: Quomodo nos describimus Logicam? Cur dicimus Logicam? [...] Da wissen sie nicht was sie gelernet haben. [...] Dannenhero so offte es bey mir zur Repetition kömmt, so ist mirs Leid, wenn ich auff eine Manier, auch nach einer Ordnung allzeit fragen soll. [...] Und wenn die anderen sich vor einer Disputation fürchten werden, weil der Opponent nicht so fragen will, als sie es gelernet haben; so werden die Meinigen schon die Antwort verkehren wissen, und sie werden ihr bißchen Gelehrsamkeit allemahl zu Marckte bringen können.²³⁴

²³³ A. a. O., S. 404.

²³⁴ A. a. O., S. 662 ff.

Weise berichtet aus eigener Unterrichtserfahrung von Schülern, die im herkömmlichen Unterricht mit höchster Geduld vollständige Lexika aus dem Gedächtnis hersagen konnten, aber im praktischen Leben keinen Nutzen von dieser Fähigkeit hatten.²³⁵ Lehrer, die ihre Schüler mit reinen Reproduktionsaufgaben plagten, seien, wie er in den *Vertrauten Gesprächen* schreibt, »liederliche Zeit Verderber«²³⁶. Er unterscheidet hier zwischen einem »Papagey-Gedächtnis« und einem »Menschen Gedächtniß«.²³⁷ Die scholastische Lehrerpersönlichkeit trainiere dem geplagten Schüler, der ohne Verstand und Urteil bloß Worte einpauke, ein »Papagey-Gedächtnis« an. Um das Lernen mit Verstand zur Beförderung der Urteilkraft zu erleichtern, differenziert Weise zwischen verschiedenen Lerntypen, die allesamt im Unterricht bedient werden müssen. So unterscheidet er zwischen *ingenia mathematica*, *ingenia comperativa*, *ingenia apprehensia* und *ingenia hieroglyphica*. Die Aufgabe des Lehrers bestehe nun darin, die unterschiedlichen Lerntypen in der Lerngruppe zu identifizieren und individuell zu fördern. Wer ein *ingenium hieroglyphicum* besitze, eigne sich besonders für das Lernen mit Bildern. In Anspielung auf den mnemotechnischen Ansatz von Winklemann hält Weise fest:

Allein [...] haben wir hin und wieder dergleichen Inventiones gesehen, daß die ganze Universal-Historie durch wunderliche, ja durch lauter lächerliche Bilder vorgestellt wird. Ja die anderen Disciplinen sind ebenfalls in Kupfer gestochen worden. Wofern man die Regel nicht tadeln soll, da sich der nachfolgende Effect unstreitig erweist. [...] Ich habe so viel daraus gelernt, daß unterweilen ein Ingenium, welches sich auf andere Wege durchaus nicht will zwingen lassen, in allerhand hieroglyphica verlieben kann: nur mit der wiederholten Limitation, daß man die Methode nicht zu gemein macht [...]. So scheint es sonderlich im docieren sehr bequem, daß man auf allen Fall, wo ein Ingenium hieroglyphicum vorhanden ist, dergleichen Comparata nicht zurücke hält.²³⁸

Um schließlich dem stupiden Auswendiglernen zumindest am Zittauer Gymnasium den Riegel vorzuschieben, entschließt sich Weise 1690, einen entsprechenden Passus in die Schulordnung aufzunehmen und auf die Qualen beim Auswendiglernen aufmerksam zu machen. Der hier angeführte Grund zur Abschaffung des Auswendiglernens ist theologischer Art: mit der Dekonstruktion des mechanischen Auswendiglernens glaubt Weise, das Gebet befördern zu können.

235 A. a. O., S. 414.

236 Weise, *Vertraute Gespräche*, a. a. O., S. 56.

237 A. a. O., S. 397.

238 Weise, *Curieuse Fragen über die Logica*, a. a. O., S. 417f.

Die Kinder werden mit dem Auswendiglernen geplaget, sonderlich welche bei dem Studieren nicht bleiben. [...] Sollen auch gewisse Psalmen nicht sowohl durch geschwindes und gezwungenes Auswendiglernen, als durch oftmaliges Wiederhohlen, dem Gedächtnis anbefohlen werden, so würden die Kinder desto mehr Anlaß zum beten nehmen können.²³⁹

Seine Argumentation mag uns skurril erscheinen; seinen Kollegen aber, die sicherlich ihre Schüler zum intensiven Gebet anregen wollten und keine Mühen zur Erreichung dieses Zieles gescheut haben werden, mag Weises Argumentation und Vorschrift zum Umdenken bewogen haben. Mit dieser Argumentation konnte Weise vielleicht ein übermäßiges Auswendiglernen am eigenen Gymnasium verhindern.

Keinen Einfluß aber hatte er auf die Art und Weise, wie Lehrer anderer Schulen seine kanonischen Lehrbücher dozierten. Sie beherzigten in der eigenen Unterrichtspraxis oft nicht das, wozu Weise in seinem Didaktik-Kapitel anregen wollte. Mit Schwerkut mußte er manchmal den Mißbrauch seiner Lehrbücher feststellen.

Ich habe mich auch vom Herzen darüber betrübet, wenn ich habe erfahren müssen, daß etliche junge Leute auch wohl gar meine Lateinische Logica von Wort zu Wort haben auswendig lernen sollen. Denn es war mir leid, daß ich zu dieser Quaal wider mein Wissen und Willen was sollte constribuiert haben.²⁴⁰

Kennzeichen des *Methodus Weisiana* ist darüber hinaus die Reduzierung von langatmigen Lehrervorträgen zugunsten von Klassengesprächen. An kurze Lehrervorträge schließt Weise gerne plurilogisch initiierte Kontrollphasen an.

Lange Discurse machen faule Zuhörer. Denn es scheint nur als wenn sich der gute Lehrmeister selbst gerne reden hörte, und wen die jungen Leute mit ihren Gedancken unterdessen sonst wohin spatziren, so ist niemand vorhanden, der sie zurücke rufft. Doch wer gar wenig auff einmal sagt, und von den Leuten alsobald Rechenschaft fordert, daß sie sagen müssen, was sie gehöret haben, der kan sie freilich bei der Attention besser behalten.²⁴¹

Reproduktion von Wissen allein stellt Weise nicht zufrieden. Er strebt eine Schärfung des Problembewußtseins und der Urteilskraft sowie eine Schulung des Methodenbewußtseins an. In der Deutschen Logik nennt er vier Leitfragen,

239 Gärtner, Bd. 1, a. a. O., S. 55 ff.

240 Weise, Vertraute Gespräche, a. a. O., Vorbericht.

241 Christian Weise: Christian Weises Vertraute Gespräche, a. a. O., S. 146 f.

die dem Unterricht Struktur geben sollen. Wer nach diesem Muster unterrichtet, verfährt nach dem *Methodus Weisiana*.

Meiner bißherigen Gewohnheit nach gebrauchen wir nicht mehr als vier Fragen. Was tractiren wir? Warum tractiren wir dieses? Wie tractiren wir dieses? Warum wird es also tractiret?²⁴²

Unter dem Signum der Anleitung zum eigenständigen, problemlösenden Denken verzichtet Weise bewußt auf eine Belehrung. Indem er sich nach sokratischer Manier unwissend stellt, schafft er ein Problembewußtsein und erarbeitet mit seinen Schülern, die er stets als »Untergebene« bezeichnet, einen Lösungsvorschlag.

Ich gebe meinen Untergebenen ein thema vor und helffe es ihnen elaborieren, daß sie mir alle Vorthail und Handgriffe deutlich ablernen [...] Wenn ich mich nun selbst besinnen muß, wenn ich mich den Leuten zum besten einfältiger stelle, als ich bin, damit sie alle difficultäten nach einander wol merken, und überwinden lernen, so werden sie befinden, daß ich nichts verschwiegen und zurücke behalten habe.²⁴³

In den *Vertrauten Gesprächen*, die nicht zur Publikation bestimmt waren, sondern seinen Schülern, die selbst in den Schuldienst strebten und das Unterrichten nach dem *Methodus Weisianae* erlernen wollten, als Anleitung dienten, gibt Weise einen Musterdialog wieder. Ziel dieses protokollierten Unterrichtsgesprächs war die Aufstellung einer Regel im Philosophieunterricht. Wichtig ist hier, daß Weise die Regel nicht einfach vorgibt, sondern in der Klasse durch geschicktes Fragen entwickelt.

LEHRER: »Was haben wir vor ein Subjectum?

SCHÜLER: Ein höflicher Mensch.

LEHRER: Was haben wir vor ein Praedicatum?

SCHÜLER: Er wird befördert.

LEHRER: Ist das Praedicatum gut?

SCHÜLER: Ja es ist so beschaffen, daß wir einen höflichen Menschen deswegen vor glückseelig halten müssen.

242 Weise, Curieuse Fragen über die Logica, S. 666.

243 Christian Weise: Curiose Gedancken von Deutschen Versen, Welcher Gestalt ein Studirender in dem galantesten Theile der Beredsamkeit was anständiges und practicables finden sol, damit er Gute Verse für sich erkennen, selbige leicht und geschickt nachmachen endlich eine kluge Maße darinn halten kann, Leipzig, 1692, II. Teil, S. 80f.

LEHRER: Hätten wir auch ein schlimmes Prädicatum, welches diesem Subjecto von übelgesinnten Leuten gegeben wird?

SCHÜLER: Ach ja die Leute meinen, man hat bey der Höflichkeit gar zu viel Verdruß.

LEHRER: Damit ist die Regel fertig. Etsi hoc Subjectum habet alia & molesta Praedicata: tamen ideo laudatur, quod bonum & amabile hoc Praedicatum habet.²⁴⁴

Besondere Bedeutung zur Bildung des eigenständigen Denkens und Philosophierens kommt in Weises Unterricht neben den fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen auch den Disputationen zu, denen er in der *Logik* ein ganzes Kapitel widmet. Er unterscheidet drei mögliche Disputationsweisen: erstens die Disputation nach der sokratischen Art, die er als eine dialogische Verführungstaktik beschreibt, in der dem Lerner »das Netze über den Kopf gezogen« werde, zweitens die platonische Art, die er als »freye[n] Discurs« begreift, und drittens die aristotelische Weise, in der durch »ausdrückliche Syllogismos« philosophiert werde. Die sokratische Manier hält Weise für die altmodischste Form, die aristotelische für die modernste, gebräuchlichste und aus diesem Grunde auch für die empfehlenswerteste Form.²⁴⁵

Der Aufstieg der weisianischen Methodik innerhalb des operationalen Kanons geht mit der Kanonisierung von Weises Lehrbüchern einher. Die Lektüre der Weisianischen Logik an deutschen Gymnasien ist, abgesehen von Zittau, wo im öffentlichen Unterricht die lateinische Logik zwei Stunden in der Sekunda vom Konrektor und zwei Stunden in der Prima von Weise persönlich traktiert wurde, nachweisbar in der Grafschaft Waldeck, in Greifswald (1704), Leipzig (1712), im siebenbürgisch-sächsischen Land und in Zweibrücken.²⁴⁶ Kaemmel erbringt außerdem den Nachweis für Annaberg (1700).²⁴⁷

Nicht für jeden dieser Lernorte ist eine sichere Aussage darüber zu treffen, ob Weises Logik in der lateinischen oder deutschen Version gelesen wurde. Im Druck erfolgreicher war seine lateinische Logik. Die *Doctrina logica* erreichte von der Erstauflage 1681 bis 1719 insgesamt neun Auflagen.²⁴⁸ Nach 1719 gab es weitere. Die erste Ausgabe seiner deutschen Logik erschien 1696; im Jahre 1714 kam die dritte und letzte Auflage der *Curieusen Fragen über die Logica* in den Buchhandel.

244 Weise, Vertraute Gespräche, a. a. O., S. 166.

245 Weise, Curieuse Fragen über die Logica, a. a. O., S. 634 f.

246 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 298 (Waldeck), Gärtner, a. a. O., Bd. 1, S. 59; 61; 70 (Zittau). Kaemmel, Geschichte, a. a. O., S. 276 (Leipzig), Teutsch, a. a. O., I 1543–1778, Bd. 6, S. 118. Zu Zweibrücken siehe Reissinger, a. a. O., Bd. 1, S. 343.

247 Kaemmel, Christian Weise, a. a. O., S. 66.

248 Diese Zahl belegt Gerhard Dünhaupt: Personalbibliographien zu den Drucken des Barock, Bd. 3, Stuttgart, 1981, S. 1877 f.



Abb. 19: Frontispiz aus: Christian Weise: *Doctrina Logica*, Leipzig, 1699.

Weise selbst begreift die Lektüre der deutschen Logik nur als Hinführung zur lateinischen. In der Einleitung der *Curieuses Fragen über die Logica* rechtfertigt er die Wahl der Sprache, indem er auf das bessere Verständnis eines muttersprachlichen Lehrbuchs für »junge[] Gemüther« verweist. Die deutsche Logik solle aber nicht die Lektüre einer lateinischen Ausgabe ersetzen, sondern ihr nur vorangehen. Von der »Mode«, aus »französischer Eitelkeit« Frauen eine Einführung in die Logik zu ermöglichen, distanziert sich Weise und warnt sogleich, daß diejenigen, die der lateinischen Mundart nicht mächtig seien, schwerlich etwas Erbauliches dem deutschen Buch entnehmen könnten.²⁴⁹ Im Gegensatz zu Christian Thomasius, verzichtet Weise bewußt auf Popularisierungstendenzen und hält an der Exklusivität von Philosophie als reine Männerdomäne fest.

Weises lateinische Logik²⁵⁰ umfaßt rund fünfhunderdreißig Seiten, zuzüglich eines ausführlichen Stichwortverzeichnisses, und gliedert sich in fünf Hauptteile, in denen die übliche Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre sowie die Interpretations- und Disputationskunst abgehandelt werden. Weises *Doctrina Logica* präsentiert sich in einem eher traditionellen Gewand und stellt das höfische Bildungsideal zurück. Die von Regeln drucktechnisch gesonderten Beispiele sind nicht vorrangig der höfischen Lebenswelt entnommen. Der im Frontispiz dargestellte Philosoph in Handwerkertracht trägt keinen französischen Oberlippenbart, sondern einen Vollbart als Symbol für die aristotelisch-scholastische Denkrichtung. Auf verschlungenen Wegen sucht der Philosoph die Wahrheit in Form eines Schatzes, in Analogie zur Metallgewinnung unter der Erde. Seine Wünschelrute stellt die *veritas quaesita* dar, der Aufzug, an dem bereits andere Philosophen arbeiten, die *veritas inventa*, und der Schmelzofen die *veritas probata*. Schneiders verweist in seiner Frontispizanalyse auf Weises Nähe zur Eklektik. Nachdem nämlich Christian Thomasius die Orientierungsmetapher des »dritten Wegs« für Eklektik in die Philosophensprache erfolgreich eingeführt

²⁴⁹ Weise, *Curieuse Fragen über die Logica*, a. a. O., Einleitung.

²⁵⁰ Christian Weise: *Doctrina Logica, Duabus Partibus sic comprehensa ut Terminorum Simplificium, Propositionum & Syllogismorum notitiam*, Leipzig, 1699.

hatte, fügt nun auch Weise seiner lateinischen Logik ein Frontispiz mit Wegemethaphorik bei.²⁵¹

Weises Philosophie ist in der Geschichtsschreibung auch als »aristotelisch-eklektische Philosophia christana« bezeichnet worden; aristotelisch, weil sie dem Aristotelismus in der Logik verpflichtet bleibt, eklektisch, weil sie sich vom blinden Autoritätsglauben befreien möchte und die Vernunft zum Probierstein für die Übernahme von philosophischen Sätzen erklärt, so daß auch andere Philosophen als Aristoteles zu Wort kommen dürfen, und christlich, weil sie einem orthodoxen Luthertum verpflichtet ist.²⁵² Insgesamt aber wird gegenwärtig Christian Weises Wirken als Philosoph, Pädagoge und Didaktiker kaum gewürdigt; seine philosophischen Lehrwerke sind nur noch schwer zugänglich, der handschriftliche Nachlaß größtenteils unausgewertet. Als Dichter, Literat und Verfasser von Schulkomödien genießt Weise dagegen heute in der Germanistik einige Beachtung.²⁵³ Roloff führt, als einer der wenigen, die in den letzten Jahren auf Weises Verdienst in der Philosophiedidaktik verweisen, die Kanonizität der Lehrbücher auf Weises »didaktisches Geschick« und den »Praxisbezug« nur vage zurück.²⁵⁴

Seinerzeit erreichte Weise dagegen einen hohen Bekanntheitsgrad. Die Dekanonisierung blieb ihm, aufgrund seines taktisch klugen Umgangs mit seinen Kritikern, weitgehend erspart. In den Pietisten August Hermann Francke, Joachim Lange und Gottfried Vockerodt hatte Weise einflußreiche Gegner gefunden. Federführend war Joachim Lange, ein Freund Franckes, Hauslehrer der Kinder von Christian Thomasius, Rektor eines Gymnasiums in Berlin und späterer Theologieprofessor in Halle (vgl. Kap. 4.3.2.).

Die Kritik der Pietisten setzte vor allem an der weltmännisch-galanten Ausrichtung und damit an der diesseitigen Tendenz in Weises Bildungsdenken an. In der Vorrede der *Verbesserten und Lateinischen Grammatica* warnt Lange ausdrücklich davor, Schüler zu »allerley Welt-Manieren«²⁵⁵ verleiten zu wollen. Lange wendet sich nicht grundsätzlich gegen die Erteilung von Rhetorikunterricht, gibt aber zu bedenken, daß wahre Eloquenz ohne *sapientia* nicht zu bekommen ist. Genau dies sieht Lange in Weises Unterricht nicht verwirklicht. Noch bevor die Schüler

251 Schneiders, Hoffnung auf Vernunft, a. a. O., S. 59.

252 Horst Dreitzel: »Zur Entwicklung und Eigenart der eklektischen Philosophie«, in: Zeitschrift für Philosophische Forschung 18, 1991, S. 281–343, hier: S. 341.

253 Vgl. Anke Schmidt Wächter: Die Reflexion kommunikativer Welt in Rede- und Stillehrbüchern zwischen Christian Weise und Johann Christoph Adelung, Frankfurt, 2004. Claus-Michael Ort: Medienwechsel und Selbstreferenz: Christian Weise und die literarische Epistemologie des späten 17. Jahrhunderts, Tübingen, 2003. Gordon J. A. Burgess: »Die Wahrheit mit lachendem Munde«, Comedy and humour in the novels of Christian Weise, Bern, 1990.

254 Hans-Gert Roloff: »Christian Weises Lebensweg«, in: Christian Weise, 1642–1708, Gedenken anläßlich seines 350. Geburtstages, Zittau, 1993, S. 11–19, hier: S. 18 f.

255 Joachim Lange: Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica, Halle, 1738, S. 10.

klug seien, müßten sie lernen, Reden zu halten. Die in diesen Reden behandelten Themen könnten daher nur »unnütze[] Wäscherey«²⁵⁶ sein.

Mit scharfer Zunge griff Lange auch Weises Komödien an. In diese Kerbe schlägt auch der von Lange zitierte Rektor des Gymnasiums zu Gotha, Gottfried Vockerodt.²⁵⁷ Aus pietistischem Blickwinkel schienen Komödien moralisch verwerflich und sittlich schädlich zu sein. Am Lernort Schule galten Aufführungen als Gipfel des Lasters schlechthin. Im Vorwort der *Grammatica* schimpft Lange, mit einer Anspielung auf Weises Eklektik:

Die Dramatischen Aufzüge sind nichts nütze, ja höchst schädlich, sonderlich wie sie heute zu Tage und insgemein gebraucht werden. Comoedianten oder homiletische Kunst-Gunst und Dunst-Redner kan man dadurch wol ziehen, aber keine weise und ernsthaftte Oratores, sonderlich Ecclesiasticos [...]. Denn die falsche Erudition [...] ist einer liederlichen Dame gleich. Darum, wie es dieser nicht am Huren-Schmuck [...] gefehlet, so muß es jener nicht an der gekünstelten [...] eloquenz mangeln.²⁵⁸

Francke suchte sogar den persönlichen Kontakt zu Weise, um ihn zum Umdenken zu bewegen. Er traf, anlässlich eines Besuches in Zittau 1704, auf Weise und redete in anmaßender Form, wie aus Weises Brief hervorgeht, seinem Kontrahenten ins Gewissen, er möge doch die unsittlichen Schulkomödien und die heuchlerischen Übungen der Komplimentier-Gespräche abschaffen. Weise ließ sich jedoch weder von der mündlich vorgetragenen Kritik Franckes noch von schriftlich erfolgten Anfeindungen der Pietisten beirren und entschied aus strategischen Gründen, den Streit keinesfalls literarisch auszutragen. Er verzichtete auf eine Erwiderung, weil aus einem offenen Streit Gegnern nur Vorteile erwachsen könnten.²⁵⁹ Auch in dem Brief an seinen Kollegen Ludovici in Schleusingen, in dem Weise den Begriff des *Methodus Weisiana* erläutert und seine persönlichen Leitlinien und Prinzipien auflistet, bekennt sich der Zittauer Schulmann, den Frieden gepflegt und den Streit mit anderen vermieden zu haben, wenngleich er in manchen seiner Bücher polemische Wendungen offensichtlich nicht immer habe vermeiden können.²⁶⁰

Während Jungius und Scharfius ihre Differenzen in einem skandalträchtigen

256 A. a. O., S. 27.

257 Vgl. a. a. O., S. 28.

258 A. a. O., S. 27.

259 »Mihi placuit generosus contemptus, ne fungo pretium accederet e nostris controversiis, cur ipsum eo valere putemus, ut tranquillitati nubes suas velnocere, vel tamen incommodare putet.« Weises Brief an einen unbekannten Empfänger aus dem Jahr 1705 in: Christian Weise: *Epistolae selectiones*, a. a. O., S. 268.

260 Vgl. a. a. O., S. 260ff.

Streit austrugen, der letztlich beiden Autoren hinsichtlich ihrer Breitenwirkung zum Schaden gereichte, haben wir es hier mit einem Autor zu tun, der bewußt den Streit vermied und durchaus Erfolge mit seiner Strategie erzielte. Es folgten keine weiteren Angriffe aus dem pietistischen Lager, und Weise setzte seinen Unterricht in gewohnter Manier fort. Auch Weises Schüler wurden, im Gegensatz zum Schüler-Kreis von Scharfius und Jungius, nicht in den Sumpf des Scharmützels hineingezogen, sondern arbeiteten vielmehr gezielt an einer Verbreitung und Festigung von Weises Philosophiedidaktik.

3.2.4.4.1 Weisianer

Den Aufbau eines fähigen Schüler-Kreises plante Weise von langer Hand. Aus dem Kreis der Primaner erwählte er die fähigsten Köpfe und ernannte sie zu »Amanuenses«. Den Amanuenses diktierte Weise seine neuen Bücher; sie korrigierten Manuskripte, assistierten in der Schuldruckerei und erprobten unter Weises Anleitung eigene Unterrichtsversuche. Auf diesem Wege arbeiteten sie Weise gleich doppelt zu: sie leisteten einerseits verdienstvolle Arbeiten, die Weise das Publizieren vereinfachten, und erlernten andererseits das Unterrichten nach dem *Methodus Weisiana*, den sie dann selbst als spätere Lehrer und Rektoren beibehielten. Die Herausgabe von Weises Schriften und Lebensbeschreibungen ergänzten die zu Weises Breitenwirkung beitragenden Tätigkeiten der ehemaligen Amanuenses. Zu den herausragendsten Amanuenses gehörten Gottfried Hoffmann, Johannes Hübner und Martin Grünwald. Hoffmann wurde Rektor in Lauban und übernahm nach Weises Tod das Amt seines Meisters in Zittau; Grünwald inspierte als Katechet das deutsche Schulwesen und erhielt ein Amt als Konrektor in Bautzen; Hübner leistete den Dienst zunächst als Rektor des Gymnasiums in Merseburg und später als Rektor des einflußreichen *Johanneums* in Hamburg. Hübners Schulordnung war dort bis 1760 gültig. Außerdem verfaßte er in Weises Sinne weitere Lehrbücher für Geographie und Geschichte.²⁶¹ Horn zählt neun weitere Schüler Weises auf, die im Laufe ihrer Karriere als Rektoren und Konrektoren tätig wurden.²⁶² Im Bereich des Logikunterrichts zeichneten sich die Weise-Schüler Samuel Grosser und Johann Christian Lange durch besondere Verdienste aus.

3.2.4.4.1.1 Samuel Grosser

Samuel Grosser (1664–1736) gehörte zu Weises Lieblingsschülern, die trotz ihrer bürgerlichen Herkunft an den für den Adel reservierten Privatlektionen teilneh-

²⁶¹ Vgl. Horn, a. a. O., S. 168 ff.

²⁶² A. a. O., S. 177.

men durften und in den engen Kreis der Tischgenossen aufgenommen wurden.²⁶³ Er war nach fünfjähriger Hofmeisterzeit als Konrektor der Leipziger Nicolaischule tätig; 1691 erhielt er das Amt des Rektors in Altenburg, 1695 erhielt er das Rektorat einer Görlitzer Schule, wo er bürgerliche und adlige Kinder unterrichtete. In der *Allgemeinen Deutschen Biographie* wird er als Schulmann geführt, der zugunsten der Unterrichtsfächer Deutsch, Logik, Ethik und Mathematik den Latein- und Griechischunterricht vernachlässigt habe.²⁶⁴ In seiner Lebensbeschreibung blickt Grosser mit Freuden und großer Zufriedenheit auf seinen Lehrberuf zurück: in einer Schule zu lehren, sei keine »saure Arbeit«, sondern vielmehr ein »Spiel-Werck«.²⁶⁵ Sein Nachlaß läßt erkennen, daß sich Grosser, wie zuvor Weise, im Bereich des Schülertheaters engagierte. Eine didaktische Vorliebe Grossers galt der Ergebnissicherung in tabellarischer Form. Die in Grossers Nachlaß aufgefundenen Tabellen zur Zusammenfassung aller möglichen Unterrichtsinhalte zeugen von der Anwendung der damals noch recht innovativen Methode.²⁶⁶

Für den Logikunterricht legt Grosser sowohl ein lateinisches als auch ein deutsches Lehrbuch vor. Im *Pharus intellectus sive logica electiva*, der zwischen 1697 und 1772 in sechs Auflagen erschien, leitet er die als *medicina mentis* verstandene Logik aus der Mathematik ab und führt nach eklektischer Manier in die Lehre des Begreifens, Urteilens und Schließens ein.²⁶⁷ Die *Gründliche Anweisung zur Logica vor Adeliche oder andere junge Leute, die sich ihres Standes oder künftigen Profession wegen nicht in alle tiefsinnige Subtilitäten stecken können* richtet sich dagegen an den galanten Hofmann.²⁶⁸ Wie in der lateinischen Version, hebt Grosser auch hier den Gedanken der *medicina mentis* hervor. Die »Praejudicia«, die durch zu viel Vertrauen oder zu viel Mißtrauen anderen gegenüber entstanden, seien die Ursache dafür, daß der Verstand in Untersuchung der Wahrheit behindert würde.²⁶⁹ Zur Heilung dieser »Gemüths-Krankheiten« bedürfe es dreier Mittel aus dem Arzneischränk der Logik: erstens »fleißiges eigenes Nachsinnen«, zweitens »fleißige und offte Wiederholung« und drittens »eine behutsame Prüfung, ehe man etwas annimmt.«²⁷⁰ Auch für Grosser ist die Didaktik eine Teildisziplin der Logik:

263 Samuel Grosser: Lebens-Lauff des Samuel Grosser, Rectoris des Gymnasii zu Görlitz, Görlitz, 1736, S. 26.

264 Heinrich Kämmler: »Samuel Grosser«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 9, S. 769–770.

265 Grosser: Lebens-Lauff, a. a. O., S. 28.

266 A. a. O., S. 32.

267 Samuel Grosser: *Pharus intellectus sive logica electiva*, Leipzig, 1710.

268 Samuel Grosser: *Gründliche Anweisung zur Logica vor Adeliche oder andere junge Leute, die sich ihres Standes oder künftigen Profession wegen nicht in alle tiefsinnige Subtilitäten stecken können*, Buddissin, 1712.

269 Grosser, *Gründliche Anweisung zur Logica*, a. a. O., S. 5 f.

270 A. a. O., S. 13 f.

Die Logica ist eine Kunst dadurch der menschliche Verstand angewiesen wird, wie er Wahrheit untersuchen, und den anderen gründlich, ordentlich und deutlich beybringen soll. Was haben wir also in der Logica zu lernen? Dreyerley. Erstlich müssen wir sehen, was es mit dem Menschlichen Verstande vor eine Bewandniß habe und wie weit er in einer solchen Anweisung benöthiget sey? Vors andere müssen wir lernen, was Wahrheit sey, worauf sie gegründet und woher sie zu erkennen sey? Drittens müssen wir nach den Mitteln forschen, wodurch man beydes hinter die Wahrheit kommen und auch dieselbe wiederbeybringen kann?²⁷¹

Grossers deutsche Logik erreichte 1712 die sechste Auflage, und auch Kämmel bestätigt, daß die *Gründliche Anweisung zur Logica vor Adelige* in »vielen Schulen« Aufnahme gefunden hat.²⁷² Zwei dieser Schulen waren das Gymnasium zu Eisleben und das *Gymnasium Illustre* in der badischen Markgrafschaft, das die *Gründliche Anweisung* erst 1724 in den Kanon der Lehrbücher einführt.²⁷³ Erstaunlicherweise ist die Verwendung Grossers Logik am Friederich-Werderschen Gymnasium in Berlin, wie aus dem schuleigenen *Catalogus Lectionum publicarum* von 1698 und dem *Index Lectionum* von 1707 hervorgeht, ausgerechnet unter dem Rektorat von Joachim Lange, dem einflußreichen Kritiker Weises, nachweisbar. Eine Erklärung hierfür könnte der von Grosser in seiner Logik hervorgehobene Gedanke der *medicina mentis* sein, den auch Joachim in seiner eigenen Logik sehr hervorhebt. Auch nach der Amtsübernahme am Berliner Friederich-Werderschen Gymnasium durch Rektor Küster im Jahre 1776, blieb Grossers Lehrbuch eine Pflichtlektüre im Logikunterricht.²⁷⁴

3.2.4.4.1.2 Johann Christian Lange

Johann Christian Lange (1669–1756) besuchte das Gymnasium in Zittau zwischen 1685 und 1687. Während seines Studiums in Leipzig trat er in den Kreis der Pietisten um Francke ein. Nachdem er, in Anschluß an sein Studium in Leipzig, als Professor für Moral, Logik und Metaphysik in Gießen gelehrt hatte, wurde

271 A. a. O., S. 1f.

272 Kämmel, »Samuel Grosser«, a. a. O., S. 769.

273 Zu Eisleben siehe: Ellendt, a. a. O., S. 148. Zu Baden siehe: Brunner, a. a. O., Bd. 1, S. CXVIII.

274 Francke, a. a. O., S. 338. Friedrich Gedike: Gesammelte Schulschriften, 2 Bde., Berlin, 1789, hier: Bd. 1, S. 171; 204. Vgl. auch: Max Carl Friedrich Wünschmann: Gottfried Hoffmanns Leben und Bedeutung für das Bildungswesen und die pädagogische Theorie seiner Zeit mit eingehender Berücksichtigung seines Zittauer Vorgängers und Lehrers Christian Weise, Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und des Schul- und Bildungswesens im 17. und 18. Jahrhunderte, Leipzig, 1895, S. 85 und A. C. Müller: Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin, Berlin, 1881, S. 25f.

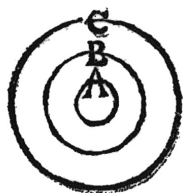
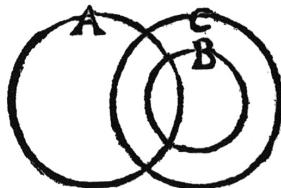
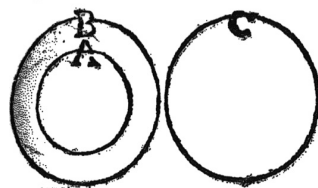
MODVS BARBARA.**MODVS DARII.****MODVS CELARENT.**

Abb. 20: Johann Christian Lange; Christianus Weisius: J. Chr. Langius, *nucleus Logicae Weisianae*: editus antehac auctore Christiano Weisio, nunc autem variis additamentis novis, Gießen, 1712, S. 250 f.

er 1716 zum Superintendenten und Hofprediger nach Idstein im Taunus berufen. Als Superintendent war er gleichzeitig Scholarch des dortigen Gymnasiums und für den Logikunterricht in der Prima verantwortlich.²⁷⁵

Trotz der Hinwendung zum Pietismus, blieb Johann Christian Lange seinem ehemaligen Lehrer in mancher Hinsicht treu. Er veröffentlichte in Gießen 1712, als Einführung in Weises Logik, den *Nucleus Logicae Weisianae*, den er sowohl als Grundlage für seine Logikvorlesungen an der Universität Gießen als auch in der Prima des Gymnasiums zu Idstein benutzte.²⁷⁶

Wie der Titel schon andeutet, konzentriert sich Lange in seinem Lehrbuch auf den »Kern« der Lehre Weises. Einen vereinfachten Zugriff auf Weises Logik ermöglicht Lange seinen Lesern nicht allein durch die inhaltlich straffe Darstellung, sondern auch sprachlich, durch ein weitgehend grammatikalisch unkompliziertes Latein. Außerdem fügt der Autor in Klammern stets eine deutsche Übersetzung der philosophischen Fachterminologie an. Beispiele sind drucktechnisch von den Regeln und Definitionen abgesondert.

Eine didaktische Besonderheit des Lehrbuches besteht darin, daß hier erstmals in einem Schulbuch der Versuch unternommen wird, die unterschiedlichen Syllogismenarten graphisch zu veranschaulichen. Wie Risse anmerkt, geht der Versuch, Syllogismen durch Kreise darzustellen, auf Gottfried Wilhelm Leibniz zurück, dem der *Nucleus Logicae Weisianae* gewidmet ist und der in seinen Schriften zur Syllogistik wiederum auf Lange verweist.²⁷⁷ Langes Verdienst ist in jedem Fall in der Nutzung solcher anschaulichen Graphiken für didaktische Zwecke zu suchen.

Die verschiedenen Modi des Syllogismus hatten in der Tradition des Logik-

²⁷⁵ Vgl. Horn, a. a. O., S. 177 f.

²⁷⁶ Johann Christian Lange; Christianus Weisius: J. Chr. Langius, *nucleus Logicae Weisianae*: editus antehac auctore Christiano Weisio, nunc autem variis additamentis novis, Gießen, 1712. Zur Verwendung in Gießen und Idstein vgl.: Horn, a. a. O., S. 178. C. Spielmann: Der Unterricht am Gymnasium zu Idstein (1569–1817), Bern, 1894, S. 62.

²⁷⁷ Vgl. Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 562.

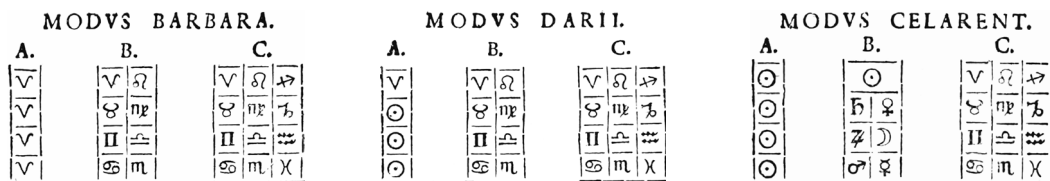


Abb. 21: Johann Christian Lange; Christianus Weisius: J. Chr. Langius, nucleus Logicae Weisiae: editus antehac auctore Christiano Weisio, nunc autem variis additamentis novis, Gießen, 1712, S. 360 f.

unterrichts seit dem Mittelalter Phantasienamen bekommen, die als Merkwörter fungierten und Rückschlüsse auf den logischen Modus erlaubten. Die Vokale in den Merkwörtern spielen auf die Typen der Aussagen in der Reihenfolge von Obersatz, Untersatz, Konklusion an. Zum Typ A gehören Urteile nach dem Muster *Alle S sind P*. Alle Urteile des Modus »Barbara« sind also vom Typ A. Der Schluß *Alle Nagetiere sind Säugetiere. Alle Hamster sind Nagetiere. Also sind alle Hamster Säugetiere* gehört damit zum Modus »Barbara«. Zum Typ E gehören Urteile nach der Art *Keine S sind P*. Der Schluß *Kein Rechteck ist ein Kreis. Alle Quadrate sind Rechtecke. Also ist kein Quadrat ein Kreis* trägt somit den Namen »Celarent«.

Unter den Überschriften dieser Merkwörter veranschaulicht nun Lange die verschiedenen Syllogismusarten mithilfe von Kreisen. Begriffliche Inhärenzen werden hierbei durch Überlappungen dargestellt. Die Kreise führen verschiedene Begriffsrelationen bzw. ein Enthalten- oder Nichtenthaltensein einprägsam vor Augen.²⁷⁸

Sicherlich weniger einprägsam und übersichtlich, veranschaulicht Lange, zur Wiederholung und Vertiefung des schon eingeführten Sachverhalts, in einem späteren Kapitel, unter der Überschrift der etablierten Merkwörter, die Modi der Syllogismen auch mithilfe von Mengen, die sich aus Symbolen für Planeten und Sternkreiszeichen zusammensetzen. Die Wiederholung des Sachverhalts rechtfertigt die weniger eingängliche Variation. Für den Modus »Barbara« etwa gilt: C setzt sich aus allen zwölf Tierkreiszeichen zusammen, B beinhaltet acht Tierkreiszeichen, Menge A setzt sich nur aus dem Tierkreiszeichen Widder zusammen. Auch die irreguläre, gegen die übliche Anordnung der Prämissen verstoßende Anordnung der Prämissen und das Enthymen stellt Lange in diesem Abbildemodus dar.

278 Vgl. Johann Christian Lange, a. a. O., S. 336 ff. Die Einführung von Kreisen zur Veranschaulichung von logischen Relationen hat Leonard Euler zur Popularisierung des Leibnizschen Ansatzes wesentlich später eingeführt, in: *Lettres à une Princesse d'Allemagne*, St. Petersburg, 1768. Vgl. dazu: Kneale u. Kneale, a. a. O., S. 349.

3.2.4.4.1.3 Gottfried Polycarpus Müller

Gottfried Polycarpus Müller (1684–1747) gehört nicht zu dem Kreis derer, die Weise persönlich ausbildete und förderte, und doch kann er – sogar als Weises Amtsnachfolger – als Weise-Schüler gelten, weil er nach dem *Methodus Weisiana* dozierte und das inzwischen zur Berühmtheit gelangte Zittauer Gymnasium von 1723 bis 1738 in Weises Sinne leitete. Nach Weises Tod wurde das Zittauer Gymnasium gemäß den Wünschen Weises von einem seiner besten Schüler, Gottfried Hoffmann, geführt. Als Hoffmann 1712 starb, wurde Johann Christoph Wenzel ins Amt gehoben. Wenzel brach zwar nicht mit der Schultradition, doch vermochte er nicht die hohen Standards der Schule zu halten. Bei Wiederbesetzung des Direktoriums nach Wenzels Ableben fiel die Wahl auf Gottfried Polycarpus Müller, der aufgrund seiner Vorbildung in das Profil der Schule ausgezeichnet zu passen schien.

Müller hatte als Kind keine öffentliche Schule besucht und ist daher von der Pedanterie und Schulfüchsigkeit verschont geblieben. Die alten Sprachen erwarb er ausschließlich durch seinen Vater; auf Reisen aber bildete sich Müller nach Art eines galanten Weltmannes und sprach fließend Französisch, Englisch, Italienisch, Holländisch und etwas Dänisch. Ab 1701 studierte er Philosophie und Theologie in Leipzig und Altdorf. Nachdem er sich mit einer cartesianischen Arbeit über *Mens substantia a corpore essentialiter diversa* in Leipzig habilitiert hatte, lehrte er ab 1714 ebendort nach dem Vorbild von Christian Thomasius in deutscher Sprache Philosophie. Textgrundlage seiner Lehrveranstaltungen waren sowohl die Lehrbücher von Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.) als auch seine eigenen Schriften, darunter vor allem die *Akademische Klugheit in Erkenntnis und Erlernung aller vier Facultäten der Gelehrsamkeit* (1720) und die *Weisheit und Klugheit der vernünftigen Welt* (1723). Ohne sich beworben zu haben, erhielt Müller 1723 den Ruf an das Zittauer Gymnasium. Müller nahm an und betrat als Schuldirektor zum ersten Mal in seinem Leben eine öffentliche Schule. Sein erster Beitrag zur traditionellen Profilschärfung der Zittauer Bildungsanstalt bestand in der Einstellung eines Zeichen- und Tanzlehrers. Müller ließ außerdem die Komödien seines berühmten Amtsvorgängers wiederaufführen, erteilte selbst Unterricht in den neuen Fremdsprachen und dozierte im Philosophieunterricht nicht nur auf der Basis seiner lokalkanonischen Schrift *Weisheit und Klugheit der vernünftigen Welt*, die aufgrund ihres Erfolges in Zittau die zweite Auflage 1734 erreichte, sondern auch anhand der lateinischen Logik von Christian Weise. Trotz der erfolgreichen Wiederbelebung des alten Schulprofils, legte Müller sein Amt 1738, infolge von Streitigkeiten wegen seiner mystischen Gesinnung und dem Beitritt zur Herrnhuter Gemeinde, nieder.²⁷⁹

279 Gottfried Polycarpus Müller: Abriß Der Schul-Studien und desjenigen, so bishero Auf dem Zittauschen Gymnasio praestiret worden und mit Göttlicher Hülffe noch praestiret werden soll, Zittau, 1725. Hermann Eckstein: Gottfried Polycarp Müller, Direktor des Gymnasiums zu Zittau, Zittau, 1881. Vgl. auch: Otto Kaemmel: »Müller, Gottfried Polycarpus«, in: Allgemeine deutsche

Müllers Einsatz, gerade für den Philosophieunterricht, ist nicht zu unterschätzen. Die Ankündigungen seiner Lektionen standen im Jahr 1724 plakativ unter dem Motto »Studia humanitas sine philosophia sterilia et insipida sunt.«²⁸⁰ Im *Abriß der Schulstudien*, in dem er auf der Basis seiner eigenen Erfahrungen als Universitätsdozent und Schulmann einen Vergleich zwischen dem Universitätsstudium und der schulischen Bildung in Zittau zieht, betont Müller den propädeutischen Charakter des schulischen Logikunterrichts. Bildung insgesamt begreift er metaphorisch zum einem als ein Gebäude, dessen Fundament zur Schulzeit und die weiteren Etagen auf der Akademie erbaut werden, und zum anderen als Kette, deren Glieder sich kontinuierlich ineinander schlingen. Künste und Wissenschaften schritten wie die Natur »durch ordentliche Gradus, nicht per Saltum«²⁸¹ voran. Der Philosophieunterricht in der Schule bildet aus diesem Grunde Müller zufolge auch keine Philosophen heran, sondern schafft nur die Vorbedingungen einer philosophischen Bildung.

Denn ein kurzer und gründlicher Philosophischer Cursus machet noch keinen vollkommenen Philosophum, sondern es gehöret darzu so viel, daß unter tausend Menschen kaum einer darzu gebohren ist. Eben deswegen haben die Professores auf Academien *Cursus Philosophicos breves, breviores und brevesimos* lesen und sich gleichsam zu Schul-Männern machen müssen: weil es fast zu einer allgemeinen Mode worden, daß Studierende von Schulen nichts von diesen mitgebracht.²⁸²

Entsprechend den verschiedenen Bildungsgraden, muß es Müller zufolge auch verschiedene Philosophiekurse geben, die aufeinander aufbauen. Müller strukturiert seinen Philosophieunterricht nach einem dreistufigen Modell. Die verschiedenen Stufen sind nicht allein – und da ist der Weisianer wieder erkennbar – mittels Lehrervorträge zu erklimmen, sondern durch Gespräche, in denen sich der fragende Lehrer im Gestus des sokratischen Nicht-Wissens auch mal »erniedrigt«.

Ein verständiger Schul-Mann [wird] nicht alle Weisheit auf einmahl ausschütten dürfen: sondern gleichsam durch drey besondere Gradus diese Beurtheilungskunst seinen Untergebenen eröffnen. Der erste Cursus erklärt nur kurz und leichte die Würckungen des Verstandes, und die Verbindungen derselben durch die Methoden: welches gar leichte, auch ohne vielen Kunst-

Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 22, S. 669–673.

280 Gottfried Poycarp Müllers Lektionsankündigungen, zit. nach Eckstein, a. a. O., S. 14.

281 G. P. Müller, *Abriß* a. a. O., S. 26 f. Zum Bau der Bildung vgl. a. a. O., Vorbereitung, § 1.

282 A. a. O., 16.

Wörtern, jungen Gemüthern beygebracht werden kan. Denn ein geschickter Lehrer weiß sich nach seinen Zuhören bald zu erniedrigen, bald zu erhöhen. Der andre Cursus zeigt die Ausführung von diesem allen durch Regeln und Exempel: und der dritte weiset die Applikation aller dieser Lehren auf die unterschiedene Arten der Disciplinen, darüber ein Gelehrter zu meditiren bekommt.²⁸³

Im Gefolge seines Amtsgenossen, weiß Müller die Vorzüge der Eklektik zu schätzen. Müller plante 1725 die Herausgabe eines lateinischen Logiklehrbuchs, unter dem Titel *Logica Scholis accommodata*. Das Buch sollte eklektisch Inhalte der »alten« Philosophie (Aristoteles) mit der »neuen« Philosophie (Leibniz u. Wolff) verbinden und für Anfänger und Fortgeschrittene gleichermaßen dienlich sein.²⁸⁴ Das geplante Lehrbuch ist nicht publiziert worden, doch Müllers Beschreibung seiner Unterrichtsszenarien zeigt, daß das im Unterricht verwendete Material Grundlage seines geplanten Lehrbuches war. Ganz in der Tradition seines Amtsvorgängers, betont Müller zudem den didaktischen Wert des Examinierens, Fragens und Illustrierens.

Die Logicam habe ich auf kurze und gründliche Praecepta reduciert, welche zugleich die führnehmste Lehren der alten, und die fürnehmste Verbesserungen der neuen Philosophen in sich fasset. Wir bedienen uns nunmehr auch beständig ohne weiteres verdrießliches und aufhaltendes Dictiren: nachdem diese Praecepta theils von mir, theils durch Fragen und Examinieren von den Zuhörern, mit leichten Exempeln illustriert worden. Diesem Exercitio sind gleichfalls zwo Früh-Stunden zween Tage in der Woche destiniret.²⁸⁵

Eine Schwierigkeit des Logikunterrichts am Gymnasium in Zittau bestand in der Heterogenität der Lerngruppe. Müller löste dies Problem durch die Einführung einer rituell praktizierten Wiederholungsphase. Diese Phase nahm in Müllers Philosophieunterricht in der Regel eine halbe Unterrichtsstunde in Anspruch.²⁸⁶ Für die Fortgeschrittenen stellte diese Unterrichtsphase eine Wiederholung zur Stärkung des Gedächtnisses dar, für die Anfänger eine Präsentation neuen Unterrichtsstoffes. In der anderen Hälfte der Stunde ging Müller im Stoff voran und erörterte Themen aus der Logik, die allen Zuhörern fremd waren. War er am Ende seiner Lektionen angekommen, fing er an, alles von vorne zu traktieren. Im Lektionsplan heißt es:

283 A. a. O., S. 13 f.

284 A. a. O., S. 31.

285 A. a. O., S. 21.

286 A. a. O., S. 21.

So bald sie [die Logica] nun zum Ende seyn wird, soll sie von Anfang an vorgelesen, wiederholet, und durch Examinierung, wie durch kurze Exempel, in das Gemüth gebracht werden.²⁸⁷

Eine weitere Gelegenheit zur Wiederholung der Inhalte des Logikkurses bot der Philosophiekurs, den Müller als Anwendung und Übung der Logik verstand und welcher die dritte Stufe der philosophischen Bildung am Lernort Schule darstellt. Die Inhalte des Philosophiekurses erstreckten sich auf Bereiche der Ethik, des Naturrechts und der politischen Philosophie. »Sind nicht die philosophischen Disciplinen, wenn sie gründlich, das ist Philosophisch tractiret werden«, fragt Müller bloß rhetorisch, »selbst ein beständiges Exercitium der Logik? Was aber nützet die Logica selbst, wenn sie nicht gleich angewendet und exerciert werden kan?«²⁸⁸ Die Anwendung der Logik im *Collegium philosophicum* mache »die Sache der Jugend« – und hier argumentiert wieder der Weisianer – »lustig und leichte.«²⁸⁹

Anhand von Textauszügen aus Pufendorf und Cicero rekonstruierten und beurteilten die Schüler in Müllers Unterricht philosophische Argumentationsweisen, um schließlich auf der dritten Bildungsstufe zu ausgewählten Gegenständen disputieren zu können. In der Auswahl geeigneter Disputationsthemen schöpften die Lerner aus Müllers Lehrbuch *Weißheit und Klugheit der vernünftigen Welt*, das im Privatunterricht vollständig gelesen wurde.

Man beobachtet erstlich die Worte und Redensarten, so im Stilo nicht rein oder zweifelhaft sind: Zum anderen werden alle Periodi und Stücke in logische Propositionen resolvieret: Zum dritten wird davon geurtheilt, ob sie nach der Logic richtig oder nicht: Zum vierten wird zuweilen eine Definition, Division, &c, Schluß und Ausführung desselbe, aus logischen Gründen gebessert: endlich wird denen, so darzu Kräfte haben, ein Pensum nach Hause aus dem Buche gegeben, welches sie auf diese Art logisch analysieren müssen. Wir lesen kein Buch ganz durch, sondern nur einige Capitel. Nach dem Pufendorf wollen wir es mit einem philosophischen Buch des Ciceronis versuchen. [...] Die Stunde von 3–4 Uhr wird fünff Tage die Woche beständig die Philosophie gelesen über unser Buch: *Weißheit und Klugheit der vernünftigen Welt*. Jetzund lehren wir die Natur-Lehre: und so wohl aus diesen philosophischen, als anderen historischen Lehren werden die Exempel in den logischen und oratorischen Stunden, wie auch den Orationibus und Disputationibus davon [...] genommen.²⁹⁰

287 Gottfried Polycarpus Müller: *Aufrichtige Vorstellung der Lectionen und Einrichtungen Des Directoris In dem Zittauschen Gymnasio*, Zittau, 1734, S. 15.

288 G. P. Müller, *Abriß*, a. a. O., S. 13.

289 A. a. O., S. 14.

290 G. P. Müller, *Aufrichtige Vorstellung*, a. a. O., S. 20 ff.

3.3 Ethikunterricht

Die meisten aller Unterrichtsstunden in der Philosophie verfielen im 17. Jahrhundert auf die Logik. Auf einen Logikkurs aufbauend, wurde aber auch an manchen Lernorten *philosophia practica*, zusammengesetzt aus Ethik, Politik und Ökonomie, oder Metaphysik unterrichtet. Nachweisbar ist der Unterricht in praktischer Philosophie an Gymnasien in Sachsen-Coburg, Beuthen, Soest, Frankfurt, Hessen, Magdeburg, Halle, Güstrow, Bayreuth und Wolfenbüttel.²⁹¹ In Bayreuth war neben Ethik auch Metaphysik vorgesehen.²⁹²

Während für den Unterricht in Metaphysik keine verbindlichen Literaturangaben gemacht wurden, können wir für den Kanon des Ethikunterrichts eine Orientierung an Aristoteles dokumentieren. Sowohl authentische Texte als auch Lehrbücher bildeten die Literaturgrundlage. Der Exemplakanon enthielt Textauszüge aus der aristotelischen Ethik (Halle, Soest), Ciceros *Officia* (Halle, Güstrow) und Augustinus' *Bekenntnisse* (Halle).²⁹³ Als kanonisches Ethiklehrbuch ist *Casparus Bartholini Enchiridion ethicum seu epitome philosophiae moralis* zu nennen, das in Magdeburg und Dortmund studiert wurde.²⁹⁴ Bartholinus gibt darin die aristotelische Ethik wieder.

Wie schon im 16. Jahrhundert, diente der Ethikunterricht vor allem als Materialquelle für die Disputationsübungen. In der Disputation mußte der Schüler zeitlich später nämlich das umsetzen und anwenden, was er in Rhetorik und Dialektik gelernt hatte. Die besondere Eignung ethischer Fragen für Disputationen erklärt letztlich das Aufblühen dieses Unterrichtsfaches an Schulen. In der Bayreuther Schulordnung heißt es:

Wir wollen, setzen und ordnen auch, daß bei unserem Gymnasio, in Philosophicis, die Disciplinae Instrumentales & Reales, systematice docirt werden. [...] Die Inferiores, als secundae Classis Discipuli, müssen, ehe sie nach ad primam kommen, Logicam & Rhetoricam wohl begriffen haben, auf daß sie nach der Zeit, mit desto besseren Nutzen, die Ethicam, Politicam & Metaphysicam anhören, und einige Disputationes halten können. Wie Wir dann wollen, daß alle acht oder vierzehn Tage, oder so oft sich Respondentes finden, Disputationes publicae, welch gleichwohl nicht ultra Captum discentium seyn, gehalten.²⁹⁵

291 Vormbaum, a. a. O., Bd. 2, S. 739; 629.

292 A. a. O., S. 629.

293 A. a. O., S. 590; 577; 555; 516; 207.

294 A. a. O., S. 516; Coring, a. a. O., S. VIII. Casparus Bartholinus: *Casparus Bartholini Enchiridion ethicum seu epitome philosophiae moralis*, Rostock, 1618.

295 Vormbaum, a. a. O., Bd. 2., S. 629.

In Dortmund diente ebenfalls die praktische Philosophie als Fundgrube für philosophische Thesen, über die in Übungen disputiert werden konnte. Im Dortmunder *Entwurff zur Verbesserung des Schulwesens* heißt es:

An stat theol. Disputationum [...] Konte, wie am Donnerstag die Theses menstruae so billich ex habitis lectionibus Ethicae & Politicae & Logicae Zu nehmen, ventiliret werden.²⁹⁶

296 Coring, a. a. O., S. VII.

4 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 18. Jahrhundert

4.1 Philosophieunterricht im Schulwesen des 18. Jahrhunderts

Ein für das Schulwesen im 18. Jahrhundert wichtiger Sachverhalt ist der Eingriff des Staates in den Bildungssektor. Nach Weimar (1619) und Gotha (1640) führte auch Preußen (1717) die allgemeine Schulpflicht ein und richtete zur Verwaltung des Schulwesens 1787 eine Landesbehörde, das sog. Oberschulkollegium, ein, dessen Vorgesetzter Minister Karl Abraham von Zedlitz wurde. Bildungsstandards setzte das 1788 eingeführte Abiturientenexamen. Im 18. Jahrhundert kam es außerdem erstmals zu Gründungen von Lehrerseminaren.

Das dreigliedrige Schulsystem zerfiel in ein niederes oder elementares Schulwesen (Landschulen, Industrieschulen, in denen es eine Symbiose von Produktion und Unterricht gab, Armenschulen, religiöse Elementarschulen, private Winkelschulen), ein mittleres Schulwesen (Real- und Bürgerschulen mit kaufmännischem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt) und ein höheres Schulwesen (Gymnasien). Da 80 % der Bevölkerung auf dem Land lebte, konnten nur wenige Unterrichtspflichtige im mittleren und höheren Schulwesen ausgebildet werden. Die Lehrer im elementaren Schulwesen waren meistens ausgesiente Soldaten. Die durchschnittliche Schulzeit eines Jungen betrug im 18. Jahrhundert zwei Jahre.¹

Philosophie als Unterrichtsfach hatte seinen festen Ort in der höchsten Klasse des Gymnasiums. An diesem Lernort trat das Fach im 18. Jahrhundert selbstsicher und mit großem Variationsreichtum auf. In unteren Klassen des Gymnasialzweiges und in einigen Realschulen wurde manchmal, in Vorbereitung auf ein Philosophieren, das Unterrichtsfach *Anfangsgründe zu denken* erteilt.² Der Fächerkanon des 18. Jahrhunderts kannte zudem auch das Unterrichtsfach *Enzyklopädie*, in dem alle möglichen Wissenschaften, darunter auch die Philosophie, thematisiert werden konnten.

Im friderizianischen Zeitalter war der Ausbau des Philosophieunterrichts bildungspolitisch vorgesehen. In einem Schreiben an Zedlitz vom 5. September 1779 bringt Friedrich der Große seine Auffassung deutlich auf den Punkt und befiehlt seinem Minister die Umsetzung seiner Pläne. Von nun an soll jedermann philosophisch gebildet werden.

1 Hamann, a. a. O., S. 81 ff. Herwig Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik, Von der Aufklärung zur Gegenwart, Wetzlar, 1992, S. 48 ff.

2 Hamann, a. a. O., S. 81 ff. Zum Unterricht im »Denken« an bayrischen Realschulen siehe Dolch, a. a. O., S. 322 f.

Da ich gewahr geworden, daß bei den Schul-Anstalten noch viele Fehler sind, und daß besonders in den kleinen Schulen, die Rhetoric und Logik, nur sehr schlecht oder nicht gelehrt wird, dieses aber eine vorzügliche und höchst nothwendige Sache ist, die ein jeder Mensch, in jedem Stande, wissen muß, und das erste Fundament, bei Erziehung junger Leute sein soll, denn wer zum besten räsioniert, wird immer weiter kommen als einer, der falsche Consequences zieht. [...] Die Logik [muß] durchgehends gründlich gelehrt werden, auch in den Schulen der kleinen Städte, damit ein jeder lernt einen vernünftigen Schluß machen in seinen eigenen Sachen, das muß sein. [...] Die Rhetoric und Logic ist für alle Stände, alle Menschen haben sie gleich nöthig, nur muß die Methode des Unterrichts ein bischen reformiret werden, damit die jungen Leute besser lernen. [...] Wer zum besten raisonieren kann, wird immer zum weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse zieht. [...] Und die Logic ist das allervernünftigst, denn ein jeder Bauer muß seine Sachen überlegen, und wenn ein jeder richtig dächte, das wäre sehr gut. [...] Nach dieser Meiner Willensmeinung und Vorschrift, werdet Ihr daher bemüht sein, alles in den Schulen besser einzurichten.³

Der König ordnete nicht nur die Ausweitung des Philosophieunterrichts und eine Modifikation der üblichen Unterrichtsmethoden an, er gab auch als Kanoninstanz, wie wir noch sehen werden, konkrete Anregungen zur inhaltlichen Gestaltung des Philosophieunterrichts.

4.2 Kompetenzkanon: Sokratisches Philosophieren versus Reproduktion

*Sokrates [...], das beliebte Stecken- und Tummelpferd unserer neuern Schulverbesserer!*⁴

Schon Ende des 17. Jahrhunderts zeichnete sich durch Weises Abkehr vom reproduktionsorientierten Logikunterricht und Thomasius' Entdeckung des sokratischen Dialogs für Unterrichtsprozesse im philosophischen Unterricht ein Umbruch in der Ziel- und Methodenreflexion ab. Da ein Kanon am Lernort Schule nie losgelöst von Überlegungen zu Unterrichtszielen und vorherrschenden

3 Friedrich II. von Preußen: Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen, hrsg. von Jürgen Bona Meyer, Königstein, 1978, S. 167 ff.

4 Gottlieb Schummel: Spitzbart, Eine komisch-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert, hrsg. von E. G. von Maassen, München, 1920, S. 382 f.

Unterrichtsmethoden begründet werden kann, erscheint es lohnenswert, den Begriff des sokratischen Philosophierens sowie die in der Didaktik der Philosophie vollzogene Wende zum sokratischen Philosophieren in Theorie und Praxis zu beleuchten. Die Thematisierung der sokratischen Methode in der Fachdidaktik Philosophie des 18. Jahrhunderts vollzieht sich wissenschaftsgeschichtlich vor dem Hintergrund einer regelrechten »Sokrates-Renaissance«, die seit Benno Böhms einschlägiger Monographie als erwiesen gilt.⁵

Doch die Rede vom sokratischen Philosophieren sollte nicht zur irrigen Annahme verleiten, daß es *die* sokratische Methode gibt. Bekanntlich hat uns Sokrates nichts Schriftliches hinterlassen, auch keine Abhandlung über seine Art zu Philosophieren. Die wichtigsten Quellen über Sokrates waren und sind die Komödie des Aristophanes, die Schriften Platons und Xenophons sowie die Schriften des Aristoteles, der ihn persönlich gar nicht kannte. Weil Sokrates schon aufgrund der Quellenlage kein griffiger Denker ist, wir ihn nur aus den unterschiedlichen Perspektiven seiner Interpreten wahrnehmen können und die Geschichte der Philosophie eine Fülle von höchst unterschiedlichen, bisweilen sogar widersprüchlichen Sokrates-Bildern bereithält, inspiriert die Beschäftigung mit ihm unmittelbar die Phantasie und fordert das eigene Denken heraus. Und genau dies, das eigene Philosophieren und Selbstdenken, ist ein wichtiger Bestandteil der sokratischen Methode, auf den man stößt, wenn man, wie Ekkehard Martens, die »Sache des Sokrates« herausarbeitet oder, wie Gernot Böhme, den »Typ Sokrates« auf der Basis der antiken Quellen untersucht.⁶

Sokratisches Philosophieren ereignet sich immer im Gespräch und schließt einen bestimmten Umgang mit seinen Mitmenschen ein. Es ist dialogische Wahrheitssuche durch Frage und rationale Argumentation. Der Fragende ist Sokrates. Typisch für die sokratische Tätigkeit ist die *Was-ist-das-Frage*, der Martens ein ganzes Kapitel widmet. Die Frage nach dem »Was ist das« ist uns insbesondere aus Platons meisterhaften Frühdialogen über Tapferkeit, Frömmigkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit bekannt.⁷ Ein sokratisches Gespräch beginnt oft mit scheinbar unverdächtigen, alltäglichen Themen, und Sokrates unterstellt seinen Gesprächspartnern zunächst, daß sie wissen, wonach er fragt, weshalb er auch spontane oder naive Antworten erhält. Das, was seine Partner glauben oder für richtig halten, wird jedoch im weiteren Verlauf des Gesprächs von Sokrates genauer geprüft und muß, weil es nicht begründet werden kann, verworfen werden, was seine

5 Benno Böhm: Sokrates im achtzehnten Jahrhundert, Studien zum Werdegang des modernen Persönlichkeitsbewußtseins, Neumünster, 1966. Vgl. auch Dimitri Liebsch: »Sokratik, Sokratismus«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 9, Darmstadt, 1995, Sp. 1000 ff.

6 Ekkehard Martens: Die Sache des Sokrates, Stuttgart, 1992, S. 22. Gernot Böhme: Der Typ Sokrates, Frankfurt, 1988, S. 26; 135.

7 Martens, Die Sache des Sokrates, a. a. O. S. 65 ff.

Gesprächspartner zutiefst schockiert, verwirrt oder gar blamiert. Die Methode besteht darin, daß Sokrates die expliziten Behauptungen mit den impliziten Annahmen konfrontiert und eine Korrektur der Ansichten initiiert. Im Laufe des Dialogs, in dem es immer aussichtsloser wird, die anfangs aufgestellte Behauptung zu verteidigen, wird Sokrates' Gesprächspartnern aber bewußt, wie lohnenswert das weitere Nachdenken oder Prüfen ist. Vom Gesprächspartner fordert Sokrates wirkliche Sacheinsicht, den Willen zum Nachdenken und zur Überprüfung der gewonnenen Erkenntnisse. Die sokratische Methode versteht sich – wie der vielzitierte Hebammenvergleich im *Theätet* (149a, 160e-161b) nahelegt – als Hilfe, die Erkenntnisse seiner Gesprächspartner auf die Welt zu bringen. Anstelle des möglicherweise bildungssprachlich verstellten Begriffs *Mäeutik*, spricht Martens von der »kommunikativen Exploration« und der »Zweck-Mittel-Beratungsmethode«, um zu verdeutlichen, daß in der Exploration, anders als in der Explikation, kein latent vorhandenes Wissen irrtumsfrei hervorgeholt, sondern ein gemeinsames Vorverständnis zur weiteren Prüfung erarbeitet wird.⁸

Das sokratische Gespräch ist laut Böhme wesentlich »asymmetrisch«⁹, weil paradoxerweise der Fragende das Gespräch beherrscht und einen höheren Rang einnimmt als der Zögling, der erst im Verlauf des Gesprächs merkt, daß er ein der Lehre bedürftiger Schüler ist, weil ihm das zuvor Natürliche und Normale fraglich geworden ist. Dieser Effekt stellt sich aber nicht ein, indem etwa Sokrates eigene philosophische Lehrsätze in Form eines mitteilbaren, festen und fertigen Faktenwissens dogmatisch referiert oder auswendig lernen läßt, sondern indem er Dinge in Frage stellt und sein eigenes Leben praktisch nach den gewonnen Grundeinsichten ausrichtet. Sokrates kommt es, wie Martens treffend formuliert, »nicht auf ein Wissen *über* Philosophie [...], sondern auf ein Leben *aus* ihr« an.¹⁰ Trotzdem intendiert die Forderung des Selbstdenkens und die Produktion eigenen Wissens laut Böhme mit allem Recht keine Traditionsfeindlichkeit, da das Selbstdenken nicht »ohne die Vermittlung von Tatsachenwissen und die Übermittlung von Traditionswissen« auskommt. Deshalb schickte Sokrates seine Schüler, wie Böhme bemerkt, auch zu anderen Lehrertypen, vornehmlich zu den Sophisten, die eher für die Vermittlung des Tatsachen- und Traditionswissens zuständig waren.¹¹ Niemand, auch der treueste Anhänger der sokratischen Methode nicht, wird je *alles* Wissen nur aus sich selbst gebären. Der Sokratischer wird aber als Schüler im Kreise der Traditions- und Faktenwissen vermittelnden Lehrer nicht allen Aussagen ungeprüft zustimmen, sondern über sie nachdenken. Unmündige Autoritätsanbetung wird ihm nicht zu Gesichte stehen.

8 Ekkehard Martens: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover, 1979, S. 75; 79.

9 Böhme, a. a. O., S. 132.

10 Martens, Die Sache des Sokrates, a. a. O., S. 139.

11 Böhme, a. a. O., S. 135.

Daß mit der sokratischen Methode das Primat des Selbstdenkens genuin verbunden ist, ergibt sich auch aus einem Vergleich mit ihrer Komplementärmethode. Im Jahre 1817 veröffentlicht der Pädagoge Gustav Friederich Dinter seine *Vorzüglichen Regeln der Katechetik* für Bürger- und Landschulen, in denen er die zergliedernde Methode für die Rezeption von Texten und die sokratische Methode für das Selbstdenken unterscheidet. Beide Methoden vollziehen sich dialogisch, jedoch mit ganz anderen Zielen. Die zergliedernde Methode gleiche der Präsentation eines fertigen Hauses, das der Zögling in seinen einzelnen Zimmern besichtigen könne, die sokratische Methode sei dagegen der Bau eines eigenen Hauses.¹² Fritz Krecher, der die geschichtliche Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode erforscht, setzt ebenfalls der sokratischen Methode die zergliedernde Methode entgegen.¹³ In Anwendung der katechetischen Methode liest der Lehrer seinen Vortrag oder auch nur einen Textabschnitt aus dem Lehrbuch satzweise vor und zergliedert ihn anschließend nach folgendem Muster. Als Exempel dient der erste Satz aus dem Logikkompandium des Petrus Hispanus:¹⁴

LEHRER (LANGSAM): *Die Dialektik ist eine Kunst, die den Weg zu den Grundlagen aller wissenschaftlichen Verfahren zeigt.* – Welche Kunst zeigt den Weg zu den Grundlagen aller wissenschaftlichen Verfahren?

SCHÜLER: Die Dialektik.

LEHRER: Richtig. Welchen Weg zeigt sie?

SCHÜLER: Den Weg zu den Grundlagen.

LEHRER (NICKEND): Zu welchen Grundlagen zeigt sie den Weg?

SCHÜLER: Sie zeigt den Weg zu den Grundlagen aller wissenschaftlichen Verfahren.

LEHRER: Weiter so! Was ist die Dialektik?

SCHÜLER: Eine Kunst!

LEHRER: Was zeigt die Kunst der Dialektik?

SCHÜLER: Sie zeigt den Weg zu den Grundlagen aller wissenschaftlichen Verfahren.

LEHRER: Was für eine Kunst ist die Dialektik? Alle zusammen! *(mit den Armen heftig dirigierend)*

SCHÜLERCHOR (IM TAKT): Die Dialektik ist eine Kunst, die den Weg zu den Grundlagen aller wissenschaftlichen Verfahren zeigt.

12 Friederich Gustav Dinter: F. G. Dinters ausgewählte Pädagogische Schriften, Bd. 1, hrsg. von Friedrich Seidel, Langensalza, 1880, S. 367.

13 Fritz Krecher: Die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode, Ein Beitrag zur Geschichte der Didaktik, Kulmbach, 1929, S. 3f.

14 Petrus Hispanus, a. a. O., S. 3.

Diese Fragetechnik konnte so lange durchexerziert werden bis das Buch ausgelesen war. Nach den Untersuchungen von Krecher ist das zergliedernde Verfahren in der Epoche der Aufklärung in allen Unterrichtsfächern die am häufigsten angewendete Fragetechnik.¹⁵ Im Philosophieunterricht der Aufklärungszeit dominierte dieses Verfahren, weil durch das ständige Wiederholen relativ zügig auswendiggelernt werden kann. Im Fremdsprachenunterricht wurde und wird noch heute dieses Verfahren in der Spracherwerbsphase zur Übung der Aussprache und zur unbewußten Vermittlung von grammatischen Strukturen angewendet.

Wie sehr die zergliedernde Methode dem Fremdspracherwerb nutzen mag, so sehr gereicht sie einer auf das philosophische Denken und Reflektieren ausgerichteten Logischen Propädeutik zum Schaden. Alle Fragen, die über das vermeintlich Sichere hinausgehen, die das scheinbar Selbstverständliche hinterfragen, ein philosophisches Staunen zu erzeugen vermögen und die Urteilskraft stärken, blendet das zergliedernde Verfahren systematisch aus.

Auf diesen Mangel weisen die Verfechter des sokratischen Philosophierens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu Recht hin. Zu den Freunden des sokratischen Philosophierens am Lernort Gymnasium gehören im 18. Jahrhundert Philosophen aus unterschiedlichen Richtungen, darunter Sulzer (Kap. 4.5.5.), Reimarus (Kap. 4.6.2.), Gedike (Kap. 4.7.2.) und schließlich Kant (Kap. 4.9.), der mit wirkmächtiger Autorität das sokratische Verfahren zur Bildung des Selbstdenkens thematisiert.

J. J. Engel ist einer der ersten, der ein Lehrerhandbuch für den Philosophieunterricht speziell zur Anleitung zum sokratischen Philosophieren in Schulklassen herausgibt. Seine Anleitung erschien 1780, zu einer Zeit, in der das Bildungswesen in Preußen grundlegend reformiert wurde. Engels Vorschlag gilt dem in sieben Lektionen angelegten Versuch, die klassische Lehre von Begriff, Urteil und Schluß nicht auf der Basis eines handelsüblichen Logiklehrbuchs durchzunehmen, sondern sie selbst anhand von Platons *Menon* mithilfe der sokratischen Fragetechnik zu erarbeiten. Ziel des sokratischen Philosophierens ist ausdrücklich die Beförderung des selbständigen Denkens.

Wenn man die [...] Dialogen des Platon [...] auf Schulen einführte und aus philosophischen Gesichtspunkten läse; so würde man doch endlich dahin kommen, daß man die Jugend nicht bloß Philosophie, sondern Philosophieren lehrte. Fast in allen unsern philosophischen Stunden setzt sich ein tiefdenkender gründlich gelehrter Mann, nicht wie Sokrates mitten unter seine Schüler, sondern weit über sie hinweg auf den Lehrstuhl; erklärt, theilt ein, demonstriert, widerlegt, [...]; füllt ihm sein Gedächtnis mit halbverstan-

15 Krecher, a. a. O., S. 20 f.; 64 f.

denen Wörtern an, aber hellt ihm nicht seinen Kopf auf, wetzt nicht seinen Scharfsinn, lehrt ihn nicht denken. Vielmehr ist Gefahr, daß er ihn auf ewig vom Denken abschrecke.¹⁶

Unter dieser Zielvorgabe enthält Engels Lehrerhandbuch einen fertig ausgearbeiteten Lehrervortrag zur Einführung in das philosophische Unterrichtsfach sowie vorformulierte Fragen und erwartbare Schülerantworten. Im Fragekatalog finden sich sowohl Fragen zur reproduktiven Texterschließung des *Menon*, zur Wiederholung der gewonnenen Erkenntnisse als auch zur Erarbeitung der Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre. So werden z. B. Fehlschlüsse nicht, wie in den gängigen Lehrbüchern, von vornherein *als* Fehlschlüsse präsentiert, sondern als Schlüsse, deren Gültigkeit vom Schüler im Gespräch überprüft werden müssen. Eine genauere Sichtung des von Engels vorgeschlagenen Gesprächsverlaufs zeigt aber, daß das zu Erarbeitende im wesentlichen doch wieder vom Lehrer vorgegeben wird und sich die Aktivität des Schülers auf einen durchdachten Nachvollzug beschränkt. In der ersten Lektion, in der es um die Begriffslehre gehen soll, schlägt Engels folgende Fragetechnik vor:

LEHRER: Die Untersuchung, die hier Sokrates gemeinschaftlich mit dem Menon angestellt hat; was für einen Gegenstand betraf sie?

SCHÜLER: Die Tugend.

LEHRER: Und was soll von der Tugend ausgemacht werden?

SCHÜLER: Ob sie gelehrt werden könne?

LEHRER: Wie viel, glauben Sie, sind auf diese Frage Antworten möglich?

SCHÜLER: Nur zwey. Ja oder Nein.

LEHRER: Nicht noch eine dritte? Sokrates giebt sie gleich Anfangs, wenn Sie sich noch erinnern. Er sagt: er wisse es nicht. Doch Sie sehen wohl: eine solche Antwort ist so gut, wie gar keine Antwort. – – Also eine wirkliche, eine bestimmte Antwort kann nur auf folgende zwey Arten gegeben werden: die Tugend läßt sich lehren. Die Tugend läßt sich nicht lehren. – Was geschieht in der ersten dieser Antworten? Werden da zwey Begriffe verbunden oder getrennt?

SCHÜLER: Verbunden.

LEHRER: Und in der zweyten?

SCHÜLER: Getrennt.

LEHRER: Sie wissen nunmehr, was Urtheilen heißt. Eben dieses Trennen oder Verbinden zweener Begriffe. Das setzt dann nothwendig voraus, daß man

16 J. J. Engels: Versuch einer Methode die Vernunftlehre aus Platonischen Dialogen zu entwickeln, Berlin, 1780, S. 152.

beide Begriffe vergleichen, daß man durch diese Vergleichung einsehen muß, ob sie mit einander übereinstimmen oder sich widersprechen?
 – – Diese Vergleichung nun; können Sie die nicht bloß in Gedanken anstellen? Nicht bloß stillschweigend urtheilen, ohne mit Worten ihr Urtheil auszudrücken?

SCHÜLER: Allerdings.

LEHRER: So lange Sie das thun, heißt nun das Urtheil noch nicht ein Satz, sondern schlechtweg ein Urtheil. Wenn Sie es aber mit Worten ausdrücken, [...] was wird da aus dem Urtheil? – Ich habe es vorhin schon gesagt.

SCHÜLER: Ein Satz.¹⁷

Die auf diesem Weg gewonnenen Einsichten sollen entsprechend Engels Unterrichtsanleitung vom Schüler am Ende des Gesprächs schriftlich gesichert werden. Diese Mitschriften sollen dann den Status eines selbst geschriebenen Logikkompends haben.

Schulprogramme, die ausdrücklich der Förderung des »Selbstdenkens« dienen, beziehen sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts auf Engels Arbeiten.¹⁸ Anleitungen zum sokratischen Philosophieren erscheinen um die Jahrhundertwende auch für andere Unterrichtsfächer, so etwa Johann Paulus Pöhlmanns Bände zur sokratischen Methode im naturwissenschaftlichen Unterricht, die als Fortbildungsmaßnahme Lehrkräften zur Lektüre wärmsten ans Herz gelegt wurden.¹⁹

Mit welchen Schwierigkeiten aber die Einführung der sokratischen Fragetechnik in der Praxis verbunden war, verdeutlicht auf amüsante Weise Gottlieb Schummels Roman *Spitzbart* aus dem Jahre 1779. Schummel war selbst als Schulmann am Breslauer *Elisabethanum* tätig und dürfte in seinem Roman eigene Erfahrungen aus der Schulpraxis verarbeitet haben. *Spitzbart* ist eine Satire auf die Modeerziehung, deren Theorie im Widerspruch mit der alltäglichen Praxis steht. Schummel stand in wahrer Verehrung mit Kant, dem Verfechter des Selbstdenkens durch sokratisches Philosophieren, in Kontakt. Aus ihrem Briefwechsel geht hervor, daß Schummel seit seiner Studentenzeit in Halle »das Wolfische Demonstrier-Fieber« als einschlägige Methode der Philosophie »herzlich satt« hatte und sich in der Methodenfrage an Kant rigoros anschließt.²⁰

17 A. a. O., S. 28 ff.

18 Vgl. Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 473.

19 Johann Paulus Pöhlmann: Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? oder Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über die Gegenstände der Natur, 3 Bde., Erlangen, 1802–1804. Zur Empfehlung als Fortbildungsmaßnahme vgl.: Friedrich Teutsch: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen II 1782–1883, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 13, Berlin, 1892, S. 140.

20 Immanuel Kant: Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1922, Bd. 11, Abt. 2, S. 13.

Nach der Veröffentlichung seiner pädagogischen Schrift *Ideal einer vollkommen Schule* erhält Spitzbart, Inspektor und Pastor zu Rübenhausen, eine Anstellung als Direktor eines Gymnasiums. Aus Mangel an Fachkompetenz doziert er dort aber nicht, wie damals allgemein üblich, in der Abschlußklasse, sondern führt auf der Basis seines Buches eine pädagogische Vorlesung für das Kollegium ein, dem Spitzbarts fachliches Ungenügen in den Unterrichtsfächern, sein Versagen in der Erziehung der eigenen Kinder sowie seine Vertuschungsversuche erst allmählich bewußt wird. Zur Vermeidung einer Diskussion über den materialen Kanon stärkt Spitzbart das Methodenbewußtsein der Lehrer und fordert, anstelle der zergliedernden Methode, daß Lehrer »wie der leibhaftige Sokrates« unterrichten, indem sie Texte stets »durchsokratisieren« sollen.

Das Wort war für Rosentreter [ein Lehrer an Spitzbarts Schule] Arabisch. Kaum kannte er den Sokrates dem Namen nach, geschweige denn seine berühmte Methode, das beliebte Stecken- und Tummelpferd unserer neuern Schulverbesserer! Der Herr Direktor mußte also schon seiner Unwissenheit unter die Arme greifen und begann eine sehr pathetische Vorlesung über die Hebammenkunst des Geistes, wie er es zu nennen liebte. Rosentreter spannte alle Segel seines Verstandes auf, dem hohen Fluge des Redners nachzukommen, aber vergebens!²¹

So erbittet schließlich Rosentreter von Spitzbart eine Lehrprobe, die in einer lesenswerten Parodie auf die sokratische Methode gipfelt. Im Lateinunterricht der Quarta, in der gerade der kanonische Cornelius Nepos gelesen wurde, versucht Spitzbart, im Rahmen einer Lehrprobe, vor seinen Untergebenen ein sokratisches Gespräch zu initiieren:

SOKR.: [...] Wie muß denn derjenige beschaffen seyn, der ein großer Mann seyn will?

SCHÜLER: (schweigt still)

SOKR.: Ich sehe schon, ich muß mich noch mehr zu euern geringen Fähigkeiten herablassen. Also beantwortet mir nur einmal die Frage: Wenn jemand ganz und gar nichts thut – Gebt ja recht Achtung! – kann er denn wohl ein großer Mann seyn?

ALLE: Nein, dann kann er kein großer Mann seyn!

SOKR.: Recht, schön! Nun weiter, Was ist denn die unmittelbare Folge davon?

SCHÜLER: (schweigt still)

21 Schummel, a. a. O., S. 382 ff., vgl. auch S. 40 ff.

SOKR.: (ein wenig verdrüsslich) I das ist ja leicht, wie was! Was folgt daraus, wenn jemand ganz und gar nichts thut –

SCHÜLER: Daß er ein Taugenichts ist!

SOKR. (stampft vor Ärger mit dem Fuße) Ihr seid nicht klug! Was sind das für alberne Antworten? Ich muß es euch nur sagen, sonst seh ich wohl, wird nichts! Die unmittelbare Folge davon ist diese: Ergo, wer ein großer Mann seyn will, muß etwas thun! Habt ihrs nun gefaßt?

ALLE: Ja, wer ein großer Mann werden will, muß etwas thun!

SOKR.: Bravo, er muß etwas thun!²²

Der Ausschnitt aus der Lehrprobe zeigt deutlich, daß Spitzbart nicht – wie eigentlich intendiert – durch geschickte Fragetechnik geduldig Erkenntnisse entwickelt, sondern den Schülern die gewünschte Antwort verärgert vorgibt. Spitzbarts Kollegium aber ist außerstande, die Mängel der Lehrprobe zu erkennen und zeigt sich nach dem Unterrichtsbesuch sehr erleichtert, weil Fortbildungsmaßnahmen nicht erforderlich zu sein scheinen.

Schummels Roman hält der Schulwirklichkeit des 18. Jahrhunderts insofern den Spiegel vor, als daß in der wissenschaftlichen Pädagogik und Philosophie für die sokratische Methode geworben wurde, die Umsetzung im Schulalltag sich aber problematisch gestaltete und die zergliedernden Methoden des mechanischen Memorierens weiter Bestand hatten. Im Jahre 1802 wendet sich die Kammer in Kalisch hilfeschend an das Preußische Oberschulkollegium und bringt in einem Bericht unverblümt die Mißstände im Philosophieunterricht auf den Punkt:

Die Schüler [...] plaudern auswendig gelernte Theoremata und Syllogismen her, ohne sie zu verstehen, und es ist an keine Verbesserung zu denken, solange nicht in den höheren Klassen Männer angestellt werden, welche [...] mit denen neuesten Fortschritten der Wissenschaften bekannt sind.²³

Aber auch an Bildungsorten, wo Personal mit entsprechender Ausbildung unterrichtete, koexistierten herkömmliche Unterrichtsverfahren mit Techniken des sokratischen Philosophierens. Ein Beispiel hierfür ist der Philosophieunterricht am Lyceum in Neustadt Brandenburg. Der Direktor berichtet 1788, daß die Methode seines Logikunterrichts im »eigentliche[n] Vortrag, verbunden mit häufigen katechetischen Wiederholungen« bestünde. Direktor Willenbücher legte seinem Philosophieunterricht kein Lehrbuch zugrunde, sondern diktierte seine Vorträge. Nur »zuweilen«, wenn es die »Kräfte der Schüler« erlaubten, ließ er die Schüler »durch

22 A. a. O., S. 383 f.

23 Schwartz, Bd. 3, S. 517.

sokrat. Unterredung« Dinge selbst entwickeln. Rektor Willenbücher erschien der so gestaltete Unterricht eher eine Last als eine Bereicherung für die Jugend zu sein. Von der Bedeutung seiner Vorträge im Logikunterricht selbst kaum überzeugt, hält er kritisch fest, daß »eigentlich nichts« vorgetragen werde, »was im Ernst heutiges Tages praktisch wichtig seyn kann.«²⁴

4.3 Peripatetischer Kernkanon und aristotelisch-ramistischer Eklektizismus

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts befinden sich an deutschen Gymnasien vereinzelt noch Lehrbücher aus dem 17. Jahrhundert in Gebrauch, die ihre Eigentümlichkeit aus dem damals noch tobenden Streit zwischen Aristotelismus und Ramismus beziehen. Sowohl Lehrbuchautoren, die einem dogmatischen Aristotelismus folgen, als auch solche, die gemäßigt für eine Mischung der ramistischen und aristotelischen Logik eintreten, finden im noch scholastisch geprägten Schulbetrieb des frühen 18. Jahrhunderts Beachtung. An jesuitischen Bildungseinrichtungen war, wie bereits gezeigt (vgl. Kap. 2.7.), ohnehin der aristotelische Kernkanon bis weit ins 18. Jahrhundert verbindlich.

4.3.1 Johannes Stierius, Kilianus Rudrauffius und Fridemann Bechmann

*Omne novum mihi suspectum est.*²⁵

Bechmann, Rudrauffius und Stierius sind Vertreter der aristotelischen Lehrbuchgestaltung. Johannes Stierius (1599–1648) verfaßte nach seinem Magisterabschluß an der Universität Jena Lehrbücher zur Ethik, Logik, Metaphysik, Physik und Sphärik in lateinischer Sprache. Im Jahre 1627 stellte er seine didaktischen Bemühungen im akademischen Lehramt ein und nahm eine Anstellung als Hofprediger an.²⁶

Am erfolgreichsten unter seinen Lehrbüchern erwies sich Stierius' *Praecepta logicae peripateticae*, die zwischen 1638 und 1700 in acht Auflagen als Einzelausgabe erschien und zwischen 1632 und 1652 in wiederum drei Auflagen in einem Sammelband mit seinen anderen Schulbüchern unter dem Titel *Praecepta Doctrinae*

²⁴ Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 435

²⁵ Kilian Rudrauffius: *Commentarioli vel Institutiones maiores logicae*, Gießen, 1675, S. 2.

²⁶ Johann Heinrich Zedler: »Stierius, Johannes«, in: *Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 40, Leipzig, 1744, Sp. 38–39.

Logicae, Ethicae, Physicae, Metaphysicae, Sphericae herauskam. Die *Praecepta logicae peripateticae* umfaßt im Oktavdruck als eher dünnes Bändchen nur einundvierzig Seiten. Die didaktische Besonderheit der *Praecepta* besteht darin, daß Stierius die Logik des Aristoteles in tabellarisch-schematischer Form präsentiert. In Schemata, die dem Lerner das Erinnern erleichtern sollen, klassifiziert Stierius auf anschauliche Art die Struktur der logischen Begriffsapparatur und fügt die griechischen Entsprechungen hinzu.

Das tabellarische Verfahren mag besonders für den an der aristotelischen Logik bereits geschulten Lerner sehr einprägsam und hilfreich gewesen sein, für den Einsteiger in die Philosophie wird sich die Lektüre der Tabellen als nicht ganz einfach erwiesen haben, weil das dünne Bändchen wenig Raum für nähere Erklärungen der in den Tabellen eingeführten Begriffe bietet.²⁷

An den Gymnasien zu Eisleben und Sangerhausen gehörte Stierius' Logik zum Kanon des Philosophieunterrichts. Johann Christian Edelmann war einer der Schüler, der auf der Basis dieses Bändchens von Stierius zwischen 1711 und 1715 an der öffentlichen Schule in Sangerhausen im Philosophieunterricht des Direktors in die Logik eingeführt wurde. Über derartige Probleme beim Studium der Logik berichtet Edelmann in seiner *Selbstbiographie* nicht. Ganz im Gegenteil, er gibt retrospektiv höchst zufrieden an, im Logikunterricht nach Stierius »perfekt zanken« gelernt zu haben.²⁸ Die Disputationsübungen in der Schulpraxis werden zu diesem Lernerfolg mehr beigetragen haben als das Studieren der Strukturbilder.

Kilianus Rudrauffius (1627–1690) studierte in Marburg und Gießen. Als Lehrmeister wirkte er am Gießener *Paedagogio*, bis er 1659 eine Professur für Ethik in Gießen erhielt, die zwei Jahre später in eine Professur für Logik und Metaphysik und schließlich 1675 in eine Professur für lutherische Theologie ausgeweitet wurde.²⁹

Als Erzkonservativer lehnt Rudrauffius alle Neuerungen in der Logik ab und huldigt einem strengen Aristotelismus.³⁰ In seinem Logiklehrbuch *Commentarioli vel Institutiones maiores logicae*, das sowohl für den akademischen als auch für den schulischen Gebrauch verfaßt ist, trägt er auf 477 Seiten die klassische Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre sorgfältig vor. Das Buch erreichte 1685 die dritte und letzte Auflage. An den Lateinschulen in Speyer fand es Verwendung.³¹ Im Schul-

27 Johannes Stierius: *Praecepta logica peripateticae*, Jena, 1638. Die Bedenken teilt auch: Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 393.

28 Johann Christian Edelmann: *Joh. Chr. Edelmann's Selbstbiographie*, Geschrieben 1752, hrsg. von Bernd Neumann, Stuttgart, 1976, S. 8. Zu Eisleben vgl. Ellendt, a. a. O., S. 142.

29 Johann Heinrich Zedler: »Rudrauffius, Kilian«, in: *Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 32, Leipzig, 1744, Sp. 1510.

30 Rudrauffius, *Commentarioli*, a. a. O., S. 2. Vgl. auch: Kilianus Rudrauffius: *Cursus logicus*, Gießen, 1668, Vorwort.

31 Reissinger, a. a. O., Bd. 1, S. 341.

2f

TRACTATUS I. PARTIS COMMUNIS.

De Prædicabilibus & Prædicamentis.

Caput I. De Prædicabilibus in genere.

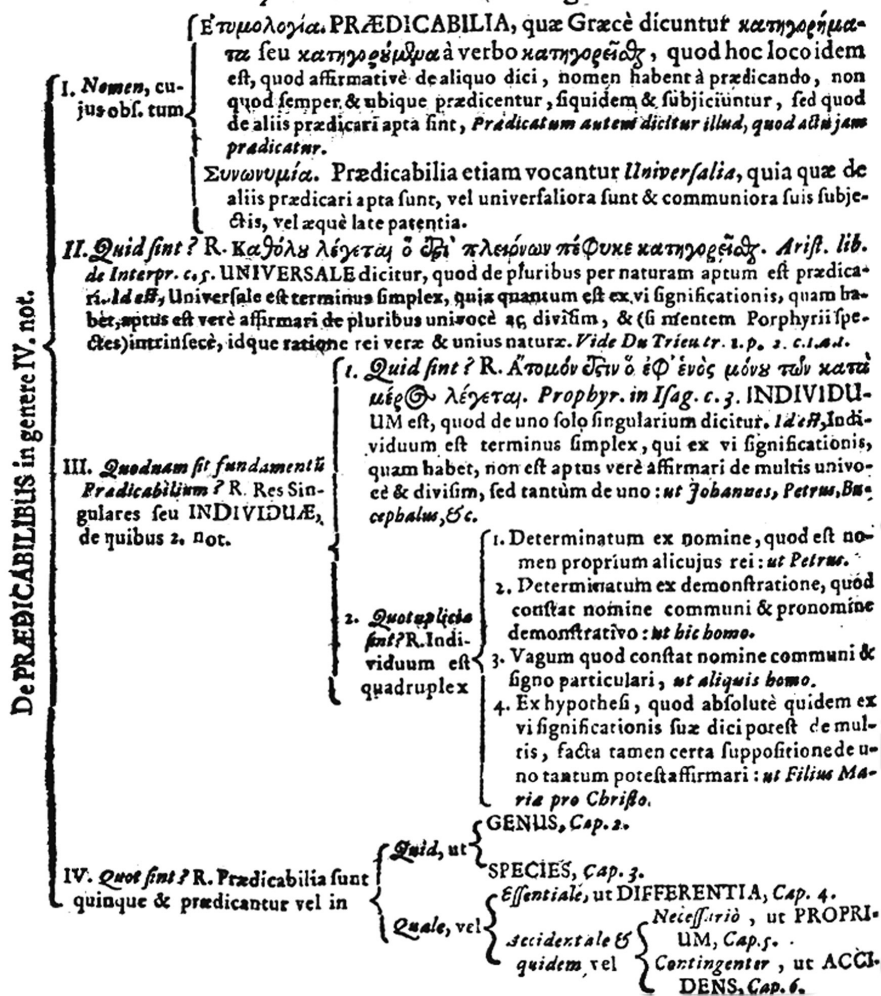


Abb. 22: Schematische Darstellungsart, Johannes Stierius: Præcepta logica peripateticae, Jena, 1638, S. 2.

betrieb wurde es noch im frühen 18. Jahrhundert mit Fleiß gelesen. Am Gymnasium *Augusteum* zu Idstein gehörte es bis weit in das 18. Jahrhundert hinein zur Pflichtlektüre im Philosophieunterricht.³² Am Gymnasium *Illustre* der badischen Markgrafschaft wurde Rudrauffius allerdings schon 1689 dekanonisiert.³³

In Ergänzung zum *Commentarioli vel Institutiones maiores logicae* publizierte Rudrauffius – wie zuvor schon Stierius – einen dünnen Band, der die Logik des Aristoteles in tabellarisch-schematischer Form transformiert. Dieser *Cursus Logicus* erschien zwischen 1663 und 1681 in drei Auflagen und war in seiner Konzeption auf den Philosophieunterricht ausgerichtet, in dem das mechanische Memorieren Hauptmethode war.³⁴ In den tabellarischen Strukturbildern führt Rudrauffius gelegentlich die griechische Fachterminologie ein. In einigen Fällen führt er zur Veranschaulichung zudem Beispielsätze an. Auf die Strukturbilder folgt in den einzelnen Kapiteln jeweils ein Absatz mit Fragen und den dazugehörigen Antworten. Durch die Verwendung von Kursivdruck heben sich die Fragen optisch von den Antworten ab. Im Zuge der Beantwortung versäumt Rudrauffius es nicht, weiterführende Literatur im Kursivdruck anzufügen. Eine didaktische Weiterentwicklung gegenüber Stierius besteht darin, daß Rudrauffius die einzelnen Kapitel mit einer übersichtlichen Zusammenfassung aller vorgestellten Axiome beschließt.

Fridemann Bechmann (1628–1703) studierte zwischen 1649 und 1651 Philosophie in Jena. Ebendort wurde er 1656 zum Professor der Philosophie berufen. Im Jahre 1668 wechselte er in Jena zur theologischen Fakultät. Aus seiner Feder stammen zahlreiche Abhandlungen zur Dogmatik und ein Logiklehrbuch von 1664 mit dem Titel *Institutiones logicae ex Aristotele*.³⁵ Es handelt sich um ein Lehrbuch, das zwischen 1664 und 1708 neun Auflagen erreichte.³⁶ Bechmann verändert, wie Risse nachweist, aus didaktischen Gründen lediglich die Reihenfolge einzelner Lerninhalte der aristotelischen Logik.³⁷ Dieses Lehrbuch wurde in Weimar erst 1712 in den Kanon der obligatorischen Lehrbücher aufgenommen. Es war Grundlage für den eine Wochenstunde umfassenden Philosophieunterricht in der Prima.³⁸

32 Spielmann, a. a. O., S. 33.

33 Brunner, Bd. 1, a. a. O., S. CXII.

34 Rudrauffius, *Cursus logicus*, a. a. O. Die Auflagen erschienen 1663, 1668 und 1681.

35 Julius August Wagenmann: »Bechmann, Friedemann B.« in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 2, S. 205.

36 Schüling, Bibliographie, a. a. O., S. 22 f. Fridemann Bechmann: *Institutiones logicae ex Aristotele eiusque optimis tum Gaecis tum Latinis interpretibus concinnatae*, Jena, 1664.

37 Vgl. Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 404 f.

38 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 206

DE REDUCTIONE SYLLOG. MODALI. EXPONIB. ET OBLIQVO.

1. Quid? Reductio est artificiosa transformatio syllogismorum imperfectorum ad 1. Figuram. NB. Syllogismi 1. & 3. Figuræ, ut & indirectorum modorum 1. fig. dicuntur imperfecti, indeque reducibiles, quia non sunt actu dictum de O. & N. ut syl. 1. Fig. indeque minus evidenter, (interim ceteris) concludunt.

2. Quid sit? Re. est illa reductio, quæ Syllog. imperfecti, mediante terminorum conversione, vel etiam præmissarum transpositione, sunt syllogismi 1. Figuræ, conclusionem vel retentam vel ejus convertentem illam.

3. Quomodo fiat? Observandæ sunt literæ modi reducendi consonantes, tum initials, tum medix. Nam 1. initials vult reductionem fieri ad eum modum 1. Fig. qui eandem tenet literam initialem. v.g. *Disamus, Datisq. Darapti ad Darpi, Festinus ad Ferio* &c.

Deinde 2. media docet vel conversionem vel transpositionem, sc. in qua syllaba invenitur S. illa præpositio simpliciter est convertenda. In qualiter P illa prop. est convertenda per accidens. Et ubi habetur litera M, illa prop. est transponenda. (Qualibet enim syllaba notat præpositionem) secundum VV. S. vult simpliciter veris, P. vero per accid. Ad. vult transpos. C. per impossibile duci.

NB. Quia tamen Modi, in quibus alia C. invenitur, tunc solent converti ostensivè, ut sequitur, conversione per contrapositionem, illa notatur per literam D in medio, quæ debet pro Baroco dicitur *Fades*, & pro Bocardo habetur *Dademo*.

Res in exemplis & præst. ita ostendi poterit, ubi nota, in divisione syllabarum consonantem mediam semper conjugari cum vocali præcedenti, non sequenti. v.g. dico, Celat & non Celat-re.

Cel N. lapis est homo CE N. homo est lapis | Celat O. animal sentit Ce N. sentiens est lapis.
ar O. rat. est homo E. Ad LA ——— | es N. lapis sent. E. Ad la O. animal sentit. E.
e N. rationale est lapis. RENT ——— | tres N. lapis est animal. tenet N. anim. est lapis.
(tu non est animal,

Fes N. lapis est animal Fe N. non est lapis. | Fad O. animal sentit. Ad Fe Quodcumque non sentit
tin Q. alium est an. E. Ad ri ——— | oc Q. subst. non sentit. E. ri ——— majori conversâ
o Q. alium non est lapis o ——— | o Q. substantia non est an. o ——— per contrapositionem.

Exempla duo in 3. Fig.
Dis Q. substantia est lapis. Da Q. substantia est ens | Dod Q. substantia est corpus Da O. substantia est ens.
am O. substantia est ens E. Ad di Q. substantia est substantia. E. | cam O. substantia est ens. Ad ri Q. non corp. est substantia.
is Q. ens est lapis | i Q. lapis est ens. | do Q. ens non est corpus i Q. non corpus est ens.

NB. Eodem modo Darapti & Datisq. ad Darpi, Felapton & Ferison ad Ferio reducuntur.

1. Quid? Re. quando ex contradictoria conclusionis & una præmissarum retenta concluditur alterius præmissæ contradictoria.

2. Quomodo fiat? Re. Si Syllogismus reducendus est 2. Figuræ, retinetur Major, & concluditur minoris contradictoria, dicto modo. Si autem Syllog. red. est 3. Fig. retinetur minor & majoris contradictoria concluditur. Secundum VV. Servat majorem, variatq. Secunda minorem.

In exemplis, Tertia majorem variat, servatq. minorem.

Gam O. homo est animal. | Fes N. lapis est animal.
est N. lapis est animal. E. | tin Q. subst. est animo. E. XO. subst. est
res N. lapis est homo. XQ. lapis est animal. | o Q. subst. non est lapis Xlapis E.
N. substantia est animal.

Ita ad absurdum ducit, quando adversarius vellet in *Camistru* v. g. *Substantia de se est consequentia* & tamen concedere veras præmissas. Tum tingerem: Aut vera est hæc conclusio, aut ejus contradictoria? Si illud, habetur intentum. Si hoc, conclusionis contradictorium tanquam verum, facio præmissam, & conclusio fortiter malit in 1. Fig. altera præmissæ contradictoria, sed quia absurdum est, concedere duas contradictorias esse simul veras, Adversarius hoc modo deductus est ad absurdum vel impossibile. Porro in 3. Fig.

Dar O. homo est ens
ap O. homo est corpus E.
ti Q. corpus est ens.
contrad.
cōtra.
N. corpus est ens.
N. homo est ens. Ejus subaltertata est. Q. homo non est ens, quæ formaliter contradictoria.

NB. De modis indirectis 1. Fig. quia illis optime carere possumus, nihil dicere volui, quia quam aliis & ostendit & per impossibile reduci possint, & quo alibi.

Abb. 23: Schematische Darstellungsart, Kilianus Rudrauffius: *Cursus logicus*, Gießen, 1668, Dis. XVIII.

4.3.2 Franco Burgersdicius und Adrian Heereboord

Franco Burgersdicius alias »Burgersdijk« oder auch »Burgersdyck« (1590–1636), ein Schüler des Ramisten Willebrod Snellius van Royen, vertritt einen aristotelisch-ramistischen Eklektizismus. Er hatte eine Professur für Logik und Ethik in Leiden inne. Als Lehrbuchautor gelangte er bei seinen Zeitgenossen hauptsächlich in Holland und England zu großer Bekanntheit. Seine in Lateinisch, Englisch und Holländisch erschienenen Schulbücher haben insgesamt siebundzwanzig Auflagen erreicht. Nach einer Verfügung der holländischen Regierung mußte, wie schon Zedler berichtet, an allen Schulen des Landes Burgersdicius' Logik studiert werden.³⁹ Die *Institutionum logicarum* (1625) gelten gemeinhin als das am häufigsten aufgelegte Logiklehrbuch des 17. Jahrhunderts. Bis 1716 wurde es neunzehnmal, mitunter mehrfach in einem Jahr, aufgelegt.⁴⁰

Wie zuvor Keckermann (vgl. Kap. 3.2.4.2.), schreibt Burgersdicius einen Abriß der Geschichte der Logik, indem er ihre verschiedenen Strömungen systematisiert. Er unterscheidet zwischen Aristotelikern, Ramisten und Philippo-Ramisten. Als Eklektiker kommt er nach genauer Prüfung zu dem Ergebnis, daß weder das aristotelische *Organon* noch Ramus' Dialektik eine vollständige Logik enthielten und daher eine Mischung von allen Strömungen erforderlich sei. Seine eklektische Logik ist unterteilt in *thematica* und *organica*, in Bedeutungs- und Instrumentallehre. Der erste Teil behandelt die zu erkennenden Probleme, die einfachen Begriffe und die komplexen Urteile, der zweite *definitio*, *divisio*, *sylogismus* und *methodus*. Der gesamte Text ist gegliedert in fortlaufend nummerierte Lehrsätze (*theoremata*) und Erläuterungen (*commentarius*).⁴¹

Während Burgersdicius im europäischen Ausland bereits von seinen Zeitgenossen mit beachtlicher Breitenwirkung rezipiert wurde, erreichte er in deutschen Schulen erst am Anfang des 18. Jahrhunderts einen Status als Kanonautor. In den dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts gehörte Burgersdicius' *Synopsis* zum Kanon der zwei oberen Klassen des *Joachimthalschen Gymnasiums* zu Berlin.⁴² Auf dem Gymnasium in Halle wird »logicam Burgersdicii« ab 1711 in den Kanon aufgenommen. Allerdings studierte man dort in Ergänzung zu Burgersdicius auch Adrian Heereboord.⁴³ Heereboord (1614–1659), Professor für Philosophie in Leiden, war Burgersdicius' Schüler und Nachfolger. Er kommentierte die Logiklehrbücher

39 Johann Heinrich Zedler: »Franco Burgersdicius«, in: Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste, Bd. 4, Leipzig, 1733, Sp. 1968.

40 Vgl. Danneberg, a. a. O., S. 287 f.

41 Franco Burgersdicius: *Institutionum logicarum synopsis*, Lugduni Batavorum, 1626. Ders.: *Institutionum libri duo*, Lugduni Batavorum, 1626. Vgl. dazu: Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 515 f.; Kneale und Kneale, a. a. O., S. 305.

42 Wetzel, a. a. O., S. 269.

43 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 186.

seines Lehrers in der *Logica seu explicatio synopseos logicae Burgersdicianae* (1659) und in der *Praxis logica* (1659), entwickelte aber, im Gegensatz zu Burgersdicius, in Auseinandersetzung mit dem Cartesianismus eine kritische Distanz zum Ramismus.⁴⁴

4.4 Eklektik und Pietismus

4.4.1 Johann Franz Buddeus

Johann Franz Buddeus (1667–1729) studierte nach Abschluß seines Privatunterrichts in Wittenberg, wo er zum Adjunkt der philosophischen Fakultät aufgenommen wurde. In Anschluß an seine Habilitation in Jena arbeitete Buddeus 1692 als Latein- und Griechischlehrer am Gymnasium zu Coburg. Ein Jahr später erhielt er einen Ruf für Moralphilosophie an die neugegründete Universität zu Halle, wo er neben Philosophie auch Theologie lehrte und sich dem pietistischen Kreis um Francke anschloß. Er wurde 1705 zum Professor der Theologie nach Jena berufen. Gemeinsam mit Joachim Lange (vgl. Kap. 4.4.2.) erhob Buddeus, wegen Atheismus und Umsturz aller Religion und Moral, Anklage gegen Christian Wolff (vgl. Kap. 4.5).⁴⁵

Als Hochschullehrer und Lehrbuchautor entwickelte Buddeus ein besonderes Interesse an der Kanonfrage. Die von Buddeus' Schüler M. Joh. David König mitgeschriebene und edierte Ethikvorlesung enthält ein Kapitel mit der Überschrift »Von dem allerbesten Buch«. Hier stellt sich Buddeus die Frage nach einem Kanon für die Hörer seiner Vorlesung. Doch anstelle einer Herausgabe einer Literaturliste, warnt Buddeus zunächst sehr studierendenfreundlich vor den Folgen einer zu großen Bibliothek.

Man habe eine vortreffliche Bibliothek. Ergo müsse man auch ein gelehrter Mann seyn. Dieser Fehler ist unter denen so genannten Gelehrten heutigen Tages so gemein, daß man mit vielen Büchern, und insonderheit mit einer grossen lectur derselben sich etwas grosses einbildet.⁴⁶

44 Carl Prantl: »Adrian Heerebord H.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 11, S. 244.

45 Frank: »Johann Franz B. Buddeus«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 3, S. 500–501. Johann Heinrich Zedler: »Buddeus, Johann Francisc.«, in: Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste, Bd. 4, Leipzig, 1732 ff., Sp. 1793–1797. Werner Winkler: Die urkundliche Geschichte der Pädagogik an der Universität Jena, Jena, 1956, S. 187 ff.

46 Johann Franz Buddeus: Kürzester und leichtester Weg die Grundsätze und Beschaffenheit einer

Buddeus räumt zwar schließlich ein, daß die Lektüre von Aristoteles', Platons und Descartes' Werken von Vorteil sei, um dann jedoch unter dem Signum der Förderung des eigenständigen Philosophierens die Metaphern vom »Buch des Gewissens« und dem »Buch der Natur« als die in der Überschrift eingeforderten »allerbesten Bücher« einzuführen. Das, was jeder in sich und außerhalb seiner zu »lesen« finde, sei das »allerbeste«. ⁴⁷

Im Aufsatz *Vom Unterschied der Welt- und Schulgelahrtheit*, in dem er den Spannungen zwischen esoterischer und exoterischer Philosophie historisch nachgeht, empfiehlt Buddeus, in die Philosophie durch einen historischen Aufriß einzuführen, und entwickelt darüber hinaus ein utilitaristisches und eudämonistisches Kanonkriterium für die exoterische Philosophie.

Endlich habe ich mich auch dieses in meiner Philosophie beflissen, daß ich mit unnützen, vergeblichen und obsuren Grillen meine Zeit nicht verderben möchte. Dahero ich angelegen seyn lassen, solche lehren vorzutragen, die dem menschlichem Leben Nutzen schaffen und zur wahren Glückseeligkeit des Menschen etwas beytragen. ⁴⁸

Aber vor allen Überlegungen zur Textauswahl gilt auch hier der Grundsatz, sich von »aller menschlichen auctorität« befreien zu wollen, indem nicht die »Aufsätze der Väter«, sondern vielmehr die »Vernunft selbst« zur Führerin oder – wie sich Buddeus ausdrückt – zur »Handleiterin« erwählt wird. ⁴⁹ Folge des konsequent durchgeführten kritischen Denkens und Prüfens ist der Eklektizismus. Allen Autoritäten abhold, bekennt er freimütig: »Was die Philosophischen Wissenschaften anlangt, bekenne ich frey, daß ich *philosophiam eclecticam* allen anderen vorziehe.« ⁵⁰

Unter dieser Leitlinie folgt Buddeus in seinen Lehrbüchern keiner speziellen Schule oder philosophischen Richtung. Seine dreibändige philosophische Enzyklopädie beansprucht vielmehr, das gesamte Wissen der Weltweisheit zusammenzutragen. Gegliedert sind die *Elementa philosophiae instrumentalis* in einen theoretischen (*Elementa philosophiae theoreticae*) und einen praktischen Band (*Elementa philosophiae practica*). Der erste Band umfaßt insgesamt dreihundert Seiten und

gründlichen Moral und Politic zu erlernen, aus dessen ehemals öffentlich gehaltenen Praelectiones extrahiret, hrsg. von M. Joh. David König, Leipzig, 1723, S. 61.

⁴⁷ A. a. O., S. 68; 71.

⁴⁸ Johann Franz Buddeus: »Discursus von der Welt- und Schulgelahrtheit«, in: Martin Musig, Licht der Weisheit, in denen nöthigsten Stücken der wahren Gelehrsamkeit zur Erkenntnis menschlicher und göttlicher Dinge, nach Anleitung der philosophischen- und theologischen Grund-Sätze Herrn Jo. Fr. Buddei, Bd. 1, Frankfurt, 1716, § LI. Zum historischen Einstieg vgl. § XLV.

⁴⁹ A. a. O., § XV. Dreitzel, a. a. O., S. 281–343.

⁵⁰ Buddeus, Discursus von der Welt- und Schulgelahrtheit, a. a. O. § XLIX.

widmet sich in je einem Hauptteil der Geschichte der Philosophie, der Wahrheitsfindung bzw. Logik, Vermittlung der Wahrheit in Schrift und Gespräch, der Ontologie und Metaphysik. Ein Drittel des ersten Bandes gilt der Geschichte der Philosophie. Buddeus beginnt, nach einleitenden Ausführungen zum Begriff und Aufgabenfeld der Philosophie, mit der Darstellung der hebräischen Philosophie (Abraham, Moses, Salomon), leitet über zur sogenannten »barbarischen« Philosophie der Ägypter und Afrikaner und berücksichtigt schließlich die griechische Philosophie mit den Vertretern Thales, Sokrates, Platon, Demokrit und Epikur. Im Kapitel über die arabisch-scholastische Philosophie stellt Buddeus die Hauptlehren von Aristoteles, seinen arabischen Rezipienten, Albertus Magnus und Thomas von Aquin vor. Melanchthon, Campanella, Gallilei, Descartes, Spinoza, Hobbes, Grotius, Puffendorf und die von ihm selbst vertretene Richtung der Eklektik finden Erwähnung. Bei dieser Gelegenheit verweist Buddeus einmal mehr auf Thomasius' Rolle bei der Begriffsbildung der Eklektik. Das auf den geschichtlichen Überblick folgende Logikkapitel der *Elementa philosophiae instrumentalis* ist, mit nur neunzehn Seiten, sehr übersichtlich und bildet schon vom Umfang her nicht mehr den inhaltlichen Schwerpunkt des Lehrbuchs. Es beginnt mit einer Definition der Disziplin und geht ausdrücklich von einer eklektischen Denkweise aus, die nicht nach der Autorität bestimmter Lehrmeinungen, sondern nur nach Sachgründen fragen will. Buddeus' Ziel ist es, den Verstand von Fehlern zu heilen und zum Finden der Wahrheit zu befähigen. Das zur Wahrheitsfindung notwendige Denken versteht er als Begreifen, Urteilen und Schließen. Scholastische Ontologie und Metaphysik handelt Buddeus anschließend auf insgesamt dreißig Seiten ab, indem er auch hier zunächst die Wissenschaft selbst definiert und – im Anschluß daran – zentrale Begriffe erläutert.⁵¹

Die vierhundert Seiten umspannenden *Elementa philosophiae theoreticae* handeln von dem Menschen, Tieren, Pflanzen, den vier Elementen, den Meteoriten und Planetensystemen.⁵² Ethik, Naturrecht und Staatsphilosophie werden in den *Elementa philosophiae practica* auf sechshundertsiebzig Seiten abgehandelt. Die praktische Philosophie, deren Gegenstand das glückselige Leben sei, teilt Buddeus zunächst in zwei Bereiche ein, deren einer das höchste Gut und die Ethik behandelt, während der andere die Pflichten der Menschen analysiert. Alle Handlungen der Menschen werden diesbezüglich als gerechte oder nützliche Aktionen betrachtet. Die praktische Philosophie zerfällt bei Buddeus schließlich in drei Disziplinen: Ethik, Naturrecht und Klugheit [prudential]. Die Ethik beschäftigt sich Buddeus zufolge mit der inneren Ruhe des Gemüts und umfaßt eine allgemeine Lehre der ethischen Handlungen. Wenn die innere Ruhe des Gemüts sichergestellt sei,

51 Johann Franz Buddeus: *Elementa philosophiae instrumentalis*, Halle, 61717.

52 Johann Franz Buddeus: *Elementa philosophiae theoreticae*, Halle, 61717.

könne sich der Mensch seinen äußeren Pflichten, die vom Naturgesetz herrühren, zuwenden. Die Klugheit dagegen hat die Nützlichkeit der Handlungen im Blick. Mit dieser Konzeption distanziert sich Buddeus von der aristotelischen Ethik, in der die Glückseligkeit noch aus der Übung der Tugenden entspringt. Laut Buddeus kann die Glückseligkeit aber nicht allein aus der Tugend entwickelt werden, sondern bedarf zusätzlich der Klugheit.⁵³

Ein besonderer Erfolg war dem Kapitel über die Geschichte der Philosophie beschert. Buddeus' Schwiegersohn, Johann Georg Walch, Prof. für Theologie zu Jena und treuer Parteigänger für Lange und Buddeus im Streit mit Christian Wolff (vgl. Kap. 4.4.5.), gab 1731 dieses Kapitel unter dem Titel *Compendium historiae philosophicae* posthum gesondert heraus.⁵⁴ Das *Compendium historiae philosophicae* ist schon deshalb beachtenswert, weil es sich um das erste historisch ausgerichtete Lehrbuch am schulischen Lernort handelt. Die von Buddeus ausgewählten Autoren fungieren darin als paradigmatische Stellvertreter einer Epoche oder philosophischen Richtung. Die Kanonphilosophen kommen jedoch nicht in Form eines Arbeitsbuches, das Textauszüge enthält, selbst zu Wort; ihre Hauptthesen und Kerngedanken werden von Buddeus zusammengefaßt.

Buddeus' Lehrbücher waren Anfang des 18. Jahrhunderts sehr erfolgreich. In der vorwolffianischen Ära war Buddeus' Philosophie am weitesten verbreitet. Die *Philosophia practica* erlebte zwischen 1697 und 1727 zehn Auflagen, die dazugehörigen *Elementa philosophiae instrumentalis et theoretica* von 1705 bis 1721 sieben. Kommentarbände in Form eines Deutungskanons zweiter Ordnung und Teilübersetzungen zu Buddeus' Philosophie zeugen einmal mehr von der Kanonizität dieses Eklektikers. Martin Musig publiziert mehrfach aufgelegte deutsche Bearbeitungen.⁵⁵ Einen deutschsprachigen Kommentar zu den *Elementa philosophiae practica* legt Buddeus' Kollege und Thomasius' Mitarbeiter Nikolaus Hieronymus Gundling vor.⁵⁶ Es kommentieren Johann Jacob Lehmann und Jacob Wilhelm Feuerlein Buddeus' eklektische Philosophie; Johann Jacob Schatz und Adam Cas-

53 Johann Franz Buddeus: *Elementa philosophiae practica*, Halle, 1717. Vgl. auch: Merio Scattola: »Prudentia se ipsum et statum conservandi, Die Klugheit in der praktischen Philosophie der frühen Neuzeit«, in: Christian Thomasius, (1655–1728), Neue Forschungen im Kontext der Frühaufklärung, hrsg. von Friedrich Vollhardt, Tübingen, 1997, S. 334–363, hier: S. 349.

54 Johann Franz Buddeus: *Compendium historiae philosophicae, observationes illustratu*, hrsg. und eingeleitet von Io. Georg Walch, Halle, 1731.

55 Martin Musig, Johann Franz Buddeus: In welchem die Sitten-Lehre, das Natur- und Völker-Recht, wie auch die Staats-Klugheit: Nach Anleitung derer Philosophischen Grund-Sätze Herrn Io. Francisci Buddei abgehandelt werden; nebst dessen approbation und Vorrede von dem Elend und Mängel der Gelehrten, 1735.

56 Nikolaus Hieronymus Gundling: Ausführlicher und mit illustren Exempeln aus der Historie und Staaten Notiz erläuteter Discovrs über Weyl. Herrn D. Io. Franc. Buddei, SS. Th. Prof. Philosophiae Practicae Part. III, Frankfurt, 1733.

par Schoepperlinus geben zu Buddeus' Philosophie synoptische Tafeln heraus, M. Joh. David König ediert Vorlesungsmitschriften.⁵⁷

Die Kanonizität von Buddeus' Lehrbüchern ist sowohl an schulischen als auch an universitären Lernorten nachweisbar. Schon Zedler konstatiert mit Recht, daß Buddeus' *Elementa Philosophiae* auf »fast [...] allen Universitaeten und denen vornehmsten Gymnasiis in Teutschland« gelesen wurde.⁵⁸ Stolzenburg erbringt den Nachweis für die Universitäten in Jena, Helmstedt, Altdorf, Halle, Danzig, Wittenberg, Leipzig, Rostock und Hamburg sowie für die Gymnasien in Göttingen, Verden und Preßburg.⁵⁹

Am gymnasialen Bildungsort aber erwies sich der beachtliche Umfang der Lehrbücher von Buddeus, trotz eines nicht unerheblichen Stundendeputats, als problematisch. Kein geringerer als Francke fordert für sein *Paedagogium* in Halle (zum Ärgernis von Christian Thomasius, vgl. Kap. 3.2.4.3.) eine didaktische Reduktion der Philosophie Buddeus'. In der *Verbesserten Methode des Paedagogii Regii* legt Francke 1721 folgenden Lehrplan fest:

Auf die Philosophie werden wöchentlich zum wenigsten 6 Stunden gewendet und also die Scholaren praepariret, daß sie die *Collegia philosophica* auf der Universität besser verstehen können, als wenn sie dergleichen zum ersten Mal hören sollten. Sie begreifen zu dem Ende in dem erstenhalben Jahr *Historiam philosophicam universalem*, und aus den Disciplinis selbst die *Logicam* und *Physicam* nebst deroselben *Special-Historie*: worauf im andern halben Jahr die *Ontologia* oder *Notitia terminorum philosophicorum*, wie auch die *Metaphysica* oder *Doctrina spirituum*, die *Philosophia moralis* samt den *Fundamentis juris naturae* und *politicae* auf gleiche Weise hinzugeführt und alles so kurz gefasset wird, daß der ganze *Cursus* in einem Jahre zu Ende kommt. Man bedient sich hierbei vornehmlich des Hrn. D. Buddei Schriften: woraus sich der *Docens*, weil sie nach unserm Zweck etwas zu weitläufig, per modum tabularum synopticarum einen Entwurf machet; und damit dasjenige conferiret, was er selbst in *collegiis philosophicis* gehöret, bei anderen gefunden oder durch eigene Meditation erreicht hat. Weil aber solches mühsam und mancherlei

57 Johann Jacob Lehmann: *Observationes, in quibus philosophi ac theologia Jo. Francisci Buddei institutionis philosophiae eclecticae illustrantur*, Frankfurt, o. J. Jacob Wilhelm Feuerlein: *Medicina intellectus in breves Theses redacta a Jac. Wilh. Feuerlein, Norib.*, 1715. Johann Jacob Schatz: *Tabulae Synopticae Philosophiae D. Joannis Francisci Buddei Eclecticae, Budingae*, 1728. Adam Caspar Schoepperlinus: *Johannis Francisci Buddei elementa philosophiae intrumentalis theoreticae ac practicae in tabulas synopticas redacta*, Leipzig, 1728. Buddeus, Kürzester und leichtester Weg, hrsg. von M. Joh. David König, a. a. O.

58 Zedler, »Buddeus«, a. a. O., Sp. 1795.

59 Arnold F. Stolzenburg: *Die Theologie des Jo. Franc. Buddeus und des Chr. Matth. Pfaff*, Ein Beitrag zur Geschichte der Aufklärung in Deutschland, Aalen, 1979, S. 396 f.

Schwierigkeiten unterworfen ist, so wünschet man noch in diesem Stücke kurze, bequeme und mit christlicher Vorsichtigkeit eingerichtete *Compendia* zu haben; damit die Jugend durch das *Studium philosophiae*, wie leider mehr als zu viel geschieht, am Gemüthe nicht viel mehr *corrumpiret* und zur wahren Weisheit untüchtig gemacht, als *cultiviret* und zu nützlichen Dingen zubereitet werde.⁶⁰

Am Gymnasium *Augusteum* zu Idstein wurde, unter dem Rektorat von Cramer, Buddeus' Lehrbuch im Philosophieunterricht eingeführt. Ob jedoch auch dort das enzyklopädische Lehrwerk nur in Auszügen im Unterricht traktiert wurde, ist den Quellen nicht zu entnehmen.⁶¹ Zu nennen sind außerdem die Lateinschulen in Speyer und Memmingen sowie das Gymnasium *Illustre* in der badischen Markgrafschaft, wo nach Buddeus' *Elementa Philosophiae practicae* Philosophie unterrichtet wurde.⁶² An der *Domschule* zu Güstrow nahm man 1726 Buddeus' Schriften in den Kanon des Philosophieunterrichts auf.⁶³

4.4.2 Joachim Lange

Joachim Lange (1670–1744) studierte in Leipzig, wo er Freundschaft mit dem Pädagogen August Hermann Francke schloß und als Hofmeister die Kinder von Christian Thomasius (vgl. Kap. 3.2.4.3.) unterrichtete. Die Hauslehrerstelle im Hause Thomasius' hatte ihm Francke vermittelt. Als Francke nach Erfurt berufen wurde, folgte er seinem Freund. Im Jahre 1693 nahm Lange eine Stelle als Hofmeister im Hause des Barons von Canitz in Berlin an. Nachdem er mehrfach Stellen im Predigeramt ausgeschlagen hatte, erhielt er 1696 im hinterpommerschen Cöslin eine Anstellung als Rektor. Zum Prorektor des *Friedrichs-Werderschen Gymnasiums* in Berlin wurde Lange 1697 ernannt. Als er 1700 zum außerordentlichen Professor der Theologie nach Halle berufen wurde und Lange sein Schulamt niederlegen wollte, ordnete der König Langes Weiterbeschäftigung am Gymnasium im Amte des Direktors an. Erst mit der Berufung zum ordentlichen Professor 1709 durfte Lange sein Schulamt im Berlin niederlegen und seinen Lebensmittelpunkt nach Halle verlegen.⁶⁴

60 Francke, a. a. O., S. 338. Siehe auch: Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 253 f.; 261.

61 Spielmann, a. a. O., S. 33.

62 Vgl. zu Speyer: Reissinger, Bd. 1, a. a. O., S. 340. Zu Baden siehe: Brunner, a. a. O., Bd. 1, S. CXVII. Zu Memmingen siehe: Hans Ockel: Geschichte des höheren Schulwesens in Bayrisch-Schwaben während der vorbayrischen Zeit, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. LX, Berlin, 1931, S. 164.

63 Vgl. H. Schnell, a. a. O., Bd. 2, S. 147.

64 A. C. Müller, Geschichte, a. a. O., S. 17 ff.

Als Gymnasiallehrer unterrichtete er die alten Sprachen, Theologie und Philosophie. Erste Voraussetzung eines guten Lehrers sei Gottesfürchtigkeit; hinzu komme Fachkompetenz und eine »natürliche«, nicht lernbare Fähigkeit, aus tierischen »Unmenschen« »Menschen« zu formen.⁶⁵

Als Pietist im Lehramt, stellt sich für Lange die Frage, ob Lehren von Heiden überhaupt Gegenstand des Schulunterrichts sein dürfen. Nach reiflicher Überlegung und Prüfung des Gewissens kommt er zu folgendem Ergebnis, das er in seiner Autobiographie retrospektiv auf den Punkt bringt:

Ich habe den Rath derjenigen, welche die heidnischen Auctores in Schulen zu tractiren widerrathen, und dafür christliche vorgeschlagen, auch wol genommen haben, nicht gut befunden.⁶⁶

Unkommentiert aber möchte Lange die mitunter gefährlichen Lehren von Heiden nicht vermitteln. Der Lehrer müsse daher »mit kurzen Worten die grossen Mängel der heidnischen Philosophie, sonderlich der Morale«⁶⁷ aufweisen. Alternativ zu der Kommentierung des Lehrers böte sich auch eine Reinigung der von Heiden geschriebenen Lehren von ihrem heidnischen Gedankengut an. Eine erste Frucht dieser Bemühungen war die Herausgabe einer vom heidnisch-schädlichen Gedankengut gesäuberten Textsammlung für den altsprachlichen Unterricht, in der Textausschnitte von Vergil, Horatius und Ovid abgedruckt wurden. Langes Lateinbücher war ein bemerkenswerter Verkaufserfolg beschieden.⁶⁸

Fräglich war Lange insbesondere die Vermittlung einer aristotelischen – und damit auch heidnischen – Logik. Zu denken gab ihm vor allem die Verbindung der Logik mit der Metaphysik des Aristoteles. Als strenger Pietist zweifelte er die Leistungsfähigkeit der natürlichen Vernunft und der Logik an. Nach pietistischer Auffassung ist nämlich die Vernunft als Erkenntnisinstrument infolge der Erbsünde völlig unzureichend.⁶⁹

Gegen eine Abschaffung des klassischen Logikunterrichts aber sprach für Lange die Vermittlung von philosophischen Begrifflichkeiten, die längst von christlichen

65 Lange, *Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica*, a. a. O., S. 9.

66 Joachim Lange: D. Joachim Langes, der Theologischen Facultaet zu Halle Senioris und des Sem. Theolog Direct. Lebenslauf, zur Erweckung seiner in der Evangelischen Kirche stehenden und ehemals gehabten vielen und wehrtesten Zuhörer, von ihm selbst verfaßt, Halle, 1744, S. 63.

67 A. a. O.

68 Vgl. a. a. O. S. 67. Zum Lateinunterricht sind erschienen: Joachim Lange: *Joachim Langii Colloquia Latina*, Halle, 1742. Ders.: *Lateinische Grammatica*, a. a. O. Ders.: *Lateinisch-Teutsches Wörterbuch über des berühmten Joachim Langii Colloquia*, Halle, 1753. Zum Verkaufserfolg siehe: Helmut Keipert: »Die Colloquia Scholastica von Joachim Lange«, in: *Aufklärung und Erneuerung, Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694–1806)*, hrsg. von Günter Jerouschek, Halle, 1994, S. 225–233.

69 Zur Stellung des Pietismus zur Logik vgl. Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 569.

Philosophen übernommen worden waren. In der Vorrede seiner *Lateinischen Grammatica* fragt er:

Was ist denn nun von der gemeinen Logica zu halten? soll man sie denn nicht billig an Schulen gar abschaffen? Ich sage nein. Weil ein Theil der sogenannten Gelehrten aus der Logica oder fast überhaupt aus der Aristotelischen Philosophie eine neue Kunst Sprache gemacht hat, so hat man sich solche auch einiger massen bekannt zu machen, um die gemeinen Philosophos zu verstehen.⁷⁰

Lange empfiehlt schließlich, Logik als Pflichtfach im Umfang von ein bis drei Wochenstunden an Schulen zu etablieren. Aus der Autobiographie aber geht hervor, wie sehr sich Lange bemühte, Unterrichtsmaterial für den Logikunterricht zu finden, das seinen pietistischen Anforderungen genüge. Auf der Suche nach zeitgenössischen Lehrbüchern, die von Christen verfaßt wurden, geriet er an die Schriften von Christian Thomasius, der ihm als ehemaliger Arbeitgeber bestens bekannt war. In der Autobiographie heißt es:

Weil zu den Schulstudien [...] auch die Philosophie, und zuvorderst die Logic nebst den nützlichen principiis aus der Metaphysik gehöret, so ließ ichs auch dazu nicht fehlen. Ich selbst war vordem nach damaliger Art zur Aristotelischen Philosophie angeführet. Da ich aber Hrn. Christian Thomasii philosophische Schriften laß [...] ich dadurch in Philosophicis zu mehreren und besseren Einsicht gelanget war, so suchte ich auch meine Auditores auf etwas gründliches zu führen, und schrieb daher die bekante, mehrmal aufgelegte, und auch zu London nachgedruckte *Medicinam Mentis*, und lase darüber.⁷¹

Langes *Medicina mentis* ist für den Schulunterricht geschaffen und orientiert sich leitmotivisch an Christian Thomasius' *Von der Artzeney wider die vernünfftige Liebe*. Thomasius geht es darin um die Frage, wie vernünfftige Liebe realisiert werden könnte. War Thomasius in der *Vernunft-Lehre* noch davon ausgegangen, daß einzig die Verblendung der Vernunft durch Vorurteile für das unglückliche Leben und für unvernünfftige Liebe verantwortlich sind, so erweist sich nun ein verdorbener und böser Wille als Grund der Vorurteile. Infolgedessen solle der verdorbene Wille quasi medizinisch geheilt werden. Affekte, die die Freiheit des Willens behindern, sind laut Thomasius böse; Affekte, die im Gegensatz dazu die Freiheit des Willens fördern, sind gut. In diesem Sinne seien gute Affekte die »Artzney« der Seele. Von der Wirkung dieser Kur ist Thomasius, wie sich im letzten Kapitel, in dem er

70 Lange, Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica, a. a. O., S. 22.

71 Joachim Lange, Lebenslauf, a. a. O., S. 67 f.

viele Unzugänglichkeiten seiner Therapievorschläge erörtert, zeigt, selbst nicht in jedem Fall überzeugt, so daß eine Heilung letzten Endes doch von der göttlichen Gnade abhängt.⁷²

Gerade dieser letzte Gedanke ist in Langes *Medicina mentis* zentral. Die Heilung des Verstandes von seinen stndigen Irrtümern durch Verderbtheit, Vorurteile, Affekte und böse Leidenschaften gelingt laut Lange nicht allein durch die drei natürlichen Mittel – dem *lumen naturale*, dem unterweisenden Unterricht und der Übung – sondern vor allem mithilfe der Offenbarung und des Gebets.⁷³ Mit der *Medicina mentis* legt Lange ein pietistisches Lehrbuch vor, das philosophische Aufgaben sehr stark im Rahmen der Theologie behandelt. Erkenntnisgewinnung basiert für Lange nicht auf den Stärken eines logisch und philosophisch operierenden Geistes, sondern fußt vielmehr auf der Schwäche des menschlichen Geistes.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum sich Lange in der *Medicina mentis* von der klassischen Logik distanziert und Aristoteles einen Irrlehren produzierenden »Fürsten der Finsternis« nennt.⁷⁴ Angriffspunkt ist vor allem die Syllogistik. Als Nerv der Logik sei die Syllogistik zu verwerfen, weil der Syllogismus oft das Wahre als falsch und das Falsche als wahr erscheinen lasse.⁷⁵ Zur Tilgung von Vorurteilen und Irrtümern, worin die wahre Aufgabe der Logik bestehe, ist der Syllogismus aus Langes Sicht nichts nütze. Trotzdem legt er, wie er in der Vorrede seiner *Lateinischen Grammatica* schon begründet hatte, einen Wert auf die Vermittlung der Fachterminologie, weshalb er schließlich in seiner *Medicina mentis* in einem vierzig Seiten starken Appendix die Fachtermini der aristotelischen Logik, quasi in Form eines Vokabelheftes, zusammenstellt.⁷⁶ Die darin in alphabetischer Reihenfolge aufgelisteten Begriffe hatte er zuvor in seiner Kritik benutzt und vorausgesetzt.

Bemerkenswert ist, daß Lange in seinem Philosophieschulbuch ein Kapitel zur Geschichte der Philosophie voranstellt, das aber eher theologisch als philosophisch motiviert zu sein scheint. Gegenstand des historischen Kapitels ist, neben der griechischen Philosophie, vor allem die hebräisch-biblische Denkweise. Die Abschnitte zur Philosophie nach Christus widmen sich der insgesamt ablehnend beurteilten Scholastik. Besonders hervorgehoben werden die Lehren Luthers; die neuere Philosophie wird von Lange völlig ausgespart.

Die *Medicina mentis* erreichte zwar nicht den Verbreitungsgrad von Buddeus' Philosophielehrbuch, doch erlangte sie immerhin 1718 eine vierte Auflage. Langes

72 Christian Thomasius: Von der Arzeney wider die unvernnfftige Liebe und der zuvor nöthigen Erkntnu Sein Selbst, Oder: Ausübung Der Sitten Lehre, hrsg. von W. Schneiders, Hildesheim, 1968.

73 Joachim Lange: *Medicina mentis*, Halle, 1708, Praefatio § IX, S. 264; 324 f.

74 »regnum tenebrarum«, A. a. O., 219.

75 »Logicus per syllogismi non invenit verum.« A. a. O., S. 624.

76 A. a. O., S. 661 ff.

Medicina mentis wurde in dem von Lange erteilten Philosophieunterricht in Berlin gelesen.⁷⁷ Ein wichtiger Lernort, an dem nicht nur Philosophie, sondern auch Latein nach Lange unterrichtet wurde, ist das von Francke geführte *Paedagogicum* zu Halle. Dort entschied man sich nämlich im Jahre 1721, das Buch in den Kanon aufzunehmen. Es wurden insgesamt sechs Wochenstunden Philosophie in den oberen Klassen erteilt, eine davon, Montag von 17:00 bis 18:00 Uhr, galt der Lektüre der *Medicina mentis*. Als besonders wichtig erachtet wurde dort die Liste der aristotelischen Fachterminologie in alphabetischer Ordnung. Hauptlernziel in Halle war das Verständnis der Begriffe der aristotelischen Logik, weil dies als Voraussetzung dafür galt, die Kritik der Neueren zu begreifen.⁷⁸ Die Schulordnung hält fest:

Wobey die Absicht unter anderen auch dahin gehet, daß die Scholaren die terminos und distinctiones nach dem Gebrauch der Alten recht verstehen lernen: als welche erstlich in vielen Stücken schon für sich selbst ihren guten Nutzen haben; nachgehendes aber auch dazu dienen, daß die Meinung der neueren mit jenen desto besser vergleichen und beurtheilen können. Es ist aber dies letztere bis ad selectam classem zu versparen [...].⁷⁹

4.5 Christian Wolffs Schulphilosophie

Christian Wolff (1679–1754) studierte nach seinem Schulbesuch in Breslau zunächst Theologie an der Universität Jena. Doch seine ersten Publikationen widmeten sich der Mathematik, zu der er größere Neigung empfand. Auf Leibniz' Empfehlungen wurde Wolff 1706 zum Professor für Mathematik nach Halle berufen, wo er als erster Mathematik in deutscher Sprache lehrte. Aus dieser Tätigkeit erwachsen verlegerisch außerordentlich erfolgreiche Mathematiklehrbücher für den Gebrauch an höheren und niederen Schulen, und zwar *Anfangsgründe aller mathematischen Wissenschaften* (1710), *Elementa matheseos universae* (1713) und ein *Mathematisches Lexikon* (1716). Getragen von dem Gedanken, die mathematisch-demonstrative Lehrart für das Ganze der Wissenschaft fruchtbar zu machen, schaffte Wolff eine systematische Gesamtdarstellung der Philosophie. Auf der Grundlage der Logik errichtete Wolff ein philosophisches System, bestehend aus Metaphysik, Ethik, Politik, Physik, Teleologie und Physiologie. Sein System bezeichnet Wolff, unter

77 Lange, Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica, a. a. O., S. 35.

78 Francke, a. a. O., S. 338 und Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 227. Zum Lateinunterricht siehe: Keipert, a. a. O.

79 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 227.

Verwendung von architektonischer Metaphorik, auch als Lehrgebäude oder gar als Palast. Die vermeintliche Stabilität und Exklusivität des Baus suggeriert, fernab jeglicher Bescheidenheit, den Anspruch, in allen philosophischen Fragen endgültige Gewißheit erlangt zu haben.⁸⁰

Nicht etwa neue Forschungsergebnisse, sondern vielmehr die systematische Präsentation des damaligen Wissensstandes durch eine mathematische Methode gehört zu den Leistungen Wolffs. Er entwickelte eine geschlossene Reihe philosophischer Vorlesungen, zu denen schließlich seine deutschen Lehrbücher erschienen. Im Bemühen, das Ganze der Wissenschaft mit Absolutheitsanspruch darzustellen, haftete Wolff noch an scholastischen Auffassungen, von denen sich die kanonische Philosophie der ersten Generation der Aufklärer – Christian Thomasius, Buddeus und Lange – eben erst mit Erfolg zu distanzieren begann. Die Frühaufklärer bekämpften den scholastischen Geist, lehnten eine Verbindung von philosophischer und mathematischer Methode ab, lehrten eine psychologisierende, anti-aristotelische Logik und führten den Anfänger historisch in die Philosophie ein. All dies tut Wolff nicht. Ganz im Gegenteil, in Errichtung einer systematischen Schulphilosophie greift er auf scholastische Gepflogenheiten autoritativ zurück, arbeitet eine eher klassisch orientierte Logik als Grundbaustein seines gesamten Systems heraus, stilisiert die Identität von philosophischer und mathematischer Methode geradezu zum Hauptcharakteristikum seiner philosophischen Richtung und meidet mit Gründlichkeit jegliche Rückgriffe und Verweise auf die Philosophiegeschichte. Ihm gelingt die Erneuerung der Scholastik mittels einer auf dem Boden der seinerzeit stark florierenden mathematischen Wissenschaften.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie sehr Wolffs Philosophie die Kanonphilosophen der ersten Aufklärergeneration provozieren mußte. Zudem zahlten sich Wolffs didaktische Überlegungen zur Präsentationsform des Wissens in seinen Hallischen Vorlesungen insofern aus, als daß er die Hörsäle zu füllen wußte und damit einmal mehr die Mißgunst derer erregte, die vor ihm die Philosophie in Halle beherrscht hatten.

Im Jahre 1721, als Langes *Medicina mentis* in den Kanon des *Paedagogium* zu Halle aufgenommen wurde, befand sich Wolff in einer Krise. Auslöser dieser Krise war seine Rektoratsrede über die *Sittenlehre der Chinesen*, in der Wolff die Unabhängigkeit der Ethik von der Offenbarung auf dem Boden der Vernunft anhand von Konfuzius' Schriften demonstrierte. Kein geringerer als Joachim Lange (vgl. Kap. 4.4.2.) entzündete daran einen Streit, der schließlich eskalierte. 1723 ergriff Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.), in Anschluß an Lange, in seinen *Bedenken über die Wolfianische Philosophie* ebenfalls gegen Wolff Partei. Obwohl Wolff sachlich als Sieger aus dem Streit hervorging, erreichte Lange durch Intervenieren mit Fried-

80 Vgl. zu Wolffs Metaphern für das eigene System: Albus, Weltbild, a. a. O., S. 208 ff.

rich Wilhelm I Wolffs Vertreibung aus Halle unter Androhung des Stricks im Jahre 1723.⁸¹

Eine Zufluchtsstätte fand Wolff an der Universität Marburg, wo er zur Erreichung einer ausländischen Leserschaft damit begann, sein System ins Lateinische zu übertragen. Mit dem Ziel der Verbreitung der Wolffschen Schulphilosophie richtete ein einflußreicher Freund Wolffs, Graf Ernst Christoph von Manteuffel, 1736 mit durchschlagendem Erfolg die *Societas Alethophilorum*, eine Gesellschaft der Liebhaber der Wahrheit, ein.⁸² Ein erster Schritt zur Etablierung eines Systemkanons war damit geleistet. Weitere Schritte unternahm die königliche Kanoninstanz.

Als am 1. Juni 1740 der König verstarb und Friedrich der Große das Amt erhielt, durfte Wolff – anlässlich des ersten Regierungsaktes des neuen Königs am 6. Juni 1740 – nach Halle zurückkehren. Ein Zeichen für die Freiheit der Wissenschaft war damit gesetzt.⁸³ In einem Brief des Königs an Wolff heißt es:

Den Philosophen kommt es zu, Erzieher des Weltalls und Lehrer der Fürsten zu sein. Sie müssen folgerichtig denken, und an uns ist es, folgerichtig zu handeln. Sie sollen die Welt durch das Wort belehren, wir durch das Beispiel. Sie sollen entdecken, wir ausüben.⁸⁴

Die Verehrung Wolffs durch Friedrich II. schlägt sich auch in den Vorschriften des Königs zur Kanonbildung in den preußischen Schulen nieder. Neben dem Ausbau des Logikunterrichts in allen Schulformen und -stufen (vgl. Kap. 4.1.), entwickelte Friedrich II. Pläne zur inhaltlichen Gestaltung des Philosophieunterrichts. Wolffs System wurde offiziell zur Schulphilosophie erklärt. Die Dekanonisierung der Werke von Buddeus und Lange war damit eingeleitet. In dem bereits zitierten Brief an den zuständigen Minister Zedlitz ordnet der König die Lektüre Wolffscher Philosophie an öffentlichen Schulen an.

Zum Unterricht in der Logic, ist die beste im Deutschen, die von Wolff, solche ist wohl ein bisgen weitläufig, aber man kann sie abregiren lassen. [...] Die Logic [muß] nach dem Wolff, aber ein bisgen abgekürzt [...] mit den

81 Joachim Lange: Kontroversschriften gegen die Wolffsche Metaphysik, Hildesheim, 1986. Ders.: Hallesche Aufklärer, Joachim Lange und die Verteidigung der Freiheit, hrsg. von Martin Kühnel, Halle, 1992. Christian Wolff: Oratio de Sinarum philosophica practica, Rede über die praktische Philosophie der Chinesen, hrsg. von Michael Albrecht, Hamburg, 1985. Zur sachlichen Bewertung des Streites siehe: Wundt, a. a. O., S. 234 ff.

82 Vgl. Paul Raabe: »Christian Wolff in Halle«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, hrsg. von Jürgen Stolzenberg und Oliver-Pierre Rudolph, Bd. 1, S. 55–70, hier: S. 62.

83 Friedrich II. von Preußen, a. a. O., S. 5.

84 A. a. O., S. 341.

jungen Leuten durchgegangen werden [...]. Von der Metaphysik müssen sie auch was durchgehen [...].⁸⁵

Wolffs Kanonizität im Mathematikunterricht, der sachlich und letztlich auch politisch gewonnene Kampf gegen die einschlägigen Lehrbuchphilosophen Lange und Buddeus, die Geschlossenheit seines philosophischen Systems, das mit dem nicht unbescheidenen Anspruch auf umfassende und unumstößliche Wahrheit auftritt, und die Fürsprache einflußreicher Gönner aus dem Adel wirkten sich auf die Verbreitung und Popularisierung der Wolffschen Schulphilosophie aus.

Der Begriff *Schulphilosophie* ist insofern äquivok, als daß er nicht allein auf die exoterische Breitenwirkung einer philosophischen Richtung, sondern auch auf die schulbildenden Kräfte auf esoterischer Ebene anspielt. Wolffs Schüler hatten bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts den Großteil aller philosophischen Lehrstühle in Deutschland besetzt und lehrten auf der Basis des Wolffschen Systemkanons, der sich allmählich zum Kernkanon verhärtete.⁸⁶ Mit Schwung breitete sich der Systemkanon auch im europäischen Ausland aus.⁸⁷

Hemmschuh auf dem Weg der Verbreitung der Wolffschen Philosophie zumindest auf exoterischer Ebene mag die selbst vom König bemängelte Weitläufigkeit der Philosophie Wolffs und die enorme Dickleibigkeit der zahlreichen Bände des Systems gewesen sein. Das zehnbändige System als Ganzschrift im schulischen Philosophieunterricht zu erarbeiten, war angesichts des schmalen Stundendeputats völlig aussichtslos und sicherlich auch viel zu ermüdend. Andererseits hatte sich auf esoterischer Ebene das Wolffsche System erfolgreich etabliert und bot sich aufgrund seiner didaktischen Implikate geradezu als Schulphilosophie an.

Dieses Dilemma erklärt zweierlei: Am gymnasialen Lernort wurde entweder nur die Grundlage des philosophischen Systems, also Wolffs Logik, zur Kenntnis genommen, oder aber man griff – wenn man auf Authentizität, aber nicht auf thematische Breite verzichten konnte – auf die kürzeren Reproduktionen des Gesamtsystems durch Wolffs Schüler zurück. Der Umfang der Werke Wolffs

85 A. a. O., S. 168 ff.

86 Exemplarisch sei hier nur auf die Universitäten Erlangen und Wittenberg verwiesen. Vgl. D. Engelhardt: Die Universität Erlangen von 1743 bis 1843, Erlangen, 1843, S. 176. Vgl. auch: Struck, a. a. O., S. 146. Zu Wittenberg siehe: Heinz Kathe: Die Wittenberger Philosophische Fakultät, 1502–1817, Köln, 2002, S. 483. Zur Verwendung der Kompendien der Wolffianer Thümming und Baumeiseter an der Universität Wittenberg, vgl. a. a. O., S. 472; 482.

87 Vgl. Ferdinando Luigi Marcolungo: »Christian Wolff in Italien. Zwischen Mathematik und Metaphysik«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 133–152. Tore Frängsmyr: »Wolffianism in Sweden«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 153–163. Tatiana Artemieva: »Wolffianism as a Philosophical Foundation of Encyclopedism in Russia«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 165–179.

verlangte geradezu nach einer Kürzung und Vereinfachung. Für die Wirkung des Wolffschen Denksystems wird die Gestalt seiner Rezeptionen und Transformationen bestimmend werden. In den folgenden Kapiteln wird noch zu zeigen sein, welche Reproduktionsversuche sich am schulischen Lernort durchsetzen konnten und wie das Spektrum der Transformationen vom strengen zum moderaten Wolffianismus reichte und schließlich durch Schwerpunktverlagerungen und Begriffsverschiebungen in der populären Logik des Reimarus (vgl. Kap. 4.6.2.) zu einer neuen Denkrichtung und Philosophiedidaktik führte.

Die Transformationen zielten nicht allein auf die Wiedergabe des Inhalts der Wolffschen Philosophie, sondern auch auf die mathematisch-demonstrative Methode ab. Irwings Transformation läuft auf einen Methodenmonismus im Philosophieunterricht hinaus. Anfang der siebziger Jahre des 18. Jahrhunderts, als Wolffs Stern schon im Sinken begriffen war, erschien von dem Oberkonsistorialrat Karl Franz von Irwing eine Hodegetik in galanter Briefform, die dafür warb, Wolffs mathematisch-demonstrative Methode als Unterrichtsmethode des Philosophieunterrichts zu transformieren. Auf die Etablierung des Wolffschen Systemkanons folgte in vollkommener Ergänzung ein mathematisch-demonstrativer Kompetenzkanon. Der nach Wolffscher Manier ausgerichtete Philosophieunterricht war, im Gegensatz zum sokratischen Ansatz, nicht dialogisch aufgestellt. Vielmehr orientierte sich der von den Schülern lediglich zu reproduzierende Lehrervortrag im wesentlichen an Wolffs Diktion. Wolffs Philosophie ist hier *die* Philosophie, und Wolffs mathematisch-demonstrative Methode ist *die* Methode des Philosophierens. Unstimmigkeiten zwischen dem wolffschen und sokratischen Ansatz des Philosophierens sieht Irwing nicht. Ganz im Gegenteil, er glaubt, die mathematisch-demonstrative Lehrart schon bei Platon nachweisen zu können.⁸⁸

Hier genügt ein Blick auf die kanonische Logik Wolffs, die zu Wolffs Lebzeiten in vierzehn Auflagen erschien, ins Lateinische, Französische, Italienische, Dänische, Russische, Englische und Holländische übersetzt wurde und von Johann Friedrich Stiebritz und Fridericus Paulus Wolfarthus im scholastischen Format erläutert und kommentiert wurde.⁸⁹ Wer in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts Wolffs Logik gelesen hatte, galt schlicht als gebildet oder besser: als aufgeklärt.

Die Aufklärer selbst berichten, nicht ohne Stolz, von fleißigen Bauern, die nach

88 Karl Franz von Irwing: Gedanken über die Lehrmethoden in der Philosophie, an Herrn von B., Berlin, 1773.

89 Vgl. Johann Friedrich Stiebritz: Erläuterungen der Vernünftigen Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes, (Nachdruck der Ausgabe Halle 1742–1743), Hildesheim, 1999. Fridericus Paulus Wolfarthus: Adnotationes logicae dilducidantes Wolfii logicam minorem, Jena, 1740. Zu den Übersetzungen vgl. Hans Werner Arndt: »Einführung«, in: Christian Wolff: Vernünftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes und ihrem richtigen Gebrauche in Erkenntnis der Wahrheit, hrsg. von Hans Werner Arndt, Hildesheim, 1965, S. 7–113, hier: S. 97 und Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 610.

dem autodidaktischen Studium der Wolffschen Logik auf Acker und Weinberg plötzlich zu philosophieren begannen und als »Dorfphilosophen« im sozialen Gefüge wichtige Positionen bekleideten. Prototyp eines am Wolffschen Systemkanon geschulten Kleinbauers war Johann Ludewig (1715–1760) aus Cossebaude bei Dresden, der sogar kleinere Schriften publizierte. Ludewig stand zudem als Testperson im mündlichen und schriftlichen Philosophieren esoterischen Philosophen auf Reisen zur Verfügung. Gottsched (vgl. Kap. 4.5.2.) begnügte sich mit einer mündlichen Lernstanderhebung; Hoffmann prüfte Ludewig in schriftlicher Form und brachte den so entstandenen Traktat nebst angefertigtem Kupfer, der Ludewigs standesgemäßes Portrait zwischen Büchern, Weinreben und Harken zeigt, zum Druck.⁹⁰

Die Kanonfrage erhielt für Ludewig besondere Brisanz, weil er sich als Kleinbauer nur unter erheblichen Anstrengungen und Einsparungen Bücher beschaffen konnte. Der finanziell begründete Büchermangel gereichte ihm bildungsbiographisch – so zumindest Ludewigs tröstliche Auffassung – insgesamt zum Vorteil, weil er jeden Bücherkauf gründlichst überdachte, nur die wichtigste Literatur erwarb und schließlich die wenigen Bücher, die er besaß, mehrmals sorgfältig las. Sein Studium begann er, ganz im Sinne Wolffs, mit den mathematischen *Anfangsgründen*, setzte es mit der Logik fort und beschäftigte sich von dort aus mit den anderen Zweigen des Wolffschen Systems. Geprägt vom Leibniz-Wolffschen Optimismus, erkennt Ludewig aus der Retrospektive seines Bildungswegs, daß gerade der Büchermangel der Grund für seine Gelehrsamkeit war. Auf diese Erfahrung aufbauend, entwickelt er im *Gelehrten Bauern* die These, daß zur wahren Gelehrsamkeit viele Bücher schädlich seien.

Hieraus lässet sich nun abermahl gar wohl gedenken, daß das überflüssige Bücherlesen zur Gelehrsamkeit nicht dienlich, sondern vielmehr hinderlich sey, und daß man desto gründlicher gelehrt werden kann, wenn man gleich nur wenig Bücher, dieselben aber mit Nachdruck lieset.⁹¹

Ludewigs Werbung für einen Wolffschen Minimalkanon entfaltete auf dreierlei Ebenen eine Wirksamkeit: zum einen sprach sie diejenigen an, die zum Lesen wenig Lust verspürten, aber trotzdem gebildet sein wollten oder mußten. Dazu

90 Johann Ludewig: Der Gelehrte Bauer, mit D. Christian Gotthold Hoffmanns Vorbericht nebst Kupffern, (Neudruck der Ausgabe Dresden 1756), Stuttgart, 1992. Vgl. auch: Max Zimmer: Johann Ludewig, der gelehrte Bauer von Cossebaude, Dresden, 1908. Holger Böning: »Bildungsbegeisterung und Bücherliebe im 18. Jahrhundert – Der lesende und philosophierende Bauer Johann Ludewig (1715–1760)«, in: Bildungsgeschichte(n) in Quellen, hrsg. von Jörg-W. Link und Frank Tosch, Bad Heilbrunn, 2007, S. 15–27.

91 Ludewig, a. a. O., S. 232.

gehörten auch Gymnasiasten. Zum anderen stellte er in personam den Typus eines durch Fleiß aufstrebenden Menschen dar, der allein durch die Lektüre der Wolffschen Philosophie esoterische Beachtung oder gar Bewunderung fand. Nicht zuletzt wird Ludewigs Werbung auch für diejenigen wirksam geworden sein, die dem im 18. Jahrhundert weitverbreiteten Vorurteil, daß alle Landwirte dumm seien, Glauben schenken und auf diesem Weg zur Überwindung der Schwierigkeiten, die die Lektüre der Wolffschen Logik mit sich bringt, motiviert wurden. Was Bauern intellektuell vermochten, sollte Gymnasiasten nicht überfordern.

An folgenden schulischen Lernorten ist die Lektüre von Wolffs Logik nachweisbar: Am Breslauer *Elisabethanum* und am *Joachimthalschen Gymnasium* zu Berlin wurde Philosophie nach Wolff unterrichtet. In Berlin wurde ab 1739 infolge einer Anordnung der königlichen Kanoninstanz, künftigen Theologen eine vernünftige Denkungsart und eine deutliche Methode beim Predigen beizubringen, im Rahmen des Religionsunterrichts Wolffs Logik studiert. Zwischen 1761 und 1763 unterrichtete dort Sulzer (vgl. Kap. 4.5.5.).⁹² Ebenso gehörte Wolffs Logik zum Kanon des Philosophieunterrichts an den Gymnasien zu Eisleben und Zweibrücken.⁹³ Der Zeitzeuge Anton Friedrich Büsching (vgl. Kap. 4.7.4.) berichtet in seiner *Lebensbeschreibung*, in der westfälischen Lateinschule in Stadthagen anhand von Wolffs Logik im Jahre 1740 in die Philosophie eingeführt worden zu sein. Allerdings hatten die Schüler dort aus finanziellen Gründen keinen Zugang zum Buch, so daß sie Diktate und Vorträge des Lehrers mitschreiben mußten.⁹⁴ Für die Verbreitung der wolffischen Logik in Bützow war der Philosoph Johann Nikolaus Tetens (1736–1807) verantwortlich. Tetens, der Humes' Empirismus mit dem Leibniz-Wolffschen System zu verbinden trachtete, erhielt mit einem Lehr-



Abb. 24: Dorfphilosoph Johann Ludewig Frontispiz in: Johann Ludewig: *Der Gelehrte Bauer*, mit D. Christian Gotthold Hoffmanns Vorbericht nebst Kupffern, (Neudruck der Ausgabe Dresden 1756), Stuttgart, 1992.

92 Friederich Ekkard: *Litterarisches Handbuch der bekannten hoeheren Lehranstalten in und ausser Teutschland*, Erlangen, 1782, S. 80. Wetzel, a. a. O., S. 268; 316.

93 Vgl. Ellendt, a. a. O., S. 154. Zu Zweibrücken siehe: Reissinger, a. a. O., Bd. 1, S. 343.

94 Anton Friedrich Büsching: *Eigene Lebensgeschichte in vier Stücken*, Halle, 1789, S. 47.

stuhl an der neugegründeten Universität in Bützow auch das Rektorat am hiesigen *Pädagogium*, das er zwischen 1765 und 1770 innehatte. Er führte am *Pädagogium* Wolffs Vernunftlehre in der deutschen Ausgabe ein und unterrichtete mit seinerzeit innovativen Methoden. Tetens schreibt:

Von den philosophischen Wissenschaften wird die Vernunftlehre in besonderen Stunden vorgetragen, wobei man Wolfens deutsche Vernunftlehre zum Grunde leget und sie alle halbe Jahre endiget. Dieser Unterricht soll eine nähere Anweisung geben, vorkommende Dinge ordentlich zu überdenken, gründlich zu beurtheilen und Betrachtungen darüber anzustellen. Die Erklärung der logischen Vorschriften ist eigentlich nur eine Vorbereitung, die Anwendung derselben auf wirkliche und der Jugend bekante Fälle die Hauptsache. [...] Eine einzige regelmäßige Untersuchung eines Beweises, einer Geschichte u. s. w. gibt eine weit lebhaftere und praktischere Einsicht in die Vorschriften der Vernunftlehre als eine dreimal wiederholte Lesung oder Anhörung derselben. [...] Der Lehrer muß sich angewöhnen, die Philosophie in der Sprache des allgemeinen Lebens zu denken und in eben derselben auch zu lehren. [...] Eine Unterredung des Lehrers mit seinen Zuhörern gewöhnet mehr zum eigenen Nachdenken, man ermuntert die Überlegung, wenn man sie durch geschickte Fragen auf die Spur hilft, von selbst auf die einzusehende Sache zu treffen.⁹⁵

Die kanonischen *Vernünftigen Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes* gliedern sich im theoretischen Teil klassisch in eine Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre. In Anlehnung an Leibniz führt Wolff den Satz des Widerspruchs und den des zureichenden Grundes ein. In scholastischer Tradition denkend, betrachtet Wolff den Syllogismus als wichtigstes Mittel der Erfindungskunst und entdeckt in ihm dieselben logischen Gesetzmäßigkeiten wie im mathematischen Beweis, weshalb er schließlich eine Identität von mathematischer und philosophischer Methode proklamiert und den Lesern ein intensives Studium seiner Mathematiklehrbücher ans Herz legt. Als basaler Baustein seines philosophischen Systems erwächst Wolffs Logik auf dem Boden seiner schon ungemein erfolgreichen mathematischen Schriften. In der Schlußlehre, die Wolff selbst als das Kernstück seiner Logik begreift, ist die didaktische Reduktion auf die vier Arten der ersten Figur (Barbara, Celarent, Darii, Ferio) zugunsten einer Vielfalt von Beispielen und Erläuterungen auffällig. Der praktische Teil des Buchs zeigt schließlich die Anwendung der Lehre von Begriff, Urteil und Schluß auf Erfindung, Darstellung und Verteidigung der Wahrheit in Disputationen.⁹⁶

95 H. Schnell, a. a. O., Bd. 2, S. 289 f.

96 Christian Wolff: *Vernünftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes und ihrem richtigen Gebrauche in Erkenntnis der Wahrheit*, hrsg. von Hans Werner Arndt, Hildesheim, 1965.

4.5.1 Ludwig Philipp Thümmig

Ludwig Philipp Thümmig (1697–1728) nahm nach seiner Schulbildung auf dem Lyceum zu Kulmbach und der Fürstenschule zu Heilbronn 1717 gezielt ein Studium in Halle auf, um Wolff zu hören. Wolff empfing Thümmig sehr wohlwollend und machte ihn zu seinem Schüler. 1721 erwarb Thümmig die Magisterwürde und begann, in Halle zu lehren. Schon zwei Jahre später gelang es Thümmig durch Wolffs Fürsprache, trotz der einsetzenden Fehde mit Joachim Lange zum ordentlichen Professor der Philosophie in Halle ernannt zu werden. Als Wolff infolge der Streitigkeiten mit Lange 1723 Preußen binnen zwei Tagen verlassen mußte, verlor auch Thümmig seine Stelle und folgte Wolff nach Marburg. Auf Wolffs Empfehlung erhielt Thümmig 1724 einen Ruf an das *Collegium Carolinum* in Kassel, wo sein zweibändiges Hauptwerk, *Institutiones philosophiae Wolfianae*, entstand.⁹⁷

In den *Institutiones philosophiae Wolfianae* (1725; ⁴1741) faßt Thümmig als erster das gesamte Wolffsche System in Form eines Deutungskanons erster Ordnung zusammen. Eine originäre Philosophie Thümmigs fließt in das Werk nicht ein. In der Vorrede des Lehrbuchs nennt Thümmig seine Motivation zur Verfassung der Arbeit. Er habe nach fünfjähriger Lehrerfahrung mit Wolffs deutschen Schriften feststellen müssen, daß sie zu voluminös seien, um sie in der vorgesehenen Zeit der Lehrveranstaltungen lesen zu können. Für Latein habe er sich entschieden, weil viele Hörer in seinen Lehrveranstaltungen die deutsche Fachterminologie nicht verstünden und ein lateinisches Buch auch im Ausland eine Wirkung erzielen könne.⁹⁸ Der Aufbau des Lehrbuchs kopiert den Systembau der Wolffschen Philosophie. Im ersten Band behandelt Thümmig die *philosophia theoretica*, im zweiten die *philosophia practica*. In der theoretischen Philosophie werden zuerst die Grundsätze der Logik vermittelt. Der anschließende Hauptteil zur Metaphysik gliedert sich in Ontologie, Cosmologie, Psychologie und natürliche Theologie. Auf die Metaphysik folgt die Physik, gegliedert in *philosophia experimentalis* und *philosophia naturalis*. Der zweite Band des Werkes beginnt mit einem Auftakt zur allgemeinen praktischen Philosophie. Es folgen das Naturrecht, Moral und Politik.

Wolff nennt Thümmigs *Institutiones* superlativisch »das beste Compendium Philosophiae«⁹⁹ und hebt als besonders gelungen hervor, daß es »ohne Einmi-

97 Otto Liebmann: »Ludwig Philipp Thümmig«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 38, S. 177–178. Vgl. auch: Johann Eduard Erdmann: Versuch einer wissenschaftlichen Darstellung der Geschichte der neueren Philosophie, Leipzig, 1842, S. 363 ff.

98 Ludwig Philipp Thümmig: *Institutiones philosophiae Wolfianae*, 2 Bde. hrsg. von Jean École, (Nachdruck der Ausgabe Frankfurt 1725/26), Hildesheim, 1982, Bd. 1, Vorrede.

99 Christian Wolff: Ausführliche Nachricht von seinen eigenen Schriften, (Nachdruck der Ausgabe Frankfurt, 1733), Hildesheim, 1973, § 55.

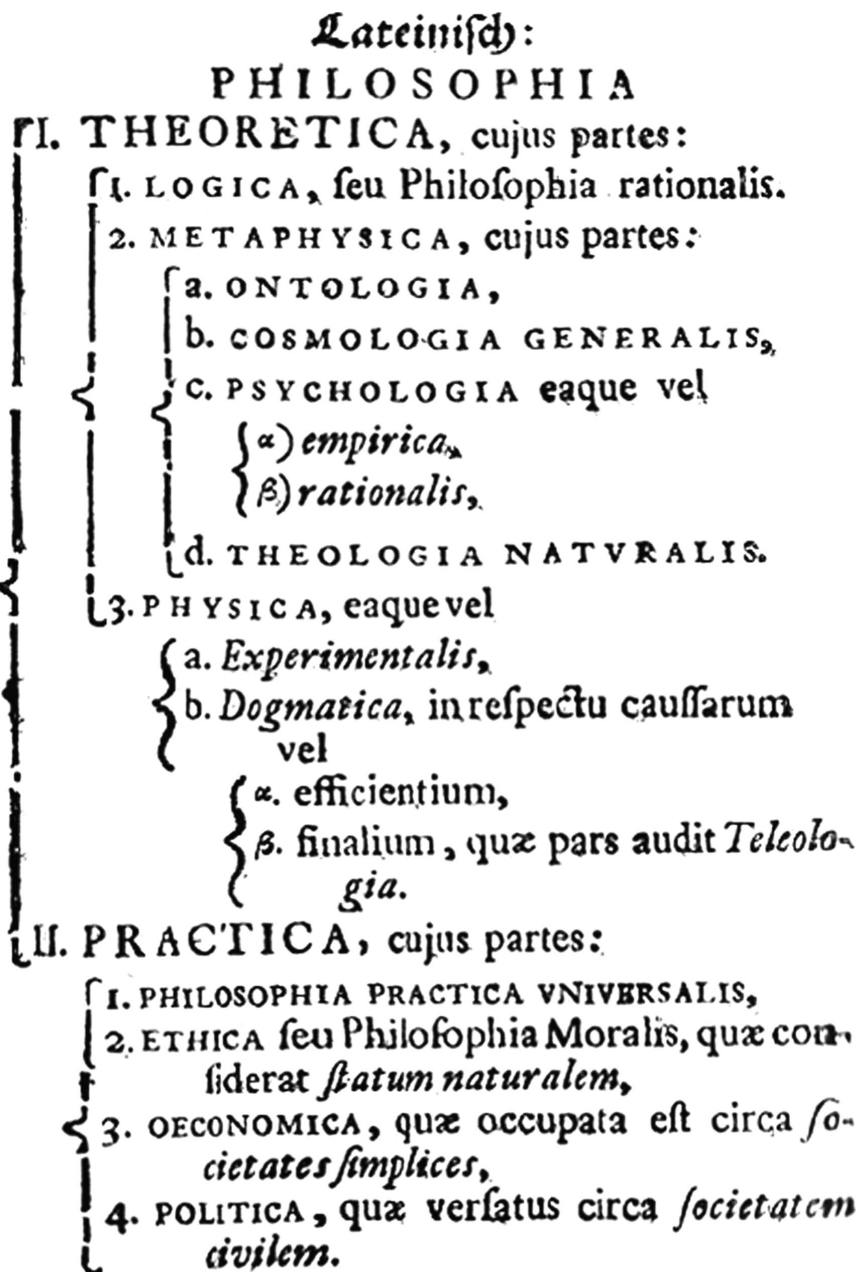


Abb. 25: Tabellarischer Überblick des Wolffschen Systembaus, in: Carl Günther Ludovici: Ausführlicher Entwurf einer vollständigen Historie der Wolffschen Philosophie, Bd. 1, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1738), Hildesheim, 1977, S. 122.

schung fremder principiorum«¹⁰⁰ entstanden sei. Ein Argument für Thümmigs Kanontauglichkeit vor allen anderen Interpreten der Wolffschen Philosophie ist seine Authentizität. Die *Institutiones* maßlos preisend, erinnert Wolff den Leser der *Ausführlichen Nachricht von seinen eigenen Schriften*, daß Thümmig nicht bloß irgendeiner seiner Hörer sei, sondern sein »Domesticus«, der vielfältige Gelegenheiten gehabt habe, mit Wolff zu reden, und daher derjenige sei, der den Sinn seiner Schriften am besten auslegen könne.¹⁰¹ Dieser Deutungskanon wird, aufgrund seiner Nähe zum Kernkanon, besonders geschätzt.

Wolff empfahl das Lehrbuch zur Einführung in die Philosophie mit beachtlicher Wirksamkeit. Ludovici glaubt schon 1738 Inhalt und Aufbau des Lehrwerks in seiner historischen Ordnung der Wolff-Kompendien gar nicht erst referieren zu müssen, weil Thümmigs Buch ohnehin »in der meisten Händen« sei.¹⁰²

Sowohl an universitären als auch an schulischen Lernorten fand das Lehrwerk Beachtung. Johann Georg Büsch, der spätere Begründer der Hamburger Handelsakademie, berichtet etwa, daß er erst nach seinem Schulabschluß als Student der Akademie in Hamburg mit Thümmigs Lehrwerk unter der Anleitung von Reimarus in Kontakt kam.¹⁰³ Ein Unterschied in der Verwendungsweise des Lehrwerks an den beiden Lernorten besteht in dem Umfang der gelesenen Textabschnitte. Hier erwies sich selbst noch Thümmigs Stoffreduktion als zu umfangreich, so daß nur einzelne Kapitel ausgewählt und besprochen wurden. Von 1740 bis 1761 lehrte Rektor Heinius des *Joachimthalschen Gymnasiums* zu Berlin ausschließlich das Kapitel zur Logik.¹⁰⁴ Johann Georg Heinrich Feder, der später selbst Philosophielehrbücher schrieb (vgl. Kap. 4.6.3.), las als Schüler einen größeren Auszug aus Thümmigs Kompendium. Ausgerechnet an einem pietistisch geführten Gymnasium in Neustadt an der Aisch wurde er 1751 anhand des Logik- und Metaphysikkapitels in die Philosophie eingeführt.¹⁰⁵ Anhand von Thümmigs *Institutiones* führten außerdem die Lehrer des Gymnasiums in Nördlingen Wolffs Philosophie ein.¹⁰⁶

100 Wolff, Eigene Lebensbeschreibung, a. a. O., S. 176.

101 Wolff, Ausführliche Nachricht, a. a. O., § 81.

102 Ludovici, Carl Günther: Ausführlicher Entwurf einer vollständigen Historie der Wolffschen Philosophie, 3 Bde., (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1738), Hildesheim, 1977, hier: Bd. 1, S. 141.

103 Johann Georg Büsch: Über den Gang meines Geistes und meiner Thätigkeit, Hamburg, 1794, S. 122.

104 Wetzels, a. a. O., S. 276; 279.

105 Johann Georg Heinrich Feder: J. G. Feder's Leben, Natur und Grundsätze, Zur Belehrung und Ermunterung seiner lieben Nachkommen, auch Anderer die Nutzbares aufnehmen geneigt sind, hrsg. von K. August L. Feder, Leipzig, 1825, S. 19.

106 Ockel, a. a. O., S. 135.

4.5.2 Johann Christoph Gottsched

*Wer sich im Stande befindet, Bücher zu lesen, der kann sie gleichwohl alle weder haben, noch durchgehen: denn die Zahl derselben ist [...] fast unendlich. Man muß also eine vernünftige Wahl treffen, und nur die besten darunter wählen.*¹⁰⁷

Johann Christoph Gottsched (1700–1766) wurde in seiner Kindheit von seinem Vater, einem protestantischen Geistlichen in Judithenkirch bei Königsberg, unterrichtet. Mit vierzehn Jahren immatrikulierte sich Gottsched an der Universität Königsberg für Theologie und Philosophie. Um 1720 wurde er dort mit der Leibniz-Wolffschen Philosophie bekannt gemacht. Besondere Aufmerksamkeit schenkte er Wolffs Logik, weil er sich von ihr eine für alle Wissenschaften und Künste erforderliche Denkmethode versprach. Einen weiteren gewichtigen Schwerpunkt seiner Studien setzte Gottsched auf die Poesie. Als er nach Abschluß seines Magisters in den preußischen Kriegsdienst eingezogen werden sollte, floh er nach Leipzig, wo er Anstellung bei Menke, einem Mitarbeiter Wolffs, als Bibliothekar und Hauslehrer fand. Menkes Sohn erteilte Gottsched Unterricht in Wolffs Logik und Metaphysik. Im Jahre 1724 habilitierte sich Gottsched in Leipzig mit einer Leibnizianischen Arbeit über den Ursprung des Bösen. Wenig später führte er die Leipziger Studenten anhand von Thümmigs *Institutiones philosophiae Wolffianae* – mit dem er brieflich in Kontakt stand – in die Philosophie ein. Er publizierte 1728 ein Rhetoriklehrbuch unter dem Titel *Grundriß einer vernunftmäßigen Redekunst*; es folgte die *Ausführliche Redekunst* und der einschlägige *Versuch einer kritischen Dichtkunst*. In all diesen Werken vertrat Gottsched eine rationalistische Regelpoetik. Den Zorn der Wolffianer brachte Gottsched die 1729 erschienene Disputationssammlung *Vindiciae Systematis influxus physici* ein, in der er Leibnizens Theorie der prästabilierten Harmonie anfigt. Die Popularisierung der Leibnizschen Philosophie gelang Gottsched durch eine kommentierte Übersetzung der *Theodizee*. Inzwischen war Gottsched zum außerordentlichen Professor der Poesie in Leipzig befördert worden. Da ihm diese Stellung aber nicht genug Besoldung einbrachte, wandte er sich, wie er Bodmer postalisch mitteilte, wieder der Philosophie zu. Um den finanzkräftigen und an der Lehre interessierten Hof günstig zu stimmen, publizierte Gottsched das zweibändige Lehrbuch *Erste Gründe der gesamten Weltweisheit* (1733/34). Der Plan verfehlte seine Wirkung nicht; die sächsischen Herzöge beriefen ihn, nach einem angeforderten Bericht der Fakultät, zum ordentlichen Professor für Logik und Metaphysik. Auch in diesem Amt wirkte

¹⁰⁷ Johann Christoph Gottsched: *Erste Gründe der Vernunftlehre aus den ersten Gründen der ganzen Weltweisheit zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen*, Leipzig, 1766, § 167.

Gottsched als Dichter und Literaturreformer als einflußreiche, aber zugleich auch umstrittene Autorität. Die Strittigkeit seiner Thesen zur Regelpoetik erfolgte ab 1739 durch den Bruch mit den einflußreichen Schweizern Bodmer und Breitinger, die das innere Wesen des Schönen durch eine tiefere Begründung der Regelpoetik zu ergründen versuchten.¹⁰⁸

Obwohl Gottsched weder als Schüler noch als Lehrer jemals eine Schule besucht hatte, schrieb er ein sehr erfolgreiches Lehrwerk, die *Ersten Gründe der gesamten Weltweisheit*. Das Buch, das an Gymnasien und Universitäten gleichermaßen kanonisch war, bietet eine an dem Wolffschen System orientierte Zusammenstellung des philosophischen Wissens. Da an Gymnasien vorrangig Logik im Philosophieunterricht doziert wurde und die dickleibigen Bände der *Gründe der gesamten Weltweisheit* nicht für jedermann finanzierbar waren, publizierte Gottsched speziell für Schulen das Logikkapitel der *Gründe der gesamten Weltweisheit* 1766 als Sonderdruck unter dem Titel *Erste Gründe der Vernunftlehre*.¹⁰⁹ Die Logik enthält, wie in Anschluß an Thomasius üblich, eine Didaktik. Darin erachtet Gottsched die Logik als äußerst wichtiges Teilgebiet der Philosophie, das von allen Lehrern, unabhängig von ihrer Fakultas, zur Kenntnis genommen werden müsse. Auf die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht, antwortet Gottsched:

Man sieht aber selbst wohl, daß man sich hier einen Lehrer erwählen müsse, der nicht allein die Wissenschaft, davon ein Buch handelt, versteht; sondern der auch die Vernunftlehre wohl inne hat. Dieses aber ist keine so gemeine Sache: wenn man nämlich ein gründliches Erkenntniß in beyden von ihm verlangt. Ja überhaupt ist dieses die Haupteigenschaft aller guten Lehrer.¹¹⁰

Neben den Kenntnissen in der Vernunftlehre, nennt Gottsched noch rhetorische Fähigkeiten, wie etwa lautes und deutliches Sprechen, als weitere Kriterien für gute Lehrer. Stillschweigend vorausgesetzt aber wird, daß der Lehrer ständig vorträgt.¹¹¹

108 Vgl. Th. W. Danzel: Gottsched und seine Zeit, Auszüge aus seinem Briefwechsel, Leipzig, 1848. Michael Bernays: »Gottsched, Johann Christoph«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 9, S. 497–508. Ders.: J. W. Goethe, J. C. Gottsched, 2 Biographien, Leipzig, 1880. Zur Popularisierung und auch Banalisierung von Leibniz' *Theodizee* siehe: Hans Heinz Holz: »Johann Christoph Gottsched: Leibniz' Integration in die Bildung der bürgerlichen Aufklärung«, in: Leibnizbilder im 18. und 19. Jahrhundert, Wiesbaden, 2004, S. 107–120. Zu den Schwierigkeiten auf dem Weg einer besoldeten Professur siehe: Detlef Döring: Johann Christoph Gottsched in Leipzig, Ausstellung in der Universitätsbibliothek Leipzig zum 300. Geburtstag von J. Chr. Gottsched, Stuttgart, 2000, S. 49 ff.

109 Gottsched, *Erste Gründe der Vernunftlehre*, a. a. O.

110 Johann Christoph Gottsched: *Erste Gründe der gesamten Weltweisheit*, 2 Bde., (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1762), Hildesheim, 1983, Bd. 1, § 190. Vgl. *Erste Gründe der Vernunftlehre*, § 174–177.

111 Gottsched: *Erste Gründe der gesamten Weltweisheit*, a. a. O., Bd. 2, § 191 ff. Pädagogisches

Als Pfleger der deutschen Sprache setzt sich Gottsched für einen Philosophieunterricht in der Muttersprache ein. Es sei ein Fehler aller Schullogiken, daß sie in Latein geschrieben seien.¹¹² Anlaß für dieses Urteil haben Gottscheds eigene Vorlesungen gegeben, in denen er nach Thümmigs lateinischen *Institutiones* in die Philosophie einführte. Die Probleme, die Gottsched in seinen Lehrveranstaltungen mit Thümmigs Einführung in die Wolffsche Philosophie hatte, bewogen ihn 1731 zur Erstellung eines deutschen Lehrwerks ähnlichen Inhalts. In der Vorrede zum zweiten Band schreibt er:

Seit dem 1731sten Jahre war ich es überdrüssig geworden, das philosophische Handbuch in meinen Vorlesungen zu erklären, welches Professor Thümmig, als einen Auszug der wolfischen Philosophie geliefert hatte. Seine schlechte und dunkle Schreibart, machete meinen Zuhörern mehr Schwierigkeiten, als die Sache selbst; zu geschweige, daß es in vielen Stücken zu mager, und zu kurz gefasset war. Ich fassete also den Entschluß, auf eben den Schlag, in einer reinen, deutlichen und ungekünstelten Art des Vortrages, eben dergleichen in deutscher Sprache abzufassen [...]. Ich folgte darinn fast eben der Ordnung, die Thümmig in etlichen Theilen der Weltweisheit beobachtet hatte; wich aber auch in anderen Stücken sehr von ihm ab.¹¹³

Gottsched wählt in seinem Lehrwerk einen enzyklopädischen Ansatz. Das Frontispiz zur siebten Auflage veranschaulicht die Größe des Universums und schlägt damit zwei Verbindungen zum nachfolgenden Band. Einerseits erhebt das Buch den Anspruch, alles Wissen der Welt in gekürzter Form zu präsentieren, und andererseits erzeugt der Blick ins All ein philosophisches Staunen. Die Nichtigkeit des Menschen in Anbetracht der großartigen Schöpfung und die Aufgabe des Menschen, sie vernünftig zu durchdringen, bringt er in einem Vers zum Ausdruck.

Eine Schwierigkeit in der Rezeption der *Ersten Gründe der Weltweisheit* liegt in Gottscheds ständiger Überarbeitung der verschiedenen Auflagen begründet. Manche Veränderungen aber signalisieren eine Anpassung an den sich wandelnden Zeitgeist und erklären den stabilen Kanonstatus.¹¹⁴

Allen Auflagen gemein ist die grobe Gliederung des enzyklopädischen Kompendiums in einen theoretischen und einen praktischen Band. Der theoretische Teil

Wirken findet keine Erwähnung im Kriterienkatalog, obwohl Gottsched diese Dimension des Lehrerberufs berücksichtigt in: a. a. O., Bd. 1, § 725f.

112 Gottsched, *Erste Gründe der Vernunftlehre*, a. a. O., Vorbericht.

113 Gottsched, *Erste Gründe der gesamten Weltweisheit*, a. a. O., Bd. 2, Vorrede.

114 Hilfreich sind hier das Variantenverzeichnis und der Kommentarband in den *Ausgewählten Werken*. Vgl. Johann Christoph Gottsched: *Ausgewählte Werke*, 12 Bde., hrsg. von Joachim Birke, Brigitte Birke, Phillip M. Mitchell, New York, 1868–1995, hier: Bd. V/3 und VI/4.

ist, in Anlehnung des Wolffschen Systembaus, unterteilt in Logik (bestehend wiederum aus einem theoretischen und einem praktischen Teil), Metaphysik (bestehend aus Ontologie und Kosmologie) und Naturlehre, die in späteren Auflagen mit einer Vielzahl von Kupferstichen verziert wurde. Am Rande des deutschen Fließtextes fügt Gottsched die lateinische Fachterminologie hinzu. Der zweite Band zur praktischen Philosophie beinhaltet die Sittenlehre, Naturrecht, Tugend- und Staatslehre. Obwohl Gottsched damit Wolff grob folgt, vertritt unser Skribent in einigen Fällen seine eigene, von Wolff abweichende Lehrmeinung, etwa in der Bestimmung der Philosophie als Wissenschaft der Glückseligkeit oder in der Lehre vom Einfluß zwischen Körper und Seele. In diesen Fällen löst sich Gottsched vom wolffianischen Kernkanon.

Eine bemerkenswerte Veränderung zeichnet sich ab der vierten Auflage von 1743 ab. Gottsched fügt als Anhang des zweiten Bandes einen 120seitigen *Kurzen Abriß der ältesten philosophischen Historie* an und wendet sich damit gegen Wolffs Gepflogenheit, Philosophiehistorisches gründlich zu vermeiden. Inspiriert ist Gottscheds philosophiehistorische Ergänzung, wie er selbst darlegt, von Bruckers *Historia critica Philosophiae*.¹¹⁵ Brucker aber, der die Philosophiegeschichtsschreibung in Deutschland erfolgreich etabliert hatte, war ein treuer Schüler des ebenfalls historisch arbeitenden Buddeus und stand in einer Tradition, von der sich Wolff nach erbitterten Kontroversen distanziert hatte. Gottscheds Einflechtung philosophiehistorischer Elemente auf der Vorlage eines Gelehrten aus dem feindlichen Lager markiert trotz aller sonstigen Verbeugungen in Richtung der Wolffschen Philosophie schon die ersten Auflösungserscheinungen der mächtigen Schulphilosophie.

Gottscheds multikulturelle Geschichte der Philosophie erinnert augenfällig an Buddeus' Philosophiegeschichtsschreibung. Gottsched beginnt mit Adam im Paradies und führt über die chinesische, chaldäische, hebräische, persische, indische, arabische, phönizische, ägyptische, afrikanische zur europäischen Philosophie, die

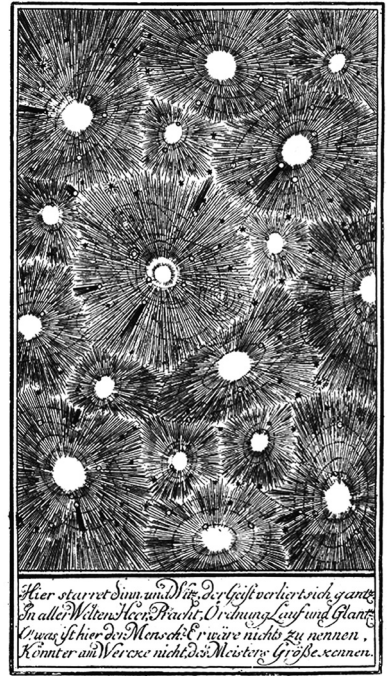


Abb. 26: Frontispiz in Johann Christoph Gottsched: *Erste Gründe der Gesamten Weltweisheit*, Bd. 1, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1762), Hildesheim, 1983.

ihrerseits von der griechischen Mythologie bis zu Sokrates reicht. Zu jeder Epoche gibt Gottsched weiterführende Literatur an. Mit der historischen Darstellung geht zudem ein Methoden- und Stilwechsel einher. Während Gottsched im theoretischen und praktischen Teil der *Ersten Gründe der Weltweisheit* in mathematisch-demonstrativer Manier definiert, demonstriert und beweist, erzählt er hier. Die Aufnahme der Geschichte der Philosophie in das Lehrwerk ab 1743 verdeutlicht einmal mehr die Historisierung des Weltbildes in der Mitte des 18. Jahrhunderts. Gottscheds Aktualisierungsversuche in Form einer Angleichung an neue philosophische Denkströmungen bescherte dem Werk noch eine Kanontauglichkeit, als Wolffs rationalistische Schule aus der Mode kam und von neuhumanistischen Strömungen abgelöst wurde.

Didaktische Unsicherheit bestand für Gottsched nicht in der Frage, ob Philosophiegeschichte Gegenstand des Unterrichts sein sollte, sondern vielmehr darin, wann sie zu lernen sei. Während die Philosophiegeschichte in der vierten Auflage noch bescheiden als Anhang beigefügt ist, rutscht sie ab der sechsten Auflage von 1755 an den Anfang des Buches und erhält auf diesem Weg eine noch stärkere Gewichtung. Begründet aber wird diese Modifikation nicht. Ganz im Gegenteil, in der vierten Auflage schien Gottsched der Überzeugung zu sein, daß ein Studium der Philosophiegeschichte schon philosophische Kenntnisse voraussetzt.

Ein Anfänger, der noch keinen Begriff von den Lehren der Weltweisheit hat, kann die meisten Dinge, darüber die alten philosophischen Secten gestritten haben, gar nicht verstehen. Er bekömmt also eine wunderliche Abbildung von den größten Männern des Alterthums.¹¹⁶

Gottsched befürchtet nämlich, daß die Beschäftigung mit der Philosophiegeschichte zu Orientierungslosigkeit und Relativismus führen könnte, weil in Anbetracht der stets wechselnden Lehren in der Geistesgeschichte keine verbindliche Philosophie auszumachen sei. Historisch ausgerichteter Philosophieunterricht könnte sich der Gefahr der Beliebigkeit aussetzen. Er schreibt:

Denn weil sie [die Anfänger] so viele verschiedene Meynungen der Weltweisen kennen lernen, aber nicht allemal den Grund und Ungrund derselben übersehen können; so gerathen sie auf das Vorurtheil: die sämtliche Philosophie habe gar nicht gewisses in sich, sondern bestehe nur aus lauter Träumen und Hirngespinsten müßiger Köpfe, die nur aus Begierde was neues zu sagen, einander widersprochen hätten.¹¹⁷

116 A. a. O., Bd. V/3, S. 243 f.

117 A. a. O., Bd. V/3, S. 243.

Gottsched ging dieses Wagnis vielleicht weniger aus eigener Überzeugung als zum Gefallen seiner historisch interessierten Leserschaft ein, die es ihm mit rekordverdächtigen Verkaufszahlen dankte. Ein weiterer, nicht unerheblicher Grund für den Erfolg des Buches noch nach der Zerrüttung der Wolffschen Systemphilosophie und nach dem Aufkeimen des Historismus ist Gottscheds moderater Wolffianismus. In einem geistigen Klima, in dem bereits der Systemgedanke ins Wanken gerät, vertraut man seine Jugend ungern einem systemtreuen Thümmig an, sondern bevorzugt einen gemäßigten Autor. Dem aufmerksamen Leser des 18. Jahrhunderts wird es nicht entgangen sein, daß sich Gottsched in zentralen Fragen (z. B. Definition der Philosophie, Lehre von der prästabilierten Harmonie) von Wolff distanzierte. Insgesamt war Gottscheds enzyklopädisches Lehrbuch von Vorteil, weil es das entstehende historische Bedürfnis durch das einleitende Kapitel befriedigte, dabei aber nicht in einen Relativismus zu stürzen drohte, weil die weiteren, systematischen Kapitel eine verbindliche Philosophie vermittelten, die von den Fehlern der ersten Generation der Schulphilosophen scheinbar gereinigt war.

Als Beleg für die beachtliche Breitenwirkung sei erwähnt, daß die Bände zwischen 1733 und 1778 acht Auflagen erreichten; und – wie Gottsched im Vorbericht der siebten Auflage selbst berichtet – wurde das Kompendium 1742 ins Dänische und 1761 ins Polnische übersetzt.¹¹⁸ Ludovici dokumentiert in seiner historischen Auflistung aller lehrbuchartigen Einführungen in die Wolffsche Philosophie die »Begierde«, mit der das Buch auf dem Markt aufgenommen und gekauft worden sei.¹¹⁹ Karl Philipp Moritz läßt in seinem berühmten Bildungsroman den Protagonisten Anton Reiser, der über die neuentdeckte »Wonne des Denkens« fast das Essen und Trinken vergißt, als Einführung in die Philosophie Gottscheds Lehrwerk auf einem Dachboden studieren.¹²⁰

Nicht nur auf Dachböden, sondern auch in öffentlichen Schulen wurde Gottscheds Lehrwerk auf die verbindlichen Leselisten gesetzt. Am Gymnasium *Augusteum* zu Idstein gehörte Gottscheds *Erste Gründe der Weltweisheit* zum Kanon des Philosophieunterrichts.¹²¹ Anlässlich einer Klage Friedrich Wilhelms I über die unvernünftige Vortragsart angehender Theologen, entschied sich 1740 der Rektor des königlichen *Joachimthalschen Gymnasiums* zu Berlin, Heinius, sowohl Gottscheds *Erste Gründe der gesamten Weltweisheit* als auch Thümmigs *Institutiones Logicae* im Philosophieunterricht einzuführen.¹²² Erst 1761 wurden die Lehrpläne des *Joachimthalschen Gymnasiums* überarbeitet und Johann Georg Sulzer (vgl. Kap. 4.5.5.), der inzwischen eine Professur für Mathematik am Gymnasium inne-

118 Gottsched, *Weltweisheit*, a. a. O., Bd. 1, Zusatz zur 7. Auflage.

119 Ludovici, Ausführlicher Entwurf, a. a. O., Bd. 1, § 171.

120 Karl Philipp Moritz: Anton Reiser, Stuttgart, 2001, S. 252 ff.

121 Spielmann, a. a. O., S. 62.

122 Wetzell, a. a. O., S. 276.

hatte, erhielt die Zuständigkeiten für den Philosophieunterricht. Wie Gottsched stand auch Sulzers Ästhetik unter dem Einfluß der Leibniz-Wolffschen Philosophie, doch unterstützte Sulzer, im Gegensatz zu Gottsched, den Ansatz der beiden Schweizer Bodmer und Breitinger. In Beachtung dieser Konstellation verwundert es nicht, daß Sulzer unter keinen Umständen bereit war, nach Gottsched Philosophie zu unterrichten. Sulzer dekanonisierte Gottscheds Lehrbuch, weil – wie er sich vor Schülern äußerte – »ein so elender Mensch keine Logik schreiben« könne und führte stattdessen nicht sein eigenes Lehrbuch, sondern Wolffs *Logica, oder vernünftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes* als verbindliche Lektüre ein.¹²³

Gottsched hatte durch Anpassungen an den Zeitgeist – etwa durch die Aufnahme eines Kapitels zur Philosophiegeschichte – erfolgreich um die Gunst des Publikums gebuhlt und versprach sich, angesichts des beachtlichen Umsatzes, das sein Lehrwerk erwirtschaftete, selbst einen Platz unter den großen Philosophen der Weltgeschichte. Im Vorbericht der sechsten Auflage von 1755 notiert Gottsched hoffnungsvoll:

Wird man also im Deutschen auch dereinst classische Schriftsteller zugeben: so hoffe ich, daß diese meine Philosophie einmal ein Plätzchen darunter wird behaupten können. Wenigstens hat es an meinem Fleiße und Willen, sie dazu zu machen, nicht gefehlet.¹²⁴

Ein Blick auf die gegenwärtige Literatur zu Gottsched scheint uns eines Besseren zu belehren. Gottscheds Arbeiten zur Literaturreform sowie seine literarischen Produktionen werden gründlich rezipiert.¹²⁵ Aber sein einstmalig so erfolgreiches philosophisches Hauptwerk ist zwar einen Eintrag im *Großen Werklexikon der Philosophie* wert, was zumindest für Poser als Indiz für eine gewisse Resonanz gilt, doch findet Gottscheds philosophisches Hauptwerk heute nur wenig Beachtung. Die Würdigung seiner pädagogischen und didaktischen Überlegungen hat zudem im letzten Jahrhundert stattgefunden und ist kaum von Interesse für die gegenwärtige Forschung.¹²⁶

123 A. a. O., S. 279.

124 Gottsched: Erste Gründe der gesamten Weltweisheit, a. a. O., Bd. 1, Vorbericht.

125 Vgl. etwa: Till Dembeck: Texte rahmen: Grenzregionen literarischer Werke im 18. Jahrhundert, (Gottsched, Wieland, Moritz, Jean-Paul), Siegen, 2007. Rüdiger Otto: »Ein Leipziger Dichterstreit. Die Auseinandersetzung Gottscheds mit Christian Friedrich Henrici«, in: Johann Christoph Gottsched in seiner Zeit, Neue Beiträge zu Leben, Werk und Wirkung, hrsg. von Manfred Rudersdorf, Berlin, 2007, S. 92–154. Karena Ricarda Lidner: Konzeptionen der Metapher in der Sprachtheorie der Aufklärung – die Metapher bei Gottsched, Bodmer und Breitinger, Heidelberg, 2006. Anne B. Gerken: Die sprachtheoretische Differenz zwischen Gottsched und Gellert, Frankfurt, 1990.

126 Vgl. Hans Poser: »Gottsched und die Philosophie der deutschen Aufklärung«, in: Gottsched-

4.5.3 Friedrich Christian Baumeister

Friedrich Christian Baumeister (1709–1785) studierte als Sohn eines protestantischen Predigers nach seiner Schulausbildung in Gotha Philosophie an der Universität Jena, an der der einflußreiche Gegner Wolffs, Johann Franz Buddeus (vgl. Kap. 4.4.3.), lehrte. Baumeister erhielt dort ein Stipendium und mußte sich im Gegenzug verpflichten, sein Studienziel nach dem Lehramt auszurichten und Wolffs Philosophie mit aller Sorgfalt zu meiden. Der Einzug der Wolffschen Philosophie an der Universität Jena hatte nämlich mit der Besetzung dreier Philosophiestellen durch Heinrich Köhler, dem Übersetzer von Leibniz' *Theodizee*, sowie durch Jakob Carpov und Peter Reusch begonnen. Als Baumeister bei Köhler zu studieren begann, wurde er von seinen Geldgebern in Jena exmatrikuliert und in Wittenberg, wo die von Johannes Scharfius (vgl. Kap. 3.2.1.2.) getragene aristotelische Philosophie noch weitgehend gefestigt war, zwangsmatrikuliert. Aber auch in Wittenberg ließ Baumeister nicht von der Lektüre der Wolffschen Philosophie ab und studierte nicht – wie von seinen Gönnern vorgesehen – bei den Nachfolgern Scharfs, sondern bei Samuel Christian Hollmann, einem an der aristotelischen Schulphilosophie orientierten Eklektiker, der eine vermittelnde Position zu Wolffs System einnahm und das Lesen der Werke Wolffs nicht unter Verbot stellte. Im Jahre 1734 wurde Baumeister Adjunkt der philosophischen Fakultät in Wittenberg. Zwei Jahre später erhielt er eine Anstellung als Rektor des Gymnasiums in Görlitz. Obwohl Baumeister einen Ruf an die Universitäten zu Wittenberg und Erlangen erhielt, blieb er bis zu seinem Tode in dieser Stellung.¹²⁷

Baumeisters didaktische Thesen werden in seiner Logik entfaltet. Er unterscheidet darin zwischen historischen und lehrreich-dogmatischen Büchern. Drei Eigenschaften kommen Baumeister zufolge einem guten Lehrbuch zu: es müsse ordentlich, gründlich und vollständig sein. Ordentlich sei es, wenn alle Begriffe erklärt und alle Sätze in vernünftiger Reihenfolge auftreten; gründlich, wenn alle Beweise genau und fehlerfrei durchgeführt werden, und vollständig, wenn

Tag, wissenschaftliche Veranstaltung zum 300. Geburtstag von Johann Christoph Gottsched am 17. Februar 2000 in der Alten Handelsbörse Leipzig, hrsg. von Kurt Nowak, Stuttgart, 2002, S. 51–70. Claudio La Rocca: »Johann Christoph Gottsched«, in: Großes Werklexikon der Philosophie, hrsg. von Franco Volpi, Bd. 1, Stuttgart, 1999, S. 585–586. Gottscheds pädagogische Leistungen waren vielmehr Gegenstand der Forschung zu Beginn des letzten Jahrhunderts. Vgl. Eugen Reichel: »Gottsched als Lehrerfreund«, in: Pädagogische Zeitung XXX, 1901, Nr. 2, S. 17–19. Ders.: »Gottscheds Stellung in der Geschichte des deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens«, in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, XIX, 1909, S. 77–117. Alfred Römer: Gottscheds pädagogische Ideen, Ein Beitrag zur Würdigung J. C. Gottscheds, Leipzig, 1911.

127 Richter: »Baumeister, Friedrich Christian B.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 2, S. 156. Vgl. auch Hans Werner Arndt: »Einleitung«, in: Friedrich Christian Baumeister, *Philosophia definitiva*, hrsg. von Hans Werner Arndt, Hildesheim, 1978, S. 1–35.



Abb. 27: Kupferstich von F. C. Baumeister, Frontispiz in: F. C. Baumeister, *Elementa Philosophiae recentioris*, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1747), Hildesheim, 2003.

alles enthalten sei, was das Verständnis erfordere.¹²⁸ Der gute Lehrer sei in seinem Vortrag deutlich, munter, gründlich und überzeugend.¹²⁹ Zu Problemen der Fremdsprachendidaktik äußert sich Baumeister in den *Gedanken von der vortheilhaftesten Lehr-Art*. Hier argumentiert er vornehmlich für einen altphilologischen Schulunterricht, der in der Jugend möglichst früh zu beginnen habe.¹³⁰

Baumeisters größter Verdienst besteht in der Verbreitung und Popularisierung der Wolffschen Philosophie. Schon 1739 machte er durch die Publikation von Wolffs Biographie auf seinen Meister aufmerksam.¹³¹ In lateinisch verfaßten Lehrbüchern gelingt Baumeister die Popularisierung des Wolffschen Systems durch eine Systematisierung der von Wolff eingeführten Terminologien. Baumeister transformiert die Wolffsche Philosophie, wie Marcolungo überzeugend nachweist, aus einem stark scholastischen Blickwinkel, indem er Wolffs lateinische Werke auf scholastische Aussagen zurückführend vereinfacht und typisch scholastische Differenzierungen einführt, die bei Wolff nicht zu finden sind.¹³² Der Deutungskanon erster Ordnung ist sogleich ein Systemkanon.

Mit der sehr erfolgreichen *Philosophia definitiva* (1735, 1767) legt Baumeister nämlich einen Band vor, in dem in der Ordnung des Systems sämtliche Definitionen Wolffscher Begriffe aufgelistet und erklärt werden.¹³³ Auf diesem Weg löst Baumeister die Anordnung des Königs, Wolffs System weniger weitläufig zu vermitteln, ein.

128 Friedrich Christian Baumeister: *Institutiones philosophiae rationalis methodo Wolfii conscriptae*, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Wittenberg 1735), Hildesheim, 1989, § 469–473.

129 A. a. O., § 478–486.

130 Friedrich Christian Baumeister: *Gedanken von der vortheilhaftesten Lehr-Art Der Jugend auf Schulen und Gymnasiis die Grund-Sprachen beyzubringen*, Leipzig, 1740.

131 Vgl. Friedrich Christian Baumeister: *Vita, Fata et Scripta Christiani Wolfii Philosophi*, Lipsiae, 1739.

132 Marcolungo, a. a. O., S. 149 f.

133 Friedrich Christian Baumeister: *Philosophia definitiva*, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Wien 1775), Hildesheim, 1978.

Baumeisters Lehrbücher *Institutiones Philosophiae Rationalis methodo Wolfii conscriptae* und *Elementa Philosophiae recentioris* widmen sich dagegen ausgewählten Teilen des Systems. Baumeisters *Institutiones* feierte in einer russischen Übersetzung einen außergewöhnlichen verlegerischen Erfolg, weil das Logiklehrbuch in russischen Schulen als Pflichtlektüre vorgeschrieben war.¹³⁴ Zwischen 1735 und 1780 erreicht der Band zwanzig Auflagen und zählt somit – wie Arndt in Betrachtung der Publikationszahlen der Wolff-Ära bemerkt – mit Abstand zum »erfolgreichste[n] Buch der leibniz-wolffschen Schulphilosophie«. ¹³⁵ Unter dem Titel *Denkungswissenschaft* erschien 1765 eine Übersetzung von Johann Friedrich Messerschmidt, der im Anschluß an Leibniz die deutsche Sprache durch Übersetzung der erfolgreichsten Logik der Wolffschen Schule fördern wollte. Nikolaus Barkos versuchte am Ende des Jahrhunderts das Griechische zu befördern und legte 1795 eine altgriechische Version des bis dahin schon längst zum Klassiker avancierten Lehrbuchs vor.¹³⁶

Die rund vierhundert Seiten umfassenden *Institutiones Philosophiae Rationalis* zerfallen in einen einleitenden Teil, in dem in die Gegenstände der Philosophie und in die ihr zugrunde gelegte mathematische Methode eingeführt wird, einen zweiten Teil, der sich mit der theoretischen Logik beschäftigt (Lehre von den Ideen, Lehre von der philosophischen Schreibart, Urteils-, Begriffs- und Schlußlehre), und einen Teil zur praktischen Logik, die die Lehre von Wahrheit, Falschheit, Irrtum und Vorurteil sowie die Hermeneutik, Didaktik, Widerlegungs-, Verteidigungs- und Disputationskunst behandelt. Mit stupender Genauigkeit gibt Baumeister in wolffianischer Diktion nicht nur Wolffs Definitionen, sondern auch die Theoreme, Beweisführungen und Beispiele wieder. Der Band enthält Literaturhinweise zu den Werken Wolffs und erleichtert dem Schüler den Einstieg in die Lektüre des Kernkanons. Die Theoreme heben sich durch ein größeres Druckbild von den Beweisführungen und Beispielen zur Erläuterung ab. Der Band bietet ein ausführliches Register, in dem alle gebrauchten philosophischen Termini sorgfältig aufgelistet werden.¹³⁷

An den epochalen Erfolg der *Institutiones Philosophiae* können die *Elementa Philosophiae* nicht ganz anknüpfen: sie erscheinen nur in einer rund fünfhundertfünfzig Seiten umfassenden lateinischen Fassung und erreichen zwischen 1747 und 1781 acht Auflagen. Das Buch bietet eine Zusammenstellung Wolffscher

134 Vgl. Artemieva, a. a. O., S. 171.

135 Arndt, a. a. O., S. 24.

136 Johann Christian Messerschmidt: Friedrich Christian Baumeisters Denkungswissenschaft aus dem lateinischen übersetzt und mit Anmerkungen versehen, Wittenberg, 1765. Friedrich Christian Baumeister: Fr. Baumeisteru Logikē. Metaphrastheisa apo tēs Latinidos eis tēn Hellada Phōnēn para – Nikolau Barkosē, Wien, 1795.

137 Baumeister: *Institutiones philosophiae rationalis methodo Wolfii conscriptae*, a. a. O.

Begrifflichkeiten aus der theoretischen und praktischen Philosophie und enthält Kapitel zur Logik, Metaphysik und Moral.¹³⁸

In der Schule Wolffs werden die Werke Baumeisters vor allem von Carl Günther Ludovici, der die Geschichte und die Verbreitung des Wolffschen Systems literarisch dokumentiert und fördert, emphatisch beurteilt. Die *Philosophia definitiva* wird als »nützliche Arbeit« eines »vernünftigen Herrn« mit »ruhmswürdige[m] Fleiß« empfohlen; die *Institutiones Philosophiae* werden aufgrund ihres »innerlichen Werthes« gelobt.¹³⁹ Zudem überzeuge Baumeister durch ein stilvolles Latein, das die Kritiker den oftmals in der Muttersprache schreibenden Philosophen der Wolff-Ära häufig absprachen. In diesen Zusammenhängen führt Ludovici Baumeister als Inbegriff des geschmackvollen Stils ins Feld und nennt ihn superlativisch gar den »besten Latinisten unserer Zeiten«.¹⁴⁰ In der *Vollständigen Historie der Wolffischen Philosophie* fordert Ludovici nach Erscheinen der grandios rezensierten *Institutiones Philosophiae* Baumeister sogar auf, alle Teile der Lehre Wolffs in ähnlicher Gestalt wiederzugeben, und versichert dem Autor, daß die »Nach-Welt« seine »Verdienste [...] zu rühmen niemahlen vergessen werde«.¹⁴¹ Ein flüchtiger Blick in die Register der heute einschlägigen Philosophiegeschichtsschreibung belehrt uns, wie sehr sich Ludovici täuschte: Baumeister ist ein weitgehend vergessener Philosoph, der nur im zeitgenössischen Fahrwasser der Wolff-Schule Beachtung gefunden hat und an gymnasialen Bildungsorten seiner Zeit kanonisch war.

Zunächst ist das Görlitzer Gymnasium zu nennen, an dem Baumeister im Amte des Direktors im Umfang von zwei Wochenstunden in der Prima auf der Basis der *Elementa* unterrichtete. In Baumeisters Philosophieunterricht wechselten Lehrer- und Schülervorträge sowie Disputationsübungen einander ab. Selbst in der an die Eltern seiner Schüler adressierten *Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung der Lectionen* versucht Baumeister, mit folgenden Worten für den Bildungswert seines Philosophieunterrichts zu werben:

Die Regeln, ordentlich zu denken, vernünftig zu urtheilen, und bündig zu schlüssen, werden nach Anleitung der Vernunftlehre oder der Logik erklärt, mit Exempeln erläutert, und theils durch beständige Wiederholung, theils durch den mündlichen Vortrag einiger geübter Schüler, welche unter meiner Aufsicht das Gehörte von Kapitel zu Kapitel lateinisch wieder zu erzehlen, und andern mitzutheilen nach und nach sich angewöhnen müssen, dem Gemü-

138 Friedrich Christian Baumeister: *Elementa Philosophiae recentioris*, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1747), Hildesheim, 2003.

139 Carl Günther Ludovici: *Neuste Merckwürdigkeiten der Leibniz-Wolffischen Weltweisheit*, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Frankfurt a. M. 1738), Hildesheim, 1973, §§ 44; 49.

140 Ludovici, Ausführlicher Entwurf, a. a. O., Bd. 3, § 332.

141 A. a. O., Bd. 1, § 157.

the bekannter gemacht. Diese logikalischen Vorlesungen werden alle halbe Jahr geendigt. In dem anderen halben Jahre wird, eben nach dieser Methode, die Moral und das Ius Naturae gelehrt. Man pflegt in den philosophischen Stunden [...] nichts zu dictiren. Die *Elementa recentioris philosophiae*, so ich vor einigen Jahren herausgegeben, werden zum Grunde gelegt. Damit die logikalischen Lehrsätze in die Ausübung gebracht, und die erklärten Wahrheiten desto besser ins Gemüthe gefasset werden, auch die Zunge eine Fertigkeit erlange, das Erlernte in einem fließenden und an einanderhangenden lateinischen Vortrage von sich zu geben, und andern mitzutheilen, so ist wöchentlich eine Stunde [...] zum Disputiren ausgesetzt. Es ist diese Übung von großen Nutzen.¹⁴²

Eine weitere Schule, an der Baumeisters *Elementa* zum Lektürekanon gehörte, ist das Zittauer Gymnasium. Dort wurde ab 1783 für den einstündig erteilten Logikunterricht Baumeisters Kompendium vorgeschrieben.¹⁴³ In der badischen Markgrafschaft wurde Philosophie ebenfalls nach Baumeister unterrichtet.¹⁴⁴ Die Schüler des Gymnasiums in Wittenberg studierten im Philosophieunterricht zwischen 1730 und 1756 Baumeisters Lehrbuch.¹⁴⁵ Die Lehrpläne des *Joachimthalschen Gymnasiums* in Berlin von 1767 sehen ebenfalls die Lektüre von Baumeisters Lehrbuch vor.¹⁴⁶ Am Gymnasium *Augusteum* zu Idstein führte der Superintendent Iohann Friedrich Droosten 1757 Baumeisters Kompendium ein.¹⁴⁷ An der Partikularschule zu Friedland entschied man sich erst im Jahre 1775, Metaphysik nach Baumeister zu unterrichten.¹⁴⁸ Die Unterlagen der *Ulrich-Schule* in Aurich und der *Reformierten Lateinschule* in Emden listen Baumeisters Logik 1788 in der Bibliographie der obligatorischen Schulbücher auf.¹⁴⁹ Rektor Hoffmann in Emden fügt zudem eine Erklärung bei, wie er seinen Logikunterricht nach Baumeister gestaltet:

142 Friedrich Christian Baumeister: Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung der Lectionen, Lehrarten, und übrigen zum Besten der studierten Jugend abzielenden Veranstaltungen in dem Gymnasio zu Görlitz, Görlitz, 1754, S. 7. Die Vorgaben für den Philosophieunterricht sind schon 1747 mit ähnlichen Worten von Baumeister formuliert worden. Vgl. Friedrich Christian Baumeister: Aufrichtige Anzeige der vortheilhaften Einrichtung für die zarte und erwachsene studierende Jugend auf dem Görlitzschen Gymnasio, Görlitz, 1747, S. 23 ff.

143 Vgl. Beer, a. a. O., Anlage 63.

144 Brunner, a. a. O., Bd. 1, S. CXVII.

145 Vgl. Spitzner, a. a. O., S. 145.

146 Wetzels, a. a. O., S. 285.

147 Spielmann, a. a. O., S. 62.

148 Vgl. H. Schnell: Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, Bd. 3, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XLV, Berlin, 1909, S. 426.

149 Schwartz, Bd. 3, a. a. O., S. 385; 404.

Meine Erklärungen über die Vernunftlehre theile ich meinen Schülern schriftlich mit, damit sie dieselben abschreiben, desto besser behalten und wiederholen können.¹⁵⁰

Daß diese Diktate nur sehr eingeschränkt zum Lernerfolg führten, dokumentiert die Notiz eines Unterrichtsbesuchs von Minister Massow: »Die allgemeinen Fragen aus der Logic wurden auch nur von dem Primus zur Zufriedenheit beantwortet.«¹⁵¹ In einem Bericht von 1789 gibt der Professor für Philosophie am akademischen Gymnasium zu Lingen, J. Campstede, dem Oberschulkollegium bekannt, noch »vor einigen Jahren« nach Baumeisters Logik unterrichtet zu haben. Der »Mangel an Zuhörern« bereiteten diesem Kanon in Lingen ein jähes Ende.¹⁵² Im *Fürstin-Hedwig-Gymnasium* zu Neustettin ist ebenfalls mit Baumeisters Kompendium gearbeitet worden.¹⁵³ Die Abiturthemen (Unterschied zwischen Witz und Verstand, Arten der menschlichen Erkenntnis, Unterschied zwischen oberen und unteren Erkenntniskräften, die sittliche Freiheit des Menschen, Pflichten des Menschen gegen sich selbst, Erkenntnisvermögen des Menschen) verweisen auf das zugrunde gelegte Lehrbuch.¹⁵⁴ Auch das Hamburger Gymnasium nahm Baumeisters Schriften in den Kanon auf. Die Lehrordnung für das Hamburger Gymnasium, an der noch Joachim Jungius mitgewirkt hatte (vgl. Kap. 3.2.4.2.), wurde unter dem Rektor Samuel Müller 1760 modifiziert. Die *Logica Hamburgensis* war im Buchhandel schon lange vergriffen, so fiel die Wahl der Kanoninstanz auf Baumeisters *Institutionibus Philosophiae*. Das Buch verblieb an der Hamburger *St. Johannis-Schule* zwischen 1760 und 1782 im Kanon. In der Prima wurde eine Unterrichtsstunde Logik in der Woche erteilt, »wobey die Anfangs-Gründe der Logik wohl zu explicieren, durch Exempel zu erläutern, auch auf allerley Fälle zu appliciren« waren.¹⁵⁵ Zweiundzwanzig Jahre später liest man an derselben Schule noch immer Baumeister, doch erhöhen sich nun die Wochenstunden für Dialektik auf zwei Stunden. Die Verfasser der Lehrordnung verlangen mit Erhöhung der Wochenstunden ein zügiges Durcharbeiten der Schrift und fordern zusätzliche Disputationsübungen.

Der Unterricht in der Logik wird nach Baumeisters *institutionibus* wo möglich in einem Jahre vollendet. Mit demselben müssen notwendig zuweilen,

150 A. a. O., S. 406.

151 A. a. O., S. 411.

152 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 312.

153 Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 213.

154 A. a. O., S. 219; 222 f. 224 f.

155 Richard Hoche: Beiträge zur Geschichte der St. Johannis-Schule in Hamburg, Die Ordnungen der St. Johannis-Schule im 16., 17. und 18. Jahrhundert, Hamburg, 1874, S. 157. Vgl. auch: Ders.: Festschrift, a. a. O., S. 157 f.

wenigstens in einem monat einmal, Übungen im Disputieren verbunden werden.¹⁵⁶

Als in den achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts Friederich Ekkard einen Schul- und Studiumsführer zur Orientierung für die Jugend herausgab, wurde Baumeisters Einschlägigkeit gewissenhaft dokumentiert. Ekkard nennt Dozenten an den Höheren Schulen und Universitäten und befragt diese nach ihren Lektüregewohnheiten in den Lehrveranstaltungen. Prof. Bel der Universität Leipzig, Lehrer Roller des akademischen Gymnasiums in Bremen, Prof. Masius der Universität Erlangen bekennen sich zu Baumeisters Logik.¹⁵⁷

Nicht zuletzt berichtet Georg Friedrich Schumacher in seiner Autobiographie sehr anschaulich von der Lektüre Baumeisters Kompendium im Philosophieunterricht in Altona bei Lehrer Henrici, der bei Wolff studiert hatte und nun seine Schüler 1789 »gründlich« in die Philosophie einführen wollte. Schumacher wurde später selbst Lehrer und schenkt retrospektiv den Unterrichtsmethoden besondere Beachtung. Die Reproduktionslastigkeit und mangelnde Gelegenheiten zum Philosophieren ließen diesen Philosophieunterricht scheitern. Nachdem Henrici beim Buchhändler für die gesamte Klasse die benötigte Anzahl an Exemplaren des Kompendiums besorgt hatte, konnte der Philosophieunterricht auf folgende Art beginnen:

Wir [...] bekamen unsere Bücher, setzten uns voll Erwartung zurecht, und mit freudefunkelnden Augen kam der Alte zur ersten philosophischen Lehrstunde in die Classe. Sie haben hier [...], hob er an, zunächst eine Anleitung zur Logik. Das Latein ist Compendienlatein, ein bisschen barbarisch mitunter, aber *philosophus non curat*, die Sache ist doch gut. Nun ein Wort, wie wir verfahren wollen. Sie finden in jedem § Definitiones; da unterscheiden wir: das *Definitum* und die *Definitio*, und um es besser zu beachten, so unterstreichen wir immer das *Definitum* doppelt, und die *Definitio* einfach; so (er zeigte es an der Tafel). Dann memorieren wir das hübsch, und so kommen wir weiter. [...] *Barbara celarent, primae, Darii Ferioque* usw. Je toller, je hoprichter sie wurden (und wer sie kennt, weiß, daß sie wahre Meisterstücke des Burlesken sind), desto herzlicher lachte er, aber nicht verlachte er, sondern ermahnte uns dringend und innig, sie ja recht fest auswendig zu lernen. Das waren denn unsere *Studia philosophica*. In diesen Formen übten wir uns, und wenn wir einen von ihm gegebenen Syllogismus gleich in Ansehung der Figur erkennen, oder gar in vorgeschriebener Form ihn erfinden und richtig

156 A. a. O., S. 161.

157 Ekkard, a. a. O., S. 266; 134; 98.

aufstellen konnten, so augurierte er, daß wir zu philosophischen Denkern gemacht wären. Von eigentlichem Stoff, über den man philosophieren könne, war nicht die Rede.¹⁵⁸

Vom Auswendiglernen geistig erdrückt, sucht Schumacher schließlich Gelegenheiten zum Selbstdenken und gedanklichen Austausch mit anderen. Im Gegensatz zur Hamburger *St. Johannis-Schule*, hatten die Lehrer des Gymnasiums in Altona die Methode des Disputierens im Philosophieunterricht aufgegeben, so daß Schumacher diese Möglichkeit versperrt blieb. Er berichtet von kleinen, in den Klassenzimmern befindlichen Redepulten, die neben dem großen Katheder des Lehrers aufgestellt und eine ungenutzte »Reliquie« aus der Zeit waren, in der die Schüler noch disputieren durften.¹⁵⁹

Auf der Suche nach »Stoff, über den man philosophieren könne«, begibt sich Schumacher schließlich in die Schulbibliothek – und steht angesichts der »10 000 Bücher« mit einem »drückende[m] Gefühl der Ueberwältigung«¹⁶⁰ vor dem Kanonproblem. Henrici hatte keine Literaturempfehlungen ausgesprochen, und so entschied sich Schumacher für Lockes *On human Understanding*, weil der Einband des im Quart gedruckten Buches auffallend schön war. Schumacher las mehrere Seiten und tauschte es, ohne viel verstanden zu haben, nach dem Zufallsprinzip gegen ein anderes Buch mit schönem Einband aus. Er wählte Leibniz' *Theodizee*.

Ich nahm es mit, ob mit Nutzen, bedarf keiner Bemerkung. Nach und nach trat ein gewisser Unmuth bei mir ein, ein drückendes Gefühl meiner Unfähigkeit von der Bibliothek Nutzen zu ziehen, und ich kam nicht wieder.¹⁶¹

4.5.4 Joachim Georg Darjes

Joachim Georg Darjes (1714–1791) studierte in Rostock und Jena Philosophie und Theologie bei dem Wolffianer Carpov. Nach Erwerb der Magisterwürde in Jena begann Darjes, in der Lehre ebenfalls einen Wolffianismus zu vertreten. Dies brachte ihn und seinen Lehrer in Schwierigkeiten. Carpov wurde gezwungen, Jena zu verlassen, Darjes durfte nach öffentlichem Widerruf seiner Anhängerschaft

158 Georg Friedrich Schumacher: Genrebilder aus dem Leben eines siebenzigjährigen Schulmannes – ernsten und humoristischen Inhalts –, (photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Schleswig 1841), Flensburg, 1983. S. 149 f. Die Hervorhebungen stammen von Schumacher.

159 A. a. O., S. 88.

160 A. a. O., 151.

161 A. a. O., S. 151.

bleiben. Mit der Festigung von Wolffs Schulphilosophie entspannte sich die Lage ab 1737/38. Darjes wurde Adjunkt der Philosophischen Fakultät und vertrat in Forschung und Lehre weiterhin einen Wolffianismus, was den Widerstand der Theologischen Fakultät schürte und Darjes nötigte, eine Vielzahl von Rechtfertigungsschriften zu verfassen. Im Jahre 1744 wurde er ebendort zum Professor für Moral und Politik berufen. In der Lehre erwies sich Darjes als sehr erfolgreich, weil er in unkonventionellen Vorlesungen zum Philosophieren anregte. Seine eigentümliche Methode, Vorträge nicht abzulesen, sondern Gedanken meditierend und philosophierend zu entwickeln und frei geäußerte Zweifel der Studenten mit einzubeziehen, zog die Massen so sehr an, daß selbst im fünfhundert Hörer fassenden Auditorium Maximum Leitern an den geöffneten Fenstern montiert werden mußten, um zusätzliche Hörerplätze zu schaffen. Auf Veranlassung Friedrich des Großen folgte er 1763 einem Ruf nach Frankfurt an der Oder und promovierte zum königlich preußischen Geheimrat.¹⁶²

Ludovici führt Darjes' Namen zu Recht im offiziellen Verzeichnis der Wolffianer, obwohl sich Darjes im Laufe seiner Lehrtätigkeit, wie Bauer, Albrecht und Müller zeigen, in manchen Fragen von der Leibniz-Wolffschen Philosophie (Lehre von der prästabilierten Harmonie, Lehre von der besten aller möglichen Welten, Satz vom zureichenden Grund) allmählich zugunsten eines populären Eklektizismus zu distanzieren begann.¹⁶³ Die Distanzierung von einigen Lehrinhalten der Leibniz-Wolffschen Philosophie interpretierte Darjes in seiner Autobiographie folgerichtig als eine notwendige Folge des vom Wolffianismus geförderten aufklärten und kritikfähigen Denkens.

Mein Carpov, es ist wahr, ich bin in verschiedenen Stücken von deinem Lehrgebäude ein Abtrünniger geworden. Allein dies hat deine eigene Unterweisung verursacht, du hast es mir gelehret, meinen Verstand zu gebrauchen.¹⁶⁴

162 Darjes' Autobiographie findet sich in der Vorrede von: Joachim Georg Darjes: Einleitung in des Freyherrn von Bielefeld Lehrbegriff von der Staatsklugheit, Jena, 1764. Vgl. auch: Richter: »Darjes, Joachim Georg D.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 4, S. 758f. Vgl. auch Lutz Patitz: Joachim Georg Darjes (1714–1791), Universitätslehrer in Frankfurt an der Oder, Frankfurt a. d. O., 1991.

163 Vgl. Ludovici, Ausführlicher Entwurf, a. a. O., Bd. 1, S. 343. Joachim Bauer; G. Müller: »Joachim Georg Darjes (1714–1791). Aufklärer, Pädagoge, Freimaurer«, in: Zwischen Geheimnis und Öffentlichkeit, Jenaer Freimaurerei und studentische Geheimgesellschaften, Jena, 1991, S. 129–199; hier: S. 134. Michael Albrecht: »Eine entlegene Streitschrift gegen Wolff: Darjes' *Anmerkungen über einige Lehrsätze der Wolfischen Metaphysic* (1748)«, in: Macht und Bescheidenheit der Vernunft, Beiträge zur Philosophie Christian Wolffs, hrsg. von Luigi Cataldi Madonna, Hildesheim, 2005, S. 59–72.

164 Darjes, Einleitung in des Freyherrn, a. a. O., S. 12f.

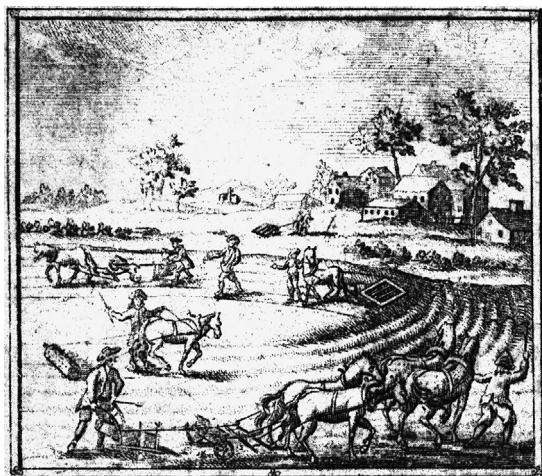


Abb. 28: Frontispiz in: Christian Reichart: Land- und Gartenschatz, 5. Teil, Von vieljähriger Nutzung der Äcker, benebst einer Vorrede Herrn Joachim Darjes, Erfurt, 1754.

Zentrales Anliegen Darjes' aufklärerischen Erziehungsdenkens ist die Bildung jedermanns zum Nutzen der Gesellschaft. In Darjes' utilitaristischen Fokus rückt vor allem die Bildung der Landwirte. In seiner *Kameralwissenschaft* fordert er rigoros den Ausbau von Land- und Realschulen, denn nur ein landwirtschaftlich professionell geschulter Bauer könne letztlich durch verbesserte Produktion einer großen Anzahl von Bürgern in der Gesellschaft durch preisgünstige Lebensmittel nutzen.¹⁶⁵

Bildung umfasse aber – unabhängig von der Art der Lerngruppe – eine »allgemeine« und eine »besondere« Seite. Die »allgemeine«, subjektive Seite zielt auf die »moralische« Bildung des Herzens, die »besondere« auf den Wissenserwerb. Für jede Seite der Bildung möchte Darjes verschiedene Klassen einrichten. Wenn ein Bauer, so argumentiert Darjes, auf der Ebene der besonderen Bildung, sich Fähigkeiten und Wissen zur Steigerung seiner Ernten aneigne, aber darüber die Herzensbildung vernachlässige, werde er seine Geschicklichkeit im Ernten nur zum eigenen Nutzen, nicht aber zur Wohlfahrt des Ganzen nutzen.

Ist das Herz des Menschen nicht moralisch, so fehlet ihm die Lust auch mit einigen Unbequemlichkeiten die Wohlfarth anderer zu besorgen. [...] Dies ist genug zu beweisen, es müsse die Policy bey der Einrichtung der Schulen allemal eine gedoppelte Absicht haben. Eine allgemeine und eine besondere. Jene ist, das Herz der Menschen moralisch zu bilden. Diese, den Menschen geschickt zu machen, nicht nur sich zu ernähren, sondern auch durch seine Beschäftigungen anderen Gelegenheit zu geben, daß sie etwas erwerben können.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Joachim Georg Darjes: Erste Gründe der Cameral-Wissenschaften, (photomechanischer Neudruck der Ausgabe Leipzig 1768), Aalen, 1969, S. 39 f.

¹⁶⁶ A. a. O., S. 393. Zur Bildung der Landwirte siehe auch: Joachim Georg Darjes: »Von der Verbesserung der Landwirtschaft zum Nutzen der herrschaftlichen Cammer«, in: Christian Reichart: Land- und Gartenschatz, 5. Teil, Von vieljähriger Nutzung der Aecker, Erfurt, 1754, Vorrede.

Darjes setzte während seines Dienstes in Jena seine Vorstellungen zur Volksbildung im Projekt »Rosenschule« praktisch um. Das zwischen 1761 und 1763 laufende Projekt sah vor, in Camsdorf auf dem Gut der Familie Darjes eine Realschule für arme Kinder zu gründen und zu betreiben. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts und das Direktorat der Schule übernahm Darjes. Den Namen erhielt die Versuchsschule in Andenken an ihre Stifter, den Brüdern der Jenaer Freimaurerloge *Zu den drei Rosen*, die von Darjes als Meister geführt wurde. Gemäß seiner Überlegungen in der *Kameralwissenschaft*, teilte Darjes die Kinder jeweils in einen »besonderen« und in einen »allgemeinen« Kurs ein. Im »allgemeinen« Kurs, an dem Mädchen und Jungen gemeinsam teilnehmen durften, wurden die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und Philosophieren erteilt; im »besonderen« Kurs dagegen teilte Darjes die Kinder nach ihrem Geschlecht auf – und damit nach ihren vermeintlichen Aufgaben in der Gesellschaft. Mädchen lernten im »besonderen« Kurs Nähen, Kochen und »Tierwartung« auf dem schuleigenen Bauernhof, während die Jungen in Mechanik, Naturlehre und Ökonomie unterrichtet wurden. Für den Unterricht in der allgemeinen Klasse stellte Darjes einen Hofmeister an, den er selbst im Unterrichten anleitete; für den Unterricht in den »besonderen« Kursen stellte er – je nach Thema – verschiedene Handwerker, z. B. Perückenmacher, Näherinnen und Wollspinner, ein. Zum Ziel des Unterrichts im »allgemeinen« Kurs schreibt Darjes in seiner Projektbeschreibung:

Die moralische Unterweisung wird sich regelmäßig bemühen, die Herzen der aufgenommenen Kinder menschlich zu bilden, in ihnen eine deutliche und überzeugende Erkenntniß von Gott und dessen Eigenschaften zu erwecken, aus diesen die wahre Absicht ihres Daseyns, und aus dieser die wahre Beschaffenheit der Pflichten ihnen begreiflich zu machen. Diese Bemühung wird ferner einen Versuch machen, das Herz dieser Kinder von der EigenLiebe und von der verdorbenen Einbildung zu befreien, und alsdenn in diesen Herzen ein eifriges Verlangen zu erwecken, die Kräfte des ganzen Menschen dahin anzuwenden, daß ein jeder die Wohlfahrt der menschlichen Gesellschaft so weit befördern könne, als es die Umstände, unter welche er ist gesetzt worden, erlauben.¹⁶⁷

Moralische Unterweisung aber erweist sich für Darjes als keine leichte Angelegenheit. Ungebildete Kinder seien wie das »Vieh«, dem die Fähigkeiten erst noch

167 Joachim Georg Darjes: Entwurf einer Real-Schule zur Erziehung armer Kinder, zum Nutzen der wirthschaftlichen Beschäftigungen, Jena, 1761, § 7. Der Bericht ist auch in einer französischen Übersetzung erschienen. Vgl. Ders.: *Projet d' une ecole economique*, Jena, 1761. Der Erfolg des Projektes ist nachzulesen in: Joachim Georg Darjes: *Das erste Jahr der Real-Schule die den Namen des Rosen-Schule bey Jena führet*, Jena, 1763.

»ausgewickelt« werden müßten.¹⁶⁸ In seiner aus Vorlesungen hervorgegangenen *Philosophischen Sitten-Lehre* entfaltet Darjes zwei Möglichkeiten, ethisch zu bilden, nämlich empirisch oder mathematisch-demonstrativ. Moralische Bildung durch Erfahrung zu erwerben, scheint ihm der einfachere, aber auch unsicherere Weg zu sein, der für den »größten Haufen« unter den Kindern der beste zu sein scheint. Wahrhaft moralische Bildung sei jedoch nur durch die mathematisch-demonstrative Lehrart zu vermitteln. Hier müsse der Lehrende die aus der Logik stammenden Gesetze zur Überzeugung anderer anwenden können.¹⁶⁹ Für einen Ethiklehrer sind somit nach Darjes Logikkenntnisse Voraussetzung.

Die Logik als »Kunst mit eigenem Verstand zu verstehen«¹⁷⁰ ist aber für Darjes eines der wichtigsten Unterrichtsfächer zur Beförderung des Selbstdenkens der Schüler. Darjes' akademischen Logikvorlesungen wurden Wolffs *Vernünfftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes* zugrunde gelegt. Als Ergänzungsband zu seiner Vorlesung gab er 1737 aus zweierlei Gründen die *Lehrende Vernunft-Kunst* heraus: zum einen empfand er Wolffs Logik zum Teil ergänzungswürdig, und die Veröffentlichung von Zusatzmaterial ermöglichte ihm die Einstellung des lästigen Diktierens während der Vorlesung, zum anderen schienen gerade Anfänger in der Philosophie nur schwer Zugang zu Wolffs Logik zu finden, so daß Darjes seinen Band als populäre Einführung in Wolffs Logik in deutscher Sprache konzipierte.¹⁷¹ Eher wissenschaftlich ausgerichtet, mit einem stärkeren Fokus auf Leibniz' Programm einer mathematischen Logik, sind Darjes' lateinische Publikationen.¹⁷²

In den ersten Kapiteln der *Lehrenden Vernunft-Kunst* führt Darjes in die Grundlagen des Leibniz-Wolffschen Systems ein, indem er den Satz des Widerspruches und den Satz des Grundes erläutert und die für den Wolffianismus typische mathematisch-demonstrative Lehrart definiert, rechtfertigt und anwendet. Aus Wolffs Psychologie entnimmt er in den einführenden Kapiteln Lehrsätze zu verschiedenen Erkenntnis- und Ideenarten. Für den Anfänger der Philosophie gibt er einführend einen Überblick über die verschiedenen Disziplinen des Faches und legt eine Reihenfolge für das Studium fest (Logik, Metaphysik, »übende Philosophie«,

168 Joachim Georg Darjes: Erste Gründe der philosophischen Sitten-Lehre auf Verlangen und zum Gebrauch seiner Zuhörer entworfen, Jena, 3¹⁷⁶², § 516.

169 A. a. O., § 21 f.

170 Joachim Georg Darjes: Die Lehrende Vernunft-Kunst welche eine vernünfftige Anweisung zur Verbesserung der Kräfte des Verstandes in Beurtheilung und Erfindung der Wahrheiten in sich enthält und aus der Natur der Seele in Mathematischer Lehr-Art zur Grundlegung zu einer höheren Wissenschaft und zum Nutzen seiner Zuhörer aufgesetzt worden, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Jena 1737), Hildesheim, 2000, Vorrede.

171 A. a. O.

172 Joachim Georg Darjes: Introductio in artem inveniendi seu logicam theoretico-practicam, Jena, 1747. Ders: Via ad veritatem, Jena, 1755.

bestehend aus Naturrecht, Völkerrecht, Sittenlehre, Staatskunst und Ökonomie). Die Priorität der Logik begründet Darjes folgendermaßen:

Weil die Vernunft-Kunst die Lehr-Art zeigt, nach welcher man philosophieren müsse, so ist ein philosophischer Anfänger verbunden, daß er sich zuerst eine gründliche Erkenntniß von dieser zu wege bringe.¹⁷³

1ste Classe	2dere Classe	3te Classe	4te Classe
AAA	EEE	III	OOO
AEA	EAE	IAI	OAO
AIA	EIE	IEI	OEO
AOA	EOE	IOI	OIO
AAB	EAA	IIA	OOA
AAI	E EI	IIE	OOE
AAO	EE O	IIO	OOI
AEE	EAA	IAA	OAA
AIE	EIA	IEA	OEA
AOE	EOA	IOA	OIA
AEI	EAI	IAE	OAE
AEO	EAO	IAO	OAI
AII	E II	IEE	OEE
AOO	EOO	IOO	OII
AOI	EOI	IOE	OIE
AIO	EIO	IEO	OEI

Abb. 29: Tabelle aller möglichen Schlüsse in: Joachim Darjes: Die Lehrende Vernunft-Kunst, (Nachdruck der Ausgabe, Jena 1737), Hildesheim, 2000, § 615.

Der Kern der Logik Darjes' gliedert sich klassisch in die Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre. Gemäß der Wolffschen Lehrart, ist der Text in Paragraphen eingeteilt. Einzelne Paragraphen wiederum werden durch Überschriften als »Erfahrung«, »Erklärung«, »Zusatz«, »Beweis«, »Lehrsatz«, »Grundsatz«, »Regel«, »Anmerckung«, »Aufgabe« oder »Auflösung« kenntlich gemacht. Die Lehrsätze und Regeln heben sich durch größeren Druck von den anderen Textabschnitten ab. Die Begriffe werden, vom heutigen Sprachduktus abweichend, nach Wolffschen Definitionen gebraucht. In den »Aufgaben« gibt der Autor stichpunktartig ein zu lösendes Problem vor; die stets darauf folgende »Auflösung« ist imperativisch als Arbeits- oder Übungsaufgabe an die Schüler adressiert. So gehört es etwa zu einer »Aufgabe«, »die Aufmerksamkeit zu verstärcken«; die »Auflösung« erfolgt mit den Worten: »Richtet eure Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand. Diese Übung setzet beständig fort, so werdet ihr bald eine Verbesserung in derselbigen bemerken.«¹⁷⁴

Zur Übersichtlichkeit tragen nicht allein die in den Überschriften vorgenommenen Differenzierungen zwischen den einzelnen Texttypen bei, sondern auch zahlreiche Tabellen und Schemata. Wenn Darjes das Gedächtniswerk der Alten übernimmt, wie beispielsweise die mnemotechnischen Namen »Barbara«, »Celarent«, »Darii« usw., legt er seine Quellen offen.¹⁷⁵ In Einzelfällen dichtet Darjes

173 Darjes, Die Lehrende Vernunft-Kunst, a. a. O., § 42.

174 A. a. O., § 112.

175 Vgl. a. a. O., § 655.

auch kleine Verse, die das Erinnern erleichtern sollen.¹⁷⁶ Sein Lehrbuch endet mit einem Register, in dem in alphabetischer Reihenfolge die deutsche Übersetzung der lateinischen Fachtermini angegeben wird. Dies erweist sich insofern als nützlich, als daß einige Übersetzungen zumindest für unseren heutigen Sprachduktus nicht sehr glücklich gewählt wurden (z. B. Ober-Theil: *subjectum*, Unter-Theil: *praedicatum*, das Abziehen: *abstractio*).

Die Wolff-Ära hat Darjes' *Lehrende Vernunft-Kunst* nur bedingt für den Schulgebrauch als nützlich erklärt. Diese Zurückhaltung ist nicht allein auf Darjes' Loslösung vom Kernkanon in zentralen Fragen der Philosophie zurückzuführen. Ludovici lobt zwar Darjes' »deutlichen Vortrag« und seine »Reinlichkeit der Sprache«, beanstandet aber umso mehr die mathematische Lehrart in diesem Schulbuch, und dies aus folgendem Grund: mit der Beschreibung der Sätze als Erfahrung, Aufgabe, Beweis etc. habe Darjes eine nutzlose Neuerung eingeführt, die – weil sie zur Verballhornung taugte und wider der Autorität Wolffs sei – der gesamten Schule letztendlich schade.

Das mathematische Kleidgen, in welches diese Vernunftlehre eingehüllet zum Vorschein kommt, hat uns nicht gefallen wollen. [...] Ausser den mathematischen Wissenschaften ist die Beschreibung der Sätze noch nicht gebräuchlich. Unverständige, deren es am meisten giebt, nehmen daher Gelegenheit, die mathematische Lehrart lächerlich zu machen. Aus eben dieser Ursache hat sogar der große Wolff in seinen Philosophischen Schrifften die Sätze nicht beschreiben wollen.¹⁷⁷

Ludovici's Bedenken sind nicht ganz unbegründet. Wie Grimm anhand einer Vielzahl einschlägiger literarischer Quellen der Frühaufklärung verdeutlicht, nahmen Wolffs Gegner vornehmlich die umständliche mathematische Methode zur Zielscheibe ihrer bissigen Wissenschaftssatiren.¹⁷⁸

Die Zurückhaltung der Schule gegenüber Darjes' deutscher Logik spiegelt sich im Verbreitungsgrad des Lehrbuchs wider. An die Verkaufszahlen von Baumesters Logiklehrbuch reicht die *Lehrende Vernunft-Kunst* nicht heran, doch findet sie durchaus an verschiedenen Bildungsanstalten Aufnahme in die Liste der obligatorischen Schulbücher. Das akademische Gymnasium im südpreußischen Posen führte bis 1799 Darjes' Logik in der Liste der kanonischen Bücher.¹⁷⁹ Erst

176 Vgl. a. a. O., § 646.

177 Ludovici: Ausführlicher Entwurf, a. a. O., Bd. 2, § 413.

178 Gunter E. Grimm: »Christian Wolff und die deutsche Literatur der Frühaufklärung«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, hrsg. von Jürgen Stolzenberg und Oliver-Pierre Rudolph, Bd. 1, S. 221–245.

179 Schwartz, Bd. 1, S. 447.

Gedike (vgl. Kap. 4.7.2.) versuchte, an dieser Schule 1801 ein anderes Lehrbuch einzuführen. Er hielt das Buch zu diesem Zeitpunkt für veraltet und empfahl ein Lehrbuch ohne »scholastische[s] Unkraut«.¹⁸⁰ J. G. Feder, Lehrer und späterer Lehrbuchautor (vgl. Kap. 4.6.3.) unterrichtete als junger Mann am akademischen Gymnasium in Coburg, wie er in seiner Autobiographie schreibt, nach alter Schultradition anhand Darjes' Logik.¹⁸¹ Selbst an den Universitäten in Frankfurt an der Oder und in Halle wurden die Studenten durch Darjes' Schriften in die Philosophie eingeführt.¹⁸²

4.5.5 Johann Georg Sulzer

*Das Lesen muß eine der fürnemsten und allerliebsten Beschäftigungen eines ehrlichen Mannes sein. [...] Leset aber nur gute, und wo möglich die besten Bücher.*¹⁸³

Als fünfundzwanzigster Sohn eines Züricher Ratsherrn konnte Johann Georg Sulzer (1720–1779) nach dem Tod seiner Eltern ein Studium der Theologie, Mathematik, Botanik und Philosophie in Zürich ab 1736 ermöglicht werden. Schulausbildung und Studium haben Sulzer wenig Freude bereitet. Allein die Lektüre der *Deutschen Logik* und *Metaphysik* von Christian Wolff vermochte sein Interesse zu wecken. Zu seinen Lehrern in Poetik und Ästhetik gehörten Bodmer und Breitinger. Nachdem Sulzer 1739 das Examen mit schlechten Noten bestanden hatte, nahm er eine Stelle als Vikar an und verfaßte im wolffianischen Stil einen *Versuch einiger moralischer Betrachtungen über die Werke der Natur*. Auf eine Hofmeisterstelle in Zürich folgte 1743 eine ähnliche Beschäftigung in Marburg. In dieser Lebensphase schrieb Sulzer seine ersten pädagogischen Abhandlungen. Dank einer Vermittlung durch Gleim, Euler und Maupertertius wurde Sulzer 1747 an das *Joachimsthalsche Gymnasium* in Berlin zum Professor für Mathematik berufen. Infolge des Todes seiner Frau und des Überdrusses an der Disziplinlosigkeit seiner Schüler, legte Sulzer sein Lehramt 1763 nieder, um in der Schweiz sein Hauptwerk zur *Allgemeinen Theorie der Künste* abschließen zu können. Anlässlich der Bitte des preußischen Königs, nahm Sulzer die Lehrtätigkeit 1765 an der neubegründeten Ritterakademie *Ecole militaire* als Professor für Philosophie wieder auf. 1775 wurde

180 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 453.

181 Feder, J. G. Feder's Leben, a. a. O., S. 19; 36; 49.

182 Ekkard, a. a. O., S. 67; 22 f.; 65.

183 Johann Georg Sulzer: Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, Zürich, 1748, S. 347 f. Auszüge dieser Schrift sind abgedruckt in: Johann Georg Sulzer: Pädagogische Schriften, hrsg. von Willibald Klink, Langensalza, 1922.

er zum Direktor der philosophischen Klasse der Akademie der Wissenschaften ernannt. Zu seinen Aufgaben gehörten fortan auch die Revision und Umgestaltung von öffentlichen Schulen, darunter das Berliner *Joachimthalsche Gymnasium* und das *Mitauer Gymnasium*.¹⁸⁴

Sulzers Pädagogik orientiert sich insgesamt, wie Tröhler überzeugend nachweist, an Christian Wolffs Ethik.¹⁸⁵ Trotzdem ist Sulzer kein treuer Nachfolger der Wolffschen Philosophie. Obwohl er insgesamt dieser Tradition deutlich entstammt, schlägt er, wie noch zu zeigen sein wird, in manchen Fragen eine neuartige Richtung ein.

Schon in der Kanonfrage offenbaren sich Sulzers wolffianische Wurzeln und deren Überwindung zugleich. Ein nicht unbedeutendes Ziel der Pädagogik Sulzers besteht nämlich darin, Kinder zum Bücherlesen zu motivieren. Sein *Versuch von der Erziehung* enthält daher im Anhang einen an jugendliche Leser gerichteten Kanonvorschlag. Romane und französische Literatur nimmt Sulzer in seine Bibliographie nicht auf, weil er befürchtet, daß diese Literatur sittlichen Schaden verursache, indem eine »übertriebene Liebe für das Frauenzimmer« erweckt würde.¹⁸⁶ Anstelle der Romanlektüre schlägt er vor, die Bibel, Wolffs deutsche Schriften (*Experimentalphysik*, die *Metaphysik*, *Ethik* und *Politik*), Baumgartens *Theologische Moral*, Sokrates' Gespräche von Platon sowie seine eigenen Schriften (*Philosophische Unterredungen*, *Freundschaftliche Unterredungen*, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, *Kurzer Begriff aller Wissenschaften*) zu lesen.¹⁸⁷

In seinem *Entwurf* zur Neustrukturierung der Lehre am *Mitauer Gymnasium* schreibt er dem Philosophielehrer, der das Fach vier Stunden in der oberen Klasse zu unterrichten hatte, folgenden Exemplakanon vor: Pythagoras, Sokrates, Antithenes, Zeno, Aristoteles, Epikur, Descartes, Locke, Leibniz und Wolff. Am ausführlichsten aber solle der Philosophielehrer Wolffs Lehren dozieren, weil Wolff »der einzige« sei, der ein »vollständiges und in gar vielen Stücken sehr gründliches System aller Theile« geschrieben habe.¹⁸⁸ Sulzer schlägt aus diesem Grund vor, das gesamte System der Wolffschen Philosophie durch Lektüre der Einleitungen der

184 Vgl. Johann Georg Sulzer: Lebensbeschreibung von ihm selbst aufgesetzt, Berlin, 1809. Otto Liebmann: »Sulzer, Johann Georg«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 37, S. 144–147.

185 Vgl. Daniel Tröhler: »Christian Wolff und Georg Sulzer – Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik«, in: Moral philosophy and education in the Enlightenment, hrsg. von Dieter Jedan, Bochum, 2001, S. 118–142. In vielerlei Hinsicht steht Sulzer auch Leibniz näher als Wolff. Siehe dazu: Maximilian Dähne: Joh. Georg Sulzer als Pädagog und sein Verhältnis zu den pädagogischen Hauptströmungen seiner Zeit, Königsee, 1902, S. 6 ff.

186 Sulzer, *Versuch von der Erziehung*, a. a. O., S. 348.

187 A. a. O., S. 350 ff.

188 Johann Georg Sulzer: Vermischte philosophische Schriften, 2 Teile in 1 Band, (photomechanischer Nachdruck der Ausgaben Leipzig 1773/1781), Hildesheim, 1974, Teil 2, S. 193.

lateinischen Bände zu behandeln.¹⁸⁹ Zugleich aber warnt er vor Dogmatisierungen am Lernort Schule und fordert eine kritische Betrachtung sowohl des Wolffschen Systems als auch der Geschichte der Philosophie.

Auf Universitäten hat sich fast durchgehends die schädliche Methode eingeschlichen, daß der Professor seinen Zuhörern ein von ihm angenommenes System der Philosophie mit solcher Zuversicht vordogmatisiert, als wenn darinn alles auf das genaueste erwiesen, und keine Zweifel gegen irgend einen Satz mehr übrig wären. Eine solche Methode soll auf diesem Academischen Gymnasio verbannt seyn. [...] Diesemnach soll hier, in den philosophischen Lectionen, mehr eine wahre critische Geschichte der Philosophie, als ein philosophisches System vorgetragen werden. Dieses wird den Vortheil haben, daß die Zuhörer nicht blindlings für ein System eingenommen, und in ihren Urtheilen zu vorschnell werden. Wer nach dieser Methode in der Philosophie unterrichtet worden ist, wird einsehen lernen, daß auch große Männer, über wichtige Dinge, verschiedener Meynung seyn können, weil sie die Sache aus verschiedenen Gesichtspuncten ansehen, und daß man nicht gleich eine Meynung, die nicht mit unseren Begriffen übereinkommt, für ungereimt halten soll.¹⁹⁰

Sulzer legte seinem eigenen Philosophieunterricht auch Wolffs Werke zugrunde. Von der Lektüre eines historisch orientierten Philosophieschulbuchs in Sulzers Unterricht erfahren wir aber nichts, weil Sulzer auf diesem Feld der Literatur ein Desiderat erblickt. Im *Entwurf* stellt er nämlich fest, daß die Kritik der verschiedenen Philosophien dem Lehrer »viel Mühe« abverlange, »weil in dem meisten Schriften über die Historie der Philosophie, diese Hauptsache [die Kritik] ziemlich schlecht ausgeführet wird.«¹⁹¹

Die Dominanz Wolffscher Schulphilosophie in Sulzers Kanonvorschlag impliziert keinesfalls blinde Autoritätsgläubigkeit. Ganz im Gegenteil, der an Wolff geschulte Leser muß, als Folge seines aufgeklärten und kritischen Denkens, auch den eigenen Aufklärungsquellen gegenüber kritisch aufgeschlossen sein. Der Lehrer selbst ist Sulzer zufolge hierin den Schülern ein wichtiges Vorbild.

Der Lehrer muß selbst bescheiden und ein mäßiger Zweifler seyn. Er muß soviel Einsicht haben, daß er die Unvollkommenheit der menschlichen erkenntniß, und ihre engen Schranken einsieht. Er muß wissen, daß oft die größten Geister über gewisse Sachen können verschiedener Meinungen

189 A. a. O., Teil 2, S. 145 f.; 194.

190 A. a. O., Teil 2, S. 191 f.

191 A. a. O., Teil 2, S. 193.

seyn, ohne daß dieses ihren Verdiensten etwas benihmt. Er muß sich nicht einbilden, daß Wolff allein gut denket, und die Wahrheit allein einsiehet. Deßwegen muß er auch von seinem Schüler nicht fordern, daß er ihm auf sein Wort glaubt; er muß ihm erlauben so lange zu zweifeln, bis er die Sache durch sich selbst einsiehet.¹⁹²

Den Lehrer sieht Sulzer als einen Lernbegleiter, der dem Schüler nicht etwa das Denken und Urteilen abnimmt, sondern es vielmehr zur Eigenständigkeit anregt. Wie einem Bach solle der Lehrer dem Lauf des kindlichen Verstandes folgen und auf Abwegen solange verharren, bis das Kind seinen Fehler im Urteilen selbst erkenne.¹⁹³ Zur Schulung des »richtigen Denkens« eigne sich in besonderer Weise der Mathematikunterricht, dem Sulzers Hauptinteresse gilt.¹⁹⁴ Aber auch die Philosophie, die Sulzer auch in den niederen Schulen unterrichtet wissen will, hat im Fächerkanon für Sulzer einen hohen Stellenwert. Im Anschluß an die frühauflärerische Frauenbildungsbewegung schlägt auch Sulzer dem weiblichen Geschlecht philosophische Bildung nicht aus. Zu wahren Gelehrten möchte Sulzer Mädchen zwar nicht ausbilden, doch eine Einführung in die Philosophie und Moral erachtet er für Mädchen zur Reinigung ihrer Gemüter von Vorurteilen als nützlich.¹⁹⁵

Was nun die [...] die Weltweisheit betrifft, so kann in den ordentlichen niedern Schulen nichts davon gelehrt werden, als die ersten Anfänge der Morale und des Rechts der Natur. In denen Schulen, oder Privat-Unterweisungen, wo die jungen Leuthe bis sie erwachsen sind bleiben, muß man die ganze Weltweisheit mit ihnen durchgehen.¹⁹⁶

Eine Schwierigkeit beim Unterrichten der Philosophie liegt für Sulzer in der Wahl der Unterrichtsmethoden. Als Wolffianer ist er ein Freund der mathematisch-demonstrativen Lehrart und empfiehlt auch den Erziehenden, den Kindern baldmöglichst syllogistisches Schließen und Beweisen beizubringen.¹⁹⁷ Aber im Fall des Philosophieunterrichts weicht Sulzer von diesem Ideal ab und spricht dem sokratischen Philosophieren in allen Altersstufen im *Versuch einer Erziehung* einen höheren Rang zu.

192 Sulzer, Versuch von der Erziehung, a. a. O., S. 251 f.

193 Vgl. a. a. O., S. 25.

194 A. a. O., S. 25; 56. Zur Sonderstellung des Mathematikunterrichts siehe: Dähne, a. a. O., S. 143 f.

195 Sulzer, Versuch von der Erziehung A. a. O., S. 267.

196 A. a. O., S. 58.

197 Vgl. Tröhler, a. a. O., S. 128 ff.

Wenn der Mensch immer tüchtig wäre, einer ganzen Reihe von Schlüssen auf das genaueste zu folgen, und daher den Ansprüchen der Vernunft allemal vollkommenen Beyfall zu geben, so wäre die demonstrative oder mathematische Lehrart in der Morale unstreitig die allerbeste. Allein, man kann ohne großes Nachdenken wahrnehmen, daß sehr oft diese Art zu beweisen nichts hilft. Wenn man auch gleich öfters wieder die Schlüsse, die gemacht werden [...] nichts kann einwenden, so bleibt man doch unüberzeugt. Die Ursache ist, weil der, den man hat überzeugen wollen, nicht selbst auf alle Sätze und Schlüsse gefallen ist [...]. Er kann zwar gleich jezt nichts dawieder einwenden, weil ihm die Sachen ganz frömd sind, so denkt er, es könne doch wohl was seyn, daß sich dawider einwenden liesse [...]. Aus diesem Grund ziehe ich überhaupt in der Morale, die socratische Lehrart der mathematischen vor, ungeachtet ich diese nicht verwerffe [...]. Die socratische Lehrart aber besteht darin, daß man den Menschen [...] immer selber denken und urtheilen läßt.¹⁹⁸

In den *Gedanken über die beste Art die claßischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen* entwickelt Sulzer, scheinbar auf der Basis eigener Unterrichtsbeobachtungen, ein weiteres Argument gegen die mathematisch-demonstrative Lehrart im Philosophieunterricht. Durch Wolffs Methode werde der Schüler »von der Weltweisheit abgeschreckt«; und nur derjenige, der »zur Philosophie gebohren« sei, könne die demonstrative Lehrart im Anfangsunterricht ertragen, ohne die »Lust zu dieser Wissenschaft« zu verlieren.¹⁹⁹ Die abschreckende Wirkung der Methode Wolffs ist auch der Grund dafür, daß Sulzer dem Philosophielehrer empfiehlt, vor der Lektüre der Schriften Wolffs die alten Philosophen im Unterricht zu behandeln. Ihre Art zu Philosophieren sei »weit angenehmer« und »mit Rosen bestreut«, weil sie induktiv vorgingen, sogleich gemeinnützige Fragen aufwürfen und mit anschaulichen Bildern und Beispielen arbeiteten.²⁰⁰

Nach meiner völligen Überzeugung würde die Philosophie unendlich gewinnen, wenn die Jugend erst hinlänglich in den philosophischen Schriften der Alten geübet wird, ehe man sie [...] aus der Logik in die Ontologie, aus der Ontologie in die Cosmologie, aus der Cosmologie in die Psychologie und sofort, führte.²⁰¹

198 Sulzer, Versuch einer Erziehung, a. a. O., S. 120 ff. Zum Nutzen der sokratischen Methode bei Erwachsenen siehe a. a. O., S. 113, bei jungen Leuten siehe auch a. a. O. S. 256.

199 Sulzer, Vermischte philosophische Schriften, 2. Teil, S. 224.

200 A. a. O., 2. Teil, S. 225.

201 A. a. O., 2. Teil, S. 225 f.

Ein wichtiges Argument für die Priorität der Lektüre der »claßischen Schriften der Alten« gegenüber der systematischen Philosophie Wolffs besteht für Sulzer darin, daß Wolff seine Lehren aus der Weltweisheit der Alten genommen habe und sie lediglich mit einer anderen Methode vortrage, die zu einem späteren Zeitpunkt immer noch gelernt werden könne.²⁰²

Aber auch das von Sulzer geschätzte sokratische Philosophieren birgt Schwierigkeiten und bedarf einer großen Kunstfertigkeit des Lehrenden. Als Gespräch initiiert, hebe es sich zwar deutlich vom Lehrervortrag ab, doch dürfe es nicht mit der »kahlen Schulmethode« verwechselt werden, die darin bestehe, Fragen zu stellen, auf die die Kinder »entweder mit Ja oder mit Nein« antworteten. Geradezu ein »Genie« sei erforderlich, wenn Kindern durch kluges Fragen die Gedanken sokratisch entlockt werden müssen.²⁰³

Ein Problem, mit dem sich Sulzer im Rahmen seiner philosophiedidaktischen Bemühungen beschäftigt, ist die Esoterik-Exoterik-Spannung. Sulzer unterscheidet zwischen einer »Philosophie der Schule« und einer »Philosophie der Welt.« Die Schulphilosophie sei Philosophie für jedermann und erfordere keine besondere Vorbildung. Das Nachdenken auf dieser Ebene vollziehe sich wie ein lässiger »Spaziergang«, bei dem noch nicht feststehe, wohin man überhaupt gelange. Das esoterische Philosophieren sei dagegen eine »weite Reise über Wasser und Land«, bei der der richtige Weg genau getroffen werden müsse und ein Verirren tödlich enden könne.²⁰⁴ Eine Schwierigkeit bestehe nun darin, die Schulphilosophie so zu lehren, daß sie der Vorbereitung auf die »Philosophie der Welt« diene. Sulzer schlägt, als erster Denker in der Geschichte der Philosophiedidaktik, ein historisch-chrestomathisches Vorgehen in der Schulphilosophie vor:

Könnte es nicht von ausnehmenden Nuzen seyn, diese Wissenschaft [Philosophie der Welt] in deutliche Aphorismos zu sammeln, und mit hinlänglichen Beyspielen aus der Historie zu erläutern? Man könnte auf Schulen bald für jede Stufe des Alters solche sammeln, und der Jugend mit großem Vortheil erklären.²⁰⁵

In den zwischen 1768 und 1787 in vier Auflagen erschienenen *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens* verwirklichte Sulzer dieses Projekt. Das Arbeitsbuch richtet sich an Schüler aller Altersklassen und zielt darauf ab, Schüler nicht länger im mechanischen Drillunterricht wie »dumme

202 A. a. O., 2. Teil, S. 224.

203 A. a. O., 2. Teil 2, S. 153 ff.

204 Johann Georg Sulzer: Kurzer Begriff aller Wissenschaften und anderen Theile der Gelehrsamkeit, Frankfurt, ⁴1774, § 238.

205 A. a. O., § 239.

Papagoy[en]«²⁰⁶ zu behandeln, sondern sie zum Nachdenken anzuregen. Zu diesem Zweck schlägt Sulzer ein sechstufiges Arbeitsprogramm vor. Medium des Unterrichts sind übersichtliche Texte verschiedenster Art (Sachtexte zur Geographie, Geschichte und Völkerkunde, Fabeln, Anekdoten über Philosophen der Antike, Aphorismen und Gedichte). Durch lautes Lesen, Nacherzählen und Diktieren möchte Sulzer auf den ersten drei Stufen zunächst nur Aufmerksamkeit erzeugen. Interpretieren, Kritisieren und Philosophieren sind die Tätigkeiten auf den letzten Stufen, die allesamt der Schärfung des Verstandes und der Beförderung des Nachdenkens dienen sollen. In den *Vorübungen* verzichtet Sulzer auf eine Präsentation der Leibniz-Wolffschen Schulphilosophie, und dies zu Recht, da es in einem Arbeitsbuch nicht um die Vermittlung oder gar Verbreitung einer bestimmten philosophischen Richtung zu gehen hat, sondern um das Einüben von Arbeits- und Denktechniken.

Sulzers *Kurzer Begriff aller Wissenschaften*, der zwischen 1759 und 1786 sechs Auflagen erreichte, läßt Sympathien mit der Wolffschen Schulphilosophie deutlicher hervortreten, markiert aber durchaus ein Spannungsverhältnis zwischen rationalistischen und historistischen Elementen. Wie der Titel schon andeutet, handelt es sich um eine »Encyclopädie«. Allerdings warnt Sulzer einleitend vor dem Ziel, ein »Polyhistor« werden zu wollen, weil bei dem »sehr ausgedehnten Zustand der Gelehrsamkeit« keine Allwissenheit oder Universalgelehrtheit mehr zu bekommen sei.²⁰⁷ Seine Enzyklopädie führt, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit des Wissens zu erheben, in die Philologie, Historie, Kunst, Mathematik, Physik, Philosophie, Rechte und Theologie ein. Sulzer huldigt in seinem Lehrbuch den Verdiensten der Leibniz-Wolffschen Philosophie, schließt sich aber im eigenen Philosophieren dieser Richtung zumindest methodisch nicht an. Nur äußerlich sind die einzelnen Absätze noch in Paragraphen gegliedert. Anstelle der in der Wolffschen Schule üblichen mathematisch-demonstrativen Lehrweise tritt die Erzählung. Das Kapitel zur Philosophie beginnt mit einem historischen Überblick, in dem Sulzer die Grundpositionen von Sokrates, Platon, Aristoteles, Thomas von Aquin, Descartes, Leibniz und Wolff referiert. Wer aber, so Sulzer, tiefer in die Philosophie einzudringen wünscht, wird sich propädeutisch mit der Logik beschäftigen müssen. Um seinen Lesern einen Vorgeschmack zu ermöglichen, widmet sich Sulzer im zweiten Teil des Philosophie-Kapitels dieser Disziplin. Auffällig ist auch hier Sulzers historisches Vorgehen. Es wird keine Logik gelehrt, sondern vielmehr ihre Geschichte von Aristoteles bis Wolff erzählt. Der dritte Hauptteil des Philosophiekapitels beschäftigt sich schließlich mit den Disziplinen der Philosophie, die er einteilt in Ontologie, Kosmologie, Monadologie, Psychologie, Gottesgelehrtheit,

206 Johann Georg Sulzer: *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens: zum Gebrauch einiger Classen des Königlichen Joachimsthalschen Gymnasiums*, Berlin, 1768, S. 4.

207 Sulzer, *Kurzer Begriff aller Wissenschaften*, a. a. O., Vorrede.

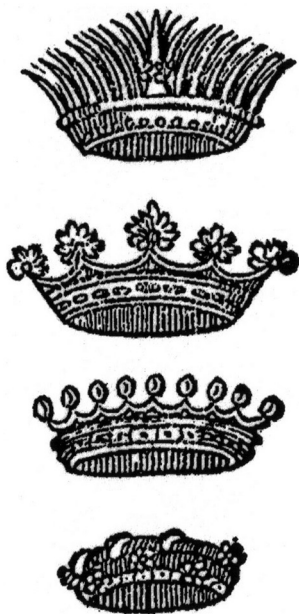


Abb. 30: Verschiedene Kronenarten: Herzogs-, Marquis-, Grafen- und Baronkrone (von oben nach unten), in: Johann Georg Sulzer: Kurzer Begriff der Wissenschaften: zum Gebrauch der Kinder von sechs bis zwölf Jahren, Mainz, 1774, S. 250.

Metaphysik, Moral, Naturrecht, Ökonomie und Politik. Leibniz' und Wolffs Verdienste werden in jeder dieser Disziplinen superlativisch hervorgehoben.²⁰⁸

Noch 1806 beschließen die Professoren des *Königlich Preussischen Gymnasiums* in Heiligenstadt, Sulzers *Kurzen Begriff aller Wissenschaften* in der Ausgabe Frankfurt 1759, die die Schüler für acht Groschen zu erwerben hatten, im Philosophieunterricht einzuführen. Der Philosophieunterricht wurde hier von der Quarta zur Prima zwischen zwei und vier Wochenstunden erteilt.²⁰⁹

Während Sulzers *Kurzer Begriff aller Wissenschaften* für den fortgeschrittenen Schüler bestimmt ist, ist Sulzers einschlägiger *Begriff der Wissenschaften zum Gebrauch der Kinder* an eine jüngere Leserschaft adressiert. Das enzyklopädische Lehrbuch ist katechetisch verfaßt und an Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren adressiert.²¹⁰ Das Buch erreichte 1777 die zehnte Auflage und gab Anlaß für einen Folgebund, der eine tabellarische Zusammenfassung der Enzyklopädie darstellt.²¹¹ Als Kinderenzyklopädie umfaßte Sulzers Buch alles, was die Jugend wissen mußte, um den Alltag des 18. Jahrhunderts gesittet und den Etiketten gehorsam folgend bestehen zu können. Im Vordergrund steht allein die materiale Bildung. In der knapp dreihundert Seiten starken Enzyklopädie sind der Philosophie nur zwei Seiten gewidmet. Fernab eines theoretisch geforderten sokratischen Philosophierens, fragt der fiktive Lehrer hier nur ab: Was ist die Philosophie? Wie teilt man die Philosophie ein? Was hat die Logik für einen Nutzen? Was lehrt die Moral? Wovon handelt die Physik?²¹²

208 Vgl. a. a. O. §§ 189; 209; 227.

209 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 216; 218 f.

210 Johann Georg Sulzer: Kurzer Begriff der Wissenschaften: zum Gebrauch der Kinder von sechs bis zwölf Jahren; durch Frag und Antworten eingerichtet, Mainz, 1774.

211 Die Auflage des *Kurzen Begriffs* von 1774 wirbt für: Johann Georg Sulzer: Einleitung zu einem kurzen Begriff der Wissenschaften nach Art der Tabellen, Mainz, 1774.

212 Sulzer, Kurzer Begriff der Wissenschaften, a. a. O., S. 46 f.

4.5.5.1 Julius Erduin Koch: Deutungskanon zweiter Ordnung

Der Prediger Julius Erduin Koch, ein Schüler von Friedrich August Wolf, berichtet 1793 vom verlegerischen Erfolg von Sulzers *Kurzer Begriff aller Wissenschaften* und beschließt, mit Hinweis auf die beachtliche »Mördergrube der Nachdrucker«, eine eigene Schulenzyklopädie mit dem Titel *Encyclopädie aller philologischen Wissenschaften* zu verfassen und darin Sulzer grob zu folgen.²¹³ Das Kapitel zur Philosophie schien ihm jedoch eine Überarbeitung zu bedürfen. Sulzers historische Herangehensweise findet insgesamt Kochs Wohlwollen; zwei Mängel aber versucht Koch zu beheben. Zum einen ist ihm die Darstellung nicht historisch genug. Er reduziert die Philosophie auf Kosten der Schulung des Selbstdenkens nun ganz auf ihre Geschichte.

Das Studium der Philosophie setzt das Studium der Geschichte voraus. Denn es ist offenbar leichter, sich Kenntnisse durchs Lernen, als sich Begriffe durch eignes Denken oder Nachdenken zu erwerben.²¹⁴

Zum anderen erweist sich Sulzers Anschluß an den Wolffianismus, mit Blick auf den Aufstieg der kantischen Philosophie, auf esoterischer Ebene als veraltet. Als Gegenkanon zum wolffianischen Kernkanon schlägt Koch zunächst Kants Philosophie vor. Doch bei der Aufstellung des Gegenkanons ergibt sich rasch das Problem der Unabgeschlossenheit der kantischen »Reform«. Es stehe weder eine geeignete Lehrbuchvorlage zur Verfügung noch gäbe es genügend Kant-Kenner unter den Lehrern. Die scheinbare Unlösbarkeit dieser Probleme veranlaßt schließlich Koch, von seinem Gegenkanon abzurücken und Sulzers Schrift als Vorlage und Ideenquell für seine Enzyklopädie zu nutzen. An die Stelle eines innovativen Gegenkanons tritt ein Deutungskanon zweiter Ordnung. Die Esoterik-Exoterik-Spannung bleibt unüberwunden.

Dagegen konnte ich Neuerungen [...], so sehr auch ihre idealische Vorzüglichkeit entschieden seyn mag, nicht aufnehmen. Z. B. in der Eintheilung und Bestimmung der philosophischen Wissenschaften und Begriffe konnte ich nicht auf die hier so schön begonnene Reform durch Kant und Reinhold allein und möglichst streng Rücksicht nehmen. Diese Sache ist leider erst im werden, dagegen ist die Wolfische und Afterwolfische Philosophie. Die mehresten Schullehrer unserer Zeit können sich schwerlich in ein solches Philosophie-System hineinarbeiten, am wenigsten Andere nach einem solchen

²¹³ Julius Erduin Koch: *Encyclopädie aller philologischen Wissenschaften für Schulen und Selbst-Unterricht*, völlig umgearbeitet aus Johann Georg Sulzers *Kurzer Inbegriff aller Wissenschaften*, Berlin, 1793, S. I.

²¹⁴ A. a. O., S. 5.

dünngesponnen Leitfaden unterrichten [...] Daher muß meine Encyklopädie von dieser Seite ein nicht ganz erfreuliches Gemälde der heutigen Gelehrten-Welt [...] seyn.²¹⁵

4.5.6 Wolffianischer Subkanon: Damenphilosophie und Frauenlogik

Mit der Aufklärungsbewegung ging die Popularisierung der Philosophie einher. Nicht nur Landwirten, sondern auch Kindern und Frauen wurde das Philosophieren zugetraut. Es bildete sich ein weiblicher Subkanon heraus, in der die Leibniz-Wolffsche Philosophie für Frauen transformiert wurde. Schon Christian Thomasius, als Aufklärer der ersten Generation, hatte Philosophie für den galanten Weltmann gelehrt und insbesondere die Hofdame als potentielle Philosophieinteressierte entdeckt und gefördert. Die schon in der Frühaufklärung einsetzenden Bemühungen der männlichen Gelehrten, Frauen im gehobenen Stand Zugänge zur Philosophie zu ermöglichen, wurzeln jedoch noch tief im traditionellen Verständnis der Geschlechterrollen. Philosophische Bildung wurde für Frauen nur insofern als erstrebenswert und nützlich anerkannt, als daß die Schulung im Denken und Philosophieren allein dazu beitragen sollte, aus dummen Damen kluge Gattinnen zu machen, die ihre Ehemänner geistvoll unterhalten und ihren Nachwuchs weise erziehen konnten. Wie ihre männlichen Mitstreiter, sollten nun auch weibliche Lerner in die Philosophie durch einen Kurs in der Logik eingeführt werden.

Warum es zur Erreichung dieser Bildungsabsichten aber der Etablierung einer »Frauenlogik«, neben einer sich bereits ausgebildeten »Männerlogik«, bedurfte, scheint auf den ersten Blick irritierend. Ist die Definitions-, Urteils-, und Schlußlehre nicht geschlechtsindifferent? Die Philosophiedidaktiker der Aufklärung gingen zwar nicht soweit, daß sie zwischen zwei verschiedenen Logiktypen für Männer und Frauen unterschieden, wohl aber von geschlechtsspezifischen Denkmustern. Die Regeln der Definitions-, Urteils- und Schlußlehre galten freilich für Männer und Frauen gleichermaßen; doch konnte, in Anschluß an die traditionellen Stereotypen, die Logik sehr klar der abstrakt-mathematischen Denkungsart der Männer und nicht der vermeintlich sprachzentrierten, sozial-phantastischen Denkungsart der Frauen zugeordnet werden. Unter diesen Voraussetzungen erhellt der außerordentlich hochgeschätzte didaktische Anspruch des Projektes. Gemessen an den didaktisch zu lösenden Problemen, die sich ergeben könnten, wenn Frauen wider ihrer natürlichen Begabung lernen sollen, »männlich« zu denken, schienen die Schwierigkeiten der Übersetzung einer vornehmlich lateinischen Logik in eine

215 A. a. O., S. IX.

deutsch-populistische eher gering. Nicht ohne Bedeutung ist schließlich auch die Frage, *wer* den Damen das logische Denken beibringen soll, ohne sich in einem Dilemma zu verfangen. Kann es Männern in ihrer männlichen Denkart überhaupt gelingen? Könnten es Männer mit antrainierter weiblicher Denkart besser; und wenn ja, welcher Mann könnte sich derart herablassen? Oder können spezifisch weiblich denkende Frauen etwas vermitteln, was sie selbst nicht können? Als ernsthafte Kandidatinnen geraten nur Frauen mit möglichst schon vorhandenem »männlichem« Denken in den Blickpunkt, aber solche gilt es allererst zu bilden. Aller Anfang erweist sich besonders im Frauenbildungsprojekt des 18. Jahrhunderts als schwer.

Wolff widersetzt sich einem Bildungsszenario dieser Art nicht. Am 28. 05. 1738 hatte er Manteuffel in einem Brief mitgeteilt, er habe vernommen, daß auch Damen zu philosophieren Lust hätten, und gerne wolle er den Damen einen großen Dienst erweisen und eine nützliche »Lesung« anfertigen, allein es fehle ihm die Zeit dazu. Und tatsächlich schickte Wolff einen an Frauen gerichteten Lehrbrief quasi als Muster für eine mögliche Damenphilosophie an Manteuffel im November des gleichen Jahres. Der Plan, eine Damenphilosophie zu verfassen, zerschlug sich für Wolff jedoch danach endgültig.²¹⁶

Während Wolff zeitlebens sein System nicht in Form einer Damenphilosophie öffentlich popularisierte, nahmen ihm seine Schüler und Nachfolger diese Arbeit mit Erfolg ab. Ein wichtiges Sprachrohr auf diesem Weg waren die moralischen Wochenzeitschriften. Unter einem weiblichen Pseudonym hatte Johann Christoph Gottsched (vgl. Kap. 4.5.5.) 1725 den ersten Zeitschriftenband mit dem Titel *Die vernünftigen Tadlerinnen* herausgegeben. Erklärtes Ziel dieser Frauenzeitschrift, in der Geschichten, Anekdoten, Briefe, Leselisten und Diskussionsbeiträge zu Frauenfragen abgedruckt wurden, war die Verbesserung des weiblichen Intellekts durch philosophische Bildung. Im zweiten Jahr stellte aber Gottsched bereits die Produktion der Wochenzeitschrift ein und gab sie fortan nur noch als fertige Sammlung in Buchform heraus.²¹⁷ Auch Gottscheds Philosophielehrbuch *Erste Gründe der gesamten Weltweisheit* war nicht ohne Grund einer Frau, Gräfin von Kaiserling, gewidmet. Gottsched spielt in Fragen der Frauenbildungsbewegung auch insofern eine wichtige Rolle, als daß er einer der wenigen Philosophen war, der von einer gelehrten und literarisch aktiven Gattin unterstützt wurde.

216 Heinrich Ostertag: Der philosophische Gehalt des Wolff-Manteuffelschen Briefwechsels, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1910), Hildesheim 1980, S. 15 ff.; 26 ff. Siehe auch: Werner Schneiders: »Das philosophische Frauenzimmer«, in: Tradition & Émancipation, Tradition & Emanzipation, hrsg. von Claude Weber, Frank Grunert, Luxembourg, 1991, S. 50–94, hier: S. 68 ff. und Concha Roldán: »Damenphilosophie und europäische Querelle des Femmes zur Zeit Wolffs«, in: Christian Wolff und die deutsche Aufklärung, Bd. 3, hrsg. v. Jürgen Stolzenberg; Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 145–161.

217 Johann Christoph Gottsched: Die vernünftigen Tadlerinnen, Hamburg, 3¹⁷⁴⁸.

Ein weiterer Name, der hier zu nennen ist, ist Alexander Gottlieb Baumgarten, der kurz nach seiner Eheschließung im Jahre 1741 ebenfalls eine moralische Wochenzeitschrift für Damen, mit dem Titel *Philosophische Briefe des Aletheophilus*, zur Einführung in die Leibniz-Wolffsche Philosophie herausgab.²¹⁸ Baumgarten und Gottsched publizierten bewußt ihre populären Wochenblätter in deutscher Sprache. Daß dies allein nicht genügte, um Frauen als treue Abonnentinnen zu gewinnen, zeigt auch die rasche Einstellung von Baumgartens Zeitschrift. Das Wochenblatt erschien sechs Monate lang in einundzwanzig Städten, dann stellte man es mangels Nachfrage ein.

Zeitgleich erschien jedoch – mit größerem Erfolg – in Frankreich zwischen 1741 und 1753 *La Belle Wolfienne* von Jean Henri Samuel Formey, der in seinem philosophischen Roman die deutsche Schulphilosophie für die Damen Frankreichs im recht trockenen Duktus popularisierte. Eine deutsche Übersetzung des Werkes ließ nicht lange auf sich warten.²¹⁹ Wolffs Urteil zu Formeys phrasenhafter *La Belle Wolfienne* schwankte, trotz grundsätzlicher Sympathien für eine auf weibliche Leser zugeschnittene Popularisierung seiner Schulphilosophie, zwischen Begeisterung und Abscheu.²²⁰

Noch Ende der fünfziger Jahre des 18. Jahrhunderts warb der Wolffianer Johann Christoph Mayer in einer Monographie für das philosophische Damenbildungsprogramm und erklärte, vor dem Hintergrund einer traditionellen Geschlechterauffassung, das Erlernen der Philosophie zur Pflicht des Frauenzimmers.²²¹ Ein Wolffianisches Philosophielehrbuch für Frauen legte Mayer jedoch selbst nicht vor. Dies geschah erst mit Johanna Charlotte Unzer, der »ersten deutsche Weltweisen«²²², die allerdings nicht zum engeren Kreis der Wolffschen Schulphilosophen gehörte.

218 Alexander Gottlieb Baumgarten: *Philosophische Briefe des Aletheophilus*, Frankfurt, 1741.

219 Jean Henri Samuel Formey: *La belle Wolfienne*, La Haye, 1741–1753. Ders.: *Die schöne Wolffianerin*, nebst zween philosophischen Briefen, deren einer von der Unsterblichkeit der Seelen, der andre aber von der vorherbestimmten Uebereinstimmung, Frankfurt, 1741.

220 Vgl. Ostertag, a. a. O., S. 44 f.

221 Johann Christoph Mayer: *Vernünftige Gedanken von den Gerechtsamen des Frauenzimmers*, philosophische Wissenschaften zu erlernen, Regensburg, 1758.

222 Diesen Titel erteilt ihr die gegenwärtige Forschung. Vgl. Schneiders, *Das philosophische Frauenzimmer*, a. a. O., S. 80; Thurid Langer: »Johanna Charlotte Unzer – Die erste deutsche Weltweise«, in: *Über die Gelehrsamkeit eines Frauenzimmers, Texte von und über Frauen*, hrsg. von Thurid Langer, Halle, 1996, S. 9–22.

4.5.6.1 Johanna Charlotte Unzer

*Unser Geschlecht stehet schon lange genug in dem Verdacht, daß es von Natur ein wenig dumm sei.*²²³

Als Tochter eines Komponisten und Organisten ist Charlotte Unzer (geb. Ziegler, 1725–1782) im Geiste des Pietismus erzogen worden. Sie erhielt auf einer pietistischen »Töcherschule« keine solide Ausbildung in den alten Sprachen. Angeregt durch junge Akademiker, die im Hause ihres Vaters Musikunterricht erhielten, begann sie sich als Jugendliche für Philosophie zu interessieren. Ein Medizinstudent, den sie später ehelichte, Johann August Unzer, förderte schließlich ihren philosophischen Bildungsdrang, indem er ihr die lateinische Metaphysik von Baumgarten ins Deutsche übersetzte und sie in der Logik unterwies. Mit der Unterstützung ihres Mannes und unter der Protektion ihres Onkels nahm Charlotte Unzer eine schriftstellerische Tätigkeit auf. Sie publizierte mit Erfolg anakreontische Gedichtbände, die bis zu drei Auflagen erreichten. Die *Deutsche Gesellschaft in Helmstedt* ernannte sie zum Ehrenmitglied, und die Universitäten zu Helmstedt und Göttingen ehrten sie 1753 mit der Verleihung des begehrten Dichterlorbeers.²²⁴ Sie stand in freundschaftlichem Kontakt mit der ebenfalls dichtenden Gattin von Anton Friedrich Büsching (vgl. Kap. 4.7.4.).²²⁵

Ihr speziell an Frauen gerichtetes Lehrbuch gliedert sich in zwei Bände. Im ersten Band, dem *Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer* (1751, 21767) wird das System der Leibniz-Wolffschen Philosophie vorgetragen. Der zweite Band, der *Grundriß einer natürlichen Historie und eigentlichen Naturlehre für das Frauenzimmer* (1751) ist den Naturwissenschaften gewidmet. In den einleitenden Bemerkungen der *Weltweisheit für das Frauenzimmer* stellt Unzer, in Anlehnung an Leibniz' Metaphorik, Menschen in der besten aller möglichen Welten als wissende Spiegel in individuell verschiedenen Perspektiven dar, differenziert zwischen den Erkenntnisarten (historisch, philosophisch, mathematisch), führt den Satz vom Grund ein und benennt verschiedene Disziplinen der Philosophie. Das erste Kapitel ist – als eine Art Vorkurs – der Vernunftlehre gewidmet und führt in die Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre ein. Mit dem zweiten Kapitel zur Metaphysik glaubt die Autorin in das »eigentliche Gebiet« der Weltweisheit vorgedrungen zu

223 Johanna Charlotte Unzer: *Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer*, hrsg. von Heidemarie Bennent Vahle, (überarbeitete Fassung der Ausgabe Halle 1767), Aachen, 1995, § 15.

224 Vgl. Heidemarie Bennent-Vahle: »Ein Philosophiebuch für Frauen – Zum Leben und Werk der Johanna Charlotte Unzer«, in: Johanna Charlotte Unzer: *Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer*, hrsg. von Heidemarie Bennent-Vahle, Aachen, 1995, S. 9–24. Thomas Alfred Gehring: Johanne Charlotte Unzer-Ziegler, 1725–1782, Ein Ausschnitt aus dem literarischen Leben in Halle, Göttingen und Altona, Frankfurt, 1973, S. 10 ff.

225 Zum Briefwechsel zwischen Unzer und Polyxene Christiane Büsching siehe: Peter Hoffmann: Anton Friedrich Büsching (1724–1793), Ein Leben im Zeitalter der Aufklärung, Berlin, 2000, S. 88.

sein.²²⁶ Es folgt darauf die »Weltwissenschaft«, »Seelenlehre« und »natürliche Gottesgelahrtheit«. Das Lehrwerk soll zur Glückseligkeit der Philosophinnen anleiten.

Die schönen Engelchen unter uns, wenn sie nicht vernünftig denken, sind in ihren Augen [der Männer] nichts anderes als Puppen, oder Maschinen. Und ist es denn etwa nicht ausgemacht genug, daß wir unter die niedrigste Art von Seelen gehören, so lange wir nur vom Kochen und Nähen schwätzen können, und nicht im Stande sind, nur einen Satz zu verstehen, so bald eine Mannesperson mit uns anfängt vernünftig zu reden. So wohl unsere eigene Glückseligkeit, als auch unsere Ehre, erfordern also, daß wir uns bemühen, weislich denken zu lernen.²²⁷

»Weisliche« Denkungsart meint bei Unzer nicht die Reproduktion dessen, was Philosophen vorgedacht haben, sondern eigenständiges Philosophieren. Die Fähigkeit zum autarken Denken stellt aber für Unzer eine sehr hohe Bildungsstufe dar, die nur langfristig über den Weg des Nachdenkens erreichbar ist.

Wir haben einen weit erhabeneren Endzweck: Wir wollen lernen, selbst Wahrheiten zu erfinden, und uns selbst Beweise von Wahrheiten zu erdenken, deren Gründe uns noch unbekannt sind. Kurz, wir wollen lernen, aus uns selbst weislich zu denken, und dieses muß von rechtswegen die Absicht aller Lernenden sein. Gewiß es besteht darin ein sehr geringer Vorzug, daß man dasjenige begreifen kann, was einem aufs deutlichste von anderen vorgedacht und vorgesagt wird. [...] Und solange man mit dem größten Fleisse dasjenige lernet, was andere uns schon erfunden haben, gehöret man unter die Zahl der Schüler guter Hoffnung, ohne daß man auf etwas höheres Anspruch machen dürfte.«²²⁸

Das von Unzer vertretene weibliche Bildungsideal unterscheidet sich deutlich von den Bildungsbemühungen der Männer. Ihnen lastet sie, unter Verwendung von Stereotypen, »trockenes«, abstrahierend mathematisches Denken an. Formale Bildung begreift sie weitgehend als Männersache, Persönlichkeitsbildung als Frauensache. Die von Unzer stereotypisch gezeichnete Frau bildet sich in der Rolle als Ehefrau und Mutter insofern zur Glückseligkeit, als daß sie ihr Glück auf Ehemann und Kind übertragen möchte. Ihr Festhalten an ein traditionelles Rollenverständnis geht einher mit mangelnden emanzipatorischen Absichten. Der weibliche Fokus auf die subjektive Seite der Bildung verhindert, im Sinne Unzers,

226 Unzer, Grundriß einer Weltweisheit, a. a. O., § 132.

227 A. a. O., § 15.

228 A. a. O., § 97.

den drohenden Rückfall in scholastische Pedanterie und »Grillenfängerei«. Unzer unterläuft die Bildung des abstrakten, »männlichen« Denkens dadurch, daß sie spezifisch weibliche Bildung in ihrer sozialen, phantasievollen und sprachzentrierten Ausgerichtetheit für besser erklärt. Mit einem feministischen Augenzwinkern erweist sich für Unzer die weibliche Bildung als die echte Bildung. Nach der Präsentation einiger Regeln aus der Logik schreibt sie lapidar:

Ich an meinem Theile bin die trockene Lehre vom abstrahieren schon sehr satt. [...] Exempel habe ich schon genug gegeben, und überhaupt muß ein Frauenzimmer vom abstrakten Denken nicht allzuviel wissen, wenn sie auch gleich eine Philosophin wäre. Die Sache ist gar zu ernsthaft für uns, und es ist genug, daß sich die allerdüstersten Männer nur damit die Köpfe zerbrechen. Ihnen ist es natürlich: wir aber, wenn wir Philosophie lernen, haben dabei einen ganz andern Endzweck: Nicht zu abstrahieren, nicht Grillenfängerinnen zu werden, nicht unsere Weisheit in einer unsinnigen Trockenheit zu suchen, damit wir Wörter ohne Begriffe und tieferforschte Begriffe erlangen möchten, die zu keinem Nutzen dienen, als daß sie halbverrückte Menschen aus uns machen. Nein! Wir lernen die Weisheit, um glücklich zu werden, und durch einen vernünftigen Umgang unsere eigene Glückseligkeit andern Menschen mitzuthellen.²²⁹

Zur Auflockerung der auch in ihrem Lehrwerk nicht immer vermeidbaren abstrakten Sachzusammenhänge schreibt Unzer in einem umgänglichen, teils naiven Plauderton und fügt den Paragraphen scherzend Fabeln, Anekdoten oder Verse aus eigener und fremder Feder bei. Auch vor Platitüden und kleineren Albernheiten scheut sie zur Unterhaltung der Leserinnen nicht zurück.²³⁰ Entwaffnend ehrlich gesteht sie ihr Unvermögen ein, wenn es darum geht, mit lateinischen oder griechischen Begriffen zu arbeiten.²³¹ Bescheiden hält sich Unzer zudem in Lehrstreitigkeiten zurück und bezieht, mit Verweis auf ihren niedrigen Status, keine Position.²³²

229 A. a. O., § 51.

230 Nach einem Beweis über die Existenz der Monaden heißt es z. B. im § 179: »Ein strenger Kenner der Monaden / Sprach von der Körper ersten Stoff, / Sich schwerer Weisheit zu entladen, / Da, wo ein strenger Säuer soff. / Da sprach der Säuer zu dem Weisen: / Ha! Freund, Monaden glaub ich auch; / Doch, daß sie sind, magst du beweisen, / Ich trinke sie in meinen Bauch.«

231 Vgl. A. a. O., §§ 10; 171.

232 A. a. O. § 134: »Ich weiß nicht, was ich dazu sagen soll. Ich bin so scharfsinnig nicht.«; § 359: »Ich würde mich überhaupt nie in Streitigkeiten einlassen können.« So mancher unter Philosophen geführter Streit erscheint ihr gar lächerlich. § 180: »Es giebt Gelehrte, die Monaden glauben; es giebt andere, die sie nicht glauben [...]. Die streitbaren Philosophen mögen die Sache untereinander ausmachen; nämlich die streitbaren Philosophen, welche sich über Kleinigkeiten, Hals und

Die weitgehend wertfreie Darstellung der Schulphilosophie unterscheidet die unter dem Mantel der Bescheidenheit auftretende Damenphilosophie von den für junge Männer bestimmten Einführungen in das Leibniz-Wolffsche System, in denen mit Glorifizierungen nicht gespart wird. Die fehlende Parteinahme und die eher wertneutrale Darstellung der philosophischen Lehre ist aber eine notwendige Voraussetzung für die im *Grundriss* anvisierte Schulung des Selbstdenkens und der Kritikfähigkeit. Wenn für den Schüler nämlich von vornherein feststeht, daß die quasi heilige, als *philosophia perennis* präsentierte Wolffsche Philosophie nicht Gegenstand der Kritik sein kann und soll, wird er im Unterricht eines treuen Dieners der Schulphilosophie kaum Anreize zur Entwicklung des kritischen Selbstdenkens erhalten.

Die Autostilisierung zur inkompetenten Persönlichkeit birgt, neben der Chance auf Kritik- und Denkfreiheit, auch die akute Gefahr, als Philosophin und Didaktikerin belächelt zu werden. Unzers Zeitgenossen aber urteilten wohlwollend über ihr Lehrbuch. Ein anonymes Rezensionen der *Neuesten Zeitungen von gelehrten Sachen* hebt ihren angenehmen Stil und ihre Belesenheit hervor. Sein Lob gipfelt schließlich in der Feststellung, daß Frauen zur Erlernung der Philosophie keine »männliche Hülfe« benötigten und sogar imstande seien, »auch Männer zu unterrichten«. ²³³ Schon bald erreichte Unzers Lehrbuch eine weitere Auflage. Sicherlich erlangte Unzers Kanonizität – im Vergleich zu den Wolffianern – einen niedrigeren Grad, weil ihr Zielpublikum, bestehend aus bildungshungrigen Damen des gehobenen Bürgertums, klein war. In dieser Nische aber genoß ihr Werk große Popularität. Diese subkanonische Nischenbildung zeigt einmal mehr die Breitenwirkung der Leibniz-Wolffschen Philosophie insgesamt und verweist auf die philosophiedidaktischen Bemühungen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, jedermann das Philosophieren zu gestatten.

Das im Rationalismus verankerte und beide Geschlechter einbeziehende Gelehrtenmodell hatte jedoch zum Publikationszeitpunkt des *Grundrisses einer Weltweisheit für das Frauenzimmer* bereits seinen Zenit überschritten. Der ab der Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzende Weltbildwandel stand im Zeichen der Historisierung und Naturalisierung des Denkens. Für Philosophinnen erwies sich der Richtungswechsel in der Sattelzeit als äußerst schädlich. Exemplarisch sei hier nur an Johann Gottfried Herder erinnert, der in einer Schulrede des Jahres 1780 gegen die Zubereitung der Leibniz-Wolffschen Philosophie für Frauen wettet:

Beine gern brächen, und braun und blau im Gesichte werden, so oft jemand ihren Ontologischen Weisheiten widerspricht.«

²³³ Anonymus: »Zum *Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer*, Halle, 1751«, in: *Neueste Zeitungen von gelehrten Sachen*, N.XLVIII, Leipzig, Juni 1751, S. 437–438.

Und so wird's kein Fünkchen mehr Nutzen bringen, wenn man die Leibnizsche [...] Philosophie pour les Dames et pour les enfants einrichtet. Die Philosophie in solcher Tracht wird selbst Dame, wird selbst Kind; sie verliert aber damit Endzweck, Würde, Bestimmung.²³⁴

Wie von der feministischen Philosophie der Gegenwart ausführlich dokumentiert, sahen federführende Denker der Folgezeit (z. B. Rousseau, Kant, Fichte, Hegel) in weiblichen Bildungsbemühungen eine Denaturierung und moralischen Verfall. Zentrales Argument für das den Frauen erteilte Philosophieverbot war die von der Natur diktierte Mutterpflicht.²³⁵

Mit dem weltanschaulichen Richtungswechsel ändern sich auch die Urteile über Unzers Lehrbuch. In der *Allgemeinen Deutschen Biographie* klagt Rothe über den »naiv frauenzimmerlich[en]« Auftritt des »gleichheitssüchtigen Frauenzimmer[s]« und jammert über die »curiose Zumuthung«, die der Leser während der Lektüre auszuhalten habe. Der einstmalige Erfolg des Lehrbuches wird inständig bedauert.²³⁶ Noch an der Schwelle zum 20. Jahrhundert rügt Hanstein, daß Unzers Lehrbuch »auf Jahrzehnte hinaus« in den Erziehungsbüchern zur geistigen Unterweisung des weiblichen Geschlechts empfohlen worden sei. Unzers Ruhm sieht er nur darin begründet, daß sie in ihrer »sonderbaren« populär-wissenschaftlichen Darstellungsweise von keinem Mann übertroffen worden sei.²³⁷

4.5.6.2 Philippine von Knigge

Als Freiin Philippine von Knigge (1775–1841) als vierzehnjähriges Mädchen dank der massiven Mithilfe ihres berühmten Vaters, Freiherr Adolph von Knigge, den spätwolffianischen *Versuch einer Logik für das Frauenzimmer* 1789 herausgab, war der Wolffianismus längst von neuhumanistischen und historistischen Strömungen abgelöst worden, die sich auf das Frauenbildungsprogramm insgesamt nachteilig ausgewirkt hatten. Philippine klagt in der Vorrede ihres Logikbuchs selbst über die Zertrümmerung aller Regeln und philosophischen Systeme in ihrer Zeit und wagt einen Wiederbelebungsversuch der traditionellen Logik.²³⁸ Wie Unzer, ist sich auch Philippine von Knigge ihrer subkanonischen Sonderrolle als Philoso-

234 Johann Gottfried Herder: Werke in zehn Bänden, hrsg. von Günter Arnold u. a., Bd. 9/2, Frankfurt, 1997, S. 395.

235 Bennent-Vahle, a. a. O., S. 23.

236 Rothe: »Unzer, Johanne Charlotte Unzerin«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 39, S. 331–334.

237 Adalbert von Hahnstein: Die Frauen in der Geschichte des deutschen Geisteslebens des 18. und 19. Jahrhunderts, Leipzig, o. J., S. 199.

238 Philippine von Knigge: Versuch einer Logik für das Frauenzimmer, (Faksimile der Ausgabe Hannover 1789), Düsseldorf, 1998, S. 21.

phin bewußt. Im Gegensatz zu ihrer Vorgängerin, unterläuft sie den aufklärerischen Versuch, Damen ins »männliche« und abstrakte Denken einzuführen, nicht durch die Verankerung eines spezifisch weiblichen, auf die Persönlichkeitsbildung abzielenden Bildungsideals, sondern läßt sich brav auf die von ihrem Vater gesetzte Aufgabe ein, Frauen für das abstrakte Denken zu begeistern. Wie sie in dem Vorwort ihres Lehrbuchs im Oktavformat berichtet, und wie auch aus dem Briefwechsel mit ihrem Vater hervorgeht, bestand Philipppines Leistung allein in der Mitschrift des väterlichen Vortrages bzw. in der Abschrift des Manuskriptes und in der Findung einiger Beispiele zur Erklärung des Sachverhalts.²³⁹ Um Enttäuschungen zu vermeiden, warnt von Knigge ihre Leserinnen einleitend vor dem »trockenen« Gehalt der philosophischen Wissenschaften, von denen sie vermutet, daß sie für Frauen »nicht so interessant und lustig[]« seien wie ein Roman. Sich mit der »kalten Vernunft« anstelle der »wärmeren Phantasie« abzulagen, sei aber auch für Frauen lohnenswert, weil es helfe, eigene Gedanken zu ordnen, sich in den »Ideen-Gang anderer Menschen hineinzudenken« und andere besser von seiner Meinung zu überzeugen.²⁴⁰

Auf insgesamt rund einhundertfünfzig Seiten widmet sich Philippine von Knigge der traditionellen Begriffs-, Definitions-, Urteils- und Schlußlehre. An die Leibniz-Wolffsche Tradition knüpft Knigge insofern an, als daß sie zwischen klaren vs. dunklen und deutlichen vs. verwirrten Begriffen unterscheidet. Um ihren größtenteils des Latein unkundigen Leserinnen das Auswendiglernen der lateinischen Merkwörter für die syllogistischen Modi (*Barbara, Darii* etc.) zu ersparen, ersinnt Knigge deutsche Merkwörter (Anwartschaft statt Barbara, ansichtig statt Darii)²⁴¹, ohne jedoch dabei zu beachten, daß den lateinischen, im Gegensatz zu den deutschen Merkwörtern die in den Konsonanten codierte Information nicht enthalten ist. Die ausgewählten Beispiele entstammen dem Alltag der Freiin. Beliebte Beispielgeber sind Probleme mit der Garderobe, Hausschmuck, Küche und Tanz. Diese Beispiele sind zwar zielgruppenspezifisch ausgewählt, doch sind sie, wie Christian Thiel in einigen wenigen Fällen nachweist, falsche Veranschaulichungen von logischen Regeln.²⁴²

Eine vierzehnjährige Verfasserin eines Logiklehrbuchs mag Ende des 18. Jahrhunderts sicherlich sensationell und vor allem auch Zeugnis einer geglückten Erziehung durch den Anstandspapst Knigge gewesen sein, doch einen verlegerischen Erfolg feierte Philippine weder mit ihrem subkanonischen Logikbuch noch mit ihren anderen Publikationen. Auch ihre populistischen Chrestomathien und

239 A. a. O., S. V ff.

240 A. a. O., S. 19; 24.

241 A. a. O., S. 126.

242 A. a. O., S. III; 49; 45; 29. Christian Thiel: »Philippine Knigges *Versuch einer Logic für das Frauenzimmer*«, in: Adolph Freiherr Knigge in Kassel, hrsg. von Birgit Nübel, Kassel, 1996, S. 98–106.

Lebensratgeber, *Lebensregeln aus den älteren und neueren Schriftstellern* (1799) und der *Seelenpiegel für junge Damen* (1830) fanden wenig Beachtung. Das von den Ideen der Frühaufklärung getragene Programm der Damenphilosophie war, wie die Breitenwirkung der Wolffschen Philosophie, verblaßt.

Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen konnte es keinen philosophischen Kanon für Frauen mehr geben. Die kulturellen Bedingungen am Ende des 18. Jahrhunderts sind ein literaturexterner Gesichtspunkt, der feministisch ausgerichteten Texten in der Philosophie keinen Zuschlag für den Kanon mehr erteilt. Der entfeminisierte Kanon ist eine Selektion derjenigen Inhalte, die für soziale und gesellschaftliche Identitätskonstruktionen relevant sind.

4.6 Popularphilosophie

Die Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts stellt den Versuch dar, philosophische Lehren einem breiten Publikum in vereinfachter Form darzustellen. Ihre Hauptaufgabe sahen die Popularphilosophen nicht darin, scharfsinnige Werke von bleibender Bedeutung zu schaffen oder gar Forschungslücken in der Philosophie zu schließen, sondern fertige Denksysteme für jedermann zu vermitteln, um das Bildungsniveau des Volkes langfristig zu heben. Gerade weil sie sich aber an einen großen Adressatenkreis wandten, standen sie Zeit ihres Lebens dem Bekanntheitsgrad eines Kant oder Goethe nicht nach. Mögen heute die Namen von Johann Georg Heinrich Feder, Christoph Meiners oder Gotthilf Samuel Steinbart in völlige Vergessenheit geraten sein, damals waren sie in aller Munde. Die auf diesem Gebiet erbrachten Forschungsleistungen sind meist älteren Datums und gehen kaum über eine grobe Sichtung des Werkes und einer Identifizierung der drei Philosophen als Popularphilosophen hinaus, so daß mit einer Lehrbuchanalyse und einem Verbreitungsnachweis weitgehend Neuland in der Forschung betreten wird.²⁴³

Diese auf die Schulpraxis abzielende Forschungsleistung versteht sich als Ergänzung zu denjenigen Arbeiten, die sich in jüngster Zeit der philosophisch geführten Debatte über die Streitfrage, ob Philosophie der Popularität fähig sein könne, wid-

243 Konrad Cramer; Günther Patzig: »Die Philosophie in Göttingen 1734–1987«, in: Die Geschichte der Verfassung und der Fachbereiche der Georg-August-Universität zu Göttingen, hrsg. von Hans-Günther Schlotter, Göttingen, 1994, S. 86–91. Kurt Wöhe: Johann Georg Heinrich Feder: Eine Untersuchung zur Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig, 1928. Risse, Bd. 2, a. a. O. S. 725, Wundt, Deutsche Schulphilosophie, a. a. O., S. 291. Zu Steinbart siehe: Richard Hildenbrand: Gotthilf Samuel Steinbart, Ein Beitrag zur Geschichte der Popularphilosophie im 18. Jahrhundert, Tübingen, 1906.

men. Eine ausführliche Würdigung erfährt die Popularphilosophie der deutschen Spätaufklärung jüngst durch Christoph Böhr, der die Debatte über das Selbstverständnis der Popularphilosophie erstmals historisch in ihrer Breite darstellt.²⁴⁴ Einen Wendepunkt in der Geschichte der Popularphilosophie markiert Böhm in der Kontroverse zwischen Garve und Kant, die zu einem reflektierten Selbstverständnis der Popularphilosophie geführt habe. Im Gegensatz zur tatsächlichen Kanonbildung des 18. Jahrhunderts, ist die Garve-Kant-Kontroverse gut erforscht und auch Anlaß, die Frage nach dem Popularitätsanspruch in der Philosophie neu zu stellen und im Lichte der Fachdidaktik zu beantworten.²⁴⁵ Hier wird es nicht darum gehen, der Frage nach dem Popularitätspostulat nachzugehen, sondern vielmehr zu ermitteln, welche popularphilosophischen Schriften am Lernort Schule in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Beachtung fanden. Garves Schriften wurden im Philosophieunterricht nicht wahrgenommen.²⁴⁶

Die Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts insgesamt begründet keine eigenständige Richtung der Aufklärungsphilosophie, sondern arbeitet eklektisch, obwohl vielfach ein Schwerpunkt in der Leibniz-Wolffschen Philosophie auszumachen ist. Johann August Ernesti, der als Begründer der deutschen Popularphilosophie in die Philosophiegeschichtsschreibung eingegangen ist, wird in Ludovici's zeitgenössischer Liste aller Wolffianer ordentlich geführt, obwohl Ernesti – wie noch zu zeigen sein wird – auch neuhumanistisches Gedankengut in ein System einflieht und deshalb in historischen Darstellungen oft unter der Überschrift des Neuhumanismus vorgestellt wird.²⁴⁷ Auch Feder, Adelung und Steinbart, deren popularphilosophische Schriften am Lernort Schule im 18. Jahrhundert studiert wurden, stehen der Wolffschen Philosophie nicht fern. Obwohl Feder, in Anschluß an Hollmann und Crusius, Zweifel an Wolffs Methode äußert, kann er sich selbst nicht ganz vom Wolffianismus lösen und folgt Wolff insbesondere in den Definitionen und Begriffsanordnungen. Als populärer Eklektiker versucht er, Wolffs rationalistischen Dogmatismus mit Lockes Empirismus zu verbinden, und erklärt Leibniz zu seinem Vorbild, den er selbst als einen Eklektiker begreift und dessen Briefe er ediert.²⁴⁸ Eklektisch verfährt auch Steinbart. Trotz aller Kritik an Wolff

244 Christoph Böhr: *Philosophie für die Welt, die Popularphilosophie der deutschen Spätaufklärung im Zeitalter Kants*, Stuttgart, 2003.

245 Vgl. Böhr, a. a. O., S. 88 ff. Ekkehard Martens: *Einführung in die Didaktik Philosophie*, Darmstadt, 1983, S. 60 ff. Volker Steenblock: *Philosophische Bildung*, a. a. O., S. 20 ff.

246 Christian Garves *Philosophische Anmerkungen und Abhandlungen zu Cicero's Büchern von den Pflichten* (Breslau, 1789) sind einzig als vertiefende Lektüre im Lateinunterricht nachweisbar. Vgl. Schwarz, Bd. 2, a. a. O., S. 218.

247 Zu Ernesti als Wolffianer siehe: Ludovici: *Ausführlicher Entwurf*, a. a. O., Bd. 1.1, §§ 173; 482, Bd. 1.3, § 332. Zu Ernesti als Begründer der Popularphilosophie siehe: Böhr, a. a. O., S. 30 ff.; Friedrich August Eckstein »Johann August Ernesti«, in: *Allgemeine deutsche Biographie*, Bd. 6, Leipzig, 1877, S. 235 ff. Zu Ernesti als Neuhumanist siehe: Hamann, a. a. O., S. 110; Heman, a. a. O., S. 247.

248 Feder, J. G. Feder's Leben, a. a. O., S. 80.

und der Hinwendung zum englischen Empirismus, gelingt es Steinbart nicht – wie Hildenbrand überzeugend nachweist –, sich vom Bretterwerk der Wolffschen Begrifflichkeiten zu lösen.²⁴⁹

Die starke Orientierung der Popularphilosophie am Wolffschen System wurde von Zeitzeugen kritisch beobachtet und schließlich philosophiehistorisch als ein Grund für die endgültige Dekanonisierung der Philosophie Wolffs interpretiert. Die exoterische Verwässerung und Simplifizierung des Wolffianismus habe – Eberstein zufolge – zu einer Auflösung der esoterischen Schulphilosophie geführt. In Schieflage sei der Wolffianismus durch die Popularphilosophie geraten, weil Philosophie aufgrund ihres hohen Anspruchs gar nicht exoterisch betrieben werden könne.

Diese, welche ehemals die Wolfischen Lehren treulich nachgebetet hatten, fingen nun an, sie zu verachten, da der Reiz der Neuheit geschwunden, und der größte Theil der metaphysischen Lehrsätze, durch öftere Anwendung, zu alltäglichen Wahrheiten herabgesunken war. [...] Allein die Philosophie soll ja nicht eine solche Erkenntnis geben, die von jedem gemeinen Kopfe begriffen wird, und die dem, der nicht denkt, eben so wohl als dem Denker die höchsten Wahrheiten fordert, daß sie vor dem gemeinen Verstande verborgen bleiben, der nur an dem Sinnlichen klebt, und nicht zum Denken, sondern zum Glauben und Fühlen geschaffen ist.²⁵⁰

Für die Dekanonisierung des zeitgenössischen Systemkanons zur Rechenschaft gezogen, gerät die Popularphilosophie in den Verdacht, für die Philosophie insgesamt schädlich zu sein.

4.6.1 Johann August Ernesti

*Hâtons-nous de rendre la philosophie populaire.*²⁵¹

Mit dem Vorsatz, das Priesteramt anzustreben, studierte Johann August Ernesti (1707–1781) in Wittenberg und Leipzig. Durch seine Lehrer Schlosser und Gottsched (vgl. Kap. 4.5.5.) wurde Ernesti früh mit dem Leibniz-Wolffschen System

²⁴⁹ Hildenbrand, a. a. O., S. 80 ff.

²⁵⁰ Wilhelm Ludwig Gottlob Freiherr von Eberstein: Versuch einer Geschichte der Logik und Metaphysik bey den Deutschen von Leibnitz bis auf gegenwärtige Zeit, 2 Bde., (Photomechanischer Nachdruck der Ausgaben Halle 1794/1799), Hildesheim, 1985, hier: Bd. 1, S. 289; 338.

²⁵¹ Denis Diderot: Oeuvres complètes de Diderot, L'interprétation de la nature (1753–1765), Idées III, hrsg. von Jean Varlot, Paris, 1981, S. 69.

vertraut gemacht. Schon während seines Studiums erzielte Ernesti als Hofmeister im Hause des Leipziger Bürgermeisters so große Erfolge, daß er nach Abschluß des Studiums auf bürgermeisterliche Empfehlung 1731 eine Anstellung als Konrektor der Leipziger *Thomana* erhielt. Als der Rektor der Schule, Johann Matthias Gesner (vgl. Kap. 4.7.1.), 1734 sein Amt niederlegte, wurde Ernesti Gesners Nachfolger. Im Jahre 1742 trat er, in Ergänzung zu seinem Schulamt, eine außerordentliche Professur in Leipzig an, die 1756 in eine ordentliche Professur für Eloquenz umgemünzt wurde. Daraufhin gab Ernesti das Rektorat der Schule auf.²⁵²

Die Begründung der Popularphilosophie unternimmt Ernesti bereits als Schulmann. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Kanonfrage. Im Amte des Schulleiters der Leipziger *Thomana* entwickelt Ernesti in seiner Schrift *Ad oratiunculas* eine utilitaristische Antwort auf die Kanonfrage. Kriterium für die Kanontauglichkeit ist, im Sinne Ernestis, allein die Nützlichkeit des Unterrichtsstoffes für das Leben der Schüler.²⁵³ Als nützlich stellt sich schließlich die Popularphilosophie heraus. Im Jahre 1754 spricht Ernesti in seiner Rede *De philosophia populari prolusio* das Popularitätspostulat in Anschluß an Denis Diderots deutlich aus. Ernesti legitimiert Popularität mit zwei Argumenten; dem anthropologischen und dem egoistischen Argument. Da der Mensch von Natur aus zur Glückseligkeit strebe, staune und philosophische Fragen stelle, sei eine Popularphilosophie zur Beförderung und Kultivierung dieser natürlichen Anlagen ratsam. Das eigennützige Argument hat weniger die Wohlfahrt des Volkes als die Karriere des professionellen Philosophen im Blick. Wer populär schreibe, werde mehr gelesen als der scharfsinnige – rein esoterisch arbeitende – Philosoph, und wer mehr gelesen werde, erziele größere Wirkung. Um aber populär werden zu können, müsse Philosophie allgemeinverständlich und schön sein. Kennzeichen der populär ausgerichteten Bildung ist für Ernesti daher die Verzahnung von Philosophie, Rhetorik und Literatur. Leitfigur und großes Vorbild ist für Ernesti sowohl auf philosophischer als auch auf rhetorisch-stilistischer Ebene Cicero.²⁵⁴

So kann es kaum verwundern, daß Ernestis einschlägiges Lehrbuch *Initia doctrinae solidioris* im Ciceronischen Latein verfaßt wurde, was von Ludovici, der sich gegen den Vorwurf der Verflachung der Wolffschen Philosophie durch kunstloses Latein und neue deutsche Begriffsbildungen zur Wehr setzte, lobend

252 F.A. Eckstein: »Johann August Ernesti«, a. a. O., S. 235–241.

253 Johann August Ernesti: *Ad oratinunculas V. in Schola Thomana audiendas patronos et fautores invitat et popularitatem eruditam commendat*, Leipzig, 1739.

254 Johann August Ernesti: *De philosophia populari prolusio acuti oratorio in Schola Thomana*, Leipzig, 1754.

hervorgehoben wird.²⁵⁵ Neben Ludovici ist auch von Eberstein zu nennen, der in seiner *Geschichte der Logik* Ernesti als einen treuen Schüler Wolffs vorstellt.²⁵⁶

Ernestis *Initia doctrinae solidioris* orientiert sich in Aufbau und Begrifflichkeit in der Tat am Leibniz-Wolffschen System. Das über achthundert Seiten umfassende, klein und dicht gedruckte Buch enthält zehn Hauptteile, die sich mit Arithmetik, Geometrie, Politik, Physik, Rhetorik, empirischer Psychologie, Ontologie, natürlicher Theologie, Dialektik und Ethik beschäftigen. In die systematische Darstellung fließt gelegentlich philosophiehistorisches Material ein. Das Kapitel zur Körper-Seele-Problematik belehrt z. B. über die Standpunkte von Sokrates, Aristoteles, Descartes und Leibniz. Im Ontologiekapitel differenziert er zwischen den Lehren von Descartes und Wolff; im Kapitel zur natürlichen Theologie beruft er sich auf Demokrit, Leucipp, Epikur und Lucretius. Eine zentrale Stellung nimmt das Logikkapitel ein. Ernesti definiert Logik als Lehre von der rechten Leitung des Verstandes zur Erkenntnis mittels Begriff, Urteil und Schluß. Den Begriff faßt Ernesti als dem Verstand eingepprägtes Abbild der Sinne auf, das Urteil als Einsicht in das Enthaltensein bzw. Nicht-enthaltensein des Prädikates im Subjekt, den Schluß als eine Folgerung aus einem Urteil. Die Sätze des zureichenden Grundes und des Widerspruchs gelten Ernesti, in Anschluß an Leibniz, als grundlegende Prinzipien der Philosophie überhaupt.²⁵⁷

Weder die sprachliche noch die inhaltliche Darstellungsart lassen, aufgrund der hohen Ansprüche, Rückschlüsse auf Ernestis Popularitätspostulat zu. Grund für die enorme Verbreitung der *Initia doctrinae solidioris* scheint vielmehr der im Ciceronischen Latein vorgetragene Wolffianische Schwerpunkt seiner Philosophie zu sein. Zwischen 1736 und 1802 erreichte Ernestis Buch acht Auflagen. Mit der Entstehung neuhumanistischer Strömungen gingen die Stärkung des altphilologischen Unterrichts und die Ausweitung von sprachlichen Lernzielen auf alle Unterrichtsfächer einher. Die stilistischen Anforderungen an lateinische Philosophielehrbücher stiegen.

Sowohl Ernesti selbst als auch dessen Kollege Johann Matthias Gesner (vgl. Kap 4.7.1.) trugen in den von ihnen ausgearbeiteten Schulordnungen der Verflechtung von philosophischen und philologischen Lernzielen im Geiste des Neuhumanismus Rechnung. Ernestis Lehrbuch schien Gesner für altphilologische Unterrichtsziele geeignet zu sein, weil es – wie er ausdrücklich sagt – im »guten Ciceronischen Latein« geschrieben sei.²⁵⁸ Der Spracherwerb war oberstes Lernziel, der philosophische Gehalt des Schulbuchs wurde lediglich rezeptiv zur Kenntnis genommen. In der Schulordnung für Braunschweig-Lüneburg empfiehlt Gesner,

255 Ludovici, Ausführlicher Entwurf, a. a. O., Bd. 1.1, §§ 173; 482, Bd. 1.3, § 332.

256 von Eberstein, a. a. O., Bd. 1, S. 193.

257 Ernesti, Johann August: *Initia doctrinae solidioris*, Leipzig, 1776.

258 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 403; 427.

daß aus Lehrbüchern »ein Paragraphus nach dem anderen hergelesen« werden solle »und von dem Zuhörer gefordert werde, den Verstand desselben Teutsch aus dem Buche, und hernach Lateinisch mit geschlossenen Buche zu sagen.« Erst nach diesem Hin-und-Her-Übersetzen kann Gesner zufolge einmal in der Woche über den Inhalt der Übersetzung disputiert werden. In der *Verbesserung des Schulwesens* schlägt Gesner keine Disputationen zu Ernestis *Initia* vor, sondern beschränkt sich methodisch auf das Übersetzen und Erläutern des Textes im Frontalunterricht.

Es wird eine kurze Einleitung in die Philosophie, wie Ernesti *initia solidoris doctrinae* sind, vorgetragen, ohne weitläufige Erklärung oder Zusätze, nur daß die Sache selbst, und die lateinischen Ausdrücke recht begriffen und behalten werden. Es ist genug, wenn die jungen Leute, was hier lateinisch steht, vornehmlich in der Muttersprache vortragen, und mit Exempeln erläutern können.²⁵⁹

Auf die Integration von philologischen Lernzielen im Philosophieunterricht folgte ein Anstieg des Stundendeputats für die Philosophie. Aus der *Ordnung für die grossen Schulen der Stadt Braunschweig* von 1755 geht hervor, daß der Unterricht in »philosophischen wissenschaften« insgesamt sieben Stunden pro Woche umfaßte. Davon galten vier (mittwochs, donnerstags, freitags und samstags von 7:00 bis 8:00 Uhr) allein der Lektüre des Logikkapitels der *Initia doctrina solidoris*.

Aus den philosophischen Wissenschaften, welche überhaupt nach den Ioannis Augusti Ernesti *initia solidoris doctrinae tractiret* werden sollen, wird in *prima* nur die *logica* vorgenommen, die übrigen stücke aber werden in besonderen stunden den *selectanern* erklärt.²⁶⁰

Gesner schätzte Ernestis Lehrbuch so sehr, daß er es nicht nur zur Grundlage des Philosophieunterrichts im Raum Braunschweig und Lüneburg machte, sondern auch angehenden Lehrern empfahl. In seinem Göttinger *seminarium philologicum*, wo ausschließlich Lehramtsanwärter studierten und Praktika an der örtlichen Stadtschule durchführen mußten, trug Gesner persönlich Ernestis *Initia doctrina solidoris* täglich zwei Stunden vor und ließ darüber die Lehramtsanwärter einmal in der Woche disputieren.²⁶¹

Ernesti selbst trug zum Erfolg der *Initia doctrina solidoris* durch das Verfassen der kursächsischen Landesschulordnung bei, die zwischen 1773 und 1847 in Geltung war. Darin erklärt Ernesti seine eigenen Bücher *Initia Rhetorica* und *Initia*

259 Johann Matthias Gesner: *Kleine deutsche Schriften*, Göttingen, 1756, S. 363 f.

260 Koldewey, a. a. O., S. 375, vgl. auch S. 343; 348.

261 Paulsen, *Geschichte*, a. a. O., Bd. 2, S. 24; 28.

doctrina solidioris zur Pflichtlektüre in den zwei oberen Klassen. Fakultative Privatstunden zur Vertiefung, Ergänzung und Wiederholung der Lektüre sollten das Bildungsangebot außerdem bereichern. Der Philosophieunterricht solle mit dem Studium der Kapitel zur Vernunft- und Sittenlehre beginnen. Daran anzuschließen sei die Lektüre von Auszügen aus Gellerts moralischen Vorlesungen. Schließlich fahre man fort mit der Lehre von den allgemeinen Begriffen der Dinge und der natürlichen Theologie im Vergleich zur Offenbarung. In der Unterrichtseinheit über sein Dialektik-Kapitel empfiehlt Ernesti als Ergänzung die Lektüre von Christian Wolffs *Anfangsgründe der mathematischen Wissenschaften*, *Astronomie*, *Mechanik* und *Civilbaukunst*, die in Kursachsen schon in der Tertia und Anfang Sekunda im mathematischen Unterricht gelesen wurden. Christian Wolffs Syllogismen, Beschreibungen, Definitionen, Einteilungen, Beweise und Schlüsse mußten die Schüler in Anwendung von Ernestis Regeln im Rahmen einer Lernerfolgskontrolle jeweils als solche identifizieren.²⁶²

Bemerkenswert an diesem Verfahren ist der Vergleich zwischen Ernesti und Gellert, bzw. Ernesti und Wolff. Während die Schüler, die nach Gesners Schulordnung lernten, nur Ernesti rezipierten, durften die Schüler Kursachsens gelernte Regeln anwenden. Der Vergleich zwischen zwei Texten erfordert mehr Methodenkompetenz als die Reproduktion eines der beiden Texte. An diesem Punkt ist der Philosophieunterricht nach Ernesti anspruchsvoller.

Nichtsdestotrotz mußte auch der kursächsische Schüler im Philosophieunterricht viel auswendiglernen. In jeder Unterrichtseinheit solle es nach Ernesti nämlich vier aufeinanderfolgende Phasen geben. Vorausgesetzt werde die Kenntnis des lateinischen Textes, so daß der Unterricht sogleich mit einer Übersetzung ins Deutsche beginnen könne. Im folgenden Unterrichtsgespräch solle der Inhalt des übersetzten Stückes gesichert werden, indem der Text gegliedert und mit Überschriften versehen werde. Die dritte Phase gelte der Erläuterung und Analyse des Textes, die vierte und anspruchsvollste Phase, in der sich laut Ernesti nur die »Geschickten« profilieren könnten, bestehe aus einer abschließenden Zusammenfassung. »Laut aus dem Kopfe« solle ein Schüler lateinisch vor der Klasse den Inhalt des Textes im Zusammenhang vortragen.²⁶³

Daß sprachliche Ziele im Philosophieunterricht nicht nur in Gesners, sondern auch in Ernestis Sinne sind, deutet bereits die Praxis des Übersetzens im kursächsischen Unterricht an. Gesner hatte mit der Lektüre der *Initia doctrina solidioris* im Philosophieunterricht ein Musterbeispiel für guten, ciceronischen Stil geben wollen. Ernesti geht noch einen Schritt weiter, indem er nicht einfach autoritär gute Beispiele benennt, sondern die Vorzüge seiner eigenen lateinischen

262 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 630f.

263 A. a. O.

Diktion im Philosophieunterricht erarbeitet wissen will. Dies solle anhand eines Stilvergleiches zwischen der *Initia doctrina solidioris* und Ciceros *De officiis* geschehen. Ciceros Stil wiederum sollte auf der Basis seines Rhetoriklehrbuches *Initia Rhetorica* beurteilt werden.²⁶⁴

Die Quellenlage erlaubt einen Einblick in den Philosophieunterricht, den Ernesti an der *Thomana* in Leipzig selbst erteilt hat. Als Rektor unterrichtete Ernesti eine Doppelstunde pro Woche in der Prima auf der Basis seiner *Initia*. Er reduzierte die Textfülle auf die Kapitel zur Arithmetik, Geometrie, Logik, Psychologie und natürliche Theologie. In Berücksichtigung der im Neuhumanismus aufblühenden historistischen Lernziele, diktierte er Lehrsätze zur Geschichte der griechischen Philosophie und fertigte ein Tafelbild an, das alle griechischen Philosophenschulen im Zusammenhang veranschaulichte. Über die Geschichte der Philosophie hielten zum traditionellen Osterfest an der *Thomana* Abiturienten unter Ernestis Anleitung lateinische Reden. Diese auf Ernesti zurückgehende Tradition wurde an der *Thomana* noch lange gepflegt. Auch unter dem Rektorat Reiskes und Fischers wurde die *Initia* im Philosophieunterricht gelesen.²⁶⁵

Am Gymnasium zu Eisleben wurde im Philosophieunterricht zwischen 1780 und 1815 nach Ernesti unterrichtet.²⁶⁶ Auch am *Collegium Groeningianum* in Stargard gehörte 1788 Ernestis *Initia doctrinae solidioris* zur Pflichtlektüre. Hier wird man sich in erster Linie auf das Kapitel zur Logik konzentriert haben, weil das Buch im Rahmen eines Lehrgangs zur Logik gelesen wurde. »Öftere Ergänzungen« und Vertiefungen in der Logik seien daher die Aufgabe des Lehrers.²⁶⁷ In der Domschule zu Güstrow wird Ernestis Philosophielehrbuch 1787 eingeführt. Die Schulordnung betont, daß der Philosophieunterricht zwar »ausführlich[]«, keinesfalls aber »akademisch[]« zu gestalten sei.²⁶⁸ In Wittenberg ergänzte Ernestis *Initia doctrinae solidioris* die Lektüre von Baumeisters Schriften.²⁶⁹ In Altona waren ebenfalls beide Philosophen kanonisch.²⁷⁰ Aus den Protokollen der Abiturprüfungen des Gymnasiums in Hamm von 1799 und 1800 geht ebenfalls hervor, daß Ernestis *Initia doctrinae solidioris* im Philosophieunterricht gelesen wurden.²⁷¹ In der *Saldrischen Schule* der Altstadt Brandenburg unterrichtete Rektor Sauberzweig in der Prima eine Wochenstunde Logik nach Ernesti. Sauberzweigs Bericht über seine Lehrtätigkeit, der von der preußischen Behörde routinemäßig eingefordert wurde, gibt Aufschlüsse über Sauberzweigs lehrerzentrierten Philosophieunterricht.

264 Vgl. a. a. O.

265 Kaemmel, Geschichte des Leipziger Schulwesens, a. a. O., S. 337; 341; 398.

266 Ellendt, a. a. O., S. 247.

267 Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 158 ff.

268 Hülshoff, Reble, a. a. O., S. 165.

269 Spitzner, a. a. O., S. 145.

270 Schumacher, Genrebilder, a. a. O., S. 124; 148.

271 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 263 f.

Bei meinem übrigen wissenschaftlichen Unterricht ziehe ich aus dem Ernesti den Hauptgedanken kurz heraus, diktiere ihn in die Feder und gebe den Aufsatz als einen Leitfaden dem Schüler in die Hand. Dann spreche ich die Diktate bis zum Vorschmack durch. Oft eröffne ich eine Übersicht das Ganzen, oft wiederhole ich das Einzelne, und stets fasse ich am schärfsten Punkt an, die für die Welt und das Leben sind.²⁷²

Bedeutende Quellen für den Nachweis von Ernestis *Initia doctrinae solidioris* im Philosophieunterricht dürften auch die Autobiographien von G. F. Schumacher, dem Rektor der Husumer Gelehrtenschule, Johann Georg Büsch, dem Begründer der Hamburger Handelsakademie, und dem Pädagogen Friederich Gustav Dinter sein. Dinter berichtet, daß er 1773 für das Gymnasium in Grimma examiniert und dort später anhand Ernestis *Initia* in die Philosophie eingeführt wurde. Man habe dort Ernestis *Initia doctrinae solidioris* lesen müssen, weil das Buch vorzüglich auf das Studium vorbereite. Die Sprache sei aber in diesem Philosophieunterricht, so merkt Dinter an, das »Hauptbildungsmittel« gewesen. Erst auf der Universität in Leipzig, wo er bei August Wilhelm Ernesti, Oheim des berühmten Johann August Ernesti und Cousin von Johann Christian Gottlieb Ernesti, studierte, habe er »philosophieren gelernt.« August Wilhelm Ernesti und Johann Christian Gottlieb Ernesti waren selbst schon früh von ihrem berühmten Onkel unterrichtet worden und lehrten ab 1765 bzw. 1782 an der Universität Leipzig in der Familientradition. Den Studienverlaufsplan, den Johann Christian Gottlieb Ernesti für Dinter entwarf, atmete, wie Dinter angab, noch stark den Geist des alten Ernesti. In summa blickt Dinter zufrieden auf diese Jahre zurück, und es habe ihn nie gereut, Ernesti gefolgt zu sein.²⁷³ Dinters Bericht über Johann August Ernestis Einfluß auf den Studienplan der Universität Leipzig bestätigt Ekkards statistisches Handbuch. Im Jahre 1782 las an der Universität Leipzig ein Dozent namens Weber an der philosophischen Fakultät Ernestis *Initia doctrinae solidioris*.²⁷⁴

Büsch nahm, etwa zeitgleich mit Dinter, als 17jähriger am Unterricht des Rektors Johann Samuel Müller an der Gelehrtenschule zu Hamburg teil, nachdem er den Privatunterricht aus finanziellen Gründen nicht mehr besuchen konnte, weil sein Vater gestorben war. Im Gegensatz zu Dinter, ist sein abschließendes Urteil über den öffentlichen Philosophieunterricht von schlechten Erfahrungen überschattet. Verbittert klagt er über den »elenden Pennalismus.« Über Inhalt und Methode des Philosophieunterrichts notiert Büsch retrospektiv:

272 Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 420.

273 Dinter, a. a. O., S. 37; 58.

274 Ekkard, a. a. O., S. 269; 109; 21. An den Universitäten in Marburg und Frankfurt an der Oder dozierten Diel und Schneider an der Philosophischen Fakultät Ernestis Rhetorik.

Aber eben so cursorisch wurden lateinische wissenschaftliche Bücher, z. B. Baumeisters Logik, Ernesti Initia und Vossii Rhetorica, ohne Beifügung von Anmerkungen und Exempeln, ohne Rückfragen, ob und was wir verstanden oder behalten hätten, nicht gelesen, sondern durchgejagt. Und das hies dann Philosophie, Redekunst und Altertümer treiben.²⁷⁵

Zusammenfassend hält er schließlich fest: »Man mußte halb blödsinnig sein, um dabei Geduld zu behalten.«²⁷⁶ Die Enttäuschung, die hier deutlich zum Ausdruck kommt, manifestiert sich in der Mißachtung des aufgeklärten Bedürfnisses zum eigenen Philosophieren. Schon Dinter hatte bemerkt, daß im Philosophieunterricht auf der Basis des Lehrbuches von Ernesti sprachliche Lernziele im Vordergrund standen. Philosophieren bedeutet für Büsch, in Muße Gedanken selbst zu entwickeln. Diesem Verlangen trug der reproduktionsorientierte Schulunterricht des 18. Jahrhunderts schlicht nicht Rechnung. Enttäuscht schreibt Büsch:

In der That beruhte bis dahin der Fortgang meiner Kenntnisse fast ganz auf der Lebhaftigkeit meines Gedächtnisses. [...] Niemand leitete mich, wie ich meine Urteilskraft stärken und üben sollte.²⁷⁷

Bei Schulabgang mußte Büsch nüchtern feststellen, daß er trotz Philosophieunterricht nichts Philosophisches gelernt habe. »Von der Philosophie wußte ich nichts. Mein Kopf war wirklich recht sehr unreif.«²⁷⁸

4.6.2 Hermann Samuel Reimarus

*Daß ein Lehrer auf die Worte irgendeines Lehrbuchs schwören, oder Schülern befehle, darauf zu schwören, kann bei der Meinungsfreiheit, die dem Philosophen zusteht [...] nicht verlangt werden.*²⁷⁹

Hermann Samuel Reimarus (1694–1768) besuchte das Hamburger *Johanneum*, wo sein Vater als Gymnasiallehrer tätig war. Ab 1714 studierte Reimarus in Jena

275 Büsch, a. a. O., S. 77; 100.

276 A. a. O., S. 78.

277 A. a. O., S. 103.

278 A. a. O., S. 112.

279 Hermann Samuel Reimarus: Kleine gelehrte Schriften, Vorstufen zur Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, hrsg. von Wilhelm Schmidt-Biggemann, Göttingen, 1994, S. 196. Hier in der Übersetzung von Jürgen Overhoff: »Vernunft und Menschlichkeit – Hermann Samuel Reimarus als Wegbereiter der philanthropischen Pädagogik«, in: Bildungsgeschichte(n) in Quellen, hrsg. von Jörg W. Link und Frank Tosch, Bad Heilbrunn, 2007, S. 29–40.

Theologie, Philologie und Philosophie bei Johann Franz Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.), der zeitgleich mit Reimarus' Studienzeit Johann Matthias Gesner (vgl. Kap. 4.7.1.) als Schüler für sich gewinnen konnte. Im Wintersemester 1716/17 wechselte Reimarus nach Wittenberg, wo er alsbald in der philosophischen Fakultät lehrte. Von 1723 bis 1728 leitete er als Rektor mit mäßigem Erfolg das Gymnasium in Wismar. Schon früh hatte man nämlich in Wismar erkannt, daß Reimarus eine besser dotierte Stelle im Rektorat des akademischen Gymnasiums seiner Heimatstadt anstrebte. Als Reimarus körperliche Züchtigungen eines Alumnus seines Konrektors wegen unerlaubtem Romanlesen und Schwänzen des Kirchgangs gegen den Wunsch des Konrektors durchsetzte, zeichnete sich Reimarus' Abstieg in Wismar ab: der Konrektor hetzte Schüler und Kollegen auf und fing sich ein Verbot des Rektors ein, im Unterricht Texte aus Zeitschriften zu behandeln. Der Streit endete vor dem Rat der Kirche, der nicht, wie Reimarus sich erhoffte, die Kündigung des Konrektors aussprach. Zur Zufriedenheit aller wechselte Reimarus im Sommer 1728 nach Hamburg, wo er als angesehener Rektor das Gymnasium leitete. Einen Ruf nach Göttingen (Nachfolge Gesner) lehnte Reimarus ab.²⁸⁰

In seinen Wismarer Schulreden entfaltet Reimarus seine didaktischen Überlegungen. In der Rede zum Amtsantritt am 7. Juli 1723 schärft Reimarus das Schulprogramm im Sinne der *studia humanitatis*. Philologie, Historie und Philosophie möchte er zur Maximierung des menschlichen Glücks in der Schule lehren.²⁸¹ In der Rede *Über den Nutzen der Philosophie in der Schule* zeigt Reimarus, daß erstens alle Lehrer in der Philosophie bewandert sein müssen, daß zweitens Lehrer ihren Schülern Geschmack an der Philosophie vermitteln sollen und drittens, auf welchem Weg dies zu bewerkstelligen ist. Philosophische Kompetenzen seien nämlich im Lehrberuf von Bedeutung, damit die Lehrkraft die »Jugend zur Menschlichkeit [humanitas]«²⁸² erziehen könne. Reimarus bezieht sich hier auf Johann Matthias Gesner (vgl. Kap. 4.7.1.). Erziehung zur Menschlichkeit ist sowohl für Reimarus als auch für Gesner die Aufgabe des philosophisch ausgerichteten Sprach- und Literaturunterrichts. Philosophie ist in Reimarus' Sinne nicht allein Gegenstand des Unterrichtsfaches *Philosophische Propädeutik*, sondern

280 Vgl. Dirk Fleischer: »Hermann Samuel Reimarus«, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 21, Berlin, 2003, S. 337–338. Carl von Prantl: »Hermann Samuel Reimarus«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 27, Leipzig, 1888, S. 702–704. Franklin Koitzsch: »Hermann Samuel Reimarus als Gelehrter und Aufklärer in Hamburg«, in: Hermann Samuel Reimarus: 1694–1768. Beiträge zur Reimarus-Renaissance in der Gegenwart, hrsg. von Wolfgang Walter, Göttingen, 1998, S. 14–22. Zum Zwist in Wismar siehe: Wilhelm Schmidt-Biggemann: »Einleitung«, in: Hermann Samuel Reimarus: Kleine gelehrte Schriften, Vorstufen zur Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, hrsg. von Wilhelm Schmidt-Biggemann, Göttingen, 1994, S. 9–65, hier: S. 25 ff.

281 Reimarus, Kleine gelehrte Schriften, a. a. O., S. 131 ff.

282 Die Teilübersetzung der Rede findet sich in: Jürgen Overhoff, a. a. O. Das lateinische Original ist abgedruckt in: Hermann Samuel Reimarus: Kleine gelehrte Schriften, a. a. O., S. 187 ff.

Prinzip allen sprachlichen Unterrichts. Als Unterrichtsprinzip verhindere Philosophie letztlich die Degeneration des Sprachunterrichts in eine »Schwatzbude [officiam loquacitatis]«. ²⁸³ Was den Unterricht in *Philosophischer Propädeutik* betrifft, so betont Reimarus, in Anschluß an Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.), die von Vorurteilen und Irrtümern heilende Kraft der Philosophie und wendet sich in aller Deutlichkeit gegen Systemkanones. In Anspielung auf die Wolffsche Philosophie, erachtet es Reimarus – aufgrund der Meinungsfreiheit und Kritikfähigkeit des Philosophen – als falsch, den Philosophielehrer auf eine bestimmte philosophische Richtung »schwören« zu lassen.

[Ich will] keineswegs, daß jedem Lebensalter ein bestimmtes philosophisches System oder Lehrbuch an die Hand gedrückt werde, oder daß alle Zweige der Philosophie, auch die sehr dunklen oder schwierigen, im Unterricht weiterzugeben sind. Denn das gebe ich leicht zu, daß die Knaben, die noch nicht zum vollen Gebrauch der Vernunft vorgedrungen sind, keineswegs geeignete Leser oder Hörer eines philosophischen Systems sein werden. Stattdessen halte ich es für viel wichtiger, daß die jugendlichen Geister keine Vorurteile aufsaugen, daß sie vor Aberglaube und Gottlosigkeit geschützt werden, und im Gegenteil beizeiten lernen, sich in Vernunft zu üben und einen sicheren Sinn für alles, was ehrbar und lobwürdig ist, zu entwickeln. [...] Ich halte aber keine Zweige der Philosophie für notwendiger als jene, die dazu dienen, die beiden Anlagen des Gemütes zu verbessern und zu vervollkommen, daß heißt die Logik und die Ethik: Die eine von ihnen wird von manchen Heilmittel des Verstandes, die andere könnte man mit dem selben Recht Arznei des Willens genannt werden. ²⁸⁴

Eine weitere Wismarer Schulrede aus dem Jahr 1723, anlässlich der Einstellung zweier Kollegen, ergänzt die Antwort auf die Frage, wie in den *studia humanitas* zu unterrichten sei. Sie widmet sich dem Thema *Genium Socratis* und führt, wie der Titel schon vermuten läßt, Sokrates als Muster und Vorbild für ein sinnvolles didaktisches Wirken vor. ²⁸⁵ Die Dekanonisierung des Systemkanons geht bei Reimarus mit dem Versuch einher, einen operationalen Kanon zu installieren. Es gilt, das Philosophieren zu vermitteln.

Zur Beantwortung der Fragen, ob Reimarus als Philosophielehrer seinen Schülern das Philosophieren vermitteln wollte und welche Unterrichtsmedien er benutzte, sind drei Quellen hilfreich, nämlich die Berichte dreier seiner Schüler, Johann Bernhard Basedow, der spätere Begründer des Philanthropismus, Johann

²⁸³ Reimarus, *Kleine gelehrte Schriften*, a. a. O., S. 188. Overhoff, a. a. O., S. 31.

²⁸⁴ A. a. O., S. 32 f.

²⁸⁵ A. a. O., S. 161 ff.

Albert Heinrich Reimarus, Reimarus' Sohn, der seinen Vater auch aus der Perspektive eines Schülers im öffentlichen Klassenzimmer erlebte, und den schon erwähnten Hamburger Autobiographen Johann Georg Büsch. Die letztgenannte Quelle läßt die Hypothese zu, daß Reimarus, im Einklang mit seiner in der Rede *Genium Socratis* geforderten sokratischen Ausrichtung von Unterrichtsprozessen, das Philosophieren seiner Schüler zu fördern bemüht war. Reimarus weckte Büschs philosophischen Geist in den »Disputierstunden«, die einmal wöchentlich stattfanden, um die Tätigkeit des Philosophierens zu üben.

Aber das wenige war alles so lichtvoll. Es ward unser einem so leicht, so natürlich und angenehm mitzudenken. Und so war dann dies der erste Unterricht in meinem Leben, in dem ich ernsthaft mitdachte, nicht müd ward mitzudenken, auch allerdings glaubte nötig zu haben alleine oder voraus zu denken.²⁸⁶

Basedows Bericht gibt zu erkennen, welche Texte Reimarus seinem Philosophieunterricht zugrunde legte. Er ließ die von ihm selbst verfaßte *Vornehmliste Wahrheiten der natürlichen Religion* (1754) studieren.²⁸⁷ Großen Wert schien er auf Denkübungen zu legen.²⁸⁸

Im Alter von zweiundsechzig Jahren publizierte Reimarus ein Buch, das am schulischen Bildungsort einige Beachtung erfahren hat. Zu diesem Zeitpunkt hatte sein Name durch die Publikation seiner populären *Vornehmliste Wahrheiten der natürlichen Religion* schon so große Bekanntheit erlangt, daß die bloße Nennung der Initialen des Verfassers ausreichte, um in der breiten Öffentlichkeit identifiziert werden zu können. In der ersten Auflage wendet sich Reimarus mit der Absicht, über die zeitgenössische Entwicklung der Logik zu schreiben, an ein akademisches Publikum. Die »Verbesserung der Logik« als Wissenschaft ist das erklärte Ziel der Arbeit.²⁸⁹

Erst die zweite Auflage des Werkes erscheint ausdrücklich als Lehrbuch für Studenten und trägt im Titel den Hinweis, daß das Buch für Vorlesungen eingerichtet sei. Reimarus' didaktisches Bemühen in der zweiten Auflage ist durch drei Änderungen erkennbar. Erstens ist schon äußerlich ersichtlich, daß Reimarus zur besseren Übersicht eine tabellenartige Zusammenfassung der wichtigsten Lerninhalte im separat zu erwerbenden Anhang beifügt. Erst ab der dritten Auflage gehört die tabellarische Übersicht zum fest eingebundenen Standardprogramm des

286 Büsch, a. a. O., S. 122 f.

287 Heman, a. a. O., S. 205.

288 Johann Albert Heinrich Reimarus: Lebensbeschreibung, Hamburg, 1814, S. 5.

289 Hermann Samuel Reimarus: Die Vernunftlehre als eine Anweisung zum richtigen Gebrauche der Vernunft, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Hamburg 1756), München, 1979, S. 24, § 23.

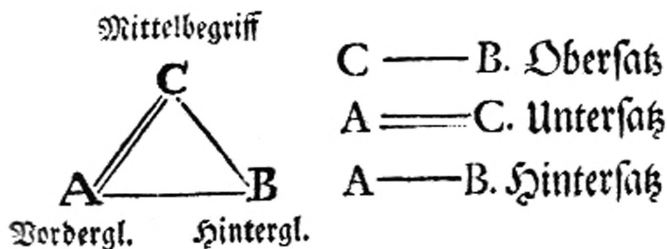


Abb. 31: Hermann Samuel Reimarus: Die Vernunftlehre als eine Anweisung zum richtigen Gebrauche der Vernunft, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Hamburg 1756), München, 1979, S. 197, §136.

Titels. Zweitens zeigt die Umstellung vom deduktiven zum induktiven Vorgehen Reimarus' didaktischen Ansatz. Während Reimarus in der ersten Auflage aus den logischen Regeln den Gang der Erläuterungen dieser Regeln ableitet, folgert er ab der zweiten Auflage am Ende der Paragraphen die logischen Regeln aus dem Gang der Untersuchung. Drittens reduziert er ab der zweiten Auflage die Quellenbelege. Die wissenschaftlich ausgerichteten Methoden werden auf diesem Weg minimiert, und das Buch erhält einen stärkeren Lehrbuchcharakter.²⁹⁰

Reimarus' *Vernunftlehre* gliedert sich in einen theoretischen Teil, in der die Lehre von Begriff, Urteil und Schluß vorgetragen wird, und in einen praktischen Teil. Die Prinzipien der Identität und des Widerspruchs führt Reimarus im ersten Teil als grundlegende Sätze seiner Logik ein. In der Schlußlehre arbeitet Reimarus seit der ersten Auflage zur Veranschaulichung des Sachverhalts mit graphischen Darstellungen, in denen eine doppelte Linienführung für eine Bejahung oder Verknüpfung der Begriffe und eine einfache Linienführung für eine Verneinung oder Trennung der Begriffe steht. Im Falle der verneinenden Schlüsse ergibt sich folgende Darstellung:

Der praktische Teil des Lehrbuchs analysiert die Verhältnisse von Erfahrung, Wissenschaft und Glaube, beschäftigt sich mit Erfindung, Prüfung und Verteidigung der Wahrheit sowie mit der Gewißheit der Vernunftkenntnis.

Reimarus' *Vernunftlehre*, die am *Fürstin-Hedwig-Gymnasium* nachweislich ab 1787 Textgrundlage des Philosophieunterrichts war, erreichte zwischen 1756 und 1790 sieben Auflagen.²⁹¹ Noch 1805 wurde sie, aufgrund ihrer Deutlichkeit und Gründlichkeit, als »classisches Buch« unter den philosophischen Kompendien

290 A. a. O., Zu den Änderungen in den verschiedenen Auflagen siehe auch: Frieder Löttsch: »Vorbericht des Herausgebers«, in: Hermann Samuel Reimarus *Vernunftlehre*, hrsg. v. Frieder Löttsch, München, 1979, S. VII-XXIX.

291 Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 202.

gehandelt.²⁹² Diesem Urteil schließt sich auch noch 1840 der Hegelianer Rosenkranz an.²⁹³

Wie in der Lehrbuchschreibung des 18. Jahrhunderts nicht unüblich, nennt Reimarus seine Quellen in der *Vernunftlehre* nur sehr selten. Unter erheblichen Interpretationsanstrengungen hat erst die jüngere Forschung Reimarus' Anlehnung an seinen Lehrer Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.), an C. Thomasius (vgl. Kap. 3.2.4.3.) und Jungius (vgl. Kap. 3.2.4.2.), nachweisen können.²⁹⁴ Christian Wolffs Einfluß auf Reimarus ist dagegen seit längerem schon deshalb unstrittig, weil Wolff in der *Vernunftlehre* ausdrücklich gehuldigt wird. In der zeitgenössischen Logikgeschichtsschreibung wird Reimarus als ein Wolffianer im Zenit des Rationalismus betrachtet, der, obwohl er »eines der deutlichsten Bücher« für den Lehrbetrieb verfaßt habe, den Fall des Wolffianismus durch Popularisierungen vorbereitet habe.²⁹⁵ Reimarus' Zeitgenossen erlebten den Gelehrten als einen wirkungsvollen Wolffianer der aufgeklärten Populärphilosophie.²⁹⁶ Die neuere Forschung attestiert Reimarus ebenfalls eine »starke Abhängigkeit von Wolff« in Komposition, Begrifflichkeit und Methode, arbeitet aber in beeindruckend akribischer Detailanalyse eine inhaltliche Schwerpunktverlagerung und Begriffsverschiebung heraus. Reimarus habe die Bedingungen für ein geistiges Klima geschaffen, in dem Kant und der Deutsche Idealismus ihr Wirken entfalten konnten. Die von Reimarus eingeleitete paradigmatische Wende wurde weder von seinen Zeitgenossen wahrgenommen noch stand sie in seiner Absicht. Der Einfluß unseres Denkers auf Kant gilt heute als erwiesen.²⁹⁷

292 Johann Gottlieb Buhle: Geschichte der neueren Philosophie seit der Epoche der Wiederherstellung der Wissenschaften Bd. VI/2, Göttingen, 1805, S. 539.

293 Vgl. Karl Rosenkranz: »Geschichte der Kant'schen Philosophie«, in: Immanuel Kant's sämtliche Werke, hrsg. von Karl Rosenkranz und Friedrich Wilhelm Schubert, Bd. 12, Leipzig, 1840, S. 79.

294 Als Buddeus' Schüler knüpft Reimarus in seiner *Vernunftlehre* an die Aufklärungsbewegung der ersten Generation an. Während Wolff auf der Höhe des Rationalismus menschliche Erkenntnis unter dem Aspekt ihrer größtmöglichen Vollkommenheit betrachtet, interessiert Reimarus, wie zuvor schon Buddeus und Christian Thomasius, vielmehr die Befangenheit der menschlichen Erkenntnis im Schein. Zum Einfluß von Thomasius und Buddeus siehe: Arndt, Logik von Reimarus, a. a. O., S. 65. Jungius' Einfluß auf Reimarus' Kapitel zu den Urteilen und Schlüssen weist Löttsch nach. Vgl. Löttsch, a. a. O., S. XXVf. Einmal mehr dokumentiert auch der Aktionskatalog der Bibliothek von Reimarus dieses Ergebnis. Der Katalog führt viele Titel von Buddeus, C. Thomasius, Wolff und die *Logica Hamburgensis* von Joachim Jungius. Wolffs Werke besaß Reimarus beinahe vollständig. Vgl. Johann Andreas Schelting: Auktionskatalog der Bibliothek von Hermann Samuel Reimarus, Hamburg, 1978.

295 Von Eberstein, Bd. 1, a. a. O., S. 286.

296 Koitzsch, a. a. O., S. 16 ff.

297 Vgl. Norbert Hinske: »Reimarus zwischen Wolff und Kant, Zur Quellen- und Wirkungsgeschichte der *Vernunftlehre* von Hermann Samuel Reimarus«, in: Logik im Zeitalter der Aufklärung, Studien zur ›Vernunftlehre‹ von Hermann Samuel Reimarus, hrsg. von Wolfgang Walter und Ludwig Borinski, Göttingen, 1980, S. 9–32. Hans-Jürgen Engfer: »Die Urtheilstheorie von H. S. Reimarus und die Stellung seiner ›Vernunftlehre‹ zwischen Wolff und Kant«, in: Logik im Zeitalter der Auf-

Nicht allein die Vorbereitung eines geistigen Umbruchs, sondern auch die Janusköpfigkeit seines Denkens insgesamt erweckt das Interesse der gegenwärtigen Forschung. Obwohl sich Reimarus Zeit seines Lebens als exoterischer Popularphilosoph und frommer Schulmann der Öffentlichkeit präsentierte, arbeitete er nämlich heimlich an der *Apologie*, einer bibelkritischen Grundlegung des Deismus. Lessing gab daraus posthume Auszüge unter dem Titel *Fragmente eines Unbekannten* heraus. Den Skandal voraussehend, hatte Reimarus, wohl auch im Bewußtsein, seine Anstellung als Schuldirektor zu verlieren, die deistische Schrift zurückgehalten. In der Tat fiel Reimarus nach Veröffentlichung der *Fragmente* zunächst in Mißkredit. Sein Schüler Johann Bernhard Basedow hatte seinen Hamburger Lehrer im Hinblick auf dessen Religionschrift noch als »Lehrer vieler Jahrhunderte« gewürdigt; nach dem Fragmentenstreit stellte er das Zitieren von Reimarus' Werken ein.²⁹⁸

Heute ist Reimarus' deistischer Ansatz kein Zitatenummer. Während man in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts noch Buchtitel produzierte, die Reimarus einen »bekannte[n] Unbekannte[n] der Aufklärung« nannten, spricht man mittlerweile von einer »Reimarus-Renaissance«; und in der Tat sind seitdem zahlreiche Untersuchungen zu Reimarus' Hermeneutik, Metaphysik, Moralphilosophie, Religionsphilosophie und Tierpsychologie erschienen.²⁹⁹

4.6.3 Johann Georg Heinrich Feder

*Man lese nicht mehr, als man vertragen, überdenken und ordnen kann.*³⁰⁰

Schon als Schüler des Gymnasiums zu Neustadt an der Aisch wurde Johann Georg Heinrich Feder (1740–1821) zur Jahrhundertmitte in Wolffs Philosophie anhand Thümmigs Lehrbuch (vgl. Kap. 4.5.1.) eingeführt. Von diesem Unterricht geprägt, studierte er als 17jähriger an der Universität Erlangen Leibniz' Philosophie

klärung, Studien zur ›Vernunftlehre‹ von Hermann Samuel Reimarus, hrsg. von Wolfgang Walter und Ludwig Borinski, Göttingen, 1980, S. 33–58. Hans Werner Arndt: »Die Logik von Reimarus im Verhältnis zum Rationalismus der Aufklärungsphilosophie«, in: Logik im Zeitalter der Aufklärung, Studien zur ›Vernunftlehre‹ von Hermann Samuel Reimarus, hrsg. von Wolfgang Walter und Ludwig Borinski, Göttingen, 1980, S. 59–74. Zu Reimarus und Wolff vgl. auch Risse, a. a. O., Bd. 2, S. 654.
298 Johann Bernhard Basedow: Philalethie, Neue Aussichten in die Wahrheit und Religion der Vernunft, Bd. 2, Altona, 1764, S. 400. Siehe dazu: Löttsch, a. a. O., S. XXI.

299 Wolfgang Walter: Hermann Samuel Reimarus (1694–1768), Ein »bekannter Unbekannter« der Aufklärung in Hamburg, Göttingen, 1973. Ders: Hermann Samuel Reimarus: 1694–1768. Beiträge zur Reimarus-Renaissance in der Gegenwart, Göttingen, 1998.

300 Johann Georg Heinrich Feder: Logik und Metaphysik, Wien, 31783, S. 197.

beim Wolffianer Succov. Als Philosophielehrer arbeitete Feder erstmals in seinen Hofmeisterjahren. Zum Zweck der Einführung in die verschiedenen Disziplinen der Philosophie schrieb er in diesen Jahren die erste Version des *Grundriß der philosophischen Wissenschaften*. Diese Version überarbeitete Feder wenig später als Lehrer am akademischen Gymnasium in Coburg, nachdem er in seinen ersten Berufsjahren den traditionellen Kanon der Schule, Darjes' Logik und Moral, seinen Schülern vorgetragen hatte. Im Jahre 1767 reichte er, in der Hoffnung, einen Ruf nach Göttingen zu erhalten, wo enzyklopädische Einführungsvorlesungen besonders gepflegt wurden, schließlich beim Verlag Findeisen in Coburg seine philosophische Enzyklopädie ein und sandte Exemplare an Ernesti, Kästner, Crusius und Hollmann.³⁰¹ Als Feder 1768 auf Vorschlag von Ernesti endlich den erlösenden Ruf nach Göttingen erhielt, brach er trotz des Widerstandes seiner Frau auf und bereitete sogleich seine Antrittsvorlesung vor, von der man in Göttingen erwartete – wie Feder erst auf der Treppe zum Katheder erfuhr –, daß sie kurz sein und recht bald in ein Gespräch mit den Zuhörern münden sollte. Feder entsprach ein weiteres Mal nicht den Erwartungen seiner Kollegen, als er annahm, daß sein popularphilosophischer *Grundriß* nicht für akademische Zwecke geeignet sei, und er Lehrveranstaltungen über Darjes' Moral und Böhms Metaphysik ankündigte. Mit den Anforderungen und Erwartungen vertraut, las Feder aber in den folgenden Semestern aus dem *Grundriß*, der 1769 eine zweite Auflage erreichte.³⁰²

Feders esoterische Karriere knickte endgültig ein, als seine mit Christoph Meiners (vgl. Kap. 4.5.3.) veröffentlichte Reihe der *Philosophischen Bibliothek* keinen Absatz fand und er Christian Garves mit Fehlurteilen behaftete Rezension zu Kants *Kritik der reinen Vernunft* 1782 in den *Göttinger gelehrten Anzeigen* ergänzte und edierte, obwohl er sich selbst mit Kants *Kritik der reinen Vernunft* inhaltlich nur sehr oberflächlich beschäftigt hatte. Nach achtundzwanzig Jahren in Göttingen zog es Feder letztlich vor, seine Professur aufzugeben und als Direktor des *Georgianums*, einem Militärgymnasium in Hannover, zu arbeiten. Kant empfand – trotz Feders Fehlinterpretationen – tiefes Mitleid und ließ seinen Bekannten Lehmann, der Feder in Hannover eigens zu diesem Zweck aufsuchte, ausrichten, daß er die Nachricht von Feders neuer Anstellung sehr bedauere, weil »das Geschäft eines Pädagogen ihm immer eines der verdrießlichsten« sei und ihm auch noch seit Jahren nach seiner eigenen Hofmeisterzeit die »unangenehmsten TraumVorstellungen« in ihm hervorrufe. Feder unterrichtete aber weitgehend zufrieden bis ins hohe Alter auf der Basis seiner Lehrbücher Philosophie, indem er zentrale Paragraphen als Leitfaden diktierte.³⁰³

301 Feder, J. G. Feder's Leben, a. a. O., S. 19; 36; 49; 60 ff. Johann Georg Heinrich Feder: Grundriß der philosophischen Wissenschaften, Coburg, ²1769, S. 342.

302 A. a. O., S. 72; 88.

303 Feder, J. G. Feder's Leben, a. a. O., S. 163; 173. Vgl. auch: B. Poten: Geschichte des Militär-

Diese von Feder im eigenen Unterricht präferierte Methode entspricht seiner in der *Logik und Metaphysik* entfalteten Didaktik, die allein den Lehrervortrag als mögliche Unterrichtsform zuläßt. In den Prozeß des Fragens, Entdeckens und Forschens ist der Lerner nicht einbezogen. Die Schwierigkeit des Unterrichts besteht für Feder bloß darin, den Vortrag so zu gestalten, daß der Schüler die gesprochenen oder diktieren Worte genügend versteht. Um dieses Ziel zu erreichen, muß nach Feder sichergestellt sein, daß einerseits der Zuhörer alle im Vortrag vorkommenden Begriffe kennt und daß andererseits der Vortrag gründlich, zusammenhängend und ordentlich ist.³⁰⁴ Die auf diesem Weg vermittelte Philosophie ist eine Philosophie von oben für unten. Der Lehrende ist der Vor-Denker, der Schüler der Nach-Denkende.

Als Popularphilosoph stellt sich Feder jedoch die Fragen, ob Philosophie überhaupt gelehrt und gelernt werden soll und wenn ja, wer philosophieren kann und soll. Wie zuvor Ernesti (vgl. Kap. 4.6.1.), geht Feder davon aus, daß die Philosophie grundsätzlich jedem Vernünftigen von Natur aus etwas angeht und das Lernen von Philosophie für jedermann von Nutzen ist. »Wenn man die Philosophie überhaupt verdammet: so verdammt man die menschliche Vernunft.«³⁰⁵ Trotz einer generellen Öffnung der Philosophie für jeden Vernunftbegabten, hebt Feder in seiner *Logik*, die auch die Fachdidaktik miteinschließt, Charaktereigenschaften hervor, die für Philosophielernende Voraussetzung sein müssen. Als notwendig erachtet er Nachdenklichkeit, eine Begierde zur Wahrheit sowie einen Forschungs-enthusiasmus zur Erschließung von Gründen für Meinungen.³⁰⁶

Die Kanonfrage wirft Feder in einem Paragraphen mit der Überschrift »Was für Schriften man lesen solle« auf. Er nennt aber keine konkreten Autoren oder Buchtitel, sondern entwickelt lediglich vier präskriptive Prinzipien. Ein Kanon solle erstens wenige und nur gute Bücher enthalten. Die Guten lese man mehrmals, weil sie das Denken schulen. Zweitens studiere man nicht allein die Schriften, die den »Beyfall des großen Haufens« haben, denn sie seien die Ursache dafür, daß der Fortschritt des Verstandes aufgehalten werde. Man lese drittens Schriften, die Gutes und Schlechtes enthalten, erst nach Ausbildung der Urteilkraft, und viertens lese man insgesamt nur soviel, wie man vertragen und überdenken könne.³⁰⁷

An der Dekanonisierung der Wolffschen Philosophie arbeitet Feder, trotz eigener Anlehnung an diese Richtung an anderen Stellen, mit erstaunlicher Subtilität.

Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zungen, 2. Bd., Monumenta Germania paedagogica Bd. XI, Berlin, 1891, S. 6ff. und Wilhelm Stietz: J. G. H. Feder als Gegner I. Kants, Rostock, 1924.

304 Feder, *Logik und Metaphysik*, a. a. O., S. 206f.

305 Feder, *Grundriß*, a. a. O., S. 50. Vgl. auch Feder, *Logik und Metaphysik*, a. a. O., S. 10.

306 Feder, *Logik und Metaphysik*, a. a. O., S. 15.

307 A. a. O., S. 196f.

In seiner pädagogischen Monographie *Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen* (1768) wendet sich Feder scharf gegen jene Hofmeister, die ihre Schüler durch Exponieren und Auswendiglernen von Darjes' Logik in die Weltweisheit einführen.³⁰⁸ Auch Wolffs Logik erachtet er, aufgrund der vielen Kunstwörter, für Anfänger der Philosophie als ungeeignet.³⁰⁹ Feders Gegenkanon ist enzyklopädisch und popularphilosophisch ausgerichtet. Im *Neuen Emil* plädiert Feder, mit Verweis auf seinen eigenen *Grundriß*, für die Lektüre enzyklopädischer Einführungen in die Philosophie.³¹⁰

Der *Grundriß* richtet sich explizit an »Anfänger in der Weltweisheit«, die einen »Vorgeschmack« aller Disziplinen der Philosophie wünschen.³¹¹ Die Schrift gliedert sich in drei Abteilungen: »Philosophische Historie«, »Grundriß der vornehmsten Theile der Weltweisheit« und einen »Beytrag zur philosophischen Bücherkenntnis« sowie eine kommentierte Bibliographie mit Empfehlungen zum Weiterlesen. Die zweite Abteilung zerfällt in fünf Kapitel über Begriff und Zusammenhang der Philosophie, Logik, Metaphysik, Physik bzw. Naturlehre und praktische Philosophie, die, mit Ausnahme des ersten Kapitels, mit einem Anhang über die Geschichte der jeweiligen Disziplin enden. In der ersten Abteilung sind den großen Philosophen und ihren Schulen (Thales, Sokrates, Platon, Stoiker, Pythagoräer, Skeptiker, Hobbes, Descartes, Leibniz, C. Thomasius, Wolff und Hollmann, dem sich Feder wohlwollend selbst anschließt) jeweils ein Paragraph gewidmet. Dem Verfall der Philosophie in der Scholastik und ihrem Aufstieg in der Reformation widmet Feder außerdem einige Abschnitte. Feder nennt zu den Philosophen meist Geburts- und Todestag und fügt manchmal biographische Notizen oder eine Beschreibung charakterlicher Eigenarten hinzu. Feders popularphilosophisches Werk informiert über Äußerliches; über die philosophischen Lehren erfahren wir nichts. Ohne inhaltlich auf die verschiedenen Philosophien und Hauptthesen auch nur im geringsten einzugehen, bewertet Feder seine ausgewählten Denker. An Christian Thomasius rügt Feder etwa das »lebhaft[e] Feuer« seines zu Ausschweifungen neigenden Charakters. Über Leibniz erfährt der Leser, abgesehen von den biographischen Daten, nur, daß er »der Stolz der Deutschen« und ein »vortreffliches Genie« sei, das alle Vorgänger übertroffen habe und auch in Zukunft nie übertroffen werde. Feder lobt Wolff ausgiebig und prophezeit ihm einen Ehrenplatz in der Geschichte der Philosophie.³¹² Daß der Drang zum eigenen Urteil bei Feder oft stärker ist als das Bedürfnis, Wissen zu vermitteln, ist

308 Johann Georg Heinrich Feder: *Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen*, Erlangen, 21771, S. 220.

309 Feder, *Logik und Metaphysik*, a. a. O., S. 216.

310 Feder, *Der neue Emil*, a. a. O., S. 220.

311 Feder, *Grundriß*, a. a. O., Vorrede.

312 A. a. O., S. 41 f.



Abb. 32: Johann Georg Heinrich Feder, Kupferstich von J. E. Haid (1780), in: Thilo Krieg: *Das geehrte und gelehrte Coburg*, Coburg, 1929, S. 23.

tendenziell auch in den Anhängen über die Geschichte der einzelnen Disziplinen spürbar. Die Gründe für seine Urteile bleiben dem Leser aber ebenso verborgen wie Thomasius', Leibniz' oder Wolffs Philosophie. Mangels Sachwissen kann der an diesem Buch geschulte Zögling Feders Urteile gar nicht nachvollziehen, sondern nur akzeptieren oder schlicht glauben. Die Kapitel der zweiten Abteilung über Logik, Metaphysik, Physik und Ethik beginnen stets mit einer Definition der betreffenden Disziplin. Wichtige Begriffe erläutert Feder im Anschluß. Regeln, Merksätze oder Empfehlungen runden ein Kapitel ab. So endet z. B. das Kapitel zur Logik mit dem Imperativ »Prüfe den Zusammenhang deiner Gedanken durch die Form der Vernunftschlüsse«. Das Stück zur Tugendlehre innerhalb des Ethikkapi-

tels schließt mit der Merkregel »Fliehe die Gelegenheit, die deine bösen Begierden erregen.«³¹³

Feders populärer *Grundriß* wurde seinerzeit, trotz seiner fachphilosophischen Hohlheit, recht wohlwollend rezensiert. Insbesondere Feders rednerisch fließende Schreibart und seinen ästhetischen Vortrag, den Feder auch bewußt pflegte, hebt ein Rezensent der *Allgemeinen Deutschen Bibliothek* lobend hervor.³¹⁴ Feder ist nämlich davon überzeugt, daß populäre Philosophie stilistisch schön sein müsse, um vom breiten Publikum überhaupt beachtet zu werden. Die schönen Wissenschaften sind es auch, die den Philosophen vor dem Sprung in lebensweltlich uninteressante Themen bewahren.

Nichts ungerechteres, als wenn man dafür hält, die Philosophie vertrage sich nicht mit den schönen Wissenschaften; nichts thörigters, als wenn man sich einbildet, der Philosoph könne sie entbehren. Diese müssen seinem Geschmack eine tägliche Arzeney seyn; sie müssen ihn bewahren, daß er,

³¹³ A. a. O., S. 71; 306.

³¹⁴ P. G. Hensler: »Feder, J. G. H.: *Grundriß der philosophischen Wissenschaften*«, in: *Allgemeine deutsche Bibliothek*, 1769, Bd. 9, S. 76–80, hier: S. 79. Zu Feders literarischem Philosophieverständnis vgl. auch Wundt, a. a. O., S. 291.

indem er metaphysische Welten schafft, nicht diejenige vergißt, in welcher er lebt.³¹⁵

Die große Hörerzahl seiner Göttinger Vorlesung ermunterte Feder schließlich, die Kapitel der zweiten Abteilung des *Grundrisses* zu eigenen Lehrbüchern auszuweiten. Es entstand 1769 das *Lehrbuch der Logik und Metaphysik*, das 1790 die siebte Auflage erreichte, und in einer lateinischen Übersetzung zwischen 1777 und 1797 vier Auflagen einbrachte. Wie der *Grundriß*, enthält auch die *Logik und Metaphysik* einen Abriß zur Philosophiegeschichte. Im Jahre 1769 erschien das *Lehrbuch der praktischen Philosophie*, das ebenfalls vier Auflagen erreichte. Als erfolgreich erwiesen sich auch die *Untersuchungen über den menschlichen Willen* (1779), die in sechs Auflagen erschienen.³¹⁶ Feder gelangte zu so großer Berühmtheit, daß Schiller 1795 anspielungsreiche Verse auf ihn dichtete und pädagogische Wochenzeitschriften ihm Unsterblichkeit und Huldigungen in der Geistesgeschichte prophezeiten.³¹⁷ Es bildete sich ein Deutungskanon, der am schulischen Bildungsort zur Kenntnis genommen wurde. Gottlieb August Tittel gab 1793, angesichts Feders enormer Breitenwirkung, einen Kommentarband mit dem Titel *Erläuterungen der theoretischen und praktischen Philosophie nach Feders Ordnung* heraus, der am Gymnasium *Illustre* in der badischen Markgrafschaft die Lektüre von Feders Logiklehrbuch ergänzte.³¹⁸

Nach Feders eigenen Angaben wurden seine Lehrbücher »auf fast allen Universitäten und vielen Gymnasien gebraucht«³¹⁹, und tatsächlich können sie an den Universitäten in Freiburg, Olmütz, Prag, Wien, Königsberg, Duisburg, Halle, München und Erlangen, wo sie Wolffs Lehrbücher ablösten, im Kanon nachgewiesen werden. Das Ethiklehrbuch wurde im Schulunterricht am Gymnasium zu Kassel und in Speyer gelesen.³²⁰ Auf der Grundlage von Feders Logiklehrbuch wurde am *Friedrichs-Gymnasium* in Herford und in Speyer Philosophie unterrichtet.³²¹

Auch Feders *Grundriß* fand sowohl am Lernort Gymnasium als auch an der

315 Feder, *Grundriß*, S. 50f. Vgl. auch Feder, *Logik und Metaphysik*, a. a. O., S. 4; 14.

316 Johann Georg Heinrich Feder: *Lehrbuch der Logik und Metaphysik*, Göttingen, 1769. Ders.: *Lehrbuch der praktischen Philosophie*, Wien, 1785. Ders.: *Untersuchungen über den menschlichen Willen*, Göttingen, 1779. Ders.: *Grundsätze der Logik und Metaphysik*, Göttingen, 1794.

317 Vgl. Wöhe, a. a. O., S. 1; 43. In den *Horen* dichtet Schiller: »Drum flieht der wilden Wölfe Stand / Und knüpft der Staaten dauernd Band: / So lehren vom Katheder / Herr Puffendorf und Feder.«

318 Brunner, a. a. O., Bd. 1, S. CXVIII.

319 Feder, J. G. Feder's Leben, a. a. O., S. 88.

320 Vgl. Erich Pachaly: J. G. H. Feders Erkenntnistheorie und Metaphysik in ihrer Stellung zum Kritizismus Kants, Leipzig, 1906, S. 7 (Freiburg, Olmütz, Prag, Wien). Vgl. auch Ekkard, a. a. O., S. 11 (Königsberg), 52 (Duisburg), 66f. (Halle), 97 (Erlangen), 134 (Kassel), 241 (München). Zu Speyer siehe: Reissinger, a. a. O., Bd. 1, S. 341.

321 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 327; 332. Zu Speyer siehe: Reissinger, Bd. 1, a. a. O., S. 341.

Universität Verwendung. Selbst Kant legte seiner Enzyklopädievorlesung, die er zwischen 1767 und 1782 zehnmal gehalten haben soll, Feders Kompendium zugrunde, doch wich er von der Vorlage stark ab. Kant las nicht etwa Feders Text ab, sondern nutzte ihn vielmehr als Stichwortgeber und folgte grob der Struktur des Buches.³²² An Gymnasien der Grafschaft Öttingen-Öttingen, in Bremen, Augsburg und Anhalt sowie an der Stadtschule in Neuruppin läßt sich die Lektüre des *Grundrisses* nachweisen.³²³ In der Klosterschule Berge bei Magdeburg las Lehrer Schulze in der nur achtköpfigen Prima unter dem Rektorat von Gurlitt (vgl. Kap. 4.7.3.) Philosophie nach Feder. Sein Unterricht überzeugte das Oberschulkollegium nicht. Im Hospitationsbericht notieren die Beobachter: »Seine Schüler scheinen den Vortrag nicht zu fassen, welches aus der Beantwortung der wenigen Fragen, die er an sie tat, zu ersehen war.«³²⁴

Feder selbst führte als Gymnasiallehrer die obligatorische Lektüre des *Grundrisses* in Coburg und Hannover ein. Als Feder schon in seinen Coburger Jahren Bekanntheit unter den philosophisch interessierten Zeitgenossen erlangte, setzte ein regelrechter Schülertourismus von Jena nach Coburg ein. Doch gerade die Gastschüler, die kamen, um den berühmten Verfasser des *Grundrisses* zu hören, trieben Feder, aufgrund ihres Pennälerverhaltens, in tiefe Depressionen. Wie er in seiner Autobiographie entsetzt berichtet, schliefen die meisten Schüler in der Vorlesung zur Geschichte der Philosophie schon auf Seite einundzwanzig, bei Polemon und Xenocrates, ein. Unter der Masse der leidlichen Korrekturen litt Feder in seinem ersten Lebensabschnitt so stark, daß er an Hypochondrie erkrankte und ernsthaft an die Niederlegung seines Lehramtes an der Schule dachte.³²⁵

4.6.4 Christoph Meiners

*Die Kunst also mit dem kleinsten Verluste an Zeit und Mühe, und mit dem größten Nutzen zu lesen, ist eine [...] wichtige und unentbehrliche Kunst.*³²⁶

Christoph Meiners (1747–1810), dem seit seiner Jugend großes Erzähltalent und erstaunliche Bücherkenntnis nachgesagt wurden, studierte bei Feder in Göttingen

322 Vgl. Ulrich Dierse: Enzyklopädie, Zur Geschichte eines philosophischen und wissenschaftstheoretischen Begriffs, Bonn, 1977, S. 101. Kant, Gesammelte Werke, a. a. O., Bd. VI, Berlin, 1980.

323 Ekkard, a. a. O., S. 134, 101. Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 108. Ockel, a. a. O., S. 95; 271.

324 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 110.

325 Feder, J. G. Feder's Leben, a. a. O., S. 62 f.

326 Christoph Meiners: Anweisungen für Jünglinge zum eigenen Arbeiten besonders Lesen, Excerptieren und Schreiben, Hannover, 1791, S. 25.

und habilitierte sich ebendort mit einer Arbeit zur *Revision der Philosophie*, in der er die Gründung aller Philosophie auf der Psychologie fordert. Zum außerordentlichen Professor promoviert, gab er mit Feder die antikantische *Philosophische Bibliothek* (1788–1791) heraus. Meiners' Monographien waren zum größten Teil historische Abhandlungen. Zu seinen geschichtlichen Darstellungen gehören der *Versuch über die Religions-Geschichte* (1774), der *Grundriß der Geschichte aller Religionen* (1785), die *Geschichte des Luxus der Athener* (1781), die *Geschichte des Ursprungs, Fortgangs und Verfalls der Wissenschaften* (1781), der heute aufgrund seines rassistischen Ansatzes stark in die Kritik geratene *Grundriß der Geschichte der Menschheit* (1786), eine vierbändige *Geschichte des weiblichen Geschlechts* (1788 ff.) sowie eine *Allgemeine Geschichte der älteren und neueren Ethik* (1801).³²⁷

Seinem Ruf als Multiliterat wird Meiners auf zweierlei Weise gerecht. Zum einen fordert er von Schülern eine ähnlich breite Belesenheit und vertritt, wie noch anhand seines Philosophieschulbuches zu zeigen sein wird, einen historisch-hermeneutischen Exemplakanon. Zum anderen gibt er den Schülern konkrete Methoden und allerhand nützliche Ratschläge an die Hand, wie gewaltige Literaturpensen durch wissenschaftliche Lesestrategien zu bewältigen sind. Meiners' *Anweisung für Jünglinge zu eigenen Arbeiten* (1789) richtet sich an Lehrer, die ihre Schüler zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten anregen wollen. Das in seiner Fragestellung noch heute aktuelle Methodenbuch ist in vier Kapitel gegliedert, in denen allgemeine Anweisungen zum vernünftigen Studieren (z. B. Ruhepausen beachten, eigene Gesundheit nicht vernachlässigen), zur Kunst des wissenschaftlichen Lesens, Exzerpierens und Schreibens gegeben werden. Mit der Schaffung eines Methodenbewußtseins und einem zielgerichteten Lese- und Schreibtraining etabliert Meiners einen operationalen Kanon mit propädeutischem Nutzen. Die Bewältigung eines riesigen Literaturpensums zielt für Meiners jedoch nicht auf eine dumpfe Stoffhuberei ab, sondern dient allein der Bildung des eigenen Denkens und einer scharfen Urteilskraft. Mahnend hält er fest:

Man strebe ja nicht nach dem Ruhme eines Vielwissers, oder einer ungeheuren Gelehrsamkeit, denn das ganze aufgeklärte Publikum ist jetzo überzeugt, daß vieles Wissen ohne Selbstdenken schädlich, und daß eine weitläufige, aber

327 Vgl. Carl von Prantl: »Meiners, Christoph«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 21, Leipzig, 1885, S. 224–226. Zur heutigen Rezeption von Meiners Rassismus siehe: Sabine Vetter: Wissenschaftlicher Reduktionismus und Rassentheorie von Christoph Meiners, Aachen, 1997. Martin Gierl: »Christoph Meiners, Geschichte der Menschheit und Göttinger Universalgeschichte, Rasse und Nation als Polisierung der deutschen Aufklärung«, in: Die Wissenschaft vom Menschen in Göttingen um 1800, hrsg. von Hans Erich Bödecker, Göttingen, 2008, S. 419–434.

verworrene, und unverarbeitete Gelehrsamkeit das Zeichen eines mittelmäßigen Kopfes sey.³²⁸

Neben Fragen zur Methodik des Lesens wirft Meiners in der *Anweisung* auch die Frage nach den geeigneten Medien auf. Im Sinne des Endzieles, nämlich eigenständig forschend zu studieren, gibt er zu bedenken, daß Kanones nicht für den erfahrenen Forscher, sondern vielmehr für den Anfänger von Bedeutung seien. Wer schon eigenständig-kritisch denke und selbständig Leitfragen entwickle, benötige keinen fremdverordneten Kanon.³²⁹ Für diejenigen, die in der Philosophie noch Anleitung zur Buchauswahl benötigen, schlägt er folgenden Exemplakanon vor: Xenophons Sokrates, Platons *Apologie*, *Hippias*, *Alcibaldes*, *Gorgias*, *Phädon*, *Cebes*, Schriften von Plutarch und Epiktet sowie Aristoteles' *Ethik*, *Politik* und *De anima*.³³⁰

Das von Meiners für den Philosophieunterricht entwickelte Lehrmittel enthält jedoch keinen Exemplakanon. Es handelt sich vielmehr um einen lehrbuchartigen Deutungskanon.

Meiners publizierte 1786 den dreihundert Seiten umfassenden *Grundriß der Geschichte der Weltweisheit*, der zwei Jahre später eine weitere Auflage erreichte.³³¹ Darin stellt Meiners eine historische Gesamtdarstellung der Philosophie in diesem Band zusammen. Er teilt die Philosophie in drei »Haupt-Perioden« ein, erstens ihre Entstehung, Fortbildung und Verfall bis Christi Geburt, zweitens die Philosophie der Griechen bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts und drittens die Philosophie von der Mitte des 15. Jahrhunderts bis zu seiner Gegenwart. Der erste, recht kurze Abschnitt (S. 6–24) führt interkulturell in die Philosophie der Chaldäer, Phönizier, Ägypter, Hindus, Chinesen und Celten ein. In den Kapiteln zur zweiten »Haupt-Periode« stellt Meiners in seinen eigenen Worten die ionische, pythagoreische, eleatische, sophistische, sokratische, cynische, stoische, epikuräische, skeptische, neuplatonische und scholastische Philosophie dar (S. 24–215). Die dritte Epoche der Philosophie unterteilt Meiners in zwei Phasen, wobei er einen Umbruch in der Geschichte der Philosophie in der Mitte des 17. Jahrhunderts konstatiert. In der ersten Phase nennt er fünfzehn Kanonautoren.³³² Der Kanon der zweiten Phase umfaßt insgesamt zwölf einschlägige Namen.³³³ Zu jedem Denker refe-

328 Meiners, Anweisungen für Jünglinge, a. a. O., S. 40 f.

329 A. a. O., S. 28.

330 A. a. O., S. 52.

331 Christoph Meiners: *Grundriß der Geschichte der Weltweisheit*, Lemgo, 1786.

332 Er nennt Petrus Pomponatius, Nicolaus Machiavelli, Bernhardinus Telesius, Hieronymus Cardanus, Petrus Ramus, Michel Montaigne, Pierre Charron, Jordano Bruno, Franciscus Baco, Thomas Campanella, Julius Cäsar Vanini, Claudius Berigardus, Hugo Grotius, Thomas Hobbes und schließlich Petrus Gassendi.

333 Descartes, Malebranche, Spinoza, Bayle, Locke, Shaftesbury, Clark, Leibniz, Pufendorf, C. Thomasius, Wolff und Berkley.

riert Meiners biographische Daten und benennt Hauptwerke oder lesenswerte Kernstellen. Meiners' Artikel enthalten, wie die seines Lehrers Feder, insgesamt viele Äußerlichkeiten (Lebensdaten, Charakter der Philosophen, Anekdoten) und bieten nur wenig philosophische Substanz.

Der erstaunliche Umfang von Meiners' Autorenkanonvorschlag sollte im Lichte seines operationalen Kanons einmal mehr betrachtet werden. Es ging Meiners hauptsächlich darum, Methoden des selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln. Aus dieser Perspektive wird deutlich, daß sein voluminöser Autorenkanon in erster Linie als Angebot und Anregung zum eigenen Weiterlesen verstanden werden kann. Die von Meiners vernachlässigten inhaltlichen Erläuterungen zu den verschiedenen Philosophien wären dann von den Lernenden autodidaktisch erst noch selbst zu erbringen.

Bemerkenswert ist zudem, daß Meiners mit diesem Kanonvorschlag Einfluß auf die zeitgenössische Philosophie auszuüben versucht, indem er eine Dekanonisierung von Wolffs Schulphilosophie und eine Rekanonisierung von Christian Thomasius anstrebt. Er bedauert, daß Christian Thomasius zu seiner Zeit nicht mehr gelesen wurde, und ermutigt seine Leser mit kraftvollem Hinweis auf die paradigmatische Qualität dieses Denkers, Thomasius gründlicher zu studieren. Im Gegensatz dazu, nimmt Meiners Wolff nur deshalb in den Kanon seines Lehrbuchs auf, weil sein Name den Lesern geläufig sei und suggeriert – zum Unverständnis eines Rezenten der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* – sogleich den geringen Wert von Wolffs »Modephilosophie«. ³³⁴ Meiners ist sich sicher, daß Wolffs Philosophie von den nächsten Generationen nicht mehr beachtet werden wird.

Schwerlich hatte ein anderer neuerer Philosoph eine so hohe Meynung von seinen Verdiensten, als Wolf, und schwerlich hat auch irgendein anderer sich selbst und sein Zeitalter so sehr getäuscht, als eben dieser Weltweise. [...] Als Philosoph hat er durch seine Kunstsprache und Methode unläugbar vielen Schaden gestiftet. [...] Die Wolffische Philosophie verbreitete sich all ihrer Mängel ungeachtet mit unglaublicher Schnelligkeit [...]. Dies Glück war aber eben so kurz dauernd, als es plötzlich und unerwartet gewesen war. [...] Nach einigen Menschenaltern werden die Freunde der Philosophie wahrscheinlich sich um die meisten Anhänger Wolfens eben so wenig, als um seine glücklichsten Widersacher bekümmern. ³³⁵

Die Verwendung von Meiners' Philosophieschulbuch im Unterricht läßt sich in Herford nachweisen. Im Gymnasium in Herford richtete man in der zweiten

³³⁴ L. H. von Jacob: »Grundriß der Geschichte der Weltweisheit von C. Meiners«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, 1788, Bd. 80, S. 131–134, hier: S. 133.

³³⁵ Meiners, Grundriß, a. a. O., S. 298 ff.

Hälfte des 18. Jahrhunderts den Philosophieunterricht nach der Popularphilosophie von Feder und Meiners aus. Anhand von Meiners' *Geschichte der Weltweisheit* führte 1787 der Rektor des Friedrichs-Gymnasiums, F.A. Benzler, Philosophie in der Prima ein. Da das Fach dort zwei Wochenstunden doziert wurde, gelang es ihm, mit einem Logikkurs den Philosophieunterricht abzuschließen. Eine Unterweisung in Logik, ohne eine Einführung in die Philosophiegeschichte gehabt zu haben, hält Benzler nämlich für zu schwer. Im Bericht über seine Lehrtätigkeit heißt es:

Die Philosophie. Hierin schicke ich vor der Logik allezeit die Geschichte der Philosophie voraus, weil ich an mir selbst und anderen bemerkt habe, daß diese außerordentlich viel zur leichtern Begrifflichkeit jener beyträgt. So viel es angeht suche ich in beyden den Schülern von jedem Abschnitte ein tabellarisches Skelet vor Augen zu legen, damit sie nicht allein das Ganze deutlicher ansehen, sondern auch den Gang, den ich im mündlichen Vortrag nehme, desto besser einsehen mögen. In der Geschichte der Philosophie gehe ich nach Meiners Handbuche, und in der Logik nach Feders Lehrbuche, und tractiere sie 2 Stunden wöchentlich.³³⁶

4.6.5 Gotthilf Samuel Steinbart

*Die Büchersucht, die unter den Gelehrten sehr gemein, und für ihre Familien oft von sehr traurigen Folgen ist, hat gewöhnlich [...] Unvermögen im eigenen Denken zur Quelle.*³³⁷

Steinbart (1738–1809) genoß durch seinen Vater, dem Direktor des Waisenhauses in Züllichau, eine pietistische Erziehung. Nach Abschluß seines an der Wolffschen Philosophie angelegten Studiums in Halle und Frankfurt bei Baumgarten und Töllner unterrichtete er in einer Berliner Realschule. In seiner Heimatstadt übernahm er die Leitung des *Pädagogiums*, eine Zweiganstalt des Waisenhauses. Steinbart wurde dort Gedikes (vgl. Kap. 4.7.2.) Lehrer und Förderer. Im Jahre 1774 wurde Steinbart als Professor der Philosophie nach Frankfurt an der Oder berufen, wo er Logik nach Töllner und die Metaphysik nach Baumgarten las. Ihm oblagen weiterhin die Schulleitung in Züllichau sowie die Leitung des dortigen Lehrersemi-

³³⁶ Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 332.

³³⁷ Gotthilf Samuel Steinbart: Gemeinnützige Anleitung des Verstandes zum regelmäßigen Selbstdenken, Züllichau, ²1787, S. 542.

nars. Zwischen 1787 und 1789 war er Mitglied des Berliner Oberschulkollegiums und damit Gedikes Amtsgenosse.³³⁸

In den *Grundsätzen über den Unterricht* legt Steinbart, wie der Titel schon vermuten läßt, seine vom Humanismus geprägten Unterrichtsprinzipien, die er im Amte des Direktors der Züllichauer Bildungsanstalt erhebt, offen. Oberstes Prinzip ist die Ausweitung der altphilologischen Unterrichtsfächer sowie des Faches Geschichte. Die vom Rationalismus angeregte Beförderung des realwissenschaftlichen Unterrichts auf Kosten des Stundendeputats von Latein und Griechisch lehnt Steinbart strikt ab.³³⁹ Zum realwissenschaftlichen Unterricht rechnet Steinbart auch die Philosophie, zerfallend in Ästhetik, Moral, Logik und Naturrecht. Hierfür möchte Steinbart nicht viele Unterrichtsstunden einplanen, doch sollten die Grundlagen soweit vermittelt werden, daß die Schüler am Ende ihrer Schulzeit in der Lage sind, sich in der Philosophie autodidaktisch weiterbilden zu können.

Von allen genannten Realien und Wissenschaften suchen wir unseren Zöglingen so viel beizubringen, als jeder vorläufig zu erkennen braucht, um die weitem näheren Anweisungen zu seiner Bestimmung nach Abgang von der Schule gehörig benutzen zu können, und allenfalls im Stande zu sein, ohne ferner Hülfe sich aus Büchern weiter zu bringen. Den Universitäten greifen wir daher nicht vor; aber da ich als akademischer Lehrer selbst am besten weiß, was bei vielen Vorlesungen oft als bekannt vorausgesetzt wird, so suche ich wenigstens zu verhüten, daß keine Lücken zwischen den Schulanweisungen und den akademischen Lehrvorträgen bleiben.³⁴⁰

Als Universitätsdozent äußert Steinbart seine Unzufriedenheit mit den auf den Schulen vermittelten Logikkenntnissen. Obwohl Philosophie nur als Nebenfach in seiner Fächerskala rangiert, versucht er als Dekan der philosophischen Fakultät in Frankfurt die *Logische Propädeutik* zu stärken. Steinbart reichte 1799 beim preußischen Oberschulkollegium eine Beschwerde über die mangelnden Logikkenntnisse der Abiturienten von katholischen Schulen in Preußen ein und schlug vor, Reifezeugnisse ohne Zensur in *Logischer Propädeutik* nicht länger als Abitur anzuerkennen. Mit einigem Widerstand gegen diesen Vorschlag, belehrte

338 Paul Tschackert: »Steinbart, Gotthelf Samuel St.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 35, S. 687–689. Zu Steinbarts Lehrveranstaltungen an der Universität siehe: F. Ekkhard, a. a. O., S. 21.

339 Gotthilf Samuel Steinbart: Nachricht von der jetzigen Verfassung der Erziehungsanstalten zu Züllichau nebst einer Anzeige seiner Grundsätze über den Unterricht und die Erziehung auf Schulen, Züllichau, 1786, S. 7.

340 A. a. O., S. 14 f.

die Behörde schließlich die philosophische Fakultät in Frankfurt über ihre Dienstpflicht, grundlegende Logikkenntnisse selbst vermitteln und prüfen zu müssen.³⁴¹

Neben der Hierarchisierung der verschiedenen Unterrichtsfächer, äußert sich Steinbart in den *Grundsätzen über den Unterricht* auch zur Methodenfrage. Ziel aller Unterrichtsmethodik ist für Steinbart die Anleitung zum eigenen, aufgeklärten Denken. Selbstdenken verlangt Steinbart grundsätzlich jeder in seinem Umfeld tätigen Person ab, seien es Schüler, Studenten, Lehramtsanwärter oder Kollegen. Mechanisches Memorieren lehnt er an allen Lernorten ab. Bezogen auf den Schulunterricht, heißt es in den *Grundsätzen über den Unterricht*:

Ein geschickter Lehrer kann vielmehr mittelst einer guten Methode den Kopf dabei schon sehr aufklären, und Witz, Scharfsinn und Beurtheilungsvermögen mächtig erwecken, so wird er auch die wissenschaftliche Realkenntnisse als bloßes Gedächtniswerk behandeln, und die Kinder gewöhnen zu glauben, wo sie selbst sehen und untersuchen sollen.³⁴²

Von Lehrern fordert Steinbart, wie er im *Vorschlag zur allgemeinen Schulverbesserung* entfaltet, kein wissenschaftliches Arbeiten, sondern eine im täglichen Unterrichtswesen sichtbar werdende Methodenkompetenz sowie Übung »im eigenen Nachdenken.« Diese vom Staat einzuleitenden Veränderungen im Unterrichtswesen werden Steinbart zufolge so radikal sein, daß unter den Schullehrern gar eine »neue[] Gattung von Menschen« entstehen werde.³⁴³

Zur Erlangung dieses Zieles leitet Steinbart im Amt des Schuldirektors sein Lehrerkollegium an, Vorträge zu halten, die anschließend von den Schülern in Stillarbeit aus dem Gedächtnis niedergeschrieben werden sollen. Alternativ regt er sein Kollegium dazu an, »Fragen über allerlei Gegenstände«, die im Vortrag behandelt wurden, zu diktieren und sie schließlich in Stillarbeit beantworten zu lassen.

Dieses erwecket mächtig das eigene Nachdenken und giebt Gelegenheit ihnen [den Schülern] die Fehler bemerkbar zu machen, die sie wider die Regeln der Logik begangen haben, und ist die beste Methode, die Logik selbst auf eine interessante und practische Art beizubringen.³⁴⁴

341 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 505.

342 Steinbart, Nachricht., a. a. O., S. 8. Zur Schädlichkeit des mechanischen Auswendiglernens siehe auch: Gotthilf Samuel Steinbart: Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung insofern sie nicht Sache der Kirche sondern des Staates sind, Züllichau, 1789, S. 43.

343 Steinbart: Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung, a. a. O., S. 27; 150 f.

344 Steinbart, Nachricht, a. a. O., S. 18.

Steinbarts Logiklehrbuch, das 1793 eine dritte Auflage erreichte, steht – wie der Titel schon andeutet – ganz im Zeichen der Übung im Philosophieren. Es trägt den Titel *Gemeinnützige Anleitung des Verstandes zum regelmäßigen Selbstdenken*. Das Lehrbuch richtet sich als Vorlesungsskript vornehmlich an Studierende, aber auch an »andere Personen«, die

Lust zum eigenen Denken haben. Steinbart kennzeichnet seine Methode selbst als »populär«, weil er, anstelle von Abstraktionen, an Beispielen aus dem täglichen Leben ansetze. Obwohl die *Gemeinnützige Anleitung* nicht als Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben konzipiert ist, möchte Steinbart mit seinem Lehrbuch zu logischen Denkübungen anregen. Der Denkvollzug hat den Vorrang vor dem Lesevollzug, weshalb er sein Buch auch mit einer »Anleitung zum Klavierspielen« vergleicht.³⁴⁵

Das Kompendium ist in fünf Hauptstücke gegliedert und stellt sich in die Tradition von John Lockes Empirismus. Im ersten Teil entwickelt Steinbart die Terminologie der Logik, wobei er stets das lateinische Äquivalent in Klammern mit anfügt. In der auch graphisch veranschaulichten Syllogistik folgt er, nach eigenen Angaben, der Darstellungsart von Lambert. Das zweite und dritte Kapitel sind, in Anlehnung an Locke, der »Erkenntnis der Sinne« bzw. der »Erkenntnis der Vernunft« gewidmet. Steinbart schließt das Buch mit hermeneutischen und didaktischen Überlegungen sowie einer Anleitung zur Disputation.

In Ergänzung zu seinem hauptsächlich an Locke anknüpfenden Logiklehrbuch, gab Steinbart auch ein Lehrbuch zur Ästhetik heraus, das im wesentlichen die Lehren Sulzers (vgl. Kap. 4.5.5.) wiedergibt.³⁴⁶ Zu einem einheitlichen Schulbuch, das an vielerlei Lernorten Verwendung gefunden hätte, avancierte Steinbarts Ästhetiklehrbuch nicht. Die Disziplin stand am Lernort Schule weit hinter einer logischen Propädeutik. Als Kandidat für ein Einheitslehrbuch hatte allein ein Logiklehrbuch eine Chance.

In den *Vorschlägen zur allgemeinen Schulverbesserung* plädiert Steinbart klar für einheitliche Schulbücher an Dorf- und Realschulen. Auftraggeber solcher Schulbücher solle Steinbart zufolge der Staat sein.³⁴⁷ Bedeutsames Kriterium für die

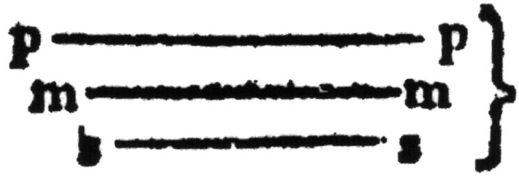


Abb. 33: Modus »Barbara« (p steht für »Prädikat«, m für »terminum medium« und s für »Subjekt des Schlusssatzes«), Gotthilf Samuel Steinbart: *Gemeinnützige Anleitung des Verstandes zum regelmäßigen Selbstdenken*, Züllichau, 21787, S. 17.

345 Steinbart, *Anleitung*, a. a. O., Vorrede.

346 Gotthilf Samuel Steinbart: *Grundbegriffe zur Philosophie über den Geschmack*, Züllichau, 1785.

347 Steinbart, *Vorschläge zur allgemeinen Schulverbesserung*, a. a. O., S. 48; 115.

Eignung solcher Bücher ist auch hier die Anregung zum eigenen Denken. Steinbart schließt nicht aus, daß solche Schulbücher erst noch zu schreiben seien, nennt aber als mustergültiges Buch für junge Kinder Sulzers *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens*.³⁴⁸ Am Lernort der Gelehrtenschule hätte Steinbarts *Gemeinnützige Anleitung* den eigenen Anforderungen sicherlich genügt. Den Status eines staatlich anerkannten Kanonlehrbuchs dürfte aber die *Gemeinnützige Anleitung* wohl kaum erreicht haben. Lediglich in der Stadtschule zu Züllichau, wo Steinbart als Rektor tätig war, wird die *Gemeinnützige Anleitung* 1788 als Lokalkanon eingeführt.³⁴⁹ Die Abituraufgaben des Züllichauer *Pädagogiums* zwischen 1795 und 1806 verweisen auf eine philosophiehistorische Ausweitung des Unterrichtsstoffes.³⁵⁰

4.6.6 Johann Christoph Adelung

Johann Christoph Adelung (1732–1806) arbeitete nach seinem Studium in Halle zwischen 1758 und 1762 als Gymnasiallehrer in Erfurt und später als Hofmeister und Bibliothekar in Dresden. Durch zahlreiche Rezensionen, populäre Geschichtsschreibung, Übersetzungen und journalistische Arbeiten machte Adelung auf sich aufmerksam. Bekannt wurde er durch sein *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*, in dem die Bedeutung, der Anwendungsbereich und die Etymologie von Wörtern erstmals in einem verbindlichen Nachschlagewerk dargelegt wurden. Für den Deutschunterricht erschienen unter seinem Namen Titel zur Sprach- und Stillehre.³⁵¹

Speziell für den enzyklopädischen Unterricht publizierte er das populäre Lehrbuch *Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen*, das zwischen 1771 und 1785 vier Auflagen erreichte und in dieser Zeit, wie Scherer feststellt, »die Schulen von ganz Deutschland« beherrschte.³⁵² Selbst eine schlechte Rezension, die dem Buch einige Fehler und Irrtümer nachweisen konnte und das Werk insgesamt als »seicht« deklarierte, bremste den verlegerischen Erfolg nicht.³⁵³

348 A. a. O., S. 118.

349 Schwartz, Bd. 2, a. a. O., S. 330.

350 A. a. O., S. 339; 346 f.; 353; 355.

351 Vgl. Otto Basler: »Johann Christoph Adelung«, in: Neue deutsche Bibliothek, Bd. 1, Berlin, 1971, S. 63–65. William Scherer: »Johann Christoph Adelung«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Leipzig, 1875, Bd. 1, S. 80–84. Schmidt Wächter, a. a. O., S. 68; 293.

352 Scherer, a. a. O., S. 84.

353 J. N. Eyring: »Adelung, Johann Christoph: Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 19, 1773, S. 608–610, hier: S. 609.

Blicken wir auf den Titel der Enzyklopädie, so scheint die Frage nach den Adressaten schnell beantwortet zu sein. Doch der Titel der beiden letzten Auflagen von 1777 und 1785 läßt uns zögern, denn Adelung tilgte das Adjektiv »nieder« aus dem Titel. Adelungs *Grammatisch-kritisches Wörterbuch* gibt uns Auskunft, was Adelung grundsätzlich unter *Schule* bzw. *niedere Schule* versteht. Er stellt zunächst fest, daß es einen weiten und einen engen Schulbegriff gibt. Im »weiten Verstand« unterscheidet er zwischen

»hohen Schulen, wo die höheren Wissenschaften gelehret werden, und welche man auch eine Universität, eine Akademie zu nennen pfelegt« und »niedern Schulen, wo nur die freyen Künste und die ersten Anfangsgründe der Wissenschaften gelehret werden. [...] In enger Bedeutung versteht man unter Schule schlechthin die niedere Schule, einen Ort oder eine Anstalt, wo die ersten Anfangsgründe nebst den freyen Künsten gelehret werden, wohin die Leseschulen, Deutschen Schulen, Lateinischen Schulen, Stadtschulen, Dorfschulen, Schreibeschulen, Rechenschulen, Knabenschulen, Mädchenschulen, öffentliche Schulen, Hausschulen u. s. f. und in noch weiterm Verstande auch die Näheschulen gehören.«³⁵⁴

Wenn Adelung also in den ersten Auflagen seiner *Unterweisung* von »niederen Schulen« spricht, so benutzt er den Terminus *Schule* im weiten Sinne und wendet sich nicht an Leser der hohen Schule bzw. der Universität. Somit gehören zum Adressatenkreis seiner *Unterweisung* keine Studenten, wohl aber Schüler verschiedener Schulformen. In den letzten Auflagen spricht Adelung denselben Adressatenkreis an, doch benutzt er hier den Schulbegriff im »engen Verstand«. Festzuhalten ist damit, daß alle Auflagen der *Unterweisung* schulformübergreifend einsetzbar sein sollten.

Das mit Kupferstichen reich verzierte Buch enthält Adelung zufolge alles, »was Lehrlingen auf niederen Schulen zu wissen nöthig ist«³⁵⁵, und dient in erster Linie der materialen Bildung.³⁵⁶ Methodisch gesehen, ist die Enzyklopädie in leicht verständlichem, katechetischem Stil verfasst, so daß der Schüler, wenn er etwa die ideale Schülerantwort abdeckt, sich leicht selbst überprüfen kann, ob er eine richtige Antwort gegeben hätte. Weiterführende Arbeitsanregungen oder Anstiftungen zur selbständigen Arbeit enthält das Buch nicht.

354 Johann Christoph Adelung: *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*, Bd. 3, Wien 1808, Sp. 1678.

355 Johann Christoph Adelung: *Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen*, Frankfurt, 21774, S. XI.

356 Vgl. auch: Vanessa Albus: »Wissen ohne Bildung. Adelungs Enzyklopädie im Philosophieunterricht des 18. Jahrhunderts«, in: *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik*, hrsg. von Ekkehard Martens, Christian Gefert, Volker Steenblock, Münster, 2005, S. 9–22.

Das, was man aus Adelungs Sicht wissen sollte, erstreckt sich in der letzten Auflage der *Unterweisung* auf fünfhundertzwanzig Seiten in vierundfünfzig Kapiteln. Die ersten drei Kapitel umfassen die Naturgeschichte, Naturlehre und Kosmographie. Gott, Gottes Schöpfung und den Menschen handelt er in den Kapiteln vier bis acht ab. Im neunten Kapitel erfolgt eine Einteilung der verschiedenen Künste (Rhetorik, Poetik, Malerei, Musik, Tanz- und Bildhauerkunst) in den Baum der Wissenschaft und ihre Definitionen. Die folgenden Kapitel widmen sich jeweils einer dieser Künste. Im Anschluß daran stellt Adelung ab Kapitel siebzehn die mathematischen Wissenschaften (Mathematik, Geometrie, Statik, Optik, Astronomie und Architektur) vor. Das dreiundzwanzigste Kapitel »Von der Philosophie überhaupt« führt historisch in die Philosophie ein. Danach folgen Kapitel zur Logik, Metaphysik, praktischen Weltweisheit, Moral, Naturrecht, Klugheitslehre und bürgerlichen Rechtsgelehrsamkeit. Medizin, Historie, Chronologie, Geographie, Altes und Neues Testament, Wappenlehre, Mythologie, griechische und römische Schriftsteller, Handel, Schiffe, Manufakturen, Fabriken, Berg- und Hüttenbau werden im Anschluß behandelt.

In die Philosophie, die Adelung in eine theoretische (Logik und Metaphysik) und in eine praktische (praktische Weltweisheit, Moral, Naturrecht und Klugheitslehre) gliedert, führt Adelung mit einer Darstellung der Geschichte der Philosophie ein. Im Absatz zur Geschichte der Philosophie widmet Adelung den seiner Meinung nach wichtigsten Philosophen jeweils wenige Sätze. Adelung erwähnt Thales, Sokrates, Aristipp, Platon, Aristoteles, Diogenes, Zenon, Pythagoras, Epikur, Pyrrhon, Leibniz, Wolff und Thomasius. Entscheidender als die Information über die Grundeinsichten und Lehren dieser Philosophen ist für Adelung die Bewertung dieser Denker. Es werden keine philosophischen Argumentationen dargelegt oder Begründungen abgewägt, um den Lernenden im Prozeß des Selbstdenkens ein eigenes Urteil zu ermöglichen. Der an Adelung geschulte Lerner soll im Kapitel zur Geschichte der Philosophie folgende Urteile annehmen: Thales' Philosophie und die der Ionischen Schule enthalte »eine Menge von Grillen«, Sokrates sei dagegen ein »großer Mann«, Aristipp überzeuge durch »glänzenden Witz«, Platon sei mit »pedantische[m] Stolz« »sehr zur Schwärmerey geneigt«, Aristoteles sehr angesehen und nach dem Geschmack »der großen Welt«, Diogenes schlicht »sonderbar[]«, Zeno »raffete« aus anderen Philosophien lediglich etwas zusammen, »was ihm gut dünkte«, Pythagoras »bahnte seinen Nachfolgern den Weg zu vielen Grillen«, Epikur sei dagegen »so übel nicht«, Pyrrhos' Philosophie jedoch der reinste »Unsinn«. Die scholastische Philosophie beachtet Adelung in seinem historischen Abriß nicht weiter, weil sie nur »Grillen« und »unnütze Spitzfindigkeiten« enthalte.³⁵⁷ Im

357 Johann Christoph Adelung: *Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der Schulen*, 4. Aufl., Leipzig 1785, S. 143 ff.



Abb. 34: Johann Christoph Adelung: Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen, 2. Aufl., Frankfurt 1744, S. 8, Tab. II, Fig. 7.

Gegensatz dazu, werden Leibniz, Wolff und Thomasius als große Philosophen gefeiert. »Aber die völlige Ausbesserung der Philosophie war [...] einem ganz andern Genie vorbehalten.« Der fiktionale Lehrer fragt: »Wer war denn dieses Genie?«, und die ideale Schülerantwort lautet:

Der unsterbliche Leibniz, der die Philosophie von den bisherigen Torheiten und Grillen reinigte und den ersten Grund zu einer vernünftigen Weltweisheit legte, auf welchem nachmals Thomasius und Wolff weiter gebaut haben.³⁵⁸

Die folgenden Unterkapitel zur Philosophie geben eine populäre Einführung in das Leibniz-Wolffsche System, ohne die Quellen zu nennen. Philosophie wird hier auf das Informieren über Begriffe reduziert. Gründlich definiert Adelung, wie zuvor Wolff, jeden philosophischen Begriff. Lediglich in der Demonstration und Beweisführung ist Adelung, mit Rücksicht auf seine jungen Leser an niederen Schulen, nachlässiger. Im theoretischen Teil der Philosophie orientiert sich Adelung inhaltlich stark an Leibnizens Substanzlehre, in den Kapiteln zur praktischen Philosophie sowie zur allgemeinen Historie knüpft er an Leibniz' Standpunkt des aufgeklärten Absolutismus an. Mit Leibniz bewundert er außerdem die Mannigfaltigkeit der Natur und schildert Planeten als geeignete »Wohnplätze lebendiger Geschöpfe«.³⁵⁹

Als Aufklärer verpflichtet sich Adelung – im Gefolge von Christian Thomasius – dem Kampf gegen Aberglauben, Unvernunft und Vorurteil. Dies geschieht aber nicht methodisch, indem zum kritischen Denken erzogen werden soll, son-

³⁵⁸ A. a. O., S. 146.

³⁵⁹ A. a. O., S. 71.



Abb. 35: Johann Christoph Adelung: Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der Schulen, 4. Aufl., Leipzig 1785, Taf. XIII, (Ausschnitt).

auch den gehörnten Hasen. Zur Demonstration der Artenvielfalt unter den Nagetieren erhalten die Leser sogar eine Abbildung eines Wølperingers.

In der letzten Auflage der *Unterweisung* ließ Adelung diese Abbildung entfernen, allerdings »nicht weil man darin Fehler bemerkte, sondern weil man sie vor überflüssig hielt und dafür neue und nützlichere hinzu gethan hat«. ³⁶¹ Als nützlicher erachtet er die Darstellung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Spanier stellt er beispielsweise als »arm, faul und dennoch stolz«, Türken als »faul, stolz und wollüstig«, Chinesen als »gesittet«, aber »listig« ³⁶² dar. Die Einwohner Ostindiens seien alle »dick, stark, schwarzbraun und wollüstig«, Araber seien meistens »Räuber«. ³⁶³ Religionstoleranz ist ein Wert, der für Adelung nur innerhalb der christlichen Gemeinschaft gilt. Den Koran interpretiert Adelung als »abgeschmackte[] Fabeln« und »erdichtete[] Wunder«, die sich nur aufgrund der

dem nur inhaltlich, indem dogmatisch das aufgezählt wird, an das nicht mehr geglaubt werden darf. Besonders im Kapitel über die Naturlehre wendet sich Adelung gegen die Vorstellung eines fliegenden Drachens als einer »Erdichtung« des »abergläubischen Pöbel[s]«, er verdammt den unvernünftigen Brauch, Irrlichtern hinterherzurennen, nennt die Astrologie ein »Gaukelspiel der Thoren« und verwirft die volkstümliche Kometendeutung als »Schreckbilder des Pöbels.« ³⁶⁰ Die Aufgabe der Schüler besteht lediglich darin, diese Erdichtungen als Erdichtungen aus dem Kopf auswendig aufzuzählen. Dem guten Vorsatz, alle Vorurteile und allen Aberglauben auszurotten, wird Adelung nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich nicht gerecht. Unkritisch übernimmt er selbst überlieferte Vorurteile und traditionelle Vorstellungen. Seine Liste der heimischen, eßbaren Tiere enthält, neben dem Kaninchen und dem Hasen,

³⁶⁰ A. a. O., S. 35 f.; 45 f.

³⁶¹ A. a. O., S. 527.

³⁶² A. a. O., S. 209; 266; 270.

³⁶³ A. a. O., S. 269; 266.

»Gewalt der Waffen« ausgebreitet hätten.³⁶⁴ Halsstarrigkeit ist eine Eigenschaft, die Adelung allen Juden, aufgrund ihres Glaubens, anlastet.³⁶⁵ Die Hottentotten seien, im Gegensatz zum Deutschen, nicht nur »wild[]« und »heidnisch[]«, sondern vor allem »dumm[]«.³⁶⁶

4.6.7 Johann Jacob Ebert

*Seit Erfindung der Buchdruckerey besitzen wir [...] Hülfsmittel zur Erlernung der Philosophie. [...] Allein was hilft die Menge der Hülfsmittel, wenn man sich derselben nicht gehörig bedient?*³⁶⁷

Johann Jacob Ebert (1737–1805) hatte in Leipzig bei Ernesti studiert und erwarb 1760 den Magister für Philosophie und Mathematik. Er wurde 1768 zum Hofmeister der Kinder eines russischen Ministers in St. Petersburg berufen. Im darauffolgenden Jahr ereilte ihn ein Ruf nach Wittenberg, wo er Mathematik und Philosophie lehrte und die Leitung des pädagogischen Seminars übernahm.³⁶⁸

Zahlreiche Lehrbücher zur Naturlehre, Mathematik und Philosophie sowie pädagogische Arbeiten gehören zu seinem Schrifttum. Besondere Aufmerksamkeit widmet er im *Jahrbuch zur belehrenden Unterhaltung für Damen* (1797–1803) und den *Nebenstunden eines Vaters dem Unterrichte seiner Tochter gewidmet* (1790) der Bildung von Mädchen und Frauen, die zeitgemäß zu guten Gattinnen, Müttern und Hauswirtinnen erzogen werden sollten. Für Kinder beiderlei Geschlechts gibt Ebert eine literarische Sammlung von *Fabeln und Erzählungen* (1805) heraus. Seine philosophischen Publikationen sind an ein breites Publikum adressiert. Von Einschlägigkeit ist auf diesem Feld die acht Ausgaben umfassende Zeitschrift *Philosoph für Jedermann* (1787), in der ein Philosoph in sprachlicher Klarheit alle vierzehn Tage Themen aus den Wissenschaften vereinfacht und erläutert.

»Philosophie« versteht Ebert als »Inbegriff aller Kenntnisse«³⁶⁹, weshalb er in seiner populären Zeitschrift alle möglichen Wissensgebiete umkreist. Von besonderem Interesse sind Kuriositäten, wie z. B. das magnetische Schlafwandeln. Den Anspruch auf ein »gründliches« Studium der Philosophie kann und will Ebert mit seinem *Philosoph für Jedermann* ausdrücklich nicht erfüllen. Im Vorwort klärt er nicht nur seinen Philosophie- sondern auch seinen Jedermannsbegriff und notiert:

364 A. a. O., S. 95.

365 A. a. O., S. 94.

366 A. a. O., S. 274.

367 Johann Jacob Ebert: *Der Philosoph für Jedermann*, Bd. 1, Memmingen, 1787, S. 389.

368 Vgl. Spehr: »Johann Jacob Ebert«, in: *Allgemeine deutsche Biographie*, 1875–1912, Bd. 5, S. 587.

369 Ebert, *Der Philosoph für Jedermann*, a. a. O., Bd. 1, S. 9.

Mein Jedermann ist jeder vernünftige, noch nicht zum Philosophen gebildete Mensch, der entweder in seiner Jugend keine Gelegenheit zur Erlernung der Philosophie gehabt, oder sich wenigstens dieser Gelegenheit nicht gehörig bedient hat [...], auch jeder andre, der sich zwar ehemals die Anfangsgründe der philosophischen Wissenschaften bekannt gemacht, aber nicht Zeit genug übrig hat, dieses Studium fortzusetzen [...]; jedes Frauenzimmer, welches überzeugt ist, daß die Bestimmung des schönen Geschlechts etwas weiter geht, als diejenigen zu glauben zu scheinen, welche den größten Theil des Tages mit Putzen [...] zubringen.³⁷⁰

Mit dieser Zeitschrift begründet Ebert ein Konkurrenzunternehmen zu Engels *Philosoph für die Welt*. Trotz aller sprachlichen Anmut und Wichtigkeit der abgehandelten Themen, war dem *Philosoph für die Welt* – wie Ebert durch gelegentliche Befragung von Buchhändlern zu eruieren glaubt – kein wesentlicher Verkaufserfolg beschieden. Auch Eberts *Philosoph für Jedermann* erbrachte schlechtere Umsätze als Eberts Schulbücher es taten.

Für den Philosophie- und Mathematikunterricht in der Oberstufe konzipierte Ebert in nur einem Band die *Unterweisung in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften für die oberen Classen der Schulen und Gymnasien*. Das im mathematischen Teil mit Kupfern reich verzierte und gut achthundert Seiten dicke Buch erreichte zwischen 1787 und 1810 fünf Auflagen. Wie Ebert im Vorbericht erklärt, handelt es sich bei diesem Werk um eine Überarbeitung von Adelungs *Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen* (vgl. Kap. 4.6.6.). Der Verleger erhoffte sich von einem ähnlich gearteten Schulbuch einen guten Profit und bemühte sich, Ebert als Autor zu gewinnen. Ebert entschied sich in seiner Überarbeitung für eine andere Reihenfolge und Gewichtung der präsentierten Wissenschaften. Einen Schwerpunkt bilden die mathematischen Wissenschaften, zu denen er Geometrie, Trigonometrie, Naturlehre, Naturgeschichte, Tier-, Pflanzen- und Mineralienlehre sowie die Metaphysik zählt. In der Tierlehre wird der noch bei Adelung genannte Wolpertinger weder in der Liste der Nagetiere noch in den Kupfertafeln geführt.³⁷¹ Das Kapitel zur Metaphysik referiert Leibniz' Monadologie und Kants Überlegungen zu Gottesbeweisen.³⁷² Der nur achtzig Seiten umfassende philosophische Teil des Lehrbuchs ist dem mathematischen vorangestellt. Hier trägt Ebert die Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre unter Verwendung zahlreicher Beispiele vor. Die Begriffs-

370 A. a. O., S. 7f.

371 Johann Jacob Ebert: Kurze Unterweisung in den Anfangsgründen der Vernunftlehre, Frankfurt, 1774, S. 654.

372 Johann Jacob Ebert: Unterweisung in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften für die oberen Classen der Schulen und Gymnasien, Leipzig, 1810, S. 793; 803.

lehre ist ausdrücklich »nach den Grundsätzen des berühmten Kant«³⁷³ konzipiert. Der philosophische Teil der *Unterweisung* schließt mit einem Kapitel zur Lehrart. Ebert unterscheidet vier Arten zu unterrichten: *methodus erotemata* (Gedanken werden vom Lehrer monologisch im Frage-und-Antwort-Stil vorgetragen), *methodus dialistica* (Dialog zwischen Lehrer und Schüler), *methodus parabolica* (blumiger Lehrervortrag mit Gleichnissen) und Christian Wolffs mathematisch-demonstrative Methode. Ebert empfiehlt die letztere, obwohl sie aus der Mode gekommen sei. Den Grund für die Antiquiertheit der Methode Wolffs erblickt Ebert in ihrer oberflächlichen oder gar falschen Anwendung in den nicht-philosophischen Wissenschaften.³⁷⁴

Um die Verbreitung von Eberts Philosophie auch an denjenigen Lernorten zu ermöglichen, an denen die mathematischen Wissenschaften auf der Grundlage eines anderen Lehrwerks gelehrt wurden, druckte der Verleger den philosophischen Teil der *Unterweisung in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften* gesondert. Schon damals waren nämlich Eltern nicht bereit, ihren Sprößlingen Schulbücher zu kaufen, deren Inhalt nur zum Teil in der Schule traktiert wurde. Das Verlagskonzept ging auf. Die *Kurze Unterweisung in den Anfangsgründen der Vernunftlehre* erreichte zwischen 1773 und 1790 sieben Auflagen. Das Buch erfuhr insofern eine Erweiterung und Verbesserung, als daß ein Kapitel zur Hermeneutik und eins zur Disputationskunst sowie ein ausführliches Register angefügt wurden.³⁷⁵

Eine Vertiefung in die philosophischen Disziplinen bieten zwei Bände für den gymnasialen Ethik- und Logikunterricht. Da Ethikunterricht im 18. Jahrhundert seltener erteilt wurde als Logik, konnte die *Kurze Unterweisung in den Anfangsgründen der Vernunftlehre zum Gebrauch der Schulen* (1775, ³1786) eine größere Reputation erfahren als die *Unterweisung in den Anfangsgründen der vornehmsten Theile der practischen Philosophie zum Gebrauch der Schulen* (1784).

Eberts Ethiklehrbuch war für diejenigen Schüler am gymnasialen Bildungsort bestimmt, die schon eine Einführung in die Philosophie erhalten hatten. Sowohl einen Kurs in der Logik als auch ein Wissen über verschiedene Disziplinen der Philosophie setzt Ebert hier voraus. In drei Hauptabschnitten beschäftigt sich das Buch mit den allgemeinen Gründen der praktischen Philosophie, den natürlichen Gesetzen und Pflichten sowie mit den Regeln der Klugheit. Ebert schöpft in seinem Ethiklehrbuch aus einem zumindest punktuell kenntlich gemachten Literaturfundus (Garve, Feder, Sulzer, Gellert, Cicero, Seneca) und stellt einen verbindlichen Wertekanon, in Form eines drucktechnisch hervorgehobenen Regelkatalogs, auf. Gemäß dem zu vermittelnden christlich-monarchischen Weltbild

373 A. a. O., S. 14.

374 A. a. O., S. 78.

375 Vgl. Ebert, *Kurze Unterweisung in den Anfangsgründen der Vernunftlehre*, a. a. O., S. 113 ff.

wird imperativisch zur Gottesfurcht, Sauberkeit, Keuschheit, Pünktlichkeit, Mäßigkeit und Gehorsam, der sich u. a. auch im Tragen standesspezifischer Kleidung manifestiert, aufgerufen.³⁷⁶

In der Schulpraxis wurde Eberts Ethiklehrbuch – entgegen den Empfehlungen des Autors – auch als Einführung in die Philosophie gelesen. Vier Jahre nach dem Erscheinen des Ethiklehrbuchs wurde es nämlich in den Kanon der Domschule zu Güstrow aufgenommen, wo es denjenigen Schülern als Literaturgrundlage diente, die nicht Griechisch lernen wollten und ein Jurastudium anstrebten. Für diese Lerngruppe erachtete man nicht die Logik, sondern die praktische Philosophie als geeignete Berufsvorbereitung. Alle anderen Schüler mußten in Güstrow Ernestis *Initia* lesen (vgl. Kap. 4.6.1.). In jedem Fall aber wurde in Güstrow der popularphilosophische Einstieg gewählt.³⁷⁷

In Gardelegen, Potsdam, Prenzlau, Salzwedel und Stendal wurde um 1788 Eberts *Anfangsgründe in den philosophischen Wissenschaften* studiert.³⁷⁸ Gedike (vgl. Kap. 4.7.2.) empfiehlt das Buch 1801 dem Akademischen Gymnasium in Posen.³⁷⁹ Im evangelischen *Gymnasium St. Anna* zu Augsburg und in der Lateinschule zu Nördlingen wurden Mathematik und Philosophie nach Ebert unterrichtet, so daß sich die Anschaffung der *Unterweisung in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften* für die Schüler finanziell lohnte.³⁸⁰ Am Gymnasium in Wittenberg gehörte zwischen 1756 und 1817 allein Eberts Logik zum Kanon des Philosophieunterrichts.³⁸¹ Am Gymnasium in Soest wurden, wie aus Berichten von 1789 hervorgeht, Logik und Metaphysik nach Ebert unterrichtet.³⁸²

4.7 Neuhumanismus

Den Begriff *Neuhumanismus* führte Friedrich Paulsen in seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* zur Charakterisierung einer Mitte des 18. Jahrhunderts in Deutschland einsetzenden Geistesströmung, die zur Wiedererweckung der humanistischen Bewegung führte, ein.³⁸³ Zu den Grunddimensionen des Neuhum-

376 Johann Jacob Ebert: *Unterweisung in den Anfangsgründen der vornehmsten Theile der practischen Philosophie*, Leipzig, 1784, S. 149 f. 161; 306.

377 Hülshoff, Reble, a. a. O., Bd. 1, S. 164.

378 Schwartz, Bd. 2, S. 488; 514; 517; 533; 540.

379 A. a. O., Bd. 1, S. 453; 139.

380 Ockel, a. a. O., S. 107.

381 Spitzner, a. a. O., S. 145; 152.

382 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 274.

383 Zur Begriffsgeschichte vgl. Blankertz, a. a. O., S. 95. Siehe auch Paulsen, *Geschichte*, a. a. O., Bd. 2.

anismus gehören maßgeblich altphilologische Bildung, Idealisierung der griechischen Antike, Historizität und Persönlichkeitsbildung.

Der Philhellenismus entfaltet sich im Kern nicht unpolitisch in Opposition zur französischen Klassik und zum romanischen Humanismus, die sich in ihrem Rückbezug auf die Antike an den Römern orientierten. Mit der Frankophobie geht die Ablehnung des noch von C. Thomasius und Weise verfolgten höfischen Bildungsideals und des *galant homme* einher. Bezugsdisziplin ist nicht länger die Rhetorik, sondern es sind vielmehr die Dichtung und die neu entstandene Ästhetik. Die rationalistische Denkweise wird im Neuhumanismus zugunsten eines historistischen Ansatzes dekonstruiert. Das Unterrichtsfach Geschichte tritt in der Mitte des 18. Jahrhunderts gestärkt hervor.³⁸⁴

Im Zuge der Distanzierung von Wolffs rationalistischer Schulphilosophie, greift der Neuhumanismus auf vorwolffianische Fachdidaktikmodelle zurück und läßt sich von Buddeus und Lange, den ersten Gegnern der Schulphilosophie, inspirieren. Der Philosophieanfänger wird nicht durch einen Kurs in der Logik in das Fach eingeführt, sondern, wie bei Lange und Buddeus, durch eine lehrbuchartige Darstellung der Geschichte der Philosophie. Während die Vermittlung *einer*, vermeintlich ewiggültigen und wahren Philosophie, die im Schulunterricht nur noch auswendiggelernt werden mußte, auf eine materiale und objektive Bildung abzielt, wird nun auf dialektischem Wege – durch Kenntnisnahme, Vergleich und Beurteilung von *vielen* Philosophien – versucht, die subjektive und persönliche Seite der Bildung zu stärken.³⁸⁵ Im Neuhumanismus ist die Ausbildung in alten Sprachen nicht länger Selbstzweck, sondern steht im Dienst der moralischen Bildung der Person.

Der Neuhumanismus verlief in drei Phasen, in denen sich die Auswirkung auf den Schulunterricht verstärkte. Johann Matthias Gesner gilt seit längerem zu Recht als Begründer und Wegbereiter des Neuhumanismus.³⁸⁶ Mit Heyne und Gedike leistete er im 18. Jahrhundert wichtige Vorarbeit, die in der zweiten und dritten Phase des Neuhumanismus im 19. Jahrhundert Früchte trug. Schon Dilthey sah in Friedrich Gedike den Begründer des Neuhumanismus in Preußen;

384 Vgl. Paulsen, Geschichte, Bd. 2, a. a. O., S. 150.

385 Zur Differenzierung zwischen der materialen/objektiven und der subjektiven/persönlichen Bildung vgl. Volker Steenblock: Philosophische Bildung, Münster, 2007, S. 52 ff.

386 Vgl. Th. Gericke: Johann Matthias Gesners und Johann Gottfried Herders Stellung in der Geschichte der Gymnasialpädagogik, Leipzig, 1911, S. 20 ff. Karl Pöhnert: Johann Matthias Gesner und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und Neuhumanismus, Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im XVIII. Jahrhundert, Leipzig, 1898, S. 129. Alfred Heubaum: Geschichte des deutschen Bildungswesens, Berlin, 1905, Bd. 1, S. 234. Heman, a. a. O., S. 243 ff. Friedrich Böhme: Die formale Bildung des Intellekts in der Unterrichtslehre des aufsteigenden Neuhumanismus, (Gesner, Ernesti, Heyne), Leipzig, 1912, S. 8 ff.

und diese Lesart wirkt zu Recht in historiographische Darstellungen des Schulwesens ein.³⁸⁷

Zu den Neuhumanisten der zweiten Generation zählen F.A. Wolf, Schiller, Humboldt, Niethammer, Süvern und Schleiermacher, die eine philosophisch begründete Bildungstheorie hervorbringen. Zur Neuorientierung des gesamten Bildungswesens im Geiste der neuhumanistischen Bildung kam es erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch Friedrich Immanuel Niethammer in Bayern und Wilhelm von Humboldt in Preußen. Im dritten, von Johannes Schulz und Friedrich Thiersch geprägten Stadium des Neuhumanismus findet die Lehre endgültig Eingang in die Ministerien und Schulen.³⁸⁸

4.7.1 Johann Matthias Gesner

*Philosophia ut in scholis inferioribus tractetur, licet non absolute necessarium.*³⁸⁹

Durch Fördermaßnahmen eines Lehrers wurde dem Halbwaisen Johann Matthias Gesner (1691–1761) eine solide Bildung an der Lateinschule zu Ansbach ermöglicht. In Jena, wo Gesner sein Studium aufnahm, trat er in ein herzliches Verhältnis zu Buddeus (vgl. Kap. 4.4.1.), der ihm eine Stelle als Hauslehrer im eigenen Haus anbot. Buddeus begeisterte seinen Schüler und Angestellten für die Idee, ein pädagogisches Seminar für künftige Lehrer in Jena einzurichten. Seine Pläne zur Gründung eines pädagogischen Seminars schrieb Gesner unter Anleitung von Buddeus in seiner pädagogischen Jugendschrift *Institutiones rei scholasticae* (1715) nieder. Der Plan, ein Studienseminar aufzubauen, wurde jedoch nicht umgesetzt, weil Buddeus Gesner eine Stelle als Konrektor in Weimar verschaffte, die er von 1715 bis 1729 innehatte. Im Jahre 1729 übernahm er das Rektorat des Ansbacher Gymnasiums, das er einst als Schüler besucht hatte. Er erhielt 1730 eine Anstellung als Rektor der berühmten *Thomana* in Leipzig, wo er ab 1731 von dem nur 24jährigen Konrektor Johann August Ernesti (vgl. Kap. 4.6.1.) unterstützt wurde. Dort verbesserte er die sehr im argen liegenden Schulverhältnisse sowohl durch bauliche Maßnahmen als auch durch neue Schulgesetze, Lehrplanänderungen und pädagogischen Einfallsreichtum, der ihm die höchsten Ehren der Stadt und den Mißgunst der Leipziger Professorenschaft einbrachte. Die Quellen berichten, daß

387 Wilhelm Dilthey: Gesammelte Schriften, Bd. 4, Göttingen, 1959, S. 452. Harald Scholz: »Friedrich Gedike (1754–1803). Ein Wegbereiter der preußischen Reform des Bildungswesens«, in: Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschland, Bd. 13/14, Berlin, 1965, S. 128–181.

388 Zur Dreiphasigkeit des Neuhumanismus vgl. Ballauff, Schaller, Bd. 2, a. a. O., S. 490.

389 Johannes Mathias Gesnerus: *Institutiones rei scholasticae*, Jena, 1715, S. 165.

der Krankenstand der Leipziger Schüler dramatische Ausmaße annahm und die ärztlichen Atteste damals wie heute nicht immer einen Rückschluß auf eine tatsächliche Krankheit erlaubten, was zur Folge hatte, daß die vermeintlich kranken Schüler ihre vom Arzt verordneten und von der Stadt finanzierten Medikamente in den Stadtgraben warfen, der binnen kurzer Zeit zum Ärgernis aller Bürger stark verunreinigt wurde. Nachdem Gesner persönlich Krankenbesuche durchführte und sogar Krankenwächter eingestellt hatte, die sich rund um die Uhr von der Bettruhe der Krankgemeldeten überzeugten und ihren Patienten zur Genesung nichts anderes als dünne Brotsuppe reichten, fanden die Verunreinigungen des Stadtgrabens und die Verschleuderung von öffentlichen Geldern ein plötzliches Ende. Von den erwirtschafteten Ersparnissen stellte die Stadt Gesner eine Sänfte für den Schulweg zur Verfügung, was die hierarchiebewußte Professorenschaft in Leipzig sehr erzürnte. Diese Spannungen trugen schließlich dazu bei, daß Gesner auf akademischem Felde in Leipzig keine Einbringungsmöglichkeiten – etwa in Form von Lehrerseminaren zur Ausbildung der Lehramtsstudierenden – fand. Im Jahre 1734 erreichte Gesner ein Ruf nach Brandenburg, um dort die Leitung über das gesamte Schulwesen in Preußen zu übernehmen. Gesner aber zog es noch im selben Jahr vor, einem Ruf nach Göttingen zu folgen, obwohl der dortige Lehrstuhl für Altertumswissenschaften wesentlich geringere Einkünfte einbrachte als die Leitung des preußischen Schulwesens. Hier verwirklichte er schließlich sein Ziel, die Ausbildungssituation für Gymnasiallehrer durch Gründung von Lehrerseminaren zu verbessern.³⁹⁰

Unter dem Signum eines noch aufkeimenden neuhumanistischen Philhellenismus, veröffentlichte Gesner schon 1731, zur Zeit seines Rektorats am Gymnasium, eine Chrestomathie für den Griechischunterricht. Die Textsammlung, als hermeneutisch ausgerichtetes Arbeitsbuch, ließ sich außergewöhnlich gut vermarkten und leistete sicherlich auch einen Beitrag zu Gesners Berufung. Die *Chrestomathia Graeca* erschien 1791 in der achten Auflage und wurde 1795 von Johann David Büchling ins Deutsche übersetzt.³⁹¹ Eine didaktische Besonderheit Gesners altphilologischer Texteditionen war die Einführung der kursorischen Lektüre, die er der gewöhnlichen »statarischen« Lektüre entgegenstellte. Die statarische Lektüre besteht für Gesner, wie Schindel überzeugend herausarbeitet, in einem mehrfachen Lesen und Analysieren eines kurzen Textabschnittes in einer Unterrichtsstunde. In Opposition dazu steht die von Gesner eingeführte kursorische Lektüre eines

390 Reinhold Friedrich: »Zum 300. Geburtstag von Johann Matthias Gesner, einem bedeutenden Schulmann aus Franken«, Heimatkundliche Streifzüge, Schriftenreihe des Landkreises Roth, Bd. 10. Roth, 1991, S. 62–65. Ders.: Johann Matthias Gesner, Sein Leben und sein Werk, Roth, 1991. Paulsen, Geschichte, a. a. O., Bd. 2, S. 16; 23; 29. Heubaum, a. a. O., Bd. 1, S. 219 ff.

391 Johann Matthias Gesner: Chrestomathia Graeca, Karlsruhe, 1791. Johann David Büchling: Griechische Chrestomathie, Leipzig, 1795.

längeren Textabschnittes, der erst im Kontext der Ganzschrift seinen Reiz entfalten kann und so zu einem Lesevergnügen beiträgt.³⁹²

An den verlegerischen Erfolg seiner altphilologischen Schulbücher knüpfte Gesner mit dem für den Philosophieunterricht relevanten Buch *Primae Lineae Isagoges in Eruditionem universalim Nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam* an. Den entscheidenden Anstoß zu diesem Werk gab Gerlach Adolph Freiherr von Münchhausen, Förderer und Gründer der Göttinger Universität, der 1756 enzyklopädische Lehrveranstaltungen für Erstsemester vorschrieb. Gesner kündigte im Sommersemester 1757 und in den Wintersemestern 1758/59 und 1759/60 gemäß der Vorschrift Enzyklopädievorlesungen an, die er dann unter dem Titel *Primae Lineae Isagoges in Eruditionem universalim Nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam* 1756 in Buchform herausgab.³⁹³

Es handelt sich hierbei um eine zweihundert Seiten umfassende Fachencyklopädie.³⁹⁴ Als Fachencyklopädie enthält das Buch nicht das Wissen aller Fächer, sondern nur eine Zusammenfassung der Philologie, Historie und Philosophie. In dieser Enzyklopädie finden wir Kapitel über Sprachen, Mythologie, Literaturgattungen, Musik, Zeichenkunst, Rhetorik, Historie, Geographie, Chronologie, Geschichte der Philosophie, Psychologie, Ontologie, natürliche Theologie, Logik und Ethik. Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaften widmet Gesner keine Paragraphen.

In die Philosophie führt Gesner in seiner Enzyklopädie mit einen knapp zwanzig Seiten umfassenden historischen Abriss ein und knüpft damit an den vorwolffianischen Kanon des ebenfalls historisch arbeitenden Buddeus an. Die Nützlichkeit der Geschichte der Philosophie als Bildungsgut hatte Gesner zuvor in seiner von Buddeus mit einem Vorwort eingeleiteten Jugendschrift *Institutiones rei scholasticae* deutlich hervorgehoben.³⁹⁵ Lange, der an der Seite von Buddeus gegen Wolff Partei ergriffen hatte, verlieh diesem didaktischen Ansatz sein Wohlwollen.³⁹⁶

Ohne Berücksichtigung der mittelalterlichen Philosophie versucht Gesner, in seinem Lehrbuch eine Geschichte der Philosophie vorzulegen, indem er relevante Kernthesen von Anaximander, Sokrates, Xenophon, Aristoteles, Diogenes, Seneca, Zenon, Leucipp, Heraklit, Descartes, Leibniz, Wolff, Grotius, Pufendorf,

392 Ulrich Schindel: »Johann Matthias Gesner, Professor der Poesie und Beredsamkeit 1734–1761«, in: Die Klassische Altertumswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen, hrsg. von Carl Joachim Classen, Göttingen, 1989, S. 9–26, hier: S. 18 ff.

393 Dierse, a. a. O., S. 74.

394 Matthias Gesner: *Primae Lineae Isagoges in Eruditionem universalim Nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam*, Göttingen, 1756.

395 Gesner, *Institutiones*, a. a. O., S. 168 ff.

396 Vgl. Heubaum, a. a. O., Bd. 1, S. 134.

Thomasius, Gassendi, Bayle und Newton vorstellt.³⁹⁷ Danach gliedert er die Philosophie in die Disziplinen Psychologie, Ontologie, Theologie, Logik bzw. Dialektik und widmet schließlich jeder dieser Disziplinen ein Kapitel, das stets mit einer Definition der betreffenden Wissenschaft beginnt. In der Psychologie geht Gesner, wie zuvor Leibniz, von angeborenen Ideen aus und unterscheidet sie im Grade ihrer Deutlichkeit. Eine wichtige Frage seiner Psychologie betrifft das Verhältnis von Körper und Seele. Gesner referiert hier Descartes' Theorie des *influxus physicus*, die okkasionalistische Theorie von Geulincx und Malebranche sowie Leibnizens Theorie der prästabilierten Harmonie. Widererwartens folgt Gesner in diesem Punkt nicht Leibniz, sondern tendiert zur cartesianischen Lösung und warnt im Anschluß an die neuhumanistische Dekanonisierung des Leibniz-Wolffschen Systems davor, aus blindem Autoritätsglauben dem großen Leibniz folgen zu wollen.³⁹⁸ Im nur achtseitigen Ontologiekapitel führt Gesner den Substanzbegriff ein, verweist auf Aristoteles und in nur einem Satz auch auf Leibniz' Monadologie, von der Pöhnert vermutet, daß sie Gesner im ganzen Umfang gar nicht begriffen habe.³⁹⁹ Gesners Kapitel zur natürlichen Theologie lehnt sich eng an Leibniz' *Theodizee*, das laut Gesner das schönste Buch Leibnizens sei, an. So erläutert Gesner sogar mit Leibnizens architektonischen Metaphern das Wesen und Werk Gottes und erklärt den Ursprung des Übels in der Welt.⁴⁰⁰ Ein Kapitel von Gesners *Isagoge* beschäftigt sich mit der Ethik. Glückseligkeit und das Streben zum Guten bestimmt er darin als oberstes Ziel der Menschen. Aufgabe der Philosophie sei es zu zeigen, worin die Glückseligkeit bestehe und wie sie erlangt werde.⁴⁰¹ Im Abschnitt über die Logik handelt Gesner die traditionelle Definitions-, Urteils- und Schlußlehre ab und beruft sich ausdrücklich entweder auf Aristoteles oder auf Leibniz. Dies geschieht jedoch nicht mit dem Anspruch, die Schüler zum Philosophieren bewegen zu können. Im Bewußtsein, daß auf die Rezeption der logischen Regeln noch lange kein vernünftiges und logisch korrektes Denken im Alltag folgt, vergleicht Gesner die Logik mit der Optik und das richtige Denken mit dem wirklichen Sehen.⁴⁰² Das Wissen um die Gesetze der Optik könne das Sehen nicht ersetzen. So wie ein Blinder durch die Rezeption der optischen Gesetze nicht wisse, wie es ist, etwas optisch wahrzunehmen, müsse ein Philosophieschüler, der die Regeln der Logik aus dem Kopf hersagen könne, die Regeln nicht notwendigerweise auch anwenden können. Zum Philosophie-

397 A. a. O., S. 87 ff.

398 A. a. O., S. 116. Zu den cartesianischen, okkasionalistischen und leibnizschen Theorien und ihrer Quellenlage zu Gesners Zeit siehe Albus, Weltbild, a. a. O., S. 139 ff.

399 Gesner, *Primae Lineae*, a. a. O., S. 123. Pöhnert, a. a. O., S. 9.

400 A. a. O., S. 128. Zur selben Metaphorik bei Leibniz vgl. Albus, Weltbild, a. a. O., S. 149 f.

401 A. a. O., S. 178 ff.

402 A. a. O., S. 135 f. Diese Einstellung zur Leistungsfähigkeit der Logik belegt darüber hinaus auch Pöhnert auf der Basis Gesners Gesamtwerk. Vgl. Pöhnert, a. a. O., S. 18 f.

ren und logisch stringentem Denken gehöre eben mehr als das Wissen um seine Gesetzmäßigkeiten.⁴⁰³

In der Schrift *Von der Verbesserung des Schulwesens* bekräftigt Gesner diese Erkenntnis mit einem anderen Vergleich:

Wer aus dem System der Logic vernünftig werden will, dem wird es gehen, als wenn man ein Kind aus dem *Borello de motu animalium*, oder einer Anwendung der höheren Geometrie auf den Bau unserer Glieder, wolte stehen, gehen und laufen lehren.⁴⁰⁴

Regeln, Erklärungen und formelle Demonstrationen seien für Menschen ohne »practischen Verstand« in diesem Sinne nur »elende Krücken.«⁴⁰⁵ »Ein weitläufig Systematisch Buch von der so genannten Philosophie« sei »unnütze«, »nöthig« sei vielmehr, »daß in allen Lectionen philosophirt werde.«⁴⁰⁶ Gesner bleibt aber bei der alten Lehrbuchsystematik und präsentiert seine Lehren in Form von unumstößlichen Wahrheiten. Während es im Philosophieunterricht bei Gesner eher um die Vermittlung der Logikregeln geht, verlagert er das Philosophieren in den altsprachlichen Unterricht. Dies ist der Ort, an dem die zum Philosophieren anregenden Fragen »a) Was der Auctor sage, und eigentlich haben wolle? b) Wie er es beweise? c) Ob er recht oder unrecht habe?«⁴⁰⁷ gestellt werden.

Auf dieser Folie wird deutlich, warum für Gesner – im Geiste des Neuhumanismus – der Lateinunterricht viel wichtiger war als der Philosophieunterricht. Er verfaßte 1737 die braunschweig-lüneburgische Schulordnung, in der er u. a. auch Anweisungen für den Philosophieunterricht erteilt. Gesner bindet den philosophischen Unterricht stark an den altsprachlichen an, indem er den letzteren als notwendige Basis für den an sich nützlichen, aber seiner Meinung nach nicht dringend erforderlichen Philosophieunterricht erklärt.

Wenn wegen besonderer Umstände eines von beyden seyn müste, daß entweder die Sprachen nicht recht getrieben werden könnten, oder die Philosophie unterbleiben müste: so ist die Versäumung der letzteren 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 Versümnüß in Sprachen schwerlich ersetzt wird. Diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophiren, werden zum öfteren schwatz- und

403 Gesner, *Primae Lineae*, a. a. O., S. 135 f.

404 Gesner, *Kleine deutsche Schriften*, a. a. O., S. 366.

405 A. a. O.

406 A. a. O., S. 365.

407 A. a. O., S. 366.

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 tractieren; welches der Grund zu der Sectirerey und unnützen Zänckereyen ist. Wer aber die Alten nach vorgeschiebener Art lieset [...] hat den größten Teil deselben schon in der Ausübung gelernet, was ihm in einem guten Compendio Philosophiae nach Ordnung und Form einer Disciplin gesagt werden kan [...]. Kurtz, es ist gut, einen Grund der Philosophie auch auf Schulen zu legen: aber es ist nöthig, eine grundsätzliche Erkenntniß der Sprachen daselbst zu schaffen, wenn nicht alles verkehrt gehen, oder die Sache auf Universitäten mit grossen Kosten und Beschwerde nachgeholt werden soll.⁴⁰⁸

Gesners schließlich bildungspolitisch wirksam gewordene Überzeugung von der Priorität des altphilologischen Unterrichts vor dem philosophischen Unterricht hatte schon in seiner Jugendschrift von 1715 eine feste Verankerung gefunden. Während er dort den Sprachunterricht als notwendigen Bestandteil im Bildungssystem hervorhebt, erhält der Philosophieunterricht im schulischen Unterricht den Status eines nicht zwingend erforderlichen Luxusunterrichts.⁴⁰⁹ Allein der Lehrer müsse über eine philosophische Vorbildung verfügen.⁴¹⁰ Damit verweist Gesner die Philosophie letztlich auf die Universität als ihren eigentlichen Bestimmungsort.

Obwohl für Gesner der Lateinunterricht weitaus wichtiger ist als der Philosophieunterricht, bindet er schon sehr früh, im Lateinanfängerunterricht, Philosophisches ein. Gesner empfiehlt in seiner Schulordnung, daß der Lehrer nach einer Übersetzung eines Textes von Cicero »durch eine Tabelle eine kurze Vorstellung der Philosophischen Historie unter den Griechen bis auf Ciceros Zeiten« vermittelt. Es handelt sich hierbei aber nur um die Vermittlung von Faktenwissen, das sich die »Jugend wohl einzuprägen« und auswendig zu lernen hatte.⁴¹¹ In diesem Punkt dürfte sich der Lateinunterricht in der Praxis, trotz aller guten Vorsätze, kaum vom Philosophieunterricht anhand seiner Fachenzyklopädie unterscheiden haben.

Gesners Fachenzyklopädie verkaufte sich sehr gut. Zwischen 1756 und 1784 erschienen sieben Auflagen. Dieser Erfolg geht nicht nur auf den akademischen Kanon für Studienanfänger, sondern auch auf den Einsatz als Schullektüre in den oberen Klassen der gelehrten Schulen zurück. Gesners Enzyklopädie wurde am *Joachimthalschen Gymnasium* zu Berlin von 1775 bis 1800, unter dem Rektorat von Meierotto, in der Abiturientenklasse und als Ergänzung zu Wolffs Logik am

408 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 403 f.

409 Gesner, *Institutiones*, a. a. O., S. 165.

410 Vgl. a. a. O., S. 167.

411 Vormbaum, a. a. O., Bd. 3, S. 389. Zu Gesners Gedächtnisbegriff und zur Übung des Gedächtnisses im Unterricht siehe: Friedrich Böhme, a. a. O., S. 10 f.

Pädagogium zu Bützow, unter dem Rektorat von Tetens, zwischen 1765 und 1770 gelesen.⁴¹²

Zu den namhaften Philosophen, die Gesners Enzyklopädie am schulischen Bildungsort einführte, gehört Johann Gottfried Herder, der als Ephorus des *Wilhelm-Ernst-Gymnasiums* in Weimar, an dem Gesner Konrektor gewesen war, tätig war. Er ließ Gesners Enzyklopädie lesen und empfahl sie angehenden Theologen als Lektüre zum Studieneinstieg sowie seinem Sohn und dessen Freund.⁴¹³ »Geßner ist ein goldenes Buch«, sprach Herder in einer Rede zu seinen Schülern, »den Ihr durch und durch wissen müßt und mit dem Ihr viele, viele Wissenschaften gemeinschaftlich habet. Er kann euch eine Leitung werden zu all euren Studien.«⁴¹⁴ Im *Journal meiner Reise im Jahr 1769* nennt Herder Gesners Enzyklopädie »das beste Lehrbuch«, um die »menschliche [...] Seite des Jünglings« zu bilden.⁴¹⁵ Als Gesners *Isagoge* posthum 1775 mit Erläuterungen von Nicolaus Niclas herausgegeben wurde, konnte die Lemgoische *Auserlesene Bibliothek der neuesten deutschen Literatur* Herder als geeigneten Rezensenten gewinnen. In der Rezension hebt Herder das humanistische Gepräge des »sehr nützliche[n] und angenehme[n] Buch[es]« einmal mehr hervor.⁴¹⁶

4.7.2 Friedrich Gedike

Friedrich Gedike (1754–1803) studierte nach seiner Schulausbildung im Waisenhaus zu Züllichau, wo er von Gotthilf Samuel Steinbart (vgl. Kap. 4.6.5.) als Hochbegabter entdeckt und schließlich besonders gefördert wurde, Theologie und erhielt nach Abschluß seines Studiums eine Anstellung als Hauslehrer bei Propst Spalding. Auf Empfehlung Spaldings wurde Gedike 1776 zum Subrektor des stark verfallenen *Friedrichswerderschen Gymnasiums* in Berlin ernannt. Ein Jahr später konnte er zum Prorektor, 1779 zum Direktor befördert werden. Das *Friedrichswerdersche Gymnasium* entwickelte sich unter seiner Leitung zur blühenden Lehranstalt. Gedike wurde 1784 zum Oberkonsistorialrat und bald darauf zum Mitglied des Oberschulkollegiums, der höchsten preußischen Schulbehörde, berufen. Dem Oberschulkollegium wohnten zwei Staatsbeamte (Zedlitz und

412 Wetzel, a. a. O., S. 312. Zu Bützow siehe: H. Schnell, a. a. O., Bd. 2, S. 290f.

413 Zur Gesner-Lektüre in Weimar siehe: Martin Kessler: Johann Gottfried Herder, der Theologe unter den Klassikern, Berlin, 2007, S. 184. Zu Herders Kanonvorschlag für seinen eigenen Sohn und für Theologiestudenten siehe: Herder, Werke in zehn Bänden, a. a. O., Bd. 9/2, S. 420; 800. Zu Herders Tätigkeit als Ephorus in Weimar siehe: Otto Francke: Geschichte des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar, Weimar, 1916, S. 86 ff.

414 Herder, Werke in zehn Bänden, a. a. O., Bd. 9/2, S. 558.

415 A. a. O., Bd. 9/2, S. 50.

416 A. a. O., S. 256.

Wöllner), zwei Universitätsvertreter (von Hoffmann und Steinbart) und zwei Schulvertreter (Gedike und Meierotto) bei. In dieser Position konnte Gedike großen Einfluß auf die Bildungsreform in Preußen ausüben. In Zusammenarbeit mit seinem Amtsgenossen Meierotto, bewirkte Gedike 1788 die Einführung des Abiturs und die Bewertung von Schülerleistungen durch Zensuren. Er trat für die Ummünzung der Lateinschulen in kleineren Städten zu Bürgerschulen ein. Neben seinen Tätigkeiten im Schuldienst und in der Schulbehörde, gründete er 1787 ein Seminar zur Lehrerausbildung, wo er zwischen fünf und acht bereits amtierende Lehrer, darunter auch Friedrich Schleiermacher, das Unterrichten lehrte. Mit der Gründung eines Lehrerseminars war der Grundstein für das heutige Referendariat gelegt. Gedike wurde 1791 zusätzlich zum Mitdirektor des Gymnasiums *Zum grauen Kloster* in Berlin berufen, an dem Karl Philipp Moritz und Gedikes jüngerer Bruder, Ludwig Friedrich Gottlob Ernst Gedike, unterrichteten. Ludwig Friedrich Gottlob Ernst Gedike eröffnete später, nach dem Vorbild seines älteren Bruders, ein Lehreseminar für Volksschullehrer in Breslau und wurde zum Schulleiter einer Bürgerschule in Leipzig ernannt. Die Gebrüder Gedike standen in Kontakt mit wichtigen Denkern ihrer Zeit. Der Ältere pflegte eine umfangreiche Korrespondenz mit Kant, der Jüngere eine mit Garve. Friedrich Gedike starb 1803 infolge seines übergroßen Arbeitseifers an Entkräftung.⁴¹⁷

Friedrich Gedike verfaßte zahlreiche Programme zum Erziehungs- und Schulwesen sowie einige Schulbücher. Von den meisten Schulbüchern seiner Zeit war Gedike enttäuscht. In der Schrift *Einige Gedanken ueber Schulbuecher und Kinderschriften* beklagt er sich mit sprachgewaltigen Metaphern über die »stinkende[n] Kräuter« und »Kuhblumen« unter den Schulbüchern.⁴¹⁸ »Unermeßlich« sei die Zahl »elender Kinder- und Schulbücher.«⁴¹⁹ Christian Weises Schulbücher gehören zu den wenigen Bänden, die Gedike als »vortreffliche[] Versuche[]« deklariert.⁴²⁰ Zur »Marter der Jugend«⁴²¹ werden Gedike zufolge vor allem die Schulbücher, die Bildungsgehalte entweder falsch oder didaktisch schlecht aufbereiten. Grund für die hohe Quantität von Schulbüchern bei gleichzeitig schlechter Qualität sei,

417 Otto Kaemmel: »Gedike: Friedrich« in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 8, S. 487–490. Ders.: »Gedike: Ludwig Friedrich Gottlob Ernst G.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 8, S. 490–491. Herbert Schmitt: Friedrich Gedike, Gymnasialdirektor und erster preußischer Oberschulrat im friderizianischen Zeitalter, Halle, 1937. Harald Scholz, »Friedrich Gedike (1754–1803)«, a. a. O. Ders.: »Friedrich Gedike, Ein Schulpädagoge, Publizist und Bildungspolitiker im Dienste der Aufklärung«, in: Pädagogen in Berlin, hrsg. von Benno Schmoldt, Hohengehren, 1991, S. 23–48.

418 Friedrich Gedike: *Einige Gedanken ueber Schulbuecher und Kinderschriften*, Berlin, 1787, S. 2.

419 A. a. O., S. 13.

420 A. a. O., S. 19.

421 A. a. O., S. 11.

daß vielen Autoren ein »praktisches Studium der Pädagogik« fehle und »alles, was nur gesunde Hände zum Schreiben oder Abschreiben« habe, Schulbücher meint schreiben zu können. Außerdem seien die Eltern Schuld, die im Glauben, ihren Kindern etwas Gutes zu tun, den »Tand« kauften.⁴²² Quelle schlechter Lehrmittel sei aber auch eine fehlende Differenzierung zwischen verschiedenen Schulbuchtypen. Im *Begriff einer Bürgerschule* unterscheidet Gedike zwischen »Lesebücher[n]«, »Lehrbücher[n]« und »Handbücher[n] für den Lehrer.«⁴²³ In den *Gedanken ueber Schulbuecher und Kinderschriften* unterteilt Gedike Schulbücher dagegen in nur zwei Arten:

Alle Bücher für die Jugend sind entweder Lesebücher oder Lehrbücher. Viele Fehler unserer gewöhnlichen Schulbücher rühren eben darin, daß die Verfasser die Grenzen zwischen beiderley Büchern nicht genugsam unterscheiden. Jene sind hauptsächlich dazu bestimmt, die Fähigkeit im Sprechen, Lesen und Schreiben zu befördern. Diese sollen dem Lehrer zum Leitfaden seines mündlichen Unterrichts und den Schülern zur Uebersicht des gehörten und gelernten dienen. Für Anfänger jeder Art bedarf es eigentlich gar keiner Lehrbücher, sondern nur Lesebücher. Man kann freilich jedes Buch und also auch ein eigentliches Lehrbuch zum Lesebuch machen [...]. Aber die unausbleibliche Folge ist, daß Kinder sich früh gewöhnen, ohne Verstand und Empfindung zu lesen.⁴²⁴

Lesebücher sind Sammlungen authentischer Texte, Lehrbücher dagegen systematische Darstellungen materialer Bildungsinhalte. Unter den Begriff der *Lehrbücher* fallen damit alle bisher als kanonisch vorgestellten Kompendien, die in die aristotelische Logik oder das Leibniz-Wolffsche System einführen. Lesebücher sind für Gedike zwar nicht »systematisch«, wohl aber mit »Ordnung« strukturiert. Die ausgewählten Texte eines Lesebuchs sollen »anlockend« sein und dem »Ideenkreise« bzw. der Lebenswelt der Schüler entspringen.⁴²⁵ Ziel der Lesebücher sei es, die »Geschichte [...] der Literatur sowie die »Eigenthümlichkeiten jeder Gattung des Stils« den Schülern zu vermitteln.⁴²⁶ Anhand von Lesebüchern werden »Regeln einer vernünftigen Interpretation« erarbeitet und dem Schüler gezeigt, »wie er lesen müsse, um aus seiner Lektur reellen Nutzen zu ziehen.«⁴²⁷ Lesebücher sind für Gedike historisch-hermeneutische Arbeitsbücher.

422 A. a. O., S. 6.

423 Friedrich Gedike: Ueber den Begriff einer Bürgerschule, Berlin, 1799, S. 11.

424 Gedike, Einige Gedanken ueber Schulbuecher und Kinderschriften, a. a. O., S. 16 f.

425 A. a. O., S. 18; 35.

426 A. a. O., S. 36.

427 A. a. O.

Im Gegensatz dazu, stellt ein Lehrbuch nach Gedike systematisch das Skelett der Lehrervorträge dar. Es solle daher kurz und aphoristisch sein. Beweise von Regeln und Sätzen solle ein Lehrbuch nicht enthalten, denn es diene der Autorität des Lehrers, die Beweise in seinem Vortrag zu erbringen. Aus gleichem Grund fordert Gedike auch die Abschaffung des katechetischen Stils in Lehrbüchern. Das Vorlesen vorformulierter Fragen schade dem Ansehen des Lehrers und verleite zum nutzlosen Auswendiglernen, das Aufwerfen von selbstformulierten Fragen dagegen befördere die Autorität des Lehrers.⁴²⁸

Gedike selbst beschränkt sich auf die Herausgabe von Lesebüchern.⁴²⁹ Für den philosophisch-althilologischen Unterricht publiziert Gedike 1780 seine deutsche Übersetzung und Kommentierung der von Biester herausgegebenen Dialoge Platons. In den *Vier Dialogen des Platon* befinden sich die Ganzschriften *Menon*, *Kriton* und beide *Alcibiades*.⁴³⁰

Im Jahre 1782 erscheint erstmals *M. T. Ciceronis historia philosophiae antiquae*; weitere Auflagen folgen 1801 und 1815. Diese dreihundertsechzig Seiten umfassende Chrestomathie gliedert sich in drei Kapitel. Die erste Sektion widmet sich der Philosophie der »Barbaren« und bezieht sich auf die Lehren der Chaldäer, Ägypter, Perser, Inder, Phönizier, Araber und Skythen. Das Hauptkapitel zur griechischen Philosophie zerfällt in elf Unterkapitel über verschiedene Schulen und Richtungen (z. B. Sophisten, Sokratiker, Peripatetiker, Kyniker). Das dritte, wenig umfangreiche Kapitel führt in die römische und post-Ciceronische Philosophie ein. Die Chrestomathie enthält größtenteils Textauszüge von Cicero in lateinischer Sprache. Ergänzt wird diese Auswahl durch eine Reihe von griechischen Texten. Aus Platons *Phaedrus* etwa wählt Gedike eine Stelle über die Philosophie der Ägypter; aus Herodots Schriften wählt er einen Auszug über Diogenes Laertius; aus Aristoteles' *Metaphysik* druckt er einen Absatz über Thales ab. Mit wissenschaftlicher Exaktheit dokumentiert Gedike am Rand der Textauszüge die genauen Fundstellen. Die Länge der ausgewählten Texte variiert von zwei Zeilen bis zu vier Seiten. Die lateinischen Kommentare, die aus Gedikes Feder stammen und in die einzelnen Kapitel einführen oder eine Überleitung zwischen verschiedenen Textauszügen schaffen, sind drucktechnisch vom Textkorpus abgehoben. Didaktisch aufbereitet sind die Textauszüge insofern, als daß der Herausgeber Fußnoten setzt, in denen

428 Vgl. a. a. O., S. 42 ff.

429 Friedrich Gedike: Griechisches Lesebuch für Anfänger, Berlin, 1781. Ders.: Französische Chrestomathie zum Gebrauch der höhern Klassen: aus den vorzüglichsten neuern Schriftstellern gesammelt, Berlin, 1792. Ders.: Lateinische Chrestomathie für die mittlern Klassen: aus den klassischen Autoren gesammelt, Berlin, 1793.

430 Friedrich Gedike: Vier Dialogen des Platon, Berlin, 1780.

schwierige Worte erläutert, Übersetzungshilfen oder weiterführende Literatur angeboten werden. Von Fragen und Arbeitsaufträgen sieht Gedike allerdings ab.⁴³¹

Gedikes Schulbücher erfüllen die in seinen pädagogischen Schriften entfalteten Ziele. Sein oberstes reformpädagogisches Prinzip ist die Verbindung von Sach- und Sprachunterricht. Die Vermittlung von Sprachen und Sachen soll – nach Gedike – nicht in der Art erfolgen, daß lateinische Kompendien vorgelesen werden, sondern indem authentische Texte in der Zielsprache zur Einführung in die Sachkenntnis dienen. Auf diesem Weg erhalten Texte einen Eigenwert, der über die Funktion als reines Übungsmaterial zur Sprachaneignung hinausgeht.

Wie, wenn wir umgekehrt die Disciplinen, bei denen dis angeht, durch die Sprache und bei den Sprachen Lehrten? Wäre dis nicht dem eigentlichen Endzweck des Sprachstudiums gemäß, das nur sofern es nicht bloß Anfüllung sondern auch Aufklärung des Kopfes bewürkt und hin zu wissenschaftlichen Kenntnissen führt, Wert und Nutzen hat?⁴³²

Gedike unterscheidet zwei Typen von Unterrichtsfächern: diejenigen, die aus sich heraus die Altphilologie brauchen, und diejenigen, die sie nicht benötigen, wie beispielsweise die Mathematik. Philosophie könne in beide Kategorien eingeordnet werden und zerfalle in der Lehre folglich in zwei unterschiedliche Kurse: einen historisch-hermeneutischen Arbeitskreis und einen Lehrgang auf der Basis von Lehrbüchern. Anhand authentischer Texte soll – nach Gedike – im einführenden Philosophiekurs die Geschichte der Philosophie in der Zielsprache erarbeitet werden. Der historisch-hermeneutische Kurs ist ein fächerverbindender Unterricht, in dem Latein, Griechisch und Philosophie zusammen unterrichtet werden. Gedike spricht hier freilich noch nicht vom »fächerverbindenden Unterricht«, sondern vom Unterricht in der »Kombinationsmethode«. Der zweite Kursus blendet dagegen altphilologische Lernziele verstärkt aus und beschäftigt sich mit Logik und Rhetorik.⁴³³

Authentizität hat für Gedike absolute Priorität. Lateinische Texte seiner Zeitgenossen akzeptiert er in seinen Schulbüchern nicht. Selbst Ernestis Buch *Initia doctrinae solidioris*, das aufgrund des gepflegten Lateins damals legendär war, lehnt er ab.

431 Friedrich Gedike: M.T. Ciceronis historia philosophiae antiquae; ex omnibus illius scriptis collegit disposuit aliorumque auctorum cum Latinorum tum graecorum locis et illustravit et amplificavit Frid. Gedike, Berlin, 1782.

432 Gedike, Gesammelte Schulschriften, a. a. O., Bd. I, S. 26.

433 Vgl. a. a. O., S. 27 f. Zur »Kombinationsmethode« siehe S. 35.

Was für Schriftsteller ich mit meinem Lehrling lesen werde? Zuvörderst sicherlich kein Buch eines neuern lateinischen Skribenten, selbst nicht Ernestis in jeder anderen Rücksicht vortreflich nutzbare *Initia doctrinae solidioris*. Also gleich einen alten klaßischen Autor, weils doch der Hauptzweck des Lateinlernens ist, die durch so viele Jahrhunderte bewährten Schriften der Alten verstehen zu können. Wer diese versteht, wird auch die neuen lateinischen Schriftsteller verstehen. Aber nicht umgekehrt.⁴³⁴

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Gedike in seiner Publikationstätigkeit den Schwerpunkt auf die Produktion von Lesebüchern setzt. Der Buchmarkt war seinerzeit mit systematischen Einführungen in die Logik gesättigt, aber die curriculare Aufnahme des Themas »Geschichte der Philosophie«, das zudem anhand von authentischen Texten erarbeitet werden sollte, stellte ein Novum dar und erforderte einen neuen Schulbuchtyp, dem sowohl der Platon-Band als auch der Cicero-Band entsprechen. Warum aber entscheidet sich Gedike bei der Zusammenstellung eines Autorenkanons für Platon und Cicero? Gedike entwickelt zwei Argumente, die für Cicero sprechen: Vollständigkeit in der Präsentation des Themas und hervorragende Schreibart.

Cicero hat in seine philosophischen Schriften so viel Geschichte der Philosophie mit eingewebt, und es ist kein einziger alter Philosoph von einigem Ansehen, dessen vornehmste Lebensumstände nicht von ihm erwähnt und bald kürzer bald weitläufiger erzählt würden, kein wichtiges Theorem und Problem der alten Philosophie, von dessen allmählicher Ausbildung und entgegengesetzter Bearbeitung man nicht ziemlich vollständige Nachrichten bei ihm finden sollte. Dazu kömmt, daß dis alles in einer anlockenden interessanten Schreibart vorgetragen ist [...]. Wenn man daher alle dahin gehörige Stellen aus den verschiedenen Schriften der Römer zusammentrüge, sie nach einem chronologischen Plan ordnete, und hie und da die zurückbleibenden Lücken aus anderen Schriftstellern ausfüllte, so würde eine Chrestomathie der Art freilich nicht ganz den Zuschnitt eines eigentlichen Kompendiums haben [...] und ein gewiß für die Jugend selbst unterhaltendes und nützlich Lesebuch sein, aus dem sie außer den Feinheiten der Sprache zugleich wirkliche Sachkenntnis schöpfen können.⁴³⁵

Die Argumente für Platons Aufnahme in den Kanon entfaltet Gedike anhand einer Darstellung möglicher Kritik. Gegen Platons Dialoge scheinen zunächst

434 Friedrich Gedike: Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neueren, Berlin, 1779, S. 186.

435 Gedike, Schulschriften, a. a. O., Bd. 1, S. 2 f.

eine gewisse Zusammenhangslosigkeit in Behandlung philosophischer Probleme sowie der aporetische Ausgang vieler Dialoge zu sprechen. Ein fingierter Kritiker könnte – nach Gedike – Folgendes vorbringen:

Aber welch zerstückelte Philosophie! Itzt ein Brokken, und wieder ein Brokken! Wahrlich ein schönes System der Philosophie, wenn hier eine Idee und dort eine ohne Zusammenhang, wie es gerade die Folge und Stellung im Platon giebt, herausgerupft, und dem Lehrling hingeworfen wird! Ueberdies Platon – er der überall Ungewisheiten hervorsucht, Zweifel an Zweifel knüpft – er des schwankenden Jünglings Lehrer!⁴³⁶

Aber »Ungewisheit«, Zweifel und Aporie sprechen – bei verändertem Philosophieverständnis – gerade für die Aufnahme von Platon in den Exemplakanon. Wenn das durchaus mühsame Suchen der Wahrheit, das Ringen um Erkenntnis philosophischer ist als das bloße Glauben schon gefundener und in Systeme gebrachter Erkenntnisse, erweisen sich – Gedike zufolge – Platons Dialoge als besonders kanontauglich, weil Aporie und »Ungewisheit« den Schüler zur Suche und zur Bildungsarbeit anregen. In den Dialogen Platons werde die Genese des Denkens und nicht bloß ein Ergebnis des Denkaktes zum Ausdruck gebracht. Die Offenheit der Platonischen Dialoge stiftet Gelegenheiten zum Weiterdenken. Frucht solcher Bildungsarbeit sei eine umfassende Kritikfähigkeit, die auch vor den eigenen Leistungen nicht haltmache.

Gerade darum, antwort' ich, muß er es sein, damit der Jüngling misstrauisch gegen sich selbst und alle glänzende Systeme werde, damit er lerne, die Wahrheit wolle gesucht, nicht bloß gefunden und geglaubt sein. Wer die Geschichte der Wissenschaften mit Aufmerksamkeit studiert hat, der weiß, das Systematik im Grunde mehr Schaden gestiftet hat, als bescheidner Skepticismus. Die meisten Systeme führen doch am Ende den denkenden Kopf, der sich stark genug fühlt, das Gängelband zu zerreißen, zum Zweifel hin.⁴³⁷

Gedike erkennt ganz klar, daß der Leibniz-Wolffsche Systemkanon und der reproduktionsorientierte operationale Kanon weder eigenständiges Denken noch Kritikfähigkeit schulen und damit den Bildungsauftrag des Philosophieunterrichts unterlaufen. Gedike unterscheidet zwischen einem materiellen Nutzen und einem formellen Nutzen des Unterrichts. Materiale Bildungsgehalte enthielten Faktenwissen; die formelle Seite dagegen nutze der Bildung einer Persönlichkeit oder der

436 A. a. O., Bd. I, S. 34.

437 A. a. O.

Seele. Beide Facetten der Bildung möchte Gedike im Unterricht verankern. »Ich verachte den Schulmann«, schreibt Gedike in *Einige Gedanken über den mündlichen Vortrag des Schulmanns*, »der seine Schüler nur wissen, und, wenn's hoch kömmt, denken, und nicht zugleich empfinden, handeln, leben lehrt.«⁴³⁸ Ein philosophisches System als festes, unbezweifelbares Wissen zu lehren sei gefährlich, weil sich der Schüler einbilde, »es sei alles schon klar und entdeckt. Kurz er wird schwerlich ein Denker, sicherlich eher ein nachbetender Sektirer.«⁴³⁹ Zu »mechanische[n] Vielwisser[n]«, die ihrem Lehrer alles »papageienmäßig« nachplappern, möchte Gedike seine Schüler keinesfalls bilden.⁴⁴⁰ Philosophieunterricht, in dem ein System als letzte, unumstößliche Wahrheit indoktriniert werde, verkenne das Wesen der Philosophie, in der eine völlige Gewißheit in allen Fragen gerade nicht zu erreichen sei. Das Festhalten an einem philosophischen System verschafft den Schülern jedoch zeitweilig Orientierung. Weisen aber des kritischen Denkens fähige Fachphilosophen dem System Inkohärenzen und Fehlschlüsse nach, bricht mit dem philosophischen System auch der Halt und Orientierungspunkt der des Philosophierens und selbständigen Denkens unfähigen Schüler zusammen.

Aber nur Zweifeln [...] ist der Weg zur Gewisheit, wenigstens zur Beruhigung oder zu der Ueberzeugung, daß für den Menschen nicht überall in seiner izzigen Sphäre, Gewisheit zu finden sei. Denn was sind doch die meisten Systeme? Prächtige Gebäude – auf Sand am Ufer des Meeres. Fest stehen sie eine Weile [...]. Aber nach und nach sinkt das schöne Gebäu. Die Welle schlägt hinan, der Orkan saust. Wie schwimmen die Trümmer auf der Fluth!⁴⁴¹

Der an einer populären Version des Leibniz-Wolffschen Systems mnemotechnisch ausgebildete Schüler gerät mit dem Zusammenbruch der esoterischen Schulphilosophie in eine Orientierungskrise, er gerät – um im Bild zu bleiben – ins Schwimmen. Die Bewältigung von Orientierungskrisen, ohne eine Fähigkeit zum eigenen Denken, wird kaum zufriedenstellend zu leisten sein. Ein neuer Kompetenzkanon muß etabliert werden.

Zwei Kompetenzbereiche gilt es, nach der Zerrüttung des Leibniz-Wolffschen Systems, zur Bewältigung der Orientierungskrise zu fördern: erstens hermeneutische Kompetenzen, um durch das Studium von Texten aus der philosophischen Tradition Orientierungsangebote erschließen zu können, und zweitens das

438 A. a. O., Bd. I, S. 387.

439 A. a. O., Bd. I, S. 35.

440 Gedike, Aristoteles und Basedow, a. a. O., S. 103; 146.

441 Gedike, Schulschriften, a. a. O., Bd. I, S. 34.

Philosophieren und selbständige Denken, damit Orientierungsangebote aus der Tradition evaluiert, genutzt und weiterentwickelt werden können.

Wer Bildungsarbeit leistet, philosophische Fragen entwickelt und in Auseinandersetzung mit der Tradition um Antwortmöglichkeiten ringt, benötigt hermeneutische Kompetenzen. Die alte Methode der Rezeption von Lehrervorträgen durch Diktat, Reinschrift und mechanisches Auswendiglernen greift – in Anbetracht der neuen Aufgaben und Lerninhalte – nicht länger. Gedike fördert bewußt das selbständige Erarbeiten fremder Texte in Einzelarbeit, indem er als Hausaufgabe die Lektüre von Textpassagen aufgibt und zur Arbeit mit Wörterbüchern und Nachschlagewerken systematisch anleitet. Anstelle des Lehrervortrags über die zu behandelnde Sache treten im Unterricht mit Lesebüchern die Inhaltsangabe eines Textabschnittes und die Formulierung von Verständnisfragen durch den Schüler.⁴⁴²

Hermeneutische Kompetenzen schult Gedike anhand von Textauszügen aus der Geschichte der Philosophie. Gedike ist schneller als seine Kritiker, wenn er eingesteht, daß die Geschichte der Philosophie durchaus ein »Gewebe von Irrthümern« und nicht frei von Fehlschlüssen sei. Dieses aber zu erkennen, sei im Zeichen der Schulung von Kritikfähigkeit ein wichtiges Ziel des Philosophieunterrichts.

Allein eben die Prüfung und Darstellung dieser Irrthümer als Irrthümer [...] schärft nicht nur den Verstand, sondern ist auch für den Anfänger, der nun [...] zum eigenen Prüfen gewöhnt wird, die beste Vorbereitung auf ein [...] systematisches Studium der Philosophie, und zugleich das sicherste Verwahrungsmittel vor Sektengeist und Systemsucht.⁴⁴³

Kritikfähigkeit und Philosophieren lehrt Gedike durch die Anwendung der sokratischen Methode, die die Lektüre von Platons Schriften begleitet. Die Jugend spreche lieber selber, als daß sie bloß zuhöre, und die Unterredung lehre »mehr als Wissen«, nämlich Denken.⁴⁴⁴ Chiastisch bringt Gedike seine Forderung der sokratischen Unterredung im Philosophieunterricht auf den Punkt: »Der Lehrer muß nicht bloß lehren, um zu fragen [...], er muß auch fragen, um zu lehren.«⁴⁴⁵ Zur Anleitung, wie die Vernunftlehre aus platonischen Dialogen mithilfe der sokratischen Methode zu entwickeln sei, empfiehlt Gedike in seinen pädagogischen Abhandlungen mehrfach und unermüdlich J. J. Engels *Versuch einer Methode die Vernunftlehre aus Platonischen Dialogen zu entwickeln*, ein Lehrerhandbuch mit fertig ausgearbeiteten Lehrervorträgen sowie Fragen und erwartbaren Schülerant-

442 A. a. O., Bd. I, S. 232 ff.

443 A. a. O., Bd. I, S. 141.

444 A. a. O., Bd. I, S. 394; 398.

445 A. a. O., S. 397.

worten. Engel, mit dem Gedike auch persönlich befreundet war, verweist in seinem Lehrerhandbuch anspielungsreich auf einen »verdienstvollen Mann«⁴⁴⁶, der Platons Schriften für den Schulgebrauch herausgegeben habe. Als Gegenkanon zum aristotelischen Kernkanon schlägt Engel Platon vor. Gegen den aristotelischen Kernkanon spricht – nach Engel – der Fortschritt der Wissenschaften und, damit verbunden, die Vielzahl an notwendig gewordenen Korrekturen an Aristoteles' Logik. Anhand von Aristoteles könne man nur Ergebnisse präsentieren, anhand von Platons Dialogen aber könne der Lehrer mit seinen Schülern Ergebnisse selber entwickeln und auf diesem Weg das Philosophieren und nicht allein das Gedächtnis schulen.⁴⁴⁷

Die Schwierigkeit, eine sokratische Unterredung in einer Klasse zu leiten, ohne jemals praktisch dazu angeleitet worden zu sein, ist Gedike durchaus bewußt, und aus dieser Motivation heraus gründet er Lehrerseminare und fordert, neben einer akademischen Bildung, auch eine praktische Ausbildung der Lehrer in den Schulen. An dem von ihm geführten Lehrerseminar ließ er zum Thema »Sokratische Unterredung« auch gezielt Arbeiten verfassen.⁴⁴⁸ Aber nicht nur die Lehrkräfte in seinem Seminar wurden in die Techniken des sokratischen Philosophierens eingeführt, auch mit seinen Schülern reflektierte er nach der Lektüre seiner Platon-Chrestomathie Sokrates' Gesprächsführung. Gedike berichtet von einem derzeit innovativen Unterrichtsprojekt, das in seiner Grundidee noch heute praktiziert werden könnte:

[Es geschieht] zuweilen, daß ich in meinen eigenen Lehrstunden einen oder mehrere Lehrlinge aus den niederen Klassen hineinrufe, und mit diesen einen oder mehrere meiner Schüler einen praktisch-logischen Versuch anstellen lasse. Als wir z. B. in Platons Menon jenes Muster der Entwicklung und Herausholung der Ideen gelesen hatte, da Sokrates einen von Geometrie nichts wissenden Knaben durch bloßes Fragen stufenweis zur eigenen Auflösung eines nicht ganz leichten geometrischen Problems hinführt, ließ ich diesen Versuch von mehrern meiner Schüler in der logischen Lektion, die mit der Lesung des Platon genau verbunden ist, an mehrern ebenfalls noch nichts von der Geometrie wissenden Knaben aus den untersten Klassen wiederholen; und es war ein Vergnügen für mich, zu bemerken, wie dieser nachgeahmte sokratische Dialog [...] im Ganzen denselben Gang [...] nahm.⁴⁴⁹

446 Engel, a. a. O., S. 151. Zur Freundschaft zwischen Gedike und Engel siehe: Helmut Schmitt, a. a. O., S. 41.

447 Engel, a. a. O., S. 4.

448 Harald Scholz, »Friedrich Gedike«, a. a. O., S. 157.

449 Gedike, Gesammelte Schulschriften, a. a. O., Bd. 1, S. 113. Zur theoretischen und praktischen Vermittlung der Logik anhand Platons Schriften siehe auch: a. a. O., Bd. 1, S. 139 f.

Der sokratisch verfahrenende Philosophielehrer, der sich im Schweiß seines Angesichts immer wieder bemüht, Erkenntnisse aus den Schülern durch geschicktes Fragen zu entlocken und die Schüler selbst mit der sokratischen Methode im projektartigen Unterricht vertraut macht, ist für Gedike das prototypische Gegenbild zum scholastisch geprägten Lehrer, der durch den »Sauerteig der alten Methodik« ein »bequemes Leben« führe. In den *Gedanken über die Gedächtnisübungen*, in denen Gedike den Vorrang der Imagination vor dem Gedächtnis proklamiert, zeichnet er den alten Lehrertypus folgendermaßen:

Den Schulzepter unter dem Arm erschien er majestätisch in seiner Klasse und auf ein gebieterisches *Sagt auf!* Orgelten die angstschwitzenden Buben aus bebenden Kehlen eine Musik, bei der er nichts weiter zu thun hatte, als geduldig zuzuhören oder nicht zuzuhören (denn eines war so nützlich als das andre) und bisweilen, wenn die monotonische Musik zu stocken begann, mit seinem birkenen Zepter den Takt dazwischen zu schlagen.⁴⁵⁰

Während seiner Hospitationen, im Rahmen seines Amtes im Oberschulkollegium, beobachtete Gedike oftmals Lehrerpersönlichkeiten dieses Typs. Am 13. Juni 1802 besuchte er das Gymnasium in Posen und hielt in seinem Protokoll, anlässlich des Logikunterrichts von Lehrer Karpinski, fest:

Solange die Schüler mit dem zu tun hatten, was sie auswendig gelernt, so lange ging es recht gut; aber sobald als Komm. einige Fragen ex abrupto tat, so blieben die Antworten fast völlig aus oder waren nichts weniger als passend.⁴⁵¹

Wie wichtig für Gedike die Schulung des Philosophierens war, belegt auch die Einführung des Unterrichtsfaches *Verstandesübungen* am *Friedrichswerderschen Gymnasium*. Dort war die Philosophie an drei Stellen verortet: In den unteren Klassen erteilte erstens ein Religionslehrer *Verstandesübungen*, Gedike selbst pflegte zweitens Philosophie als Unterrichtsprinzip und Gegenstände der Logik anhand von Platons Schriften in seinen altsprachlichen Unterricht einzuflechten, und drittens gab es das Unterrichtsfach *Geschichte der Philosophie*, in dem Gedikes *Historia philosophiae antiquae* studiert wurde.⁴⁵² Während der Unterricht in *Geschichte der Philosophie* einen Schwerpunkt in der Philosophie hatte, förderte der Unterricht in den *Verstandesübungen* das Philosophieren. Unterricht in *Verstandesübungen* erteilte Gedike zwar nicht persönlich, aber der Bericht des zuständigen Kollegen, Christian S. Küster, läßt Gedikes Anleitung und Führung deutlich erkennen. Ziel

450 A. a. O., Bd. 1, S. 275.

451 Schwartz, Bd. 1, S. 423.

452 Schwartz, Bd. 2, a. a. O., S. 391. Harald Scholz, »Friedrich Gedike«, a. a. O., S. 153.

des Unterrichts in *Verstandesübungen* war es, »den Verstand der Kinder zu bilden« und »sie auf das, was um und neben dem Menschen vorgeht, aufmerksam zu machen.«⁴⁵³ Thematisch hatte das Fach keinen »fixierte[n] Gegenstand«. Thema könne, so Küster in seinem Unterrichtsbericht, alles sein, was »Veranlassung und Stoff zum Nachdenken giebt«.⁴⁵⁴ Exemplarisch nennt er Zeitungsartikel oder Geschichten als mögliche Medien seines Unterrichts. Ein Herumphilosophieren ohne »gewisse Ordnung« war durchaus erlaubt. Was den Unterricht in *Verstandesübungen* von anderen Fächern vor allem aber auszeichnet, sind eigentümliche Methoden, mit deren Hilfe den Kindern das vorerst Selbstverständliche fraglich werden soll. Die vom Lehrer praktizierte sokratische Methode erweist sich unter dem Rektorat Gedike als eine Einübung in das Philosophieren.

Zuweilen suche ich auch die in der Seele gleichsam schlummernden Begriffe μαειευτικως zu entwickeln und aufzuhellen, wozu ich öfters nach Platons Beispiele mathematische Probleme brauche. Ich bemühe mich auch, die Kinder mit Dingen, die im gemeinsamen Leben vorkommen und öfters gedankenlos übersehen werden, mit ihrem Nutzen oder Schaden, größern oder geringern Einfluß auf allgemeines und Privatwohl bekannt zu machen. Dis geschieht nicht in einem zusammenhängenden Vortrag, sondern durch beständiges Fragen und Herauskokken der Begriffe aus ihrer Seele.⁴⁵⁵

Das Herumphilosophieren ist bei Gedike begrifflich scharf von Philosophie als Wissenschaft und System zu unterscheiden. In *Aristoteles und Basedow* entwirft Gedike eine didaktische »Methodentreppe«, in Analogie zur natürlichen Entwicklung der Geisteskräfte beim Kind. Auf der ersten Stufe entwickelt das Kind »sinnliche Neugier«, die der Lehrer durch Bildung der »Imagination« zu befördern habe. Das Kind solle anhand von Geschichten aus der Naturhistorie, der Historie und der Geographie lernen, »sich zu wundern«. In diesem Alter gilt es für Gedike, das Staunen und bloße Herumphilosophieren mittels der sokratischen Fragetechnik zu bilden. Auf der zweiten Entwicklungsstufe erwache beim Kind die »Einbildungskraft«, bestehend aus Gedächtnis, Witz, Scharfsinn und Beurteilungskraft. Sinnvoller Unterrichtsstoff auf der zweiten Stufe seien vor allem Dichter.⁴⁵⁶ Lehrer Christian S. Küster wird in den *Verstandesübungen* den Forderungen seines Dienstvorgesetzten insofern gerecht, als daß er gezielt den Witz der jungen

453 Schwartz, Bd. 2, a. a. O., S. 401.

454 A. a. O.

455 A. a. O., S. 402.

456 Gedike, *Aristoteles und Basedow*, a. a. O., S. 103 f.; 186. Zu den von Gedike geschätzten Übungen des Scharfsinns, des Witzes und des Beurteilungsvermögens siehe auch: Gedike, *Gesammelte Schulschriften*, a. a. O., Bd. 1, S. 119.

Schüler fördert. In Ergänzung zum sokratischen Philosophieren wird nämlich zu einem späteren Zeitpunkt eine »Anstrengung des Kopfes« durch den Einsatz von Spielen erzeugt. Gemäß der Wolffschen Terminologie, an die auch Gedike explizit in *Aristoteles und Basedow* anknüpft, versteht Küster den *Witz* als eine Geisteskraft, mit der der Mensch Ähnlichkeiten an verschiedenen Dingen entdeckt. Dieses Erkenntnisvermögen möchte Küster im Rahmen der *Verstandesübungen* anhand von lustigen Spielen trainieren. Küsters Spiel »Witzprobe« besteht darin, an zwei zufällig ausgewählten Gegenständen möglichst viele Gemeinsamkeiten möglichst schnell ausfindig zu machen.⁴⁵⁷

Die höchste Stufe auf Gedikes »Methodentreppe« stellt die Philosophie in wissenschaftlicher Systematisierung dar. Von nun an wird der Schüler durch Förderung des analytischen und synthetischen Denkens nicht mehr zum Bürger erzogen, sondern zum Gelehrten gebildet. Die Methode des wissenschaftlichen Vortrags ist nicht länger zu verwerfen. In platonisch gemünzter Dialogform bringt Gedike sein Programm auf den Punkt:

Er: Was soll denn aber das Kind [...] studiren? Wissenschaft doch wol nicht?

Ich: Ja und nein, je nachdem Sie das Wort Wissenschaft nehmen. Kein System, um's Himmelswillen nicht. Kein philosophischer Vortrag der Wissenschaften; bloß historisch anfänglich, oder doch nur soviel Raisonement, als das Kind schon fassen, nur soviel, als aus ihm selbst durch sokratische Methode herausgehaspelt werden kann. [...]

Er: [...] Aber im Vertrauen, sagen Sie mir, was würden Sie nach dieser Methode für Gelehrte ziehn? [...]

Ich: Wer hat ihnen denn gesagt, daß das Kind schon zum Gelehrten gebildet werden soll? Erst wollen wir den Menschen und Bürger erziehen – dann den Gelehrten und Künstler. Unser Lehrling soll rasonieren – aber erst dann, wenn die zu einer philosophischen Kenntniss nöthigen Seelenkräfte bei ihm allmählig aufgekeimt sind.⁴⁵⁸

Auf diesen didaktischen Grundlagen erreichten Gedikes philosophische Chrestomathien im 18. Jahrhundert Kanonizität. Gedikes Einschlägigkeit am Lernort Schule läßt sich auf zweierlei Art belegen. Er wurde zum einen in offiziellen Bücherlisten geführt, die als Kanonvorschläge dienten, zum anderen zeigen zeitgenössische Lehrpläne die tatsächliche Einbindung von Gedikes Schulbücher in den Lehrbetrieb. Begeistert forderten seine Zeitgenossen eine Übersetzung seiner

457 Paul Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 402. Zu Gedikes Witzbegriff siehe: Gedike, Aristoteles und Basedow, a. a. O., S. 138. Zu Gedikes Forderung, Spiele im öffentlichen Unterricht zu verwenden, vgl. Ders.: Aristoteles und Basedow, S. 211 f.

458 Gedike, Aristoteles und Basedow, S. 102.

Lesebücher in andere Sprachen, so etwa Zöllner, der polnische Schüler im Blick hatte.⁴⁵⁹

Die Entstehung von Exemplakanones zur Epochenwende rief, mit kurzer zeitlicher Verzögerung, auch eine Reflexion auf die Kanonvorschläge hervor. Im Jahre 1804 stellte sich K. G. Schelle in seiner gleichnamigen Monographie die Frage, »welche alte klassische[n] Autoren [...] auf Schulen [ge]lesen« werden sollen. Gedikes *Historia philosophiae antiquae* wird darin, wie in anderen zeitgenössischen Rezensionen auch, sehr wohlwollend beurteilt. Schelle nennt das Buch superlativisch das »musterhafteste Lesebuch«, das sich »fast allgemein in den Händen der Jugend« befände und »auf allen Schulen eingeführt« sei.⁴⁶⁰ Schelles Lösungsvorschlag zur Kanonbildung im Philosophieunterricht sieht eine Dekanonisierung des aristotelischen Kernkanons vor und versucht, ganz im Sinne Gedikes, einen platonischen Gegenkanon zu verankern. Aristoteles, argumentiert Schelle, sei wegen seines »hohen Geistes für eine Jugendseele« ungeeignet. Mit dem Ziel, das Philosophieren an Schulen voranzutreiben, deklariert Schelle Platon als »Meister in der Kunst zu philosophieren«. Schelle entwickelt zwei Argumente für seinen Gegenkanonvorschlag: In Platons Dialogen entfalte sich erstens das Denken in seiner Genese. Wer das Denken und Philosophieren erlernen wolle, sei mit der Darstellung der Genese des Denkens besser bedient als mit der Präsentation eines fertigen Denkprodukts. In diesem Zusammenhang verweist Schelle auf das auch von Gedike vielzitierte Buch von Engel *Versuch einer Methode die Vernunftlehre aus Platonischen Dialogen zu entwickeln*. Schelles zweites Argument hebt auf die sprachliche Gestaltung der Dialoge Platons ab. Sprachliche Lernziele im Blick, betont Schelle im humanistischen Geist die »Kunst der Darstellung« bei Platon. So unterstützt Schelle Gedike in dem Versuch, einen platonischen Gegenkanon zu etablieren, wenngleich er eine etwas andere Textauswahl aus Platons Werken vorschlägt.⁴⁶¹

Zur Fixierung von Gedikes Chrestomathien im Kanon diene die Abwendung von einem Lehrmittelppluralismus. Gegen einen Lehrmittelppluralismus führt Gedike ein für die Schulpraxis gewichtiges Argument ins Feld: Bildung solle allen Kindern ermöglicht werden, ganz gleich welcher Herkunft sie seien. Je höher die Auflagenzahl der Bücher sei, desto kostengünstiger könne man Bücher produzie-

459 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 485.

460 K. G. Schelle: Welche alte klassische Autoren, wie, in welcher Folge und Verbindung mit anderen Studien soll man sie auf Schulen lesen? Als sicherer Weg das Studium der klassischen Literatur und klassischen Cultur zu befördern, 2 Bde., Leipzig, 1804, hier: Bd. 1, S. XV; 72; 83. Eine weitere sehr positive Rezension der *Historia philosophiae antiquae*, in der Gedike der »Beyfall der Kenner« und der »Dank der Jugend« bescheinigt werden, findet sich in: Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen, Göttingen, 1781, S. 1266 f.

461 Schelle, Bd. 1, a. a. O., S. 248; 357; 363. Vorgeschlagen werden *Lysis*, *Ion*, *Apologie*, *Kriton* und *Menon*.

ren; und je erschwinglicher die Schulbücher wiederum seien, desto weniger Not hätten arme Familien, ihren Zöglingen Bildung zu ermöglichen.⁴⁶²

Zu den Lehranstalten, die anhand Gedikes Bücher in die Philosophie einführen, gehörte das *Friedrichswerdersche Gymnasium* in Berlin, an dem Gedike als Rektor tätig war. Dort ordnete Gedike im Unterrichtsfach *Geschichte der Philosophie*, das in der Prima eine Stunde pro Woche unterrichtet wurde, die Lektüre der *Historia philosophiae antiquae* an.⁴⁶³ Auszüge aus dem Buch waren auch Gegenstand der mündlichen Abiturprüfung. Die Themenliste für das schriftliche Abitur in Philosophie verdeutlicht einmal mehr den historischen Ansatz von Gedike. Geprüft wurde etwa eine »Vergleichung des Plato und Aristoteles«, ein Vergleich zwischen Epikur und den Stoikern oder einfach nur »philos. Geschichte und ältere Philosophie.«⁴⁶⁴

Ein weiterer wichtiger Lernort, an dem auf der Basis von Gedikes Lehrmitteln unterrichtet wurde, war das akademische Gymnasium in Stettin. Dort unterrichtete Johann Wilhelm Hecker 1788 in der Prima die »Geschichte der Philosophie nach Gedikes *Historia philos. Antiq. ex Cicero*«. Er hielt außerdem eine Vorlesung über die Moral auf der Basis seines eigenen Werkes, das auch am *Fürstin-Hedwig-Gymnasium* in Neustettin als Textgrundlage diente. Die Kurse in Geschichte der Philosophie und in Moral gehörten in Stettin zum ersten Teil eines dreijährigen philosophischen Kursus mit drei Unterrichtsstunden wöchentlich. In Ergänzung zu Gedikes *Historia philosophiae antiquae* studierte man dort die vier Dialoge Platons, *Menon*, *Kriton* und die beiden *Alcibiades*.⁴⁶⁵

Anlässlich von behördlich angeordneten Evaluierungsmaßnahmen, wurden die Lehrkräfte am Stettiner akademischen Gymnasium aufgefordert, einen Bericht über ihre Lehre vorzulegen. In den Berichten werden in der Regel sowohl die Inhalte als auch die Ziele und Unterrichtsmethoden des Unterrichts dokumentiert. Auffällig ist, daß die Fachlehrer für Mathematik, Physik und Morgenländische Sprachen die »sokratische[] Unterredungen« und die Förderung des »Selbstdenken[s]« besonders hervorheben.⁴⁶⁶ Im Bericht des Philosophielehrers fließen nach den Angaben zur inhaltlichen Gestaltung eher beiläufig Bemerkungen über die Unterrichtsmethodik ein. Hecker gibt an, zum Nutzen vernünftiger Urteilsbildung und im Kampf gegen Vorurteile, in »Unterredungen« zu lehren. Im Bericht Heckers über seine eigene Lehrtätigkeit heißt es:

462 Gedike, Aristoteles und Basedow, a. a. O., S. 280.

463 Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 391 f.

464 A. a. O., S. 405 ff.

465 A. a. O., S. 5. Zu Heckers Moralbuch in Neustettin vgl. a. a. O., S. 199.

466 A. a. O., S. 9 ff.

In den ersten [philosophischen Vorlesungen] trägt er die philosophische Geschichte vor. Bey der alten, wie die Philosophie hauptsächlich in den Griechischen Schulen ist bearbeitet worden und hiernächst in den Schriften der Römer erscheint; ist im der Gebrauch von Gedikens Lehrbuch empfohlen worden. Hier sucht er, seine Zuhörer mit den Schicksalen und Lehrsätzen der großen Männer bekannt zu machen, die sich daraus ein eigenes Gewerbe gemacht haben, den Verstand ihrer Nebenmenschen zu erhellen und über die Dinge ein Licht zu verbreiten, die dem nachdenkenden mit undurchdringlicher Dunkelheit umhüllet geschienen. Man siehet aber leicht ein, daß die Spitzfindigkeiten, mit welchen sie ihre Systeme ausgeschmückt haben, übergangen werden müssen, weil sie Kenntnisse voraussetzen, die von seinen Zuhörern nicht erwartet werden können. Die philosophischen Vorlesungen betreffen die Logik, das Naturrecht, die Moral und Politik. Es ist vorgeschrieben, daß selbige mit der Durchlesung der 4 vom H. O. C. R. Gedike übersetzten Platonischen Gespräche verbunden [...] werden soll. Es wird also der Menon des Plato durchgelesen, das Vortreffliche des Dialogs in Ansehung der Schreibart gezeigt, dargethan, daß man von der Erklärung einer Sache den Anfang ihrer Behandlung machen müßte, daß diese viele Schwierigkeiten habe, daß man aber selbige nicht durch Sophistereien vermehren solle. Daß dies von Plato hier geschehen sey, wird erwiesen. Und nunmehr wird in Unterredungen ein richtiger und leichter Weg gezeigt, wie wir zu deutlicheren Begriffen, richtigen Urtheilen und bündigen Vernunftschlüssen gelangen, Vorurtheile besiegen und Wahrheiten von Irrthümern unterscheiden können. Dies sind die wichtigsten Lehren der Logik. [...] so wird [...] das ganze Naturrecht ebenfalls in Unterredungen vorgetragen [...]. Dies geschieht auch in Ansehung der Politik bey dem Gespräche des Alcibiades I.⁴⁶⁷

Heckers Bericht steht jedoch im krassen Widerspruch mit den Beobachtungen der Untersuchungskommission für Schulen. Als Meierotto, Mitglied der Untersuchungskommission für Schulen in Pommern und Amtsgenosse Gedikes, auf einer privaten Erholungsreise 1789 das Stettiner akademische Gymnasium zur dienstlichen Evaluation besuchte, wurde ihm der Urlaubstag, angesichts der dort beobachteten »schlechten Lehrmethoden«, der generellen »Uneinigkeit zwischen den Lehrern« und der »Wildheit« der Schüler, vermutlich verdorben.⁴⁶⁸ Er hospitierte eine Stunde bei Hecker und hielt schließlich im vernichtenden Revisionsbericht fest:

467 A. a. O., S. 13 f.

468 A. a. O., S. 20 f.; 26.

Von 10–11 trug der Herr Professor Hecker die Philosophische Geschichte, und zwar den Begriff, den das Wort *honestus* bey den Römern hatte, vor. Dies wurde zwar angekündigt; aber den groesten Theil der lection nahm die Auseinandersetzung ein, was nach den Begriffen unsrer Zeit Tugend sey. Die Zuhörer konnte ich nur nach ihrem Bezeigen im Äußeren kennen lernen. Der Lehrer docirte bloß. Er that nicht eine Frage an die Zuhörer. Indessen waren diese zahlreich versammelt, und äußerlich sehr aufmerksam. Man sahe ihnen an, daß sie etwas Nützliches erwarteten.⁴⁶⁹

Hier zeigt sich deutlich, daß philosophische Fragestellungen zwar das Interesse der Lerner wecken, die Unterrichtsmethode aber mit einer faktischen Vernichtung des eigenständigen Philosophierens einhergeht. Meierotto hospitierte – nach den betrüblichen Erfahrungen im Philosophieunterricht – auch während den mündlichen, damals öffentlich abgehaltenen Abschlußprüfungen in Philosophie. Sein Urteil fiel in diesem Bereich milder aus. Hecker habe über die »sieben Weisen und die Philosophie dieser Zeit« »sehr gut« examiniert und »manche« Schüler hätten »recht gut« antworten können.⁴⁷⁰ Hecker prüfte bis zu seinem Tode 1792 im mündlichen Abitur. Aus den Prüfungsprotokollen geht hervor, daß er weiterhin die Geschichte der Philosophie und Logik las. Ein Schwerpunkt der Prüfungen lag auf Epikur und der Lehre von den Urteilen und Sätzen.⁴⁷¹

Die nächsten Philosophieprüfungen fanden am akademischen Gymnasium zu Stettin erst wieder 1794 statt. Heckers Nachfolger Succo prüfte zwischen 1794 und 1805 philosophische Themen ab. Die Liste der behandelten Prüfungsthemen zeigt, daß Gedikes Chrestomathie mit anderen Texten aus der neueren Philosophie, vorrangig Kant und Leibniz, ergänzt worden ist.⁴⁷²

Nicht nur am akademischen Gymnasium zu Stettin, sondern auch im benachbarten *Ratslyceum* führt der Lehrplan von 1788 unter dem Rektorat von Walter für den mit drei Wochenstunden veranschlagten Philosophieunterricht »Gedikes Hist. phil. ant.«. Gedikes Lehrbuch war auch Grundlage für die Abiturprüfungen

469 A. a. O., S. 23.

470 A. a. O., S. 24; 27.

471 A. a. O., S. 41; 64.

472 Auf der Liste finden sich folgende Themen: Gottesbeweise, Kants Erkenntnistheorie, die Begriffe und Einteilungen der Philosophie, der Metaphysik, des Naturrechts und der Logik, Schlußlehre, allgemeine Charakteristik der griechischen und außergriechischen Philosophie, Unterschiede zwischen der griechischen und der barbarischen Philosophie, Moral, Beweis und praktische Folgerung aus der Bestimmung des Menschen zur Glückseligkeit, Sokrates', Zenons, Anaxagoras', Platons und Leibniz' Verdienste um die Philosophie, Leibniz' Verdienst um die Aufklärung der Deutschen, die vorzüglichsten Eigentümlichkeiten der Leibnizschen Philosophie, Geschichte der Logik, Wege zur Erlangung deutlicher Erkenntnis, Platons Theorie des Vorstellens. Vgl. Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 48; 50; 53 ff.

1789.⁴⁷³ Als Walter 1792 wegen Unfähigkeit von Koch, einem ehemaligen Zögling des von Gedike geführten Lehrerseminars, abgelöst wurde, blieb der Kanon am *Ratslyceum* weitgehend in der alten Form bestehen. Die Listen der Abiturthemen bis 1805 zeigen jedoch, daß im Unterricht Gedikes Lesebücher mit anderen Texten aus der neueren Philosophie ergänzt worden sind.⁴⁷⁴

Das *Collegium Groeningianum* in Stargard versuchte ebenfalls, nach Gedikes Unterrichtsprinzipien zu lehren. Gemäß Gedikes Forderung nach zwei philosophischen Kursen, einen historisch-hermeneutischen und einen Lehrgang in Logik, führte der Stundenplan von 1788 zwei philosophische Fächer. Ein Unterrichtsfach erhielt, in Anspielung auf den Gegenkanon zum Aristotelismus, die Bezeichnung *Platon*, das andere hieß *Logik*. Beide Fächer wurden zwei Stunden pro Woche unterrichtet. Textgrundlage des Unterrichtsfaches *Platon* war die von Biester herausgegebene und von Gedike schließlich übersetzte Textsammlung. In Stargard entschied man sich für Biesters griechische Version, die »vom Lehrer übersetzt« und »mit nöthigen Wort und Sacherklärungen« begleitet wurde. Danach mußten die »Kollegiasten« den Vortrag wiederholen. Das Sokratische Philosophieren sowie Platons *Menon* und *Criton* waren infolge auch Gegenstände der Abiturprüfungen. Allerdings verstieß das *Collegium Groeningianum* gegen Gedikes Forderungen, indem die beiden philosophischen Kurse in einem Schuljahr unterrichtet wurden, und nicht nacheinander, wie sich Gedike den Ablauf vorstellte. Außerdem wählten die Zuständigen des Gymnasiums in Stargard für den Logikkurs Ernestis *Initia doctrina solidioris* (vgl. Kap. 4.6.1.) aus, ein Buch, das – trotz brillanter Latinität – insbesondere für den Anfangsunterricht in Philosophie von Gedike kritisiert worden war.⁴⁷⁵

Von höchster Stelle wurden Gedikes Lehrbücher dem *Fürstin-Hedwig-Gymnasium* in Neustettin vorgeschrieben, letzten Endes wurden sie dort aber nicht einge-

473 A. a. O., S. 81; 98.

474 Vgl. a. a. O., S. 102 ff. Die Prüfungslisten führen folgende Themen und Fragen: logische Realdefinitionen mit *genus* und *differentia specifica*, Geschichte der Philosophie, Pythagoras und seine Schule, Sokratische Philosophie, Platonische Philosophie, Aristoteles' Lehrart, System und Schriften, Generaliora aus der Logik, Übersicht der zur theoretischen und praktischen Philosophie gehörenden Wissenschaften, Einteilung der logischen Begriffe, Unterschied zwischen Psychologie und Logik, Nutzen der Logik und Psychologie, »Welche von den philosophischen Wissenschaften muß der angehende Jurist mit vorzüglichen Fleiß studieren?«, der »geist der sogenannten poetischen Philosophie«, »Sekten der Griechischen Philosophie«, »Vergleichung des Plato und des Aristoteles in Absicht der systematischen Philosophie«, »Erzeugung der materiellen und immateriellen Begriffe«, »Regeln für die Definition«, »Welchen Fortschritt hatten die Griechen zur Zeit des Sokrates in der Philosophie gemacht, und worin bestehen die Verdienste dieses Philosophen als Reformators in der Philosophie?«, »Einteilung der philosophischen Wissenschaften nach dem Kantischen System«, »Vom Unterschied der Begriffe nach ihrer Völligkeit«, »Welche Teile der Philosophie sind von den älteren griechischen Weltweisen vorzüglich bearbeitet worden?«, »Wie wurde von Plato schon das Gebiet der Metaphysik begrenzt, und was verstand er unter Ideen?«

475 A. a. O., S. 158 ff. Zu den Abituraufgaben siehe S. 176; 182.

setzt. Generalsuperintendent Goering fand 1787 ein Gymnasium in Neustettin vor, das sich nicht an die Vorschriften gehalten hatte. In einem Brief hält Goering fest:

Zuerst bemerke ich, daß die Logik gelehret und des Reimars Lehrbuch dabey zum Grunde gelegt worden soll. [...] Weil Ew. Königl. Maj. Bey dem hiesigen Gymnasio unterm 26. May 1782 zu verfügen geruhet hatten, daß in den philosophischen Lehrstunden theils die Meinungen der alten Philosophen nach Gedike Hist. Philos. Antiquae ex Cic. – der späteren Philosophen nach dessen Anhang und dann die Geschichte der neueren Philosophie hiernächst die von Biester edirte und Gedike übersetzte 4 Dialogen des Plato nemlich Meno, Crito und die beyden Alcibalides durchgegangen und nach Engels Anweisung – *Versuch einer Methode die Vernunftlehre aus Platonischen Dialogen* zu entwickeln – die Hauptsätze der Logik und das Wichtigste des Naturrechts, der Moral und Politik gelehret werden sollten, diese aber von dem Rect. Craemer, welcher sich in die alte Lehrart der Logik so tief hinein gedacht hatte, daß er sich in diese vorgeschriebene nicht finden konnte – nicht zu erwarten war, so that ich den ohnmaßgeblichen Vorschlag [...].⁴⁷⁶

Ein weiterer Lernort, an dem nach Gedikes Modell Philosophie unterrichtet wurde, war die Stadtschule in Königsberg. Aus den Dokumentationen der Abiturprüfungen zwischen 1793 und 1806 geht hervor, daß sowohl die *Historia philosophiae antiquae* als auch die Textsammlung zu Platon Grundlage des Philosophieunterrichts waren. Auf dieser Basis wurden auch die Abituraufgaben im Fach Philosophie zusammengestellt.⁴⁷⁷ Die von Rektor Meinecke 1790 entworfene Schulordnung des Gymnasiums in Soest sieht Gedikes *Historia philosophiae antiquae* als Einführung in die Philosophie vor. Von der »Geschichte der Philosophie«, die einmal pro Woche doziert wurde, sei aber nur »bei Gelegenheit der Literärgeschichte so viel mitzunehmen als der Schüler bedarf.«⁴⁷⁸ Auf den historisch ausgerichteten Einführungskurs folgte am Gymnasium in Soest – nach Gedikes Empfehlung – ein Logikkurs.⁴⁷⁹

Gedikes Ansatz erfährt heute wieder einige Beachtung, nachdem noch H. Scholtz in den achtziger Jahren Forschungsdesiderat beklagte.⁴⁸⁰ In der Fachdidaktik Latein wird Gedike jüngst, aufgrund seiner auch heute noch »schü-

476 A. a. O., S. 202.

477 A. a. O., S. 285 ff.

478 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 279, vgl. auch S. 274.

479 A. a. O., S. 274.

480 Hanno Schmitt, Frank Porsch, (Hrsg.): Friedrich Gedike und das moderne Gymnasium, Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven, Berlin, 2007. Vgl. Harald Scholz: »Das Friedrichswerdersche Gymnasium in Berlin als Modellschule«, in: Schule in Berlin – gestern und heute, hrsg. von Benno Schmodt, Berlin, 1989, S. 13–30.

lergerechten Lesebuchmethode«, von Andreas Fritsch wohlwollend rezipiert.⁴⁸¹ Martin Vöhler weist in seiner kürzlich erschienenen Habilitationsschrift sehr überzeugend den Epochenumbruch im 18. Jahrhundert anhand von Gedikes für Schulzwecke gedachten Übersetzung der Oden Pindars nach.⁴⁸² Meinert A. Meyer zeigt ebenfalls überzeugend, inwiefern Gedikes Thesen und Forderungen in der gegenwärtigen Didaktik von Bedeutung sind. Unter dem Signum der Wissenschaftspropädeutik, stimmt Meyer mit Gedikes Forderung nach authentischen Texten im Unterricht anstelle einer Entfaltung einer Systematik überein. Die Vermittlung von philosophischen Elementarkenntnissen am Lernort Schule hält Meyer, in Anschluß an Gedike, für gewinnbringender als eine systematische Philosophie, die er erst an der Universität vermittelt wissen will. Gedikes Überlegungen zu Textlängen in einem Autorenkanon weist Meyer, in Anbetracht der gegenwärtigen Diskussion zu »Ganzschriften« im Philosophieunterricht, weitere Aktualität zu. »Hoch aktuell[]« sei – und auch darin ist Meyer uneingeschränkt zuzustimmen – das Kritikfähigkeits- und Ungewissheitsparadigma in der Fachdidaktik Philosophie.⁴⁸³

4.7.3 Johannes Gottfried Gurlitt

Johannes Gottfried Gurlitt (1754–1827) besuchte als Sohn eines Schneiders von 1762 bis 1773 die *Thomana* in Leipzig und veröffentlichte als hochbegabter Schüler eine Schrift zur Erklärung eines Psalms. In seiner Heimatstadt beendete er fünf Jahre später sein Theologiestudium. Im Jahre 1778 erhielt er eine Anstellung als Lehrer der Klosterschule in Berge bei Magdeburg. In der Abgeschiedenheit des Klosters schrieb Gurlitt den *Abriß der Geschichte der Philosophie* und den *Abriß der Philosophie* sowie eine Sammlung von Schulschriften über Freud und Leid eines Schulmannes. Zum Rektor der Klosterschule in Berge wurde Gurlitt 1796 berufen. Auf Einladung des Hamburger Rats nahm er 1802 eine Professur für orientalische Sprachen am akademischen Gymnasium in Hamburg an. Das Direktorium am

481 Andreas Fritsch: »Zwischen Philanthropinismus und Neuhumanismus: die Begründung des altsprachlichen Unterrichts bei Friedrich Gedike (1754–1803)«, in: Die Altertumswissenschaften in Berlin um 1800, Schule und Universität, hrsg. von Bernd Seidensticker, Hannover, 2006, S. 131–165, hier: S. 162. Siehe auch: Ders.: »Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike (1754–1803)«, in: Sprachen der Bildung, Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hrsg. von Werner Hüllen, Friederike Klippel, Wiesbaden, 2005, S. 63–90.

482 Martin Vöhler: Die deutsche Pindar-Rezeption im 17.–20. Jahrhundert, Heidelberg, 2005, S. 135 ff.

483 Meinert A. Meyer: »Friedrich Gedike und die gymnasiale Wissenschaftspropädeutik«, in: Friedrich Gedike und das moderne Gymnasium, Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven, hrsg. von Hanno Schmitt, Frank Porsch, Berlin, 2007, S. 129–148, hier: S. 139 f.

Johanneum in Hamburg war an diese Stelle geknüpft. Gurlitt reformierte die stark verwahrloste Bildungseinrichtung, indem er aus den unteren Klassen eine Bürgerschule bildete, die auf die Hamburger Handelsschule vorbereiten sollte, und einen gymnasialen Zweig aus den oberen Klassen errichtete. In dieser Form blühte die Schule bis zur Zeit der französischen Herrschaft.⁴⁸⁴

Zum Profil der von Gurlitt geführten Schule gehörte die Anbindung an den Neuhumanismus, in dessen Tradition sich Gurlitt in seinen Schriften ausdrücklich stellt.⁴⁸⁵ Mathematik ist nicht länger Abiturfach und wird nur noch auf freiwilliger Basis im Privatunterricht erteilt. Auch Logik ist nicht länger Abiturstoff, sondern vielmehr die »alten philosophischen Systeme« der Griechen.⁴⁸⁶ Dem Direktor liegt zur Erlangung »wahr[er] Menschenbildung« die intensive Lehre der alten Sprachen am Herzen. Infolge einer neuhumanistischen Verbeugung vor dem Griechentum wird Griechisch ein Kernfach. Eine zeitliche Ausdehnung aber der wissenschaftlichen Unterrichtsfächer, zu denen auch die Philosophie gehört, auf Kosten der althilologischen Fächer will Gurlitt verhindern. Er möchte seinen Zöglingen sowohl im althilologischen als auch im wissenschaftlichen Unterricht nicht nur materiale Bildungsgehalte vermitteln, sondern vor allem die Bildung ihrer Persönlichkeit befördern. Dies habe keinesfalls durch »Unterweisung«, die »blos mechanisch und handwerksmäßig« eingerichtet sei, zu geschehen. Allein das »eigene[] Nachdenken und Forschen« sowie die »Humanität der Lehrer«, die ihre Untergebenen im »freundliche[n], liebeiche[n], väterliche[n] Ton« erziehen, erbringe wahre Menschenbildung.⁴⁸⁷ In einer Schulrede grenzt er sich in rhetorischen Fragen von herkömmlichen Unterrichtsmethoden ab:

Und dachte man nicht in den Preußischen Schulen schon früh darauf, die alten Lehrformen, welche so leicht einen geistlosen Schlendrian veranlassen zu zerstören? Denkt man nicht noch angelegentlich darauf, alle mechanische Behandlung des Unterrichts zu verdrängen, und statt der bloßen Übung des Gedächtnisses, wo Lehrer und Schüler das Erlernende oft nicht verstehen, eine gleichmäßige Ausbildung aller Seelenkräfte zu befördern, durch welche der menschliche Geist erst seine Vollkommenheit und Reife erhält?⁴⁸⁸

484 E. Ph. L. Calmberg: Geschichte des Johanneums zu Hamburg, Hamburg, 1829, S. 267 ff. Heinrich Kämmel: »Gurlitt, Johannes Gottfried G.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 10, S. 182–185.

485 Johannes Gurlitt: Abriß der Geschichte der Philosophie, Zum Gebrauch der Lehrvorträge, Leipzig, 1786, Widmung und Vorrede. Vgl. auch: Johannes Gurlitt: Drei Schulreden, Hamburg, 1824, S. 9; 11.

486 Johannes Gurlitt: Schulschriften, 3 Bde., Magdeburg, 1801, hier: Bd. 2, S. 383 f.

487 A. a. O., Bd. 1, S. 102 f. Vgl. auch S. 230 f.

488 A. a. O., Bd. 1, S. 168 f.

Als Unterrichtsmethode im Philosophieunterricht schätzte Gurlitt, wie der Untertitel seines *Abrisses der Geschichte der Philosophie* ankündigt, den Lehrervortrag. Das zweihundertachtzig Seiten umspannende Buch ist vornehmlich für den *Gebrauch der Lehrvorträge* konzipiert und enthält weder Textauszüge der behandelten Philosophen noch Arbeitsmaterialien oder Arbeitsanleitungen für Schüler. Mit dem *Abriss der Geschichte der Philosophie* gibt Gurlitt den Lehrern vielmehr einen Text an die Hand, der nur noch vorgetragen werden mußte. Vorbild und Muster war ihm hierbei Büschings *Grundriß der philosophischen Geschichte* (vgl. Kap. 4.7.4.), der ihm jedoch als Vortrag zu weitläufig erschien, weshalb er eine didaktische Reduktion vornahm.⁴⁸⁹



Abb. 36: Bildnis Johannes Gurlitts nach einer Skizze von G. Hardorff, dem Sohn des Zeichenlehrers, in: Hans Oppermann: Johannes Gurlitt, Johannei Hamburgensis Restitutor, Hamburg, 1962, S. 3.

Von seinen Schülern erwartete Gurlitt eine Nachbereitung seiner Vorträge durch Wiederholung des Gehörten in Form von schriftlich ausformulierten Zusammenfassungen auf der Basis ihrer Mitschriften.⁴⁹⁰ Daß dies kein leichtes Unterfangen war, dokumentiert der Bericht eines seiner Schüler. Mit zunehmendem Alter ihres Lehrers, der infolge seiner Berühmtheit auch immer mehr Schüler an sich zog, klagten die Hörer über die akustische Unverständlichkeit der Vorträge. Isler, der zwischen 1821 und 1825 das *Johanneum* besuchte und Gurlitt als Klassenlehrer und Direktor erlebte, schreibt:

Direktor Gurlitt, war damals schon hochbetagt und kränklich und nicht mehr imstande, den großen Saal [...] durch seine Stimme zu füllen. Die Klasse bestand aus dreiundsechzig, die größere Hälfte konnte nicht hören, was sein Unterricht bot.⁴⁹¹

Was der Philosophieunterricht inhaltlich bot, konnte und mußte der Schüler in Gurlitts *Abriss der Geschichte der Philosophie* nachlesen. Sowohl in der Berger

489 Gurlitt, *Abriss der Geschichte der Philosophie*, a. a. O., Vorrede, S. IV.

490 Gurlitt, *Schulschriften*, Bd. 1, S. 48 f.

491 Isler zitiert nach: Hans Oppermann: Johannes Gurlitt, Johannei Hamburgensis Restitutor, Hamburg, 1962, S. 14.

Klosterschule als auch am Hamburger *Johanneum* dozierte Gurlitt nach diesem Buch.⁴⁹²

Gemäß seiner humanistischen Vorliebe für die alte Philosophie und ihrer Sprache, setzt Gurlitt im *Abriß* in Sachen Ausführlichkeit den Schwerpunkt auf die alte Philosophie. Sein Anliegen besteht jedoch nicht darin, die Geschichte der Philosophie als wertneutrale Abfolge von Philosophen wiederzugeben, sondern auf dem Wege der Beschreibung der Geschichte der Philosophie Gesetze der allgemeinen Entwicklung des menschlichen Verstandes und die Vorsehung Gottes aufzudecken, kurz: selbst Geschichtsphilosophie zu betreiben.

Ich hatte die Absicht, die Geschichte der Philosophie nicht als Geschichte der Philosophen [...] sondern als eigentliche Geschichte der Philosophie, ihrer Veränderungen und Schicksale, ihrer Verderbniß und Wiederverbesserung [...] zu entwerfen – mit steter Hinzeige auf den allgemeinen Gang und die Entwicklung des menschlichen Verstandes.⁴⁹³

Vor dem Hintergrund dieser Absicht wird deutlich, warum Gurlitt auf die Wiedergabe der »Worte« der Philosophen verzichtet und vielmehr in der Rolle des »Erklärer[s]« ihre »Ideen« erörtern möchte. Seine Vorträge begreift er daher auch als »Hermeneutik zu den Schriften der Philosophen«.⁴⁹⁴ Nützliche Literaturhinweise sollen seine Hörer zum Lesen anregen.

Gurlitt beginnt seine Geschichte der Philosophie mit der Schilderung des von Jagen und Sammeln geprägten Lebens der Urvölker und endet mit der Präsentation der Leibniz-Wolffschen Philosophie, die durch Christian Thomasius' »ächtphilosophische[n] Eklektizismus«⁴⁹⁵ ermöglicht worden sei. Um den »Geist und Charakter« der Zeit zu veranschaulichen, leitet er jede Epoche mit einer kurzen Beschreibung kultureller und weltpolitischer Ereignisse ein. Seine Auswahl an Philosophen ist multikulturell – die Philosophie der Chinesen und Araber findet Berücksichtigung – paradigmatisch und wertend. Die neuplatonische Philosophie sei »krank« und eine »Mörderin des Denkens«⁴⁹⁶; die Philosophie des Mittelalters sei »völlig verdorben« und »strohern«⁴⁹⁷, Leibniz dagegen sei »eines der größten

492 Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 108. In der Klosterschule hat Gurlitt, nach eigenen Angaben, vor Veröffentlichung des Buches den Kurs zweimal vorgetragen. Siehe: Gurlitt, *Abriß der Geschichte der Philosophie*, a. a. O., Vorrede, S. II. Siehe auch die Lektionspläne: Gurlitt, *Schulschriften*, Bd. 1, a. a. O., S. 220.

493 Gurlitt, *Abriß der Geschichte der Philosophie*, a. a. O., Vorrede, S. IV.

494 A. a. O., Vorrede, S. XII.

495 A. a. O., S. 216.

496 A. a. O., S. 155.

497 A. a. O., S. 190.

Genies, das die Natur je hervorgebracht«⁴⁹⁸ habe. Die Aufbereitung Leibnizscher Philosophie durch Wolff deutet Gurlitt im *Abriß der Geschichte der Philosophie* bereits als eine Verfallsstufe in der Geschichte des menschlichen Verstandes.

Sie [die Philosophie Wolffs] gewöhnte die deutschen Köpfe an einen zu unbeugsamen, entschloßenen stolzen Dogmatismus, welcher den wahren Prüfungs- und Untersuchungsgeist und die bescheidene Skepsis der ächten Philosophie erstickte.⁴⁹⁹

In einer Rede auf den glorreichen preußischen Staat vom 2. 10. 1799 fällt Gurlitts Urteil über Wolff auffallend milder aus. Von Dekanonisierungstendenzen ist nichts zu spüren, wenn es dort heißt:

Ein Preußischer Gelehrter, Wolf, war es, der die Philosophie endlich von den Schlacken geisttödender Scholastik säuberte und dadurch mittelbar die neuere Revolution [...] vorbereitete und veranlaßte.⁵⁰⁰

Im *Abriß der Geschichte der Philosophie* galt die Suche nach einem neueren Philosophen oder einer philosophischen Richtung, die den wahren »Untersuchungsgeist« der »ächten Philosophie« zu regenerieren imstande ist. So läßt er seinen *Abriß* mit einem Kapitel zum Skeptizismus auslaufen; in einer Schulrede fragt er:

Warum behauptete der französische Philosoph des Cartes, man könne das Studium der Philosophie nicht gründlicher und nicht fruchtbarer anfangen, als wenn man von dem Satze ausgehe: man müsse an allem bisher Geglaubten zweifeln? Darum, weil er wohl einsah, man könne auf dem Wege der eigenen Prüfung und Forschung zu einer deutlichen, gründlichen und festen Erkenntnis der philosophischen Lehren gelangen.⁵⁰¹

Mehr in gesunder Vorahnung als wissenschaftlich fundiert, erwähnt er gegen Ende des *Abrisses der Geschichte der Philosophie* schließlich Kant als möglichen zeitgenössischen Kandidaten, dem eine Aufnahme in den Kanon der Meisterdenker gebühren könnte, doch bleibt sein Vorschlag vage, weil es erst noch »einer besonderen und ausführlichen Behandlung« oder Prüfung bedürfe, bevor Kant Aufnahme

498 A. a. O., S. 242.

499 A. a. O., S. 247.

500 Gurlitt, Schulreden, Bd. 1, S. 163.

501 A. a. O., S. 51.

fände. Solch einer fundierten Behandlung und Prüfung aber sieht sich Gurlitt außerstande.⁵⁰²

In Anbetracht dieser von ihm skizzierten Entwicklung der Philosophie, glaubt Gurlitt, dem es auch um die Entfaltung seiner eigenen Geschichtsphilosophie geht, folgende Gesetzmäßigkeiten vortragen zu können: die Philosophie entwickle sich – wie alle Dinge der Welt – in einer natürlich-zirkulären Stufenfolge von Aufstieg, Verfall und Erneuerung. Analog zu den Menschenaltern, ergibt sich für Gurlitt eine Abfolge von Kindheit (Vorsokratik), Mannesalter (Sokrates, Platon, Aristoteles), Greisenalter (Scholastik) und Wiedergeburt (Neuhumanismus).

In der *Allgemeinen deutschen Bibliothek* ist Gurlitts *Abriss*, trotz einiger kritischer Anmerkungen, als »eines der besten Lehrbücher« im Fach Philosophie rezensiert worden.⁵⁰³ Nachweisbar ist die obligatorische Lektüre des *Abrisses* an den Schulen in Hamburg und Kloster Bergen, wo Gurlitt selbst für die Einführung seines Lehrbuchs in den Kanon sorgte, und in Stettin. Als nämlich 1805 in Stettin das Akademische Gymnasium mit dem Ratslyceum zum *Königlichen Stadtgymnasium* fusionierte, wurden die Lehrpläne bei dieser Gelegenheit überarbeitet. Philosophie wurde von nun an in der *Groß-Suprema* und in der *Klein-Suprema* jeweils zwei Wochenstunden unterrichtet. In der *Klein-Suprema* bestand eine Wahlmöglichkeit zwischen Anthropologie und empirischer Psychologie. Mit der Absetzung von Gedikes Lehrbuch als Pflichtlektüre wurde in der *Groß-Suprema* Gurlitts Lehrbuch in den Kanon erhoben. Ein Prüfungsthema im schriftlichen Abitur von 1807 nimmt noch ausdrücklich Bezug auf das alte Lehrbuch von Gedike, andere Prüfungsfragen deuten aber auf die tatsächliche Lektüre des Buches von Gurlitt hin.⁵⁰⁴

502 Gurlitt, *Abriss der Geschichte der Philosophie*, a. a. O., S. 260.

503 Anonymus: »Abriss der Geschichte der Philosophie von J. Gurlitt«, in: *Allgemeine deutsche Bibliothek*, Bd. 79, 1788, S. 217–219, hier: S. 217.

504 Die Aufgabenstellung von 1807 lautete: »Theologie des Sokrates mit Bezug auf die im Gedickschen Lehrbuch angeführten Stellen« (Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 153.) Das Abiturthema von 1805 lautete »Welchen Wert hat das Studium der Geschichte der Philosophie vorzüglich in unseren Tagen? Über die Philosophie der Ägypter, und zwar welchen Grad der Ausbildung erreichte die Philosophie bei den Ägyptern, und welche Vorteile mögen diese Vorbereitungen den Griechen gewährt haben?« (Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 150). Das Thema von 1806: »Über die politische Philosophie der Griechen, nebst einer kurzen Entwicklung des Ursprungs der Orakel und einer Angabe von philosophischen Grundsätzen, welche durch die sieben Weisen verbreitet sind.« (Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 151.) Das Thema von 1807: Welchen Einfluß hatte die eleatische Schule auf das System der Sophisten, und inwiefern sind diese als Beförderer des Studiums der Philosophie anzusehen?« (Schwartz, a. a. O., Bd. 2, S. 153).

4.7.4 Pietistischer Neuhumanismus: Anton Friedrich Büsching

Anton Friedrich Büsching (1724–1793) wurde in Stadthagen, Westfalen, geboren, wo er ab seinem sechsten Lebensjahr, unter großen finanziellen Belastungen seiner Familie, die Lateinschule besuchen durfte. Mit 16 Jahren wurde er dort durch Rektor Zell in die Logik Wolffs eingeführt. An der Universität Halle nahm Büsching sein Studium bei Siegmund Jacob Baumgarten auf, der Wolffs demonstrative Methode auf dem Feld der Kirchengeschichte anzuwenden suchte. Bei Wolff persönlich, der zu Büschings Studienzeit wieder in Halle lehrte, studierte Büsching allerdings nicht. Zur Finanzierung seines Studiums unterrichtete Büsching mit Erfolg in den pietistischen Schulanstalten der *Franckschen Stiftungen* Latein, Griechisch, Mathematik und Geschichte. Durch Franckes Vermittlung wurden ihm Lehrerstellen in Halle, Kloster Berge, Göttingen und Riga angeboten, die er abschlug, um seine Studien zu vertiefen und die Lehre an der Universität Halle nach Erhalt der Magisterwürde aufzunehmen. Er nahm 1748 eine Hauslehrerstelle in Köstritz an. Nach einem Auslandsaufenthalt in Dänemark, wo er eine Arbeit zur Erdbeschreibung fertigstellte, wurde Büsching 1754 zum Professor nach Göttingen berufen. Einer seiner Kollegen in Göttingen war Johann Matthias Gesner (vgl. Kap. 4.7.1.), der Büschings pädagogische Abhandlungen sehr schätzte. Die Verschlechterung der Lebensverhältnisse durch den Siebenjährigen Krieg trug dazu bei, daß Büsching 1761 nach Petersburg aufbrach, wo ihm eine Anstellung als Schulleiter und Prediger der deutschen Gemeinde versprochen wurde. Zu Büschings besonderen Verdiensten dieser Zeit gehört die Schulreformation in Petersburg. Katharina II. erhoffte sich weitere Schulprojekte von Büsching, der jedoch – von der Kaiserin reich beschenkt – erneut auf Reise ging. Um sich in Ruhe seinen Studien widmen zu können, verbrachte Büsching ein Jahr in Altona. 1765 erhielt er eine Anstellung als Oberkonsistorialrat und Direktor des Gymnasiums *Zum grauen Kloster* in Berlin, das nach Willen des Königs mit dem Köllnischen Gymnasium fusionieren sollte. In dieser Lebensspanne gab Büsching, auf der Basis seiner eigenen Unterrichtsversuche und -beobachtungen, Schulbücher heraus, darunter auch den *Grundriß einer Geschichte der Philosophie*. Aufgrund seiner krankheitsbedingten Fehlzeiten im letzten Lebensabschnitt, assistierte ihm Gedike (vgl. Kap. 4.7.2.), der nach Büschings Tod das Rektorat übernahm.⁵⁰⁵

Büschings Arbeiten umspannen vielerlei Wissensgebiete. Weit über hundert Schriften zu geographischen, historischen, pädagogischen und theologischen Fra-

505 Vgl. Büsching, Eigene Lebensbeschreibung, a. a. O. Hoffmann, Anton Friedrich Büsching, a. a. O. Löwenberg: »Büsching, Anton Friedrich B.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 3, S. 644–645. Zu Gesners Hochschätzung der Pädagogik Büschings siehe: Gesners Laudatio in: Anton Friedrich Büsching: Unterricht für Informatoren und Hofmeister, Hamburg, 1775, S. 3 f.

gen produzierte er. Sein wissenschaftlicher Arbeitsschwerpunkt lag in der Geographie. Seine Geographie- und Lateinlehrbücher waren ein Verkaufserfolg.⁵⁰⁶

In der Pädagogik ist vor allem Büschings *Grundris eines Unterrichts* einschlägig.⁵⁰⁷ Das Buch richtet sich hauptsächlich an angehende Hofmeister und enthält, neben einer Liste der erwünschten bzw. unerwünschten Eigenschaften von Lehrkörpern, auch konkrete Verhaltensregeln für Hofmeister, z. B. bei Ankunft in der Familie, am Tisch oder im Umgang mit dem Gesinde. Erwünscht sind Denkfähigkeit, Tugendhaftigkeit, Fachkompetenz, christliche Religionszugehörigkeit, Gesundheit und Schönheit. »Häßliche«, »Zwerge«, »Blödsichtige« und Tabakkonsumenten dürfen nach Büsching keine Lehrer werden. Bildungspolitisch betrachtet, plädiert Büsching in dieser Schrift einleitend für eine Verstaatlichung des Bildungswesens, für die Installation von Didaktik-Seminaren an Universitäten und für an Universitäten angegliederte Studienseminare zur Lehrerausbildung in der Schulpraxis. Als vorbildliche Bildungseinrichtung dient ihm das pietistisch geführte Waisenhaus in Halle, das jedoch zu seiner Vollendung einer neuhumanistischen Reform im Sinne Gesners bedürfe.⁵⁰⁸ Die Union von Pietismus und Neuhumanismus spiegelt sich auch in Büschings Literaturempfehlungen. Im Elementarunterricht solle der Hofmeister nach der Methode Gesners dozieren; für den Lateinunterricht preist er sowohl Joachim Langes als auch Gesners Lehrbücher an.⁵⁰⁹

Büschings Name ist heute, wie Hoffmann zu Recht bemerkt, weitgehend vergessen, obwohl der Polyhistor seinerzeit weit über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt war.⁵¹⁰ Strittig ist noch heute Büschings Einordnung in die Geistesgeschichte. Hoffmann ist der Auffassung, daß Büschings Arbeiten in der Tradition des Pietismus stehen und rückt den Gelehrten in die Nähe von Joachim Lange (vgl. Kap. 4.4.2.). Ausschlaggebend für diesen Einordnungsversuch sind der Einfluß Franckes zur Zeit Büschings Unterrichtstätigkeit in Halle und Büschings vom kulturell-gesellschaftlichen Leben abgewandter Lebensstil.⁵¹¹ In Mentzels Monographie über *Pietismus und Schule* dagegen wird Büsching allein als »freimütige[r] Neuhumanist« gewürdigt.⁵¹²

506 Zur Verwendung dieser Schulbücher in Preußen siehe etwa die Quellensammlung von: Wolfgang Neugebauer: Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin, 1992, S. 339; 342; 344.

507 Anton Friedrich Büsching: Grundris eines Unterrichts wie besonders Lehrer und Hofmeister der Kinder und Jünglinge sich pflichtmäßig, wohlانständig und klüglich verhalten müssen, Altona, 1760. Die zweite Auflage des Bandes erschien 1762. Spätere Auflagen – darunter auch Raubdrucke – erschienen unter dem Titel *Unterricht für Informatoren und Hofmeister*.

508 Vgl. a. a. O., S. 21.

509 Vgl. a. a. O., S. 79 ff.; 97.

510 Hoffmann, Anton Friedrich Büsching, a. a. O., S. 9.

511 A. a. O., S. 12; 96; 221; 259.

512 Friedrich-Franz Mentzel: Pietismus und Schule, Die Auswirkungen des Pietismus auf das Berliner Schulwesen 1691–1797, Hohengehren, 1993, S. 185.

Ein Hindernis auf dem Weg eines Einordnungsversuches scheint auch der Fundus zu sein, aus dem die Urteilenden schöpfen. Der heutige Forschungsstand erlaubt nicht einmal eine vollständige Bibliographie des Vielschreibers. Als anerkanntes Desiderat der Forschung gilt auch die Analyse Büschings mannigfaltiger Schulbücher für die Unterrichtsfächer Latein, Geographie, Geschichte, Religion, Kunst, Haushaltung, Naturgeschichte und Philosophie.⁵¹³

Die vorliegenden Analysen zu Büschings Beitrag zur Philosophiedidaktik und seinem Philosophieschulbuch verstehen sich als Ergänzung der noch in allen Teilen ausstehenden Schulbuchanalyse und unterbreiten auf dieser Basis Argumente für einen möglichen Einordnungsversuch. Es zeigen sich m. E. sowohl pietistische als auch neuhumanistische Elemente in Büschings pädagogisch-didaktischen Arbeiten.

Büschings *Grundriß einer Geschichte der Philosophie* ist ein zweibändiges Lehr- und Arbeitsbuch. Büsching präsupponiert, daß philosophische Systeme nur auf der Basis ihrer Geschichte adäquat verstanden und beurteilt werden können. Die Reduzierung der Philosophie auf ihre Geschichte und der Wegfall eines Kurses in der Logik sind für den neuhumanistischen Ansatz in der Didaktik der Philosophie bezeichnend. Im Gegensatz zu den Wolffianern, legt sich Büsching auch nicht auf ein bestimmtes, vermeintlich fehlerfreies und ewigwahres System fest. Ganz im Gegenteil, zur Kräftigung der Urteilskraft seiner jugendlichen Leser strebt Büsching eine rein deskriptive Darstellung verschiedener Philosophien in der Geschichte an. Die normative Diskussion über die verschiedenen Denkrichtungen möchte er vielmehr in das Klassenzimmer verlegen.

Der Jüngling, welcher ohne diesen vorläufigen historischen Unterricht [...] so gleich zu Erlernung eines philosophischen Systems schreitet, bildet sich ein, daß der Verfasser desselben, den ganzen Inhalt selbst erdacht habe, und daß man über philosophische Materien so und nicht anders denken müsse, als der Urheber des Systems. Er wird also gemeiniglich ein Sectirer. Um diesem Uebel vorzubeugen [...], muß man derselben [Jugend] eine, so weit es möglich ist, gründliche und unpartheyische Geschichte der Philosophie solchergestalt vortragen, daß man sie dabey beständig im denken und urtheilen übet.⁵¹⁴

Unter dieser Zielführung trägt Büsching im ersten Band Leben, Charakter und Lehrsätze von einhundertsechzehn Philosophen der Antike vor. Mit stupender Gründlichkeit führt Büsching – neben diesen Kanonphilosophen – zudem auch ihre Schüler und Kritiker auf. Aber schon in der Einleitung, in der er eine Defi-

⁵¹³ Hoffmann, Anton Friedrich Büsching, a. a. O., S. 261.

⁵¹⁴ Anton Friedrich Büsching: *Grundriß einer Geschichte der Philosophie und einiger wichtigsten Lehrsätze derselben*, 2 Bde., Berlin, 1772–1744, hier: Bd. 1, S. IV f.

dition der Philosophie vorlegt und durch eine Analyse ihres kulturellen Wertes zu ihrem Studium motiviert, bricht Büsching mit seinem Vorsatz, die deskriptive Ebene nicht zu verlassen. Es wird *a priori* nur die Philosophie für gut und wahr befunden, die eine »Gefährtin der christlichen Religion«⁵¹⁵ sei. Im Gegensatz zu Lange, hat Büsching jedoch wenig Skrupel, die Lehren der heidnischen Philosophen sehr ausführlich darzustellen. Auch die Darstellung der vorchristlichen Philosophie, die ihre Rechtfertigung erst durch die Annahme der Fähigkeit zum Philosophieren als ein Geschenk Gottes an den Urmenschen erhält, ist normativ durchsetzt. So sei beispielsweise die Philosophie des Euklidschülers Eubulides ein Denkmal »zu seiner ewigen Schande« und nur der Aufnahme in den Kanon wert, um der Jugend ein »Beyspiel zur Warnung« zu geben.⁵¹⁶ In Büschings Bild einer adretten Philosophengemeinschaft fügt sich Diogenes aus Sinope ebenfalls kaum ein. Diogenes' Lehrsätze werden als Eulenspiegelerei zwar präsentiert, doch spricht Büsching dem »schmutzige[n] und zerlumppte[n] Bettler« schließlich den Philosophenstatus, aufgrund sittlicher »Unanständigkeit« im Privatleben, ab.⁵¹⁷ Platon etwa wird superlativisch als »hochberühmte[r]« und »größte[r]« Philosoph eingeführt, aber aufgrund seiner zweifelhaften Keuschheit getadelt.⁵¹⁸ Selbst ein ganzes Kapitel trägt die Überschrift »Beurtheilung der Cyniker«. Büschings Lehrbuch entspricht aber insofern den akademischen Standards, als daß der Autor Interpretationen und Kritik von philosophischen Lehrsätzen als solche kenntlich macht und all seine Quellen sorgfältig belegt. Die einschlägigsten Autoren, die Büschings Arbeit Struktur geben, sind vor allem Diogenes Laertius und Jacob Brucker; aber auch Johann Franz Buddeus und Johann Mathias Gesner werden zitiert.

Eine Besonderheit des philosophiehistorischen Lehrbuchs besteht darin, daß Büsching die Geschichte der antiken Philosophie nicht einfach erzählt, sondern, teils zu ihrer Vertiefung, teils zum Beleg seiner Erzählung, Quellen in Form von lateinischen Textauszügen als Endnoten den jeweiligen Kapiteln einfügt. Diese Quellen entstammen meist den Werken Ciceros und dienen nach Angaben Büschings sowohl der »Uebung und Bildung des Verstandes und Geschmacks« als auch dem Fremdsprachenerwerb.⁵¹⁹ Die Verbindung von philosophischen und altphilologischen Unterrichtszielen ist ein Kennzeichen der neuhumanistischen Didaktik.

Der knapp neunhundertsiebzig Seiten umfassende zweite Band des *Grundriß einer Geschichte der Philosophie* bietet in seinem ersten Teil eine Vertiefung und

515 A. a. O., Bd. I, S. 2 f.

516 A. a. O., Bd. I, S. 55 f.

517 A. a. O., Bd. I, S. 60 f.

518 A. a. O., Bd. I, S. 124 f.

519 A. a. O., Bd. I, S. VIII f.

Fortführung der Geschichte der Philosophie bis zur Ära Wolffs. Die modernen Philosophen werden, nach Aufweis ihrer Biographie, jeweils einer Richtung zugeordnet und in die Denktradition ihrer Vorgänger eingebettet. Gliederungsprinzip ist die Nationalität der Philosophen. Leibniz wird präsentiert als »große[r] Mann, auf welchen Deutschland stolz ist.«⁵²⁰ Mit dreiundzwanzig Seiten erweist sich das Kapitel über Christian Wolff als sehr ausführlich. Büsching erachtet Wolff als den in der ganzen Geschichte der Philosophie wirkmächtigsten Geist. »Er [Wolff] war mehr als Plato und Aristoteles, würde dieses aber nicht gewesen seyn, wenn jene und andere große Männer nicht vor ihm gelebet und geschrieben hätten.«⁵²¹ Trotz aller Bewunderung für die Breitenwirkung des Leibniz-Wolffschen Systems, warnt er in seinem *Grundris eines Unterrichts* ausdrücklich davor, auf den Gymnasien »zu schulmäßig« zu philosophieren.⁵²²

Der zweite Teil des zweiten Bandes bietet problemorientierte Darstellungen zu bestimmten philosophischen Fragestellungen, wie etwa die Gültigkeit von Gottesbeweisen, Theodizee oder das Körper-Seele-Problem. Auffällig ist hier, daß Kant, der im ersten Teil nicht als Kanonautor gewürdigt wird, hier zumindest am Rande zu Wort kommt.⁵²³

Büschings *Grundriß einer Geschichte der Philosophie* ist, wie Hoffmann recherchiert, 1775 ins Niederländische und 1778 ins Italienische übersetzt worden.⁵²⁴ Das Schulbuch ist in verschiedenen Zeitschriften durchgängig positiv rezensiert worden. In den *Mannigfaltigkeiten* wird es 1773 als »Geschenk für alle Gymnasiasten« gefeiert. Die *Berlinische Sammlung* und der *Deutsche Merkur* loben Büschings didaktische Reduktion als »kluge Wahl der wichtigsten Materien.«⁵²⁵

Ein Lernort, an dem Büschings Philosophieschulbuch gelesen wurde, ist Büschings ehemaliges Gymnasium in Stadthagen. Der regierende Graf zu Schaumburg, Verfasser der Stadthagener Schulordnung, scheint sich – in einer Phase des Zerfalls der Schule – ihrer berühmten Schüler zu besinnen und schreibt 1766 – als Büsching schon längst Prominenz erlangt hatte – »Geographie nach Büschings Anweisung [...] und endlich die praktischen Grundsätze der Philosophie durch

520 A. a. O., Bd. 2, S. 604.

521 A. a. O., Bd. 2, S. 633.

522 Büsching, *Grundris eines Unterrichts*, a. a. O., S. 42.

523 Büsching, *Grundriß einer Geschichte der Philosophie*, a. a. O., Bd. 2, S. 687.

524 Hoffmann, Anton Friedrich Büsching, a. a. O., S. 282.

525 Anonymus: »Anton Friedrich Büschings Grundriß einer Geschichte der Philosophie«, in: *Mannigfaltigkeiten*, 1773, S. 412–414, hier: S. 413. Anonymus: »Anton Friedrich Büching, Grundriß einer Geschichte der Philosophie«, in: *Berlinische Sammlungen*, Bd. 7, 1775, S. 222–223, hier: S. 223. Anonymus: »Anton Friedrich Büschings Grundriß einer Geschichte der Philosophie«, in: *Der Deutsche Merkur*, 1775, S. 286.

Frage und Antworten in catechetischer Form«⁵²⁶ vor. Mit den »praktischen Grundsätzen« ist der zweite Teil des zweiten Bandes gemeint.

Mit Gewißheit läßt sich feststellen, daß Büschings Philosophieschulbuch zum Kanon des Berliner Gymnasiums *Zum grauen Kloster* gehörte. In seinen Briefen nennt Büsching die »Historie der Philosophie« auch ein »Lehrbuch für mein Gymnasium.«⁵²⁷ Unter Büschings Rektorat wurde nicht, wie sonst üblich, das Unterrichtsfach *Logik* erteilt, sondern *Geschichte der Philosophie* und *Bildung des Herzens und der Sitten*. In seinem *Grundris eines Unterrichts* integriert Büsching die Logik in den Mathematikunterricht und verweist auf den geringen Nutzen der Logik am schulischen Bildungsort. »Alsdenn kann der besondere Unterricht in der Logik zur Noth entbehret, oder doch ganz kurz gefasset werden.«⁵²⁸

Der unter Büschings Rektorat angeordnete Wegfall des gesonderten Logikunterrichts zugunsten der Geschichte der Philosophie verdeutlicht einmal mehr den Umbruch in der Mitte des 18. Jahrhunderts. Büsching selbst übernahm am Gymnasium *Zum grauen Kloster* die Vorlesung »Bildung des Herzens und der Sitten«⁵²⁹, während der Kollege Heindorf den *Grundriß einer Geschichte der Philosophie* fächerverbindend mit dem Lateinunterricht, in dem zuvor eine Schrift von Cicero gelesen werden sollte, traktieren mußte.⁵³⁰

Die Abschaffung des Unterrichtsfachs Logik am Gymnasium *Zum grauen Kloster* rief Kritiker aus den eigenen Reihen hervor. Der Griechischlehrer Spalding versuchte, durch Integration der Logik in den altphilosophischen Unterricht, den Mangel zu kompensieren. Im Anschluß an Übersetzungen aus Platons *Menon* fanden gelegentlich philosophische Vertiefungen statt. In Spaldings Bericht seiner Unterrichtstätigkeit für das Oberschulkollegium heißt es:

Gelegentlich werden auch die logischen Fehler, welche etwa Menon oder der mitredende Sklave begeht, auseinandergesetzt und die Kunstausdrücke für gewisse Gegenstände der Logik erklärt. Doch darf dies nicht zu lange aufhalten [...].⁵³¹

526 Die Stadthagener Schulordnung von 1766 ist abgedruckt in: Otto Bernstorff: »Aus der Schulgeschichte des 18. Jahrhunderts«, in: Das alte Stadthagen und seine Höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorff, Bückeburg, 1939, S. 239–247, hier: S. 247.

527 Peter Hoffmann (Hrsg.): Geographie, Geschichte und Bildungswesen in Rußland und Deutschland im 18. Jahrhundert, Briefwechsel Anton Friedrich Büsching – Gerhard Friedrich Müller, 1751–1783, Berlin, 1995, S. 349.

528 Büsching, *Grundris eines Unterrichts*, a. a. O., S. 85.

529 Schwartz, Bd. 2, a. a. O., S. 364. Die Verwendung des eigenen Lehrwerks am Berlinisch-Kölnischen Gymnasium *Zum grauen Kloster* dokumentiert auch F. Ekkard, a. a. O., S. 32.

530 Schwartz, Bd. 2, a. a. O., S. 366.

531 A. a. O., S. 372.

4.8 Philanthropismus

*Wir müssen erst eine geordnete Schulbibliothek zum vernünftigen Unterrichte haben, alsdann können wir selbst oder unsere Nachkommen nach und nach die Stufen ersteigen, die uns viel zu hoch sind.*⁵³²

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts etablierte sich der Philanthropismus als selbständige pädagogische Bewegung in Deutschland, die Rousseaus Pädagogik zu ihrem Ausgangspunkt wählte und für eine solide Berufs- und Standeserziehung eintrat. Zum Kreis der Philanthropen gehörten etwa ein Dutzend Personen, darunter Johann Bernhard Basedow, Karl Friedrich Bahrd, Johann Heinrich Campe, Johann Stuve, Johann Christoph Friederich GutsMuths und Peter Villaume, die sich hauptsächlich in der von Joachim Heinrich Campe herausgegebenen Zeitschrift *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* austauschten. Aus privater Initiative gründeten die Philanthropen rund sechzig Musterschulanstalten. Diese sogenannten Philanthropine waren als Alternative zu der im Schematismus erstarrten lateinischen Schulgelehrsamkeit geplant. Im Zentrum standen nicht länger die Altphilologien, sondern eine weltoffene Bildung, repräsentiert durch Unterrichtsfächer der modernen Sprachen, den Naturwissenschaften und Mathematik.

Es ist jedoch ein Irrtum anzunehmen, daß auf den Philanthropinen nur philanthropische Lehrbücher im Unterricht gelesen worden sind. Im Philosophieunterricht in Dessau unterrichtete Basedow nicht etwa nach dem eigenen enzyklopädischen *Elementarwerk* (1774), das auch ein Kapitel zur Logik enthielt, sondern lehrte, nachdem er den Nutzen der rationalistischen Logik insgesamt angezweifelt hatte, mit altphilologischen Vorlieben nach »Ciceronis libris de officiis«.⁵³³ Johann Badedows zehnbändiges, mit allerhand Kupferstichen aufbereitetes *Elementarwerk* war eher für den häuslichen Unterricht tauglich und aufgrund des hohen Anschaffungspreises – wie Baumgärtner richtig vermutet – lediglich Grundlage des Privatunterrichts für Privilegierte.⁵³⁴

532 Johann Bernhard Basedow: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß (Neudruck der Ausgabe Hamburg 1768), Leipzig, o. J., S. 104.

533 Die Dessauer Lehrpläne sind abgedruckt in: A. Pinloche: Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig, 1896, S. 465. Auch im Lehrplan des philanthropischen *Friedrichswerderschen Gymnasiums* von 1781 ist kein philanthropisches Philosophiebuch vorgeschrieben. Kanonisch war hier allein die »Geschichte der alten Philosophie« (a. a. O., S. 472). Zu Basedows Absage an den herkömmlichen Logikunterricht vgl. Johann Bernhard Basedow: Theoretisches System der gesunden Vernunft, ein akademisches Lehrbuch, Altona, 1765. Risse, Bd. 2, a. a. O., S. 725.

534 Vgl. Alfred Clemens Baumgärtner: »Aus der Geschichte des Schulbuchs«, in: Blickpunkt



Abb. 37: Ringende Schüler im philanthropischen Turnunterricht, Johann Christoph Friedrich GutsMuths: *Gymnastik für die Jugend*, (Nachdruck der Ausgabe 1804), Frankfurt, 1970, Tafel L, S. 141.

Als Menschenfreunde forderten die Philanthropen die Reduzierung von Prügelstrafen und die Abschaffung der Perückenpflicht und der unbequemen Kavalierstracht. Eine zentrale Idee des Philanthropismus war die Körpererziehung durch Gymnastik, Wanderungen und handwerkliche Arbeit. Der Körper, als Werkzeug der Seele, soll durch Spiele (Gleichgewichtsübungen, Plumpsack etc.) und Abhärtingsübungen (z. B. Soldatenspiele, Schießen, Schlafentzug, bewaffnete Kämpfe gegen Hunde) zur Moralität

der Seele und zur Brauchbarkeit in der Gesellschaft geformt werden.⁵³⁵

Kerngedanke des Philanthropismus ist eine utilitäre Erziehung zur Brauchbarkeit des Schülers im merkantilistischen Staat. Federführend in dieser Frage war Peter Villaume, der – im Interesse der Gesellschaft – das Funktionieren des Schülers an dem ihm gesellschaftlich zugewiesenen Ort befördern wollte und auf diesem erzieherischen Weg Gehorsam, mechanische Fertigkeiten und Alltagszufriedenheit eine Priorität gegenüber Vernunft, Einsicht und Wissen einräumte.⁵³⁶ Heftige Kritik erfuhr der Philanthropismus durch den Neuhumanismus, insbesondere durch Johann Gottfried Herder und Friedrich Immanuel Niethammer.⁵³⁷

Schulbuch, 24, o. J., unpaginierter Sonderdruck. Das enzyklopädische *Elementarwerk* erlebte nach zehn Jahren die zweite Auflage, 1847 und 1849 folgte die zweite und dritte Auflage. Zur Wirkung des Elementarwerkes siehe auch: Reinhard Stach: »Das Basedowsche Elementarwerk, Seine Geschichte, Eigenart und pädagogische Bewertung zum 200. Jahre seines Erscheinens«, in: *Paedagogica Historica*, Bd. 14/2, 1974, S. 458–496.

⁵³⁵ Vgl. etwa: Peter Villaume: *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit*, Dresden, o. J.

⁵³⁶ Vgl. Blankertz, a. a. O., S. 79 ff. Käte Meyer-Drawe: »Bildung und Leiblichkeit«, in: *Philosophische Bildung und Ausbildung*, hrsg. von Johannes Rohbeck, Volker Steenblock, Dresden, 2006, S. 75–91. Ballauff, Schaller, a. a. O., Bd. 2, S. 338 ff.

⁵³⁷ Vgl. Blankertz, a. a. O., S. 79.

4.8.1 Peter Villaume

*Denken lernt man nur durch Denken, und vernünftig werden durch Uebung der Vernunft.*⁵³⁸

Peter Villaume (1746–1825) gründete, als Prediger der französischen Kolonie in Halberstadt, gemeinsam mit seiner Frau eine philanthropische *Erziehungsanstalt für Frauenzimmer aus gesitteten Ständen und vom Adel*. Als Jugendschriftsteller verfaßte er 1783 eine einschlägige *Geschichte des Menschen*. Noch im selben Jahr besuchte er auf einer Reise, die ihn in seinem späteren pädagogischen Wirken sehr prägte, Salzmann, den späteren Begründer des Philanthropin Schnepfenthal. Der Besuch bei Salzmann regte ihn zur Auseinandersetzung mit der Bildung des Leibes an. Es erschien in Campes *Allgemeiner Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen* 1787 Villaumes Schrift *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen*. Zum Professor für Moral und Schöne Wissenschaften wurde Villaume an das *Joachimsthalschen Gymnasium* zu Berlin 1787 berufen. Nach einem Konflikt mit der preußischen Regierung über Religionsfragen, legte er 1793 das Amt nieder und emigrierte nach Dänemark, um auf der Insel Fünen an einem Volksschullehrerseminar mitzuwirken und ein Philanthropin zu gründen, wo er wohlhabende Bürgerkinder in Französisch, Geschichte und Astronomie unterrichtete.⁵³⁹

Neben pädagogischen Abhandlungen, die sich mit philanthropischen Kernfragen auseinandersetzten, verfaßte Villaume auch Lehrbücher für den Schulunterricht, darunter ein Lesebuch, ein Geographie- und Geschichtslehrbuch sowie ein Anthropologie- und Logiklehrbuch. Adressatenkreis sind für Villaume in erster Linie die Lehrenden und Lernenden auf Bürger-, Land- und Soldatenschulen. Für diese Zielgruppe schrieb er auch praxisorientierte Lehrerhandbücher.⁵⁴⁰

In seiner *Methode junge Leute zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu bilden* bezeichnet Villaume die Kanonfrage als eine der schwierigsten Aufgaben der Pädagogik. Trotz aller Hinwendung zur Seelenbildung durch Sport, ist es sein erklärtes Ziel, die Jugend ans Lesen zu gewöhnen.

Es wäre [...] vorteilhaft, wenn man der Jugend Geschmack am Lesen einflößen könnte: sie würde zugleich Reichtum an Gedanken gewinnen. Allein, hier

⁵³⁸ Peter Villaume: *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen*, Wien, 1787, S. 43.

⁵³⁹ C. Euler: »Villaume, Peter«, in: *Allgemeine deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 39, S. 706–707. Vgl. auch: Blankertz, a. a. O., S. 81 f.; 319. Helmut Wilke: »Peter Villaume – ein Pionier der Körpererziehung«, in: *Zwischen Harz und Bruch*, hrsg. vom Geschichtsverein Halberstadt, Halberstadt, 2004, S. 19–22.

⁵⁴⁰ Villaume, *Praktisches Handbuch*, a. a. O.

stoßen wir auf einen der wichtigsten Punkte, auf eine der größten Schwierigkeiten in der Erziehung: was soll die Jugend lesen? [...] Philosophische, moralische Schriften sind für die erste Jugend keine Lectüre.⁵⁴¹

Für die »erste Jugend«, der Villaume Fähigkeiten zum Philosophieren abspricht, empfiehlt er die Lektüre von Naturgeschichten und Reisebeschreibungen. Romane und Dichtung lehnt er ab, weil sie, aufgrund ihres sinnlichen und bisweilen auch wollüstigen Gehalts, die Jugend verdürben. Texte von Philosophen hingegen seien für die Jugend aufgrund des Schwierigkeitsgrades schädlich.⁵⁴²

Die Philosophie hat für Villaume erst in der »zweiten Jugend« einen berechtigten Platz. In der *Erziehung zur Menschenliebe* plädiert er für eine Volksaufklärung durch systematische Bildung des Verstandes und der Urteilkraft. Die Möglichkeit, gerade durch Unwissenheit und Naivität ein glückliches und tugendhaftes Leben zu führen, lehnt Villaume in zivilisierten Kulturen ab.⁵⁴³ Die Bildung des Verstandes soll, nach Villaume, synchron mit der Bildung des Körpers erfolgen. Nach antikem Muster fordert er das Philosophieren beim Wandeln in Hallen und Gärten.⁵⁴⁴ Der Verstand sei in der »zweiten Jugend« nicht nach Wolffscher Manier, durch Demonstrationen und Belehrungen in finsternen Schulstuben, zu bilden. Wichtiger als die intellektuelle Demonstration ist ihm im Bildungsprozeß die aller Vernünftigkeit trotzende sinnliche Erfahrung.

Demonstrationen können einen [...] sinnlichen Eindruck [...] nie auslöschen, so wie alle Vernunftschlüsse eines Thomasius die Furcht vor Gespenstern nie vertreiben können.⁵⁴⁵

Villaumes Logiklehrbuch folgt daher nicht dem Wolffschen Demonstrierfieber und versucht, durch vielfältige Beispiele und einem Kapitel über die Rolle der äußeren Sinne bei der Wahrheitsfindung, der Forderung nach Sinnlichkeit im Logikunterricht gerecht zu werden. Im Jahre 1787 publizierte Villaume seine *Praktische Logik für junge Leute, die nicht studieren wollen*. Geprägt von den Eindrücken aus seiner Erziehungsanstalt für Frauen in Halberstadt, richtet sich Villaume darin hauptsächlich an »Ungelehrte«, worunter er vor allem Frauen und Schüler an Bürgerschulen versteht.

541 Peter Villaume: *Methode, junge Leute zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu bilden*, Jena, 31816, S. 59.

542 A. a. O., S. 60 ff. Zur Unmöglichkeit, mit Kindern metaphysische Fragen zu durchdenken, siehe auch: Villaume, *Praktisches Handbuch*, a. a. O., S. 45.

543 Peter Villaume: *Über die Erziehung zur Menschenliebe*, Dessau, 1784, S. 82 f.

544 Villaume, *Bildung des Körpers*, a. a. O., S. 17.

545 Villaume, *Erziehung zur Menschenliebe*, a. a. O., S. 30.

Auch viele Damen lesen, und erheben sich über die Spähre der Musenalmanache und der Romanen. Diesen möchte auch wol eine Anweisung zur Erkenntnis der Wahrheit willkommen seyn.⁵⁴⁶

Abweichend von der Titelformulierung, schließt Villaume in den Adressatenkreis seiner *Praktischen Logik* aber auch Gymnasiasten ein. »Ein mittelmäßig geübter Verstand« könne sein Buch grundsätzlich »ohne Hülfe« begreifen, für den Schulgebrauch habe er aber die Hilfe des Lehrers in seiner Konzeption eingeplant.⁵⁴⁷ Ziel seines »Lesebuch[s]« sei es, eine Anleitung zum »Denken lernen« zu geben.⁵⁴⁸ Die Problematik, daß auswendig hergesagte Regeln der Logik noch lange kein logisches Denken in Alltag und Wissenschaft garantieren, ist Villaume vertraut. Daher erklärt er das Memorieren seines Buches zwar nicht als schädlich, aber als nicht unbedingt erforderlich. Auch in seinem Lehrerhandbuch verweist er darauf, daß das Auswendiglernen immer nur eine »Nebensache« oder »Kleinigkeit« im Unterricht sein soll.⁵⁴⁹

Das muß man thun – es recht verstehen – und immer dabei nachdenken, und die Lehren auf wirkliche Dinge anwenden. Wenn ich mich nicht irre, so ist diese Logik so beschaffen, daß der junge Mensch schon dadurch – ohne Regeln auswendig zu lernen, oder mühsam wörtlich ins Gedächtnis zu zwängen – nachdenken lernen und seinen Verstand bilden wird.⁵⁵⁰

Das Nachdenken wiederum zielt für Villaume auf Wahrheitsfindung, und dazu dient die Logik als Kunst, die Wahrheit zu finden. Diese Kunst beginnt für Villaume, in Anschluß an Descartes, mit dem Zweifel, mit der Fähigkeit, das Falsche zu erkennen und auszurotten, indem zunächst alle Ideen, die man hat, in den Verdacht geraten, irrig zu sein. Die Notwendigkeit zu zweifeln, begründet Villaume mit Bezug auf den kritiklosen, jugendlichen Leser:

Man sehe die Kinder; sie glauben alles, was man ihnen sagt, es mag noch so ungereimt seyn. Die mehresten Lehrer lehren auch die Kunst zu zweifeln nicht. Sie tragen alle ihre Sätze mit solcher Zuversicht und so entscheidend vor, daß der Schüler keinen Augenblick daran zweifeln kann.⁵⁵¹

546 Peter Villaume: *Praktische Logik für junge Leute, die nicht studieren wollen*, Frankfurt, 1788, S. V.

547 A. a. O., S. XIV.

548 A. a. O., S. V, XIV.

549 Villaume, *Praktisches Handbuch für Lehrer*, a. a. O., S. 41.

550 Villaume, *Praktische Logik*, a. a. O., S. XIV.

551 A. a. O., S. X.

Wer Denken und Zweifeln gelernt hat, sei letztlich aufgeklärt und glaube weder an Gespenster, noch an Hexen oder den Stillstand der Erde.⁵⁵² Der aufgeklärte Schüler, den Villaume vor Augen hat, ist nicht länger autoritätsgläubig, sondern kritisch – auch in Bezug auf große Philosophen. Als Philanthrop, der sich bewußt vom traditionellen Kanon der Lateinschule zu distanzieren sucht, hinterfragt er kritisch Aristoteles' Autorität.

Lange Zeit hat Aristoteles das Scepter der Philosophie geführt. Unter seiner Regierung war es die Frage nicht: ob diese oder jene Lehre wahr, oder in der Erfahrung gegründet sey, sondern, ob Aristoteles solche gelehrt habe oder nicht.⁵⁵³

Villaume verzichtet nicht allein darauf, Aristoteles' Autorität blind zu folgen, auch anderen philosophischen Richtungen möchte er sich, kraft des eigenständigen Denkens, nicht anschließen. Ohne seinen Schülerinnen und Schülern jedoch die Chance zu geben, verschiedene Philosophien durch Lektüre von authentischen Texten selbst kennenzulernen und sich in ihre Gedankenwelt einzuarbeiten, hält Villaume lapidar gegen Ende des Buches fest:

In der Philosophie hat jeder eine Art von System und seine besondere Vorstellungsart, die entweder von seinen Lehrern erborgt, oder sich selbst durch Nachdenken erworben hat. Nach dieser Lieblingsidee wird alles gestempelt. Jeder Philosoph hat seine Irrthümer.⁵⁵⁴

Villaume selbst borgt aber, wie wir schon gesehen haben, einerseits von Descartes, wenn er den radikalen Zweifel fordert, oder auch von Aristoteles, wenn er die klassische Definitions-, Urteils- und Schlußlehre wiedergibt; andererseits von Kant, wenn er zwischen Erscheinung und Ding-an-sich unterscheidet, aber – mit Rücksicht auf seine unstudierte Leserschaft – die transzendente Fragestellung nicht weiterverfolgt und sich auf die Phänomene konzentriert.⁵⁵⁵

Entscheidend ist für Villaume aber nicht, von welchen großen Philosophen er seine Gedanken geborgt hat, sondern vielmehr, ob sie das eigene Nachdenken fördern. Insbesondere die Struktur des Lehrwerks und die vielen Beispiele aus dem Alltag sollen dazu beitragen. Das dreihundertseitige Lehrbuch ist in Paragraphen eingeteilt, die stets mit einer Definition, einem zentralen Satz oder einer Bestimmung beginnen. Danach folgt ein argumentativer Passus mit Erklärungen.

⁵⁵² A. a. O., S. 234.

⁵⁵³ A. a. O., S. 252.

⁵⁵⁴ A. a. O.

⁵⁵⁵ A. a. O., S. 20 f.

Im Anschluß daran, findet sich der aus Beispielen bestehende »praktische« Teil, der eine Anwendung des zu Beginn aufgestellten Satzes schildert. Die Beispiele sind in der Tat aus dem gemeinen Leben gegriffen und enthalten – im Kochbuchstil – philanthropische Weisheiten für jedermann, wie etwa den Ratschlag, die Schärfe seiner Sinne zu erhalten oder zu verbessern, und die Warnung vor Sinnestäuschungen. Die Grobgliederung des Buches entspricht den drei Wegen, Wahrheit zu finden: durch die äußeren und inneren Sinne, das Nachdenken und den Unterricht durch andere.

Die Paragraphen zu den äußeren Sinnen beschäftigen sich mit Gesicht, Gehör, Tastsinn, Geschmack und Geruch als Quell der Wahrheit sowie als Ursprung der Irrtümer. Der moralische Sinn, der ästhetische Geschmack, das innere Gefühl, das Gewissen und das gute Herz sind die Unterpunkte im Themenkreis zum inneren Sinn. Zum Abschluß des ersten Teils geht Villaume auf die intellektuelle Verarbeitung der Sinneseindrücke ein (Kap. 1–10). Der zweite Teil über das Nachdenken (Kap. 11–23) beginnt mit einem Paragraphen über abstrakte Begriffe, die von konkreten Ideen unterschieden werden. Hieran schließt sich in vier Kapiteln die klassische Lehre von Urteil, Schluß und Definition an. Im Anschluß daran, thematisiert Villaume die Erkenntnis des Menschen hinsichtlich seiner selbst und Fremden gegenüber sowie die Schwierigkeiten bei Beurteilungen von Kunstwerken und Menschen. Im Abschnitt über den Unterricht durch andere als Quell der Wahrheitsfindung (Kap. 24–28) problematisiert Villaume das Lernen durch Beispiele und Erzählungen. Die letzten sechs Kapitel des Lehrbuches vergleichen schließlich die verschiedenen Quellen unserer Erkenntnis und geben abschließend, in Form einer kochbuchartigen Denkrezeptur, allgemeine methodische Hinweise zur Wahrheitsfindung.

Villaumes *Praktische Logik* war am Ende des 18. Jahrhunderts ein vielverkauftes und beachtetes Buch, das noch zu Villaumes Lebzeiten in einer achten Auflage erschien. Ein anonymes Rezensionen der *Allgemeinen Deutschen Bibliothek* bescheinigt Villaume 1788, trotz kleinerer Mängel, insgesamt ein »sehr nützlich[es] Buch« geschrieben zu haben, das »von allem scholastischen Gewande« entkleidet sei.⁵⁵⁶ Am *Fürstin-Hedwig-Gymnasium* in Neustettin wurde es 1788/1789 auf die Liste der im Unterricht zu verwendenden Schulbücher gesetzt.⁵⁵⁷ Am akademischen Gymnasium in südpfälzischen Posen und am lutherischen Gymnasium in Erfurt gehörte Villaumes *Praktische Logik* 1799 bzw. 1805 zum Kanon des Philosophieunterrichts.⁵⁵⁸ Auch an der Berliner Handelsschule unterrichtete man im aus-

556 Anonymus: »Villaume, praktische Logik für junge Leute, die nicht studieren wollen«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 82, 1788, S. 20–29, hier: S. 20; 29.

557 Schwartz, a. a. O. Bd. 2, S. 205.

558 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 447 (Posen), Bd. 3, S. 203 (Erfurt).

gehenden 18. Jahrhundert Philosophie auf der Basis der Logik Villaumes.⁵⁵⁹ Noch 1804 schreibt der bayrische Lehrplan von Wismayr, der bis 1808 Gültigkeit behielt, die Lektüre der *Praktischen Logik* für die Anfänger der Philosophie vor. Die fortgeschrittenen Lerner sollten, in Anschluß an Villaume, Kiesewetters Logik (vgl. Kap. 5.2.1.) lesen.⁵⁶⁰

Villaumes philosophisches Anthropologielehrbuch *Geschichte des Menschen* gehörte, wie Villaume selbst berichtet, zum Kanon der Philanthropine in Dessau und Neuruppin, wo ein Unterrichtsfach mit der Bezeichnung *Kenntnis des Menschen* eingeführt wurde.⁵⁶¹ Die Abiturprüfungen in Neustettin (1792 und 1793), Kolberg (1791) und Halberstadt (1792) basierten auf Villaumes Anthropologielehrbuch.⁵⁶² Die Berliner Handelsschule verzeichnet 1791, neben Villaumes Logik, auch die *Geschichte des Menschen* als kanonisches Buch.⁵⁶³ Verlegerisch war das Buch ein Erfolg; das französische Original erschien zwischen 1783 und 1808 in vier Auflagen, die von Villaume selbst besorgte deutsche Übersetzung erzielte zwischen 1783 und 1802 fünf Auflagen, zudem erschien eine italienische Übersetzung.⁵⁶⁴

Die *Geschichte des Menschen* richtet sich an »erwachsene Jünglinge und Mädchen, deren Verstand schon Bildung erhalten hat«, und versteht sich als Grundlage der Logik und Moral.⁵⁶⁵ Der Begriff *Geschichte* wird von Villaume nicht im Sinne von *Historie* verwendet, sondern vielmehr in der Bedeutung von *Kunde* oder *Kenntnis*. Ausgangspunkt von Villaumes Anthropologie ist eine Beschreibung des äußeren und des inneren menschlichen Körpers, der Bedürfnisse des Körpers sowie des Alterns (Abschnitt I-IV). Ab dem fünften Absatz widmet sich Villaume den Eigenschaften, die den Menschen vom Tier unterscheiden. Die Seele des Menschen, seine Verstandeskräfte, Religion, Familie und Staat sind die wichtigsten Themen der letzten Abschnitte des Lehrbuchs. Methodisch betrachtet, gewinnt Villaume seine anthropologischen Erkenntnisse vielfach durch den Vergleich von verschiedenen Kulturen, wobei fremde Kulturen stets als minderwertig und primitiv bewertet werden.

559 H. Gilow: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 35, Berlin, 1906, S. 287.

560 Vgl. Lurz, a. a. O., Bd. 2, S. 545.

561 Peter Villaume: Geschichte des Menschen, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1788), hrsg. v. Gernot Koneffke, Vaduz, 1985, S. III. Zum Unterrichtsfach *Kenntnis des Menschen* vgl. auch: Gernot Koneffke: »Gesamteinleitung«, in: Peter Villaume: Geschichte des Menschen, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1788), hrsg. v. Gernot Koneffke, Vaduz, 1985, S. I–LXXIV, hier: S. VI.

562 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 218 f.; 238; Bd. 2, S. 152.

563 Gilow, a. a. O., S. 103; 287.

564 Die mir nicht zugängliche italienische Übersetzung führt der Katalog von Kayser. Vgl. Christian Gottlob Kayser: Deutsche Bücherkunde oder Alphabethisches Verzeichniss der von 1750 bis Ende 1823 erschienenen Bücher, Bd. 2, Leipzig, 1827, S. 655.

565 Villaume, Geschichte des Menschen, a. a. O., Vorrede, S. I.

Obwohl Villaume seinerzeit eine Breitenwirkung entfalten konnte, gilt er heute als ein von der Geschichtsschreibung »vergessener Pädagoge der Aufklärung«, wie Rosemarie Wothge nach Sichtung einschlägiger Darstellungen der Aufklärungspädagogik feststellte. Ihr Bemühen, Villaume auf der Folie einer DDR-Pädagogik für die Forschung interessant zu machen, trug kaum Früchte.⁵⁶⁶

4.9 Kritische Philosophie: Immanuel Kant

*Wenn einer auch alle philosophischen Bücher liest; so ist er doch nur ein Repositorium dieser Bücher, wofern er nur nach ihnen und nicht selbst denkt.*⁵⁶⁷

Immanuel Kant ist einer der wenigen hier vorgestellten Philosophen, deren Kanonstatus bis heute besteht. Sein fachdidaktischer Ansatz ist in Theorie und Praxis in der Exegese gut aufgearbeitet und bedarf daher hier keiner ausführlichen Reproduktion. Die gegenwärtige Erschließung von Kants Philosophiedidaktik dient in der Forschung weniger einem rein historischen Interesse, sondern vielmehr der Gewinnung eines Ausgangspunktes für eine der heutigen Situation angemessenen philosophiedidaktischen Reflexion. Die Aktualität des kantischen Ansatzes in der Fachdidaktik wird in der gegenwärtigen Forschung nicht angezweifelt. Die wichtigsten Grundgedanken von Kants Philosophiedidaktik, die in verschiedenen Schriften Kants zerstreut sind, lassen sich auf der Folie der Kant-Exegese in fünf Punkten zusammenfassen⁵⁶⁸:

⁵⁶⁶ Rosemarie Wothge: »Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746–1825), in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, VI/3, Halle 1957, S. 429–454. Wothges Beachtung findet vor allem Villagues Dialektik, seine Äußerungen zum Kapitalismus und zur Erziehung des niederen Volkes. Der DDR-Pädagoge Helmut König widmete sich, in Anschluß an Wothge, Villagues Denken. Vgl. Helmut König: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, Monumenta Paedagogica, Bd. 1, Berlin, 1960. Eine Würdigung erfährt Villaume durch Gernot Koneffke: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft, Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Berlin, 1994.

⁵⁶⁷ Kant, Gesammelte Schriften, a. a. O., Bd. 24, S. 321.

⁵⁶⁸ Hans Wohlgemuth: Was heißt philosophieren lernen? Ein Versuch unter besonderer Berücksichtigung der philosophiedidaktischen Position Kants und ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Schulfaches Philosophie, Schwerpunkt Ethik, Frankfurt, 2000. Lutz Koch: Kants ethische Didaktik, Würzburg, 2003. Roland W. Henke: »Kants Konzept von moralischer Erziehung heute«, in: Erziehungskultur und soziales Lernen, hrsg. vom Landesinstitut für Schule NRW, Soest, 2004, S. 109–128. Rudolf Malter: »Philosophieunterricht nach zetetischer Methode, Gedanken zur Didaktik der Philosophie nach zetetischer Methode«, in: ZDPE, 3/1981, S. 63–78. Volker Steenblock: »Aus so krummen Holze... Kant und die kulturelle Bildung des Menschen«, in: Die Aktualität der

- Offenheit der Philosophie: Im Kanon der Wissenschaften und Unterrichtsfächer kommt der Philosophie eine Sonderstellung zu. Um lernbare Disziplinen handelt es sich, wenn Inhalte als Fakten oder mathematische Strukturen gegeben sind und diese ausgewiesenen Fakten qualitativ abgeschlossen sind. Beides bietet das Fach Philosophie, im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, nicht. *Die Philosophie*, als ewiggültige, in verbindliche Handbücher pressbare Weisheit, gibt es für Kant nicht. Mit dem Anschluß an das lediglich zu memorierende Wolffsche System hatten die kanonischen Kompendien im Philosophieunterricht des 18. Jahrhunderts aber häufig den Anschein der Abgeschlossenheit und Verbindlichkeit der Philosophie erweckt. Kants Philosophiebegriff ist mit dem der Philosophielehrbücher, die *die Philosophie* als *ein* ewiggültiges System deuten, nicht vereinbar. Die Installation von Systemkanones wird in der postkantischen Ära durch die kritische Wende gegen das Leibniz-Wolffsche Lehrgebäude fraglich.
- Philosophieren statt Philosophie: Von Anfang bis Ende seines Schaffens ist Kants Antwort auf die Frage, ob man Philosophie überhaupt lernen könne, eindeutig. Nach Kant läßt sich Philosophie nicht lernen, wohl aber das Philosophieren. Es gehe nicht darum, Gedanken von Philosophen zu lernen, sondern zu denken. Die weitgehend in Texten oder auch in Kompendien konservierten Philosophien dienen nicht als Memorierstoff, sondern als vorhandener Versuch, zu philosophieren und zur Entfaltung der eigenen Denkkraft anzuregen. Mit diesem Programm hat Kant in letzter Konsequenz

Philosophie Kants, Bochumer Ringvorlesung Sommersemester 2004, hrsg. von Kirsten Schmidt, Klaus Steigleder, Burkhard Mojsisch, Amsterdam, 2005, S. 220–247. Meinert A. Meyer: »Bildungsprozesse als experimentelle Prozesse, Immanuel Kant und die lernende Schule«, in: Philosophie und ihre Vermittlung, Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag, hrsg. von Dieter Birnbacher, Joachim Siebert, Volker Steenblock, Hannover, 2003, S. 182–187. Ekkehard Martens: »Didaktik der Philosophie«, in: Philosophie, Ein Grundkurs, Bd. 2, hrsg. von Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, Hamburg, 1991, S. 748–780, hier: S. 768 ff. Jürgen Kreft: Die Krise des wissenschaftspropädeutischen Philosophieunterrichts, Münster, 1988, S. 49 ff. Günther Klemm: »Geschichte des deutschen Philosophieunterrichts«, in: Beiträge zum Philosophieunterricht in europäischen Ländern, ein Integrationsversuch, hrsg. von Eduard Fey, Münster, 1978, S. 58–104. Ingrid Stiegler: »Philosophie-didaktik von ca. 1800 bis 1972 – Findung, Konsolidierung und Modifikation ihrer »pädagogisierten« Identität«, in: Handbuch des Philosophieunterrichts, hrsg. von Wulf D. Rehfus, H. Becker, Düsseldorf, 1986, S. 20–37. Zu Sokrates und Kant vgl.: Ekkehard Martens, die Sache des Sokrates, a. a. O. Ekkehard Martens: Philosophieren mit Kindern, Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart, 2004, S. 53 ff. Leonard Nelson: »Die sokratische Methode«, in: Leonard Nelson: Gesammelte Schriften, Bd. 1, Hamburg, 1970, S. 269–316. Zu Kant und Hegel siehe: Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 86–98. Jonas Pfister: Fachdidaktik Philosophie, Stuttgart, 2010, 137 ff. Zu Kant und Garve: siehe: Martens, Einführung in die Didaktik der Philosophie, a. a. O., S. 60 ff. Zur »sokratischen Wende« bei Kant siehe: Oliver R. Scholz: »Immanuel Kant: Aufklärung und kritische Philosophie«, in: Metaphysik und Kritik, Festschrift für Manfred Baum, hrsg. von Sabine Doyé, Marion Heinz, Udo Rameil, Berlin, 2004, S. 251–264 und Steenblock, »Aus so krummen Holze«, a. a. O., S. 228.

- dem damaligen Philosophieunterricht, in dem stets *die* Philosophie als ewig-gültiges Gedankengebäude vermittelt wurde, die feste Grundlage entzogen.
- Didaktik des Selbstdenkens: Aus dem Primat des Philosophierens und der Unabgeschlossenheit der Philosophie ergibt sich sogleich eine Didaktik des Selbstdenkens, die einzig die Beförderung des eigenständigen, kritischen Denkens auf hohem Reflexionsniveau anstrebt.
 - Sokratisches Philosophieren: Wer Schüler vorrangig zum kritischen und eigenständigen Denken bilden möchte, wird kaum neue Mnemotechniken entwickeln, sondern vielmehr nach eigentümlichen Unterrichtsverfahren suchen, bei denen der Lehrende die Lernenden zum Forschen und Suchen der Wahrheit anleitet. Die sokratisch-dialogische Lehrart erfüllt diesen Anspruch insofern, als daß die Lehrkraft durch geschicktes Fragen zum intensiven Prüfen und Denken anregt und auf diesem Weg keinesfalls Weisheiten von Philosophen vorträgt, sondern den Lernenden beim Philosophieren hilft. In der *Metaphysik der Sitten* entwickelt Kant eine »ethische Didaktik«, deren sokratisierendes Lehrer-Schüler-Gespräch als Referenz an den an ein breites Publikum sich wendenden Sokrates gedeutet werden kann. Unter den Begriff der *zetetischen Methode* fällt das forschende Lernen, dessen wesentliches Prinzip, analog zum sokratischen Philosophieren, darin besteht, nichts ungeprüft zu übernehmen.
 - Popularität der Philosophie: Mit dem Gestus des sokratischen Bildungsbemühens ist die Anerkennung einer populären Philosophie für jedermann en verknüpft. Kant philosophierte zwar nicht auf seinen legendären Spaziergängen in Königsberg mit dem gemeinen Volk, wie es noch Sokrates auf der Agora in Athen zu tun pflegte, doch würdigte er durchaus die philosophischen Popularisierungsversuche seines Kritikers Christian Garve. Zudem schließen Kants Bemühungen um Aufklärung, wie sie etwa in der berühmten *Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?* formuliert werden, Menschen mit bildungsfernen Hintergründen gerade nicht aus. Ganz im Gegenteil, die Fragen der Moral und Metaphysik sind für Kant eine allgemein menschliche Angelegenheit. Kants Plädoyer für einen allgemeinen Gebrauch der Vernunft blendet niemanden aus. Nicht unerwähnt bleiben soll jedoch, daß Kant den Popularitätsgedanken erst im Laufe seines Schaffens entfaltet hat. In der Kant-Forschung ist die Rede von einer »sokratischen Wende« bei Kant bzw. von einem »Rousseau-Erlebnis«. Erweckt durch das Studium der Schriften von Rousseau, fühlte sich Kant in den sechziger Jahren genötigt, seine Verachtung des ungelehrten Pöbels aufzugeben und sich für ein sokratisches Bildungsbemühen einzusetzen.

Wie schon erwähnt, ist nicht allein Kants Ansatz in der philosophiedidaktischen Theorie Gegenstand der aktuellen Forschung, sondern auch seine Lehrpraxis am

akademischen Bildungsort. In großer Einstimmigkeit heben die Vertreter der Kant-Forschung den didaktischen Schwung des Philosophen und die Harmonie zwischen Theorie und Praxis hervor. Die Quellen lassen einzig die Vermutung zu, daß Kant in den letzten Lebens- und Lehrjahren bei abnehmender Gesundheit auch didaktische Kraft abtreten mußte.⁵⁶⁹

Die Rede von Kants Kanonstatus am Lernort Schule im 18. Jahrhundert impliziert jedoch keinesfalls, daß etwa die *Kritiken* oder, wie heute manchmal üblich, die *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* im Philosophieunterricht gelesen wurden. Die Vermittlung von hermeneutischen Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Texten war nicht anerkanntes Ziel des damaligen Philosophieunterrichts. Ende des 18. Jahrhunderts erschien zwar schon die erste Chrestomathie aus Kants Schriften, doch gehörte diese Textsammlung seinerzeit nicht zum Kanon am schulischen Bildungsort.⁵⁷⁰ Der lehrbuchartige Deutungskanon rangierte im Philosophieunterricht noch deutlich vor der Chrestomathie.

Obwohl im Philosophieunterricht des 18. Jahrhunderts durchaus Gegenstände außerhalb der Logik behandelt wurden – z. B. das gesamte Wolffsche System oder unter neuhumanistischer Leitung die Geschichte der Philosophie –, stand Logik oft am Anfang der philosophischen Bildung. Kants Sperrigkeit als Kanonautor des 18. Jahrhunderts liegt genau in diesem Umstand verborgen. Bekanntlich hat Kant, im Gegensatz zu Wolff, kein didaktisch aufbereitetes Logiklehrbuch herausgegeben, sondern die Popularisierung seiner für den akademischen Gebrauch bestimmten Logikvorlesung seinen Schülern, darunter Kiesewetter (vgl. Kap. 5.2.1.), überlassen. Ein authentisches Logiklehrbuch Kants gibt und gab es nicht.

Weitere Schwierigkeiten auf dem Weg der Popularisierung der kantischen Logik sind ihre kryptische Verbreitung und die Entwicklung und Veränderung ihres Inhalts. Zwischen 1755 und 1796, als Kant die Logikvorlesung in Königsberg hielt, entstanden zahlreiche Vorlesungsmitschriften, die den Wandel der Vorträge dokumentieren. Kant redete in seinen Vorlesungen weitgehend frei, so daß jeder Vortrag schon unter stilistischen Gesichtspunkten ein Unikat war. Auf dem Büchermarkt konnten Interessenten die von Markus Herz herausgegebenen Auszüge aus Kants Logikvorlesung unter dem Titel *Betrachtungen aus der spekulativen Weltweisheit* (1771), Kiesewetters Logikkompendien und schließlich Gottlob Benjamin Jäsches *Immanuel Kant's Logik* (1800/1801) käuflich erwerben. Jäsche war derjenige, der von

569 Vgl. Steenblock, »Aus so krummen Holz«, a. a. O., S. 228. Gute Quellensammlungen, die der Frage nach Kants Art zu lehren Rechnung tragen, sind: Immanuel Kant: In Rede und Gespräch, hrsg. von Rudolf Malter, Hamburg, 1990. Ludwig Ernst von Borowski: Immanuel Kant: Ein Lebensbild nach Darstellungen der Zeitgenossen Borowski, Jachmann, Wasianski, (Nachdruck der Ausgabe Königsberg 1804), Bristol, 2002.

570 Johann Gottlieb Rätze (Hrsg.): Kantische Blumenlese, oder solche Stellen aus Kants Schriften, die für Jedermann faßlich, interessant und lehrreich sind, Zittau, 1799. Diese Kant-Chrestomathie wurde 1924 von Willi Freytag unter dem Titel »Kant für Jedermann« neu herausgegeben.

Kant beauftragt wurde, eine endgültige Version des Kompendiums herauszugeben, obwohl er selbst Kants Logikvorlesungen nie beigewohnt hatte. Ein Jahr nach dem Erscheinen der Jäsche-Logik publizierte bereits Gottfried Immanuel Wenzel unter dem Titel *Canonik des Verstandes und der Vernunft* (1801) einen didaktisch aufbereiteten Kommentarband zur Jäsche-Logik, weil er das Kompendium für Anfänger der Philosophie für ungeeignet und zu kompliziert hielt.

Darüberhinaus zirkulierten im philosophischen Untergrund in Form von Hefen landesweit die zahlreichen Vorlesungsmitschriften, von denen wiederum, nach mittelalterlichem Duktus, Nachschriften angefertigt wurden, die ebenfalls kursorierten. Einige dieser gebundenen Hefte waren sogar in öffentlichen Bibliotheken zugänglich. Detaillierte Analysen der philosophiehistorischen Forschung legen den Schluß nahe, daß in Königsberg das Abschreiben von Vorlesungsmitschriften aus Kants Lehrveranstaltungen gewerbsmäßig betrieben wurde. Der Handel mit den von Fehlern nur so strotzenden Handschriften schien zu florieren. Die Vervielfältigung geschah vermutlich nicht allein von studentischer Hand, sondern vor allem durch angestellte Schreiber mit geringem Bildungsgrad. Diese Nachschriften wurden – so legen es neuere Forschungen nahe – von den Hörern der Logikvorlesung in Königsberg zu Semesterbeginn käuflich erworben. Während der Vorlesung selbst brauchten die Besitzer dieser Hefte dann keine ausführlichen Mitschriften mehr anzufertigen, sondern notierten bei Bedarf an den breiten Rändern des Heftes einige Ergänzungen. Die Kant-Forschung weiß von der Verbreitung der Logik Kants in Berlin und Westdeutschland durch die Mitschriften von Herder, Herz und Kiesewetter, in Kurland durch die Nachschrift Blombergs, in Königsberg durch die Nachschriften von Philippi und Hintz, im ostpreußischen Lande durch die Nachschrift von Dohna, in Leipzig durch Pölitz' Nachschrift, in Breslau durch die Nachschrift von Bauch, in Landsberg und Marburg durch die Nachschrift von Busolt und in Mainz durch die Nachschrift von Vollmer. Nach 1785 wurden nicht allein auf der Grundlage der Printversionen, sondern auch auf der Basis der zirkulierenden Nachschriften in einer Vielzahl von Universitäten Logikvorlesungen »nach Kantischen Grundsätzen« angeboten.⁵⁷¹

571 Vgl. Pozzo, a. a. O., S. 218 ff. Werner Stark: »Neue Kant-Logiken. Beobachtungen, Überlegungen und Daten zu gedruckten und ungedruckten Kollegheften nach Kants Vorlesungen über die Logik«, in: Kant-Forschungen, Bd. 1, hrsg. von Reinhard Brandt, Werner Stark, Hamburg, 1987, S. 123–164. Die These vom gewerblichen Handel mit den Handschriften stellte erstmals Erich Adicke auf. Vgl. Erich Adicke: Untersuchungen zu Kants physischer Geographie, Tübingen, 1911, S. 36 f. Von »zirkulierenden Compendien« berichtet auch der Zeitzeuge Johann Christoph Mortzfeld. Vgl. Kant, In Rede und Gespräch, a. a. O., S. 32. Auf der Basis neuerer Analysen findet die Gewerbesthe Bestätigung durch Terry Boswell und Tillmann Pinder. Vgl. Tillmann Pinder: »Einleitung«, in: Immanuel Kant: Logik-Vorlesung, Unveröffentlichte Nachschriften, Bd. 1, Hamburg, 1998, S. IX–LXVIII, hier: S. XVII. Zum gewerblichen Handel siehe: Terry Boswell: Quellenkritische Untersuchungen zum Kantischen Logiklehrbuch, Frankfurt, 1991, S. 2.

Die beachtliche Wirkung der Logik Kants spiegelt sich auch in den Übersetzungen im europäischen Ausland wider. Das Interesse der Verleger und Übersetzer fanden zunächst nicht – wie vielleicht zu vermuten ist – Kants *Kritiken*, sondern seine nicht authentifizierte Logik. Noch vor der *Kritik der reinen Vernunft* wurde die Logik 1803 ins Dänische übersetzt, 1811 gab es russische Übersetzungen, Kiese wetters *Logik zum Gebrauch für Schulen* wurde in Rußland 1829 und 1831 veröffentlicht, die *Kritik* erst 1867.⁵⁷²

Da Kant, aufgrund seiner paradigmatischen Denkweise, ab den sechziger Jahren zumindest auf esoterischer Ebene beachtliche Reputation fand, stieg auch exoterisch das Interesse an dem Denker; und weil die Einführungen in die Philosophie turnusmäßig mit der Vermittlung der Logik ansetzten, liegt die Wahl der Logik Kants im Schulsektor nahe. Während die Verbreitung der Kiese wetter-Logik am Bildungsort Gymnasium zweifelsfrei nachweisbar ist (vgl. Kap. 5.2.1.), erscheint die Quellenlage hinsichtlich der zirkulierenden Nachschriften der Vorlesungen Kants am Lernort Schule dunkel. Nicht auszuschließen ist, daß nicht nur Studierende und Hochschullehrer, sondern auch Philosophielehrer sich Zugang zu den Handschriften verschaffen konnten und sie für ihre Vorträge im Unterricht nutzten. Nicht entscheidbar ist, welche Version der kantischen Logik dem Philosophieunterricht am katholischen Gymnasium in Emmerich zugrunde lag, als Minister von Massow anlässlich einer Hospitation am 11. 10. 1805 notiert:

Der Professor Driessen docierte in teutscher Sprache die Logic nach Kants Grundsätzen sehr dürftig, setzte die Begriffe nicht deutlich auseinander. Es waren nur 4 Gymnasiasten in der 3ten Classe von oben.⁵⁷³

Fraglich bleibt außerdem, wie gut die Lehrkräfte im ausgehenden 18. Jahrhundert überhaupt mit der Philosophie Kants vertraut waren. Als Julius Erduin Koch (vgl. Kap. 4.5.5.1.) Sulzers Wolffsches Kompendium 1793 überarbeitete, stellte er Wolffs esoterische Dekanonisierung fest und überlegte, ob der Ansatz des Schulbuches nicht durch die in Mode gekommene kritische Philosophie Kants ersetzt werden könne. Er entschied sich aus zweierlei Gründen schließlich gegen einen kantischen Gegenkanon, zum einen weil es keine geeigneten Lehrbuchvorlagen gäbe und die erstmalige Reproduktion der kantischen Philosophie in einem Schulbuch keine ganz einfache Aufgabe darstelle, zum anderen weil die Philosophielehrer in der Philosophie Kants keine ausreichenden Kenntnisse vorweisen könnten.

Nicht alle Lehrbuchautoren entschieden sich wie Koch. Wie bereits erwähnt, enthält Villaumes philanthropisches Philosophielehrbuch eine Erläuterung zum

⁵⁷² Vgl. Riccardo Pozzo: Kant und das Problem einer Einleitung in die Logik, ein Beitrag zur Rekonstruktion der historischen Hintergründe von Kants Logik-Kolleg, Frankfurt, 1989, S. 222.

⁵⁷³ Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 242.

Ding-an-sich (vgl. Kap. 4.8.1.). Der popularphilosophische Ansatz von Johann Jacob Ebert (vgl. Kap. 4.6.7.) bietet sowohl einen kurzen Überblick über Kants Kritik an Gottesbeweisen als auch eine an Kant orientierte Begriffslehre. Im Zuge der philosophiehistorischen Einführungen in den neuhumanistischen Lehrbüchern von Büsching (vgl. Kap. 4.6.4.) und Gurlitt (4.6.3.), wird Kant als ein Denker gewürdigt, von dem unter Umständen noch zu erwarten sei, daß er in die Geschichte der Philosophie einging. Büsching und Gurlitt wollen und können in ihren Lehrbüchern ihren Verdacht auf Kants Kanonstatus inhaltlich aber nicht begründen und belassen es weitgehend bei der Nennung des Namens und der Äußerung ihres Verdachtes. Genau dieses inhaltliche Vakuum in bezug auf die eigentümlichen Leistungen Kants ist noch in den Abiturklausuren um die Jahrhundertwende spürbar. Ein Schüler des Gymnasiums in Magdeburg erhält 1790 die Abituraufgabe, über herausragende Leistungen der Philosophen im 18. Jahrhundert zu schreiben. Im Aufsatz heißt es voller blinder Bewunderung:

Der vornehmste und scharfsinnigste Philosoph dieser Zeiten Kant ist in so hohem Grade Philosoph und scharfer Denker, daß wenige sind, die seine Schriften ganz verstehen.⁵⁷⁴

Im Jahre 1801 bekommt ein Schüler der Stadtschule in Neuhausenleben im Fürstentum Halberstadt dieselbe Abituraufgabe. Er nennt einleitend Leibniz und Wolff als herausragende Köpfe des Jahrhunderts und gibt schließlich den »große[n] Kant« als führenden Denker an, ohne dies – wie sein Magdeburger Mitstreiter – inhaltlich konkret zu begründen.⁵⁷⁵ In einer Abiturklausur mit ähnlicher Aufgabenstellung von 1802 schreibt ein Schüler der Ratsschule in Stettin wenig differenziert:

Nur erst spät gelang es einigen vorzüglichen Köpfen durch das Studium der alten Literatur die Nacht in der Philosophie etwas zu erhellen. Das Anbrechen des vollen Tages führte in der neusten Zeit Kant herbei. Durch ihn entstand eine grosse Revolution in der Philosophie, und eine kritische Reform aller bisherigen Systeme. Nicht nur das Gebiet der Beobachtung und Erfahrung, sondern auch das der spekulativen Philosophie hat er um vieles erweitert.⁵⁷⁶

Zusammenfassend läßt sich damit vorerst festhalten, daß Kants großer Name auf exoterischer Ebene nicht Frucht eines einsichtigen Quellenstudiums authentischer Texte war, sondern vielmehr der schwache und weitgehend inhaltslose Nachhall

⁵⁷⁴ A. a. O., Bd. 3, S. 60.

⁵⁷⁵ A. a. O., Bd. 2, S. 189.

⁵⁷⁶ A. a. O., Bd. 2, S. 125.

seiner esoterischen Kanonizität. Trotz aller Bemühungen um die Fachdidaktik Philosophie, hatte Kant, im Gegensatz zu Wolff, der Schule keine Schrift hinterlassen, die unmittelbar als Schulbuch hätte genutzt werden können. Der durchschnittliche Primaner in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hatte – wenn überhaupt – nur eine sehr vage Vorstellung von Kants Philosophie.

Nicht allein das Fehlen eines authentischen Lehrbuchs, sondern auch die politische Lage wirkte sich auf Kants Kanonstatus am schulischen Bildungsort eher hemmend aus und steht im krassen Gegensatz zu der erfolgreichen Verbreitungsweise der Philosophie Wolffs. Die Verbreitung der Wolffschen Philosophie wurde, nach anfänglichen Schwierigkeiten, unter Friederich Wilhelm I., der Wolff 1723 bekanntlich unter Androhung des Strickes des Landes verwies, schließlich von adeligen Meinungsbildnern befördert und von Friedrich dem Großen sogar angeordnet. Friedrich Wilhelm II. erließ das zur Zensur führende Religionsedikt von 1788 und brachte damit Kant in Bedrängnis, dem die Erlaubnis zur Publikation eines Aufsatzes in der *Berliner Monatszeitschrift* nicht erteilt wurde. Daraufhin erschien der fragliche Aufsatz, nach Einholung des Plazets der theologischen Fakultät zu Königsberg, als »zweites Stück« der *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, die außerhalb Preußens gedruckt wurde. Der zuständige Kultusminister von Wöllner teilte Kant in einem Schreiben von 1794 mit, daß er vor dem König in »höchste[] Ungnade« gefallen sei und »unverantwortlich« gegen die »Pflicht als Lehrer der Jugend« und gegen die »LandesVäterlichen Absichten« gehandelt habe.⁵⁷⁷ Kant rechtfertigt sich in einem Schreiben an den König mit dem Hinweis, daß er in der Rolle des Jugendlehrers in seinen Vorlesungen nichts dergleichen lehre, sondern Baumgartens Kompendien benutze, und daß er in seinen Schriften nicht als »Volkslehrer« auftrete. Seine Religionsschrift sei »eine Lehre, wovon das Volk keine Notiz nimmt und welche allererst die Sanction der Regierung bedarf, um Schul- und Kirchenlehre danach zu instruieren.«⁵⁷⁸ Sie war allein als Beitrag zur Forschung auf esoterischer Ebene bestimmt. Damit erweist sich einmal mehr, daß Kant, im Gegensatz zu Wolff, weder eine Philosophie mit unmittelbarer Wirkung in der Schule installierte noch zu installieren bemüht war. Erst durch die Bemühungen seiner Schüler gewann Kant in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts – wie noch genauer zu zeigen sein wird – am schulischen Bildungsort ernsthaft Bedeutung.

577 Kant, Gesammelte Schriften, a. a. O., Bd. 11, S. 525. Siehe auch: Jan Rachold: »Kant und die preußische Zensur«, in: Immanuel Kant und die Berliner Aufklärung, hrsg. von Dina Emundts, Wiesbaden, 2000, S. 116–132 und Otfried Höffe: Immanuel Kant, München, 2007, S. 39 f.

578 Kant, Gesammelte Schriften, a. a. O., Bd. 11, S. 527.

5 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 19. Jahrhundert

5.1 Philosophieunterricht im Schulwesen des 19. Jahrhunderts

Im folgenden Kapitel soll zunächst dargestellt werden, welche Position die Philosophie im Fächerkanon der höheren Bildungsanstalten im deutschen Reich des 19. Jahrhunderts einnahm. Die Lehrpläne, Verfügungen und Cirkularreskripte des 19. Jahrhunderts, in denen bildungspolitisch wirksame Anordnungen ausgesprochen wurden, sind nicht in jedem Fall leicht zugänglich, doch haben hier Perger, Püllen, Klemm, Rath, Vogel und Stiegler wertvolle Vorarbeiten geleistet.¹

Die sich von Reform zu Reform ändernde Position der Philosophie im Fächerkanon wurde in der Fachdidaktik des 19. Jahrhunderts engagiert und vor allem kontrovers diskutiert. Erst vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Diskussion werden die Motive für die curricularen Veränderungen einsichtig werden, da bekanntlich in den behördlichen Anordnungen in erster Linie angeordnet und nicht argumentiert oder philosophiert wird. Ein Abbild dieser fachdidaktischen Debatte wird, nach klärenden Worten zur Quellenlage, das einführende Kapitel zur Philosophie im Fächerkanon des 19. Jahrhunderts beschließen.

1 Karl Püllen: Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen, ein Beitrag zum Verhältnis von Philosophie und Bildung, Düsseldorf, 1957. Eduard von Perger: Geschichte des Philosophieunterrichts und der philosophischen Lehramtsprüfung im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert in Bayern und Preußen, München, 1959. Klemm, a. a. O. Norbert Rath: »Philosophieunterricht im politisch-sozialen Kontext des 19. und 20. Jahrhunderts«, in: Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. 2, hrsg. von Anneliese Mannzmann, München, 1983, S. 177–199. Peter Vogel: »Die Geschichte des gymnasialen Philosophieunterrichts in Deutschland«, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Bd. 2, Heft 4, 1980, S. 252–256. Ingrid Stiegler: Philosophie und Pädagogik, der Weg der Philosophie zum gymnasialen Unterrichtsfach, Duisburg, 1983. Dies.: »Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium«, in: Zeitschrift für Pädagogik 29/1, 1983, S. 101–115. Dies.: »Philosophieunterricht im 19. Jahrhundert«, in: Peter Vogel, Ingrid Stiegler: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht, Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979, Lüneburg, 1980, S. 17–38.

5.1.1 Preußen

Wir sehen, daß Jahrhunderte lang die Philosophie ein Unterrichtsgegenstand [...] war [...]. Jedoch unsere Zeit, welche Alles bekrittelt und an Allem rüttelt, hat [...] das Verdammungsurtheil über sie ausgesprochen.²

Nach dem Aufkeimen des Neuhumanismus im 18. Jahrhundert konnte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts eine neuhumanistische Pädagogik der deutschen Klassik als Theorie der Bildung des Menschen etablieren.³ Dadurch, daß bedeutende Neuhumanisten das Unterrichtswesen in Preußen und Bayern reformierten, erhielt diese Denkrichtung eine nicht zu unterschätzende bildungspolitische Rolle. Das Unterrichtswesen im Geiste des Neuhumanismus nach dem napoleonischen Sieg reformierte in Preußen Wilhelm von Humboldt, der 1809 zum Geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion des Kultus und Unterrichts im preußischen Innenministerium berufen wurde. Einer seiner wichtigsten Mitarbeiter in der Sektion war der Staatsrat Johann Wilhelm Süvern. Friedrich Schleiermacher berief Humboldt zum Direktor der wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht. Friedrich Immanuel Niethammer, ein Freund Hegels, strukturierte nach preußischem Vorbild das bayrische Bildungssystem um.

Niethammer und Humboldt gehen davon aus, daß Bildung von der Seite des Subjektes zu bestimmen ist und einen lebenslangen Weg der Individualität zu sich selber markiert. Bildungsaufgabe ist die Formung der Persönlichkeit. Der Bildungssinn nach Humboldt und Niethammer liegt, im Gegensatz zum philanthropischen Ansatz, jenseits aller Nützlichkeit. Die allgemeine Menschenbildung hat in diesem Sinne Vorrang vor der speziellen Berufsbildung. Ein dreigliedriges Bildungssystem von Elementarschule, Gymnasium und Universität schien diesem Zweck zu dienen. Im Zuge der Humboldt-Süvernschen Reform (1808–1819) wurden am Gymnasium Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik zu Hauptfächern. Anstelle der Imitation trat im Sprachenunterricht die Interpretation. Der Philosophieunterricht fiel der Reform zum Opfer.

Den Weg zur Abschaffung des Philosophieunterrichts in der Schulpraxis ebnet

2 Andreas Neubig: Soll die Philosophie ein Unterrichtsgegenstand auf Gymnasien sein? Eine Abhandlung womit dem königlichen Gymnasium zu Hof zu seiner dreihundertjährigen Einweihungsfeier 1846 im Namen des königlichen Gymnasiums zu Baireuth die aufrichtigsten und herzlichsten Glückwünsche darbringt, Baireuth, 1846, S. 6.

3 Zur Einführung in die Theorie der Bildung ist zu empfehlen: Blankertz, a. a. O., S. 89 ff.; Karl-Ernst Jeismann: »Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, 1800–1870, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1987, S. 1–22. Ders.: »Das höhere Knabenschulwesen«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, 1800–1870, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1987, S. 152–179.

Humboldt im *Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens*, in dem er die Unterrichtsfächer im allgemeinen Schulunterricht in die Sparten »gymnastisch«, »ästhetisch« und »didaktisch« einteilt. Die didaktische Fächereinheit zerfällt in mathematischen, philosophischen und historischen Unterricht. Der philosophische Unterricht sei »nur durch die Form der Sprache rein.«⁴ Der Sprachunterricht sollte nun durch implizite Vernunft- und Denkschulung den als für Schüler zu schwer eingeschätzten Unterricht in Philosophie ersetzen. Ergänzt wird der *Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens* durch einen Bericht der Sektion des Kultus an den König von 1809, in dem Humboldt Schärfung des Verstandes und Urteilsbildung als Hauptziel des Philologieunterrichts herausstreicht.⁵ Das preußische Edikt vom 25. Juni 1812 sieht für Abiturprüfungen schon keine philosophischen Themen mehr vor.⁶

In Süvern hatte Humboldt einen Mitarbeiter gefunden, der, im Hinblick auf die Elimination des Philosophieunterrichts, tatkräftige und weitreichende Unterstützung bot. Auch Süvern erachtete Philosophie für Jugendliche als zu schwierig und zu abstrakt. Im *Plan zur Neuorganisation des Schulwesens in der Stadt Thorn* schreibt er:

Philosophie kann selbst als Wissenschaft hier [am Gymnasium] nicht vorge-
tragen werden, sondern der Unterricht darin begreift nur eine encyklopädi-
sche Übersicht einiger Wissenschaften, welche ihre Prinzipien aus derselben
entlehnen, vorzüglich der philosophischen Anthropologie, empirischen Psy-
chologie, Moral und des Naturrechts. [...] Der Unterricht in der Philosophie
besteht auf Schulen und Gymnasien gewöhnlich im Vortrage der Logik und
der Anfangsgründe der Metaphysik. Soll ich meiner Überzeugung gemäß
reden, so halte ich es für unmöglich, eine Logik, die sich konsequent auf
Prinzipien der neuen Philosophie stützt, schon auf Gymnasien vorzutragen.
Denn Logik ist noch nicht selbst Philosophie, sondern nachdem diese erst
das ganze System des menschlichen Denkens konstruiert hat, entsteht sie aus
der Reflexion auf das formelle Verfahren der philosophierenden Vernunft bei
dieser Operation. Nun setzt die Philosophie selbst schon eine viel zu hohe
Abstraktion voraus, als dass man auf den jugendlichen Geist Ansprüche dazu
machen könnte [...]. Am zweckmäßigsten erscheint es mir, die Denkkraft erst
gehörig zu üben und zu stärken. Und das kann vorzüglich bei Erklärung der
Alten und dem Vortrage der Mathematik geschehen. Bei der ersten gewöhne
man sie zuerst durch richtige Interpretation den reinen absoluten Sinn des

4 Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften, Bd. 13, hrsg. von Albert Leitzmann, Berlin, 1920, S. 277.

5 Lothar Schweim (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809 bis 1816, Weinheim, 1966, S. 44.

6 Albert Reble (Hrsg.): Zur Geschichte der höheren Schule, Bd. 2, Bad Heilbrunn, 1975, S. 51 ff.

Autors ohne Einmischung subjektiver Ansichten herauszufinden, jeden einzelnen Grund davon deutlich zu denken und mit fast mathematischer Gewissheit [...] den Gedanken des Schriftstellers zu bestimmen und dann auf ihre eigenes intellektuelles Verfahren in Entwicklung der Sinne zu reflektieren.⁷

Auf der Basis einiger Lehrplanentwürfe für Preußen, an denen Johann Wilhelm Süvern, Friedrich Schleiermacher, Friedrich August Wolf und August Ferdinand Bernhardt mitwirkten, entstand 1816 eine Lehrplanfassung, die zwar keine allgemeine rechtliche Grundlage enthielt, aber als Richtschnur für den Schulunterricht in der Schulpraxis Anerkennung fand. In der Frage nach dem Status des gymnasialen Philosophieunterrichts folgten alle Mitarbeiter des Lehrplanes von 1816 Humboldts Vision von der Elimination des Philosophieunterrichts am Gymnasium.⁸ Die für den Schüler als zu anspruchsvoll empfundene Philosophie wird für den universitären Lernort aufgespart. Die *Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen* vom 12. 1. 1816 schließt sowohl das Unterrichtsfach *Enzyklopädie*, in dem die Philosophie manchmal mit einer Unterrichtsreihe bedacht wurde, als auch die *Philosophische Propädeutik* aus.

Philosophie, Logik, Aesthetik, Rhetorik als besondere Fächer gehören noch nicht für die Schule. Diese soll nur zum philosophischen Selbstdenken anleiten, und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein, und sowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das eigentliche Objekt der Philosophie wecken, ohne welchen kein ächtes Philosophieren möglich ist, der aber in dem jugendlichen Alter, für welches die Schule bestimmt ist, noch nicht in gehöriger Fülle und Kraft vorhanden sein kann. Scharf und folgerecht denken lehrt und übt den Schüler die Methode. Die Reflexion auf die Gesetze des Denkens zu

7 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 295 ff. Für den Ausschluß des Philosophieunterrichts aus dem Fächerkanon plädiert Süvern auch in: Johann Wilhelm Süvern: »Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen von 12. Januar 1816«, in: Schulreform in Preußen 1809–1816, hrsg. von Lothar Schweim, Weinheim, 1966, S. 59–98.

8 Schleiermacher befürwortet in einem Votum von 1814 ausdrücklich die Entfernung des Philosophieunterrichts vom gymnasialen Bildungsort. Vgl. Schweim, a. a. O., S. 106. Eine Argumentation gegen den Erhalt des Philosophieunterrichts findet sich auch in: Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, 2 Bde., hrsg. von Erich Weniger, Düsseldorf, 1966/67, hier: Bd. 2, S. 90–101. Wolfs Gutachten zum Lehrplan billigt stillschweigend die Streichung des Philosophieunterrichts. Vgl. Schweim, a. a. O., S. 99 ff. An anderer Stelle aber spricht er sich deutlich für die Abschaffung aus. Vgl. Friedrich August Wolf: Über Erziehung, Schule, Universität, (Consilia scholastica), hrsg. von Wilhelm Körte, Quedlinburg, 1835, S. 95–109. Zu Bernhards Argumentation für die Streichung des Philosophieunterrichts siehe: August Ferdinand Bernhardt: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen, Jena, 1818.

leisten, ist das Geschäft der Universität, und zur näheren Vorbereitung auf dasselbe [...] bieten der theoretische sowohl als praktische Sprachunterricht, die Behandlung der alten Klassiker und der Religionsunterricht, die beste Gelegenheit dar, welche hierfür zu benutzen keine Schule versäumen muss.⁹

Aber auch der akademischen Philosophie standen durch die Humboldt-Süvernische Reform Änderungen bevor. Zentrale Bestandteile der Humboldt-Süvernischen Reform bestehen nämlich in der Umstrukturierung der Lehrerbildung und in der Verrechtlichung des Schulwesens durch Einführung des Abiturientenexamens als notwendige Voraussetzung für ein universitäres Studium. Die Reifebescheinigung der Studierenden befreite den Hochschullehrer von der Verpflichtung zu erzieherischen Maßnahmen in verschulerten Studiengängen. Lehre und Forschung wurden verbunden.¹⁰ Für die propädeutische Bildung waren nicht länger die Artistenfakultäten – und damit die universitäre Philosophie – zuständig, sondern das Gymnasium. Humboldt führte 1810 das Examen *pro facultate docendi* für diejenigen ein, die an einem Gymnasium unterrichten wollten. Die Studien für das später sogenannte Staatsexamen umfaßten allein die Philologien, von denen man sich eine implizite Vermittlung von pädagogischen Kompetenzen erhoffte.

Die *Philosophische Propädeutik* wurde als eigenständiges Unterrichtsfach erst 1825 fakultativ durch den preußischen Minister Altenstein wiedereingeführt. Altenstein reagierte damit sowohl auf Wünsche von Schulmännern als auch auf die Klagen von Universitätslehrern, die an ihren Studenten eine philosophische Vorbildung vermißten und eine »große Kluft« zwischen Oberprima und Universität bemängelten.¹¹ Zu diesen Universitätslehrern gehörte Johann Friedrich Herbart, der in einem Gutachten an den Schulrat Clemens zu Gumbinnen für die Wiedereinführung des Philosophieunterrichts plädierte. Von einem gymnasialen Philosophieunterricht erhoffte sich Herbart die Verbesserung der Studierfähigkeit der Erstsemester aller Fachrichtungen. Herbart ließ sein Gutachten 1821 im Anhang seines Vorlesungsskriptes *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* drucken und schickte Altenstein unaufgefordert ein Exemplar.¹²

Schulpolitisch größeren Einfluß aber übte ein Gutachten von Hegel aus. Altenstein spielt nämlich in der Verfügung zur Wiedereinführung der *Philosophischen Propädeutik* auf ein Gutachten von Hegel an, der auf der Basis seiner eigenen Philosophielehrerpraxis in Nürnberg und als Philosophieprofessor in Berlin für

⁹ Schweim, S. 60 f.

¹⁰ Vgl. Humboldt, a. a. O., Bd. 13, S. 278.

¹¹ Ludwig Wiese, *Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen*, 2 Bde., Berlin, 1867/1868, hier: Bd. 1, S. 90.

¹² Herbarts Gutachten ist wiederabgedruckt in: Johann Friedrich Herbart: *Sämtliche Werke*, hrsg. von Karl Kehrbach, Otto Flügel, Bd. 4, Aalen, 1964, S. 270 ff.

Niethammer schon Gutachten zum bayrischen Philosophieunterricht verfertigt hatte und von Johannes Schulze, einem Hegelianer im preußischen Ministerium, aufgefordert worden war, sich gutachtlich über die zweckmäßige Einführung eines Unterrichts in Philosophie zu äußern. Obwohl Hegel in seinem Gutachten von 1823 auf den Nutzen des Philologie- und Religionsunterrichts für das Philosophiestudium verweist, befürwortet er schließlich die Einführung des Unterrichtsfaches *Philosophische Propädeutik*. Den Grund für den bisherigen Untergang des Faches am gymnasialen Bildungsort erblickt Hegel in der Unfähigkeit der Schüler, die »Wichtigkeit« und den »Nutzen« des Faches zu erkennen.¹³ Aus diesem Grunde erwartet er auch am universitären Bildungsort kein Interesse für Logik. Anstelle einer Überzeugungsarbeit für die Einsicht in die Wichtigkeit der Logik, will Hegel die Schüler zur *Philosophischen Propädeutik* via Pflichtfachverordnungen zwingen. Als besonders erfolgsversprechend erscheint ihm diese Zwangsmaßnahme besonders in Altersklassen, in denen Schüler noch autoritätsgläubig seien.

Außerdem ist solcher Gegenstand [Logik] zu wenig anziehend, um die Jugend in der Universitätszeit, wo es in ihrem Belieben steht, mit welchen Kenntnissen sie sich [...] beschäftigen will, allgemeiner zum Studium des Logischen zu vermögen. [...] Er [der Logikunterricht] würde so in eine frühere Periode fallen, wo die Jugend für die Autorität noch folgsamer und gelehriger, weniger von der Prätension angesteckt ist, daß, um ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen, die Sache ihrer Vorstellung und dem Interesse ihrer Gefühle angemessen sey.¹⁴

Ziel der *Philosophischen Propädeutik* am schulischen Lernort ist – nach Hegel – allein das Erlebnis, einmal »förmliche Gedanken in den Kopf bekommen und darin gehabt zu haben«.¹⁵ Unter dieser Zielformulierung erarbeitet Hegel in seinem Gutachten eine Liste geeigneter Unterrichtsgegenstände für die *Philosophische Propädeutik*. Der Geschichte der Philosophie spricht Hegel einen Bildungsnutzen am gymnasialen Lernort ab, weil sie bei den Schülern eine »nachtheilige« und »verächtliche Meinung von der Philosophie« hervorrufe. Als »Erzählung zufälliger, müßiger Meinungen« erwecke sie nämlich den Eindruck, daß Philosophie nur »vergebliche Mühe« gewesen sei.¹⁶ Statt dessen empfiehlt Hegel dem preußischen Ministerium, die *Philosophische Propädeutik* mit der Empirischen Psychologie beginnen zu lassen, um dann zu ihrem Hauptgegenstand, der klassischen Logik, zu gelangen. Logik sei »ganz nach der vormaligen Weise« zu unterrichten, ledig-

13 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Sämtliche Werke, hrsg. von Hermann Glockner, Bd. 3, Stuttgart, 1961, S. 331.

14 A. a. O., S. 331 ff.

15 A. a. O., S. 332.

16 A. a. O., S. 330.

lich die »Bekanntschaft mit den kantischen Kategorien« und die »Erwähnung der Antinomien« sei zusätzlich zu empfehlen.¹⁷ Als dritten Unterrichtsgegenstand schlägt Hegel die Gottesbeweise der »ehemaligen wolf'schen Philosophie« vor. Obwohl Hegel selbst »jene[n] sogenannten Beweise[n]« jede Gültigkeit abspricht, erklärt er Gottesbeweise zu guten Unterrichtsgegenständen, weil sie gerade für den »unbefangenen Menschensinn [...] ewig einleuchtend« seien. Zuletzt wirbt Hegel für einen Unterricht in Moral, der fächerübergreifend mit der Religion doziert werden soll. Die Vermittlung der spekulativen Philosophie – also seine eigene – will sich Hegel dagegen für die Universität aufsparen.¹⁸ Ein konkretes Lehrmittel für die Schule aber empfiehlt Hegel nicht:

Was schließlich noch die Lehrbücher betrifft, welche für solchen Vorbereitung-Unterricht sich den Lehrern empfehlen ließen, so wüßte ich keines von denen mir bekannten als vorzüglich vor den anderen anzugeben; der Stoff aber findet sich wohl ungefähr in jedem, und zwar in den älteren reichlicher, bestimmter und unvermischter mit heterogenen Ingredienzen, und eine Hohe Instruktion des Königlichen Ministeriums würde die Anweisung ertheilen können, welche Materien herauszuheben seien.¹⁹

Minister Altenstein folgte Hegels Vorschlägen in fast allen Punkten. Allein die Einführung der *Philosophischen Propädeutik* als Pflichtfach konnte er, aufgrund eines Lehrermangels, nicht realisieren. Das Fach wurde am 26. 05. 1825 als fakultatives Unterrichtsfach in Preußen wiedereingeführt. In Altensteins Cirkularverfügung heißt es in fast wörtlicher Anlehnung an Hegels Gutachten von 1823:

Seit längerer Zeit haben mehrere geachtete Schulmänner dem Min. den Wunsch zu erkennen gegeben, daß philosophische Vorbereitungsstudien wieder in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufgenommen werden möchten, damit die abgehenden Gymnasiasten nicht ganz ohne Vorgriffe und Vorübungen dieser Art die Hörsäle der Universität betreten dürften. [...] So ist die Geschichte der Philosophie, welche sonst in der ersten Classe der Gymnasien gelehrt worden ist, zu dem fragl. Zweck nicht geeignet, weil sie, ohne die spekulative Idee, für welche die Schüler in den Gymn. noch nicht reif sind, vorauszusetzen, leicht in eine Erzählung zufälliger müßiger Meinungen ausarten, und eine nachtheilige und verächtliche Meinung von der Philosophie hervorbringen könnte. Dagegen würden sich zu dem fragl. Vorbereitungsunterrichte vorzüglich die Anfangsgründe der Logik und der empirischen Psy-

¹⁷ A. a. O., S. 331.

¹⁸ A. a. O., S. 333.

¹⁹ A. a. O., S. 335.

chologie eignen. [...] Als Hauptgegenstand dieser vorbereitenden Uebungen würden [...] die Lehren von dem Begriffe, dem Urtheil und dem Schlusse, und deren Arten, dann von der Definition, Eintheilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode zu benutzen sein, und an diese würde man etwa noch die Kantischen Kategorien [...] und endlich noch die Antinomien erwähnen zu können [...]. Für die Verknüpfung dieses logischen Unterrichts mit der Gymnasialbildung, spricht der Umstand, daß kein Gegenstand von der Jugend nach seiner Wichtigkeit oder zu seinem Nutzen beurtheilt zu werden, daß der Inhalt der Logik zu wenig anziehend ist, um die Studierenden während der Universitätsjahre, wo es von ihrer Wahl abhängt, mit welchen Wissenschaften sie sich [...] beschäftigen wollen, zum Studium der Elemente des Logischen zu vermögen.²⁰

Minister Altenstein erließ schließlich 1834 ein Prüfungsreglement, in dem im mündlichen Abiturientenexamen Philosophie zum notwendigen Prüfungsgegenstand erklärt wird. Im § 23 heißt es:

Die Prüfung in der philosophischen Propädeutik hat zu ermitteln, ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in der Lehre von dem Begriff, dem Urtheile und dem Schlusse, von der Definition, Eintheilung und dem Beweise zu einem klaren deutlichen Bewusstsein gebracht haben.²¹

Schon 1837 folgt in Preußen ein von dem Hegelianer Johannes Schulze erarbeiteter Lehrplan, in dem das königliche Provinzialschulkollegium Physik und *Philosophische Propädeutik* als wissenschaftliche Unterrichtsfächer vorschreibt und personaltechnisch empfiehlt, eine Lehrkraft pro Klasse alle drei Disziplinen unterrichten zu lassen. Für die *Philosophische Propädeutik* waren in der zweijährigen Prima zwei Wochenstunden vorgesehen.²² Anlässlich der nur schleppenden Umsetzung des neuen Plans in der Schulpraxis gab Minister Ladenberg am 25. 11. 1839 ein Cirkularreskript heraus, in dem er auf die Notwendigkeit eines philosophischen Unterrichts verweist und als fachdidaktische Autorität den vielpublizierenden Oberlehrer Johann Heinrich Deinhardt benennt, der in einem Aufsatz *Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik* für Erteilung von Philosophieunterricht plädiert,

20 Wiese, Verordnungen und Gesetze, a. a. O., Bd. 1, S. 90 ff.

21 Preußen, Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler, Berlin, 1934, § 23, Nr. 10.

22 Reble, a. a. O., S. 65; 68. Das preußische Cirkularrescript vom 24. 10. 1837 (genannt »Normalplan«) ist ebenfalls abgedruckt in: G. Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen, 1861, S. 117–129. Zu Schulze siehe: Perger, a. a. O., S. 26; 36; 58 f.

weil Logik und empirische Psychologie in allen Wissenschaften enthalten seien, was eine gesonderte Bewußtmachung und Reflexion erfordere.²³

Weder didaktische Argumentation noch ministerielle Anordnung brachten einen durchschlagenden Erfolg. In der Cirkularverfügung vom 22. 12. 1854 zum Abiturientenexamen wird *Philosophische Propädeutik* schon nicht mehr als Prüfungsfach genannt.²⁴ Im Jahre 1856 wurde schließlich unter dem Ministerium von Raumer festgesetzt, daß *Philosophische Propädeutik* kein gesondertes Unterrichtsfach mehr an preußischen Schulen sein durfte. Damit legte das Ministerium etwas fest, was in der Schulpraxis ohnehin die Regel war. Bei »einer großen Zahl der Gymnasien« sei Philosophie als Unterrichtsgegenstand nicht vertreten. Statt dessen sollte nun der Deutsch- oder Mathematikunterricht, der zu diesem Zweck mit einer Wochenstunde aufgestockt werden durfte, »die Grundlehren der Logik« vermitteln.²⁵

Die Zuständigkeit der Mathematik- und Deutschlehrer für die Philosophie erforderte zusätzliche Kompetenzen, die nach der preußischen Lehramtsprüfungsordnung von 1866 auch verlangt wurde. Die Ordnung fordert von jedem Lehramtsanwärter Grundkenntnisse in Aristoteles' und Kants Logik sowie in Empirischer Psychologie.²⁶

Die Zuständigkeit der Deutschlehrer für die *Philosophische Propädeutik* erstreckte sich nicht nur auf den gymnasialen Zweig, sondern auch auf das Real-schulwesen. Die preußische Realschulordnung von 1859 sieht im Rahmen des Deutschunterrichts die Traktierung der Lehre von Begriff, Urteil und Schluß als Unterrichtsgegenstand vor.²⁷

In der Unterrichtspraxis aber wurde meistens die gewonnene Mathematik- oder Deutschstunde nicht für die Philosophie, sondern eben für Deutsch oder Mathematik verwendet. Dieser prinzipiell von den Reformern nicht intendierte Mißstand führte unter dem Ministerium von Mühler 1862 zu einer neuen Verfü-

23 Das Cirkularreskript ist abgedruckt in: Ludwig Rönne, (Hrsg.): Die höheren Schulen und Universitäten des Preußischen Staates, Bd. 2, Berlin, 1855, S. 207. Minister Ladenberg bezieht sich auf: Johann Heinrich Deinhardt: »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte«, in: Centralbibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande, 2. Jg. 1839, Halle, S. 7–23. Zur Philosophie im Gymnasium siehe auch die Monographie: Johann Heinrich Deinhardt: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, Hamburg, 1837. Darin schreibt er dem Mathematik- und Grammatikunterricht die Funktion zu, »wahre und angemessene Logik« zu sein. Die explizite Vermittlung der Logik im Rahmen der *Philosophischen Propädeutik* stehe als »Vollendung der Gymnasialbildung« schon mit einem Fuße am »Anfang der Universitätsstudien«, deren Auftakt immer mit dem Besuch einer philosophischen Logikvorlesung beginne. Vgl. a. a. O., S. 64; 134.

24 Wiese, Verordnungen und Gesetze, a. a. O., Bd. 1, S. 210.

25 A. a. O., Bd. 1, S. 31.

26 A. a. O., Bd. 2, S. 84f.

27 A. a. O., Bd. 1, S. 96.

gung, in der zunächst nur der »befriedigende Erfolg« der philosophischen Vertiefungen an »mehreren Gymnasien« und die »ungebührlich[e]« Vernachlässigung des Faches »auf anderen« Gymnasien festgestellt wird.²⁸ Zwei in der Verfügung dargelegte Gründe sprechen für das Bestehen der *Philosophischen Propädeutik* mit den üblichen Gegenständen Logik und empirische Psychologie: erstens enthalte der sprachliche und mathematische Unterricht schon implizit eine nur noch bewußt zu machende Philosophie und zweitens setze ein akademisches Studium Vorwissen in Philosophie voraus. Nur der an der Philosophie geschulte Student könne begrifflich scharf denken und Lektüre planvoll auswählen. Mühlner ordnete schließlich an, daß auf den Abiturzeugnissen unter der Deutschnote die Teilnahme an einer philosophischen Vertiefung im Rahmen des Deutschunterrichts vermerkt werden müsse. Mathematik als für die Logik zuständiges Fach findet keine Erwähnung mehr.²⁹

Aber auch Mühlners Maßnahme schien in der Schulpraxis nicht zu greifen. Auf den Zeugnissen wurde den Abiturienten zwar dienstlich korrekt ein philosophischer Kurs im Rahmen des Deutschunterrichts bescheinigt, doch fand er in den Klassenzimmern selten statt. Retrospektiv stellt Oberlehrer Cauer anlässlich der vierzigsten Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner die Situation um 1862 dar:

So ist es denn 20 Jahre lang gehalten worden, und gewiß sind vielen von Ihnen, meine Herren, so gut wie mir Fälle bekannt, wo Schüler, die während ihres Aufenthalts in Prima nie etwas von philosophischer Propädeutik gehört hatten, aus dem Abgangszeugnis zu ihrer freudigen Überraschung erfuhren, daß ihre Leistungen *im Deutschen mit Einschluß der Psychologie und Logik* befriedigende oder gute seien. Das ist die Art, wie Zwangsbestimmungen auf diesem Gebiete wirken.³⁰

Die quantitative Vernachlässigung der philosophischen Kurse im Rahmen des Deutschunterrichts bescheinigen auch die Direktorenkonferenzen von 1876/77. Dort wird freimütig bekanntgegeben, daß die Philosophie »nur eine gelegentliche Behandlung« erfahre.³¹

Im Zuge der preußischen Bildungsreform durch Hermann Bonitz, der nach österreichischem Vorbild versuchte, das Ideal der Einheitsschule durch eine Stärkung der realistischen Fächer auf den Gymnasien bzw. der Altphilologie auf den

28 A. a. O., Bd. I, S. 94.

29 A. a. O., Bd. I, S. 95.

30 Paul Cauer: Der Unterricht in Prima, ein Abschluß und ein Anfang, Leipzig, 1890, S. 17.

31 W. Erler: Die Direktoren-Conferenzen der Preussischen Höheren Lehranstalten in den Jahren 1876 und 1877, Berlin, 1879, S. 25.

Realgymnasien zu verwirklichen, entstand 1882 ein neuer Lehrplan, aus dem hervorgeht, daß dem Ministerium die Frucht ihrer Zwangsbestimmungen durchaus bekannt war. Mit den Hinweisen auf die Singularität von guten Einführungen in die Philosophie am gymnasialen Bildungsort und auf den Lehrermangel in diesem Fach wird darin der Philosophieunterricht wieder als fakultativ erklärt, obwohl der Wert des Faches an sich nicht als fraglich erscheint. Als gute Einführung in die Philosophie wird in der Verordnung derjenige Unterricht verstanden, der den Schülern zum »Nachdenken« Anlaß gibt. Meist sei der philosophische Unterricht nur »verwirrend[]«, »überspannend[] und »ermüdend[]«. ³² Eine zehn Jahre später erfolgte Überarbeitung der preußischen Lehrpläne brachte für die philosophische Propädeutik keine Veränderung. ³³

Ins gleiche Horn stößt ein Mängelbericht, der anlässlich von Evaluierungsmaßnahmen im preußischen Heiligenstadt verfaßt wurde und den Philosophieunterricht zeitlich einzuschränken sucht, indem auf die hohen Ansprüche des Faches verwiesen wird. Im Mängelbericht heißt es:

Es wird in Hinsicht auf die Lehrobjecte teils zu viel, teils zu wenig gelehrt. Zu dem ersten gehört, daß die Philosophie nach ihrem ganzen Umfange mit gehöriger Metaphysik, Ontologie und zwar nach Transscendental-Prinzipien vorgetragen wird. Junge Leute von 16 bis 18 Jahren nach diesen Prinzipien in die Analytik der reinen Sinnlichkeit, des reinen Verstandes und der Vernunft, in den kritischen Idealismus und transscendentalen Realismus zu führen, wie unzweckmäßig und der wahren Bildung der jungen Leute nachteilig dieses ist, bedarf keiner Auseinandersetzung. ³⁴

5.1.2 Sachsen, Baden, Württemberg und Bayern

Nicht allein in Preußen, sondern auch in anderen Ländern erschien Philosophie entweder gar nicht oder nur als fragwürdiger Wackelkandidat in den Stundenplänen höherer Bildungsanstalten. Sachsen etwa hatte im *Regulativ für die Gelehrtenschulen* von 1846, das bis 1877 seine Gültigkeit behielt, nur noch ein Halbjahr für die Logik vorgesehen. Zudem war der Philosophieunterricht in Sachsen nur für diejenigen obligatorisch, die ein Universitätsstudium anstrebten. ³⁵ In einer

³² Otto Kübler: Ludwig Wieses Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen Preußens, I. Abteilung: die Schule, Berlin, 1886, S. 121. Vgl. auch: Perger, a. a. O., S. 96.

³³ Vgl. Perger, a. a. O., S. 103f.

³⁴ Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 211.

³⁵ Sachsen (Hrsg.): Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreiche Sachsen, Leipzig, 1847, S. 39; 52.

ergänzenden Verordnung vom 29. 10. 1847 empfiehlt das sächsische Ministerium – noch vor Mühlers Reform in Preußen – die Lektüre von Trendelenburgs *Elementa* (vgl. Kap. 4.5.1.). Im Jahre 1870 verweist Sachsen in einem Regulativ das Fach Philosophie an die Universität und duldet keinen gesonderten Unterricht an Schulen in Philosophie, sondern nur noch philosophische Vertiefungen im Rahmen des übrigen Unterrichts, insbesondere des sprachlichen Unterrichts. Philosophie ist ab 1870 in Sachsen kein Gegenstand der Abiturprüfung.³⁶ Die Integration von philosophischen Fragen in den sprachlichen Unterricht fand aber in der Schulpraxis, wie Lehrer freimütig berichteten, nicht statt.³⁷ Die Beseitigung des gesonderten Unterrichts in Philosophie ging nicht nur in Preußen, sondern auch in Sachsen de facto mit dem Absterben der philosophischen Bildung am schulischen Lernort einher.

Ähnliche Probleme quälten auch das badische Ministerium. Die badische Schulordnung von 1869 überträgt die Aufgabe des Philosophieunterrichts den Deutschlehrern, duldet aber auch gesonderten Philosophieunterricht. In der badischen Unterrichtspraxis gab es – da nur wenige Deutschlehrer sich fanden, die gelegentlich Philosophie im Deutschunterricht lehren wollten – schließlich mehr gesonderten Unterricht in Philosophie als Philosophie im Deutschunterricht. Diese Situation veranlaßte schließlich den großherzoglichen Oberschulrat, auf der Direktorenkonferenz von 1890 die Frage nach der Existenzberechtigung der *Philosophischen Propädeutik* als Tagesordnungspunkt aufzunehmen und in den Lehrerkollegien zur Diskussion zu stellen. Berichterstatte in dieser Angelegenheit war auf der Direktorenkonferenz der Direktor des Gymnasiums in Lahr, Franz Kraenkel. In seiner schulpolitisch höchstwirksamen Rede auf der Konferenz plädiert Kraenkel für die Streichung des Philosophieunterrichts als gesondertes Fach und spricht sich für den Lehrgang in Logik, Empirischer Psychologie und Geschichte der Philosophie bis Platon im Rahmen des Deutschunterrichts aus. In aller Bescheidenheit fordert er nur »ein paar Stunden«. Nach preußischem Vorbild möchte Kraenkel auf den Abiturzeugnissen einen Vermerk unter der Deutschnote über die Teilnahme an einem philosophischen Lehrgang. Abschließend empfiehlt er die Einführung eines Lesebuchs in der Prima, das »eine Auswahl von philosophischen Aufsätzen enthält.«³⁸ Sowohl die Lehrerkonferenz in Lahr als auch die

36 Zur Geschichte des Philosophieunterrichts in Sachsen vgl. die Schulprogramme von Heinrich Graf und Friedrich Polle, zwei in Sachsen tätige Philosophielehrer, die in ihrem Plädoyer für den Schulunterricht in Philosophie die Regulative und Bestimmungen Sachsens einleitend wiedergeben. Friedrich Polle: Über den Schulunterricht in der Philosophie, Dresden, 1894, S. 4. Heinrich Graf: Jahresbericht über die Königl. Sächs. Landesschule zu Meißen, Die philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht, Meißen, 1847.

37 Polle, a. a. O., S. 4.

38 Kraenkels Rede wurde im Schulprogramm eines Gymnasiums zu Lahr veröffentlicht. Vgl. die Zusammenstellung der Thesen seiner Rede: Franz H. Kraenkel: Der Unterricht in der philosophi-

badische Direktorenkonferenz pflichteten Kraenkel in der anschließenden Diskussion und Abstimmung uneingeschränkt bei, so daß Kraenkels Pläne bildungspolitisch umgesetzt werden konnten.

In Württemberg bereitete die Philosophie ebenfalls Sorge. Hier verzichtete man schließlich, wie Kraenkel nachweist, auf eine behördlich vorgeschriebene, allgemeine Norm bezüglich des Faches.³⁹

In Bayern erhielt die Philosophie durch den Wismayrschen Lehrplan von 1804 eine beachtliche Stellung. Philosophie wird dort superlativisch gewürdigt als »die schönste, inhaltvollste Frucht des Lebens«. ⁴⁰ Philosophische Einsichten sind das Bildungsziel der Mittelschule, der Realschule, des Gymnasiums und des darauf aufbauenden Lyzeums. Das vom Gymnasium unabhängige Lyzeum bereitet unmittelbar auf die Universität vor. Auf dem Gymnasium sind bereits die Fächer *Denk Lehre* und *Methodik und Encyclopädie* vorgesehen. Bildungsschwerpunkt auf dem Lyzeum ist die Philosophie. Im dritten Trienal-Kurs der lyceistischen Klassen sieht Wismayr eine »eigene philosophische Vorbereitungs-Klasse« vor. Die Teilnahme an der philosophischen Präparationsklasse ist die Voraussetzung für ein Hochschulstudium. Logik, Geschichte der alten und der neuen Philosophie, Ästhetik, Rechtsphilosophie, Ethik, Religionsphilosophie und Metaphysik sind die vorgeschriebenen Disziplinen, die innerhalb von drei Schuljahren, fernab eines philosophischen Dogmatismus, durchgenommen werden sollen. Der vortragende Lehrer dürfe keinesfalls auf »ein bloßes geschlossenes System« hinarbeiten, sondern auf den »immer mehr erweiternden Geist« seiner Schüler.⁴¹ Der bayrische Lehrplan von 1804 enthält abschließend eine Liste der kanonischen Literatur, von der nur nach Genehmigung der Behörde abgewichen werden durfte. Genannt werden ein Autor, der schon im ausgehenden 18. Jahrhundert Kanonstatus erlangt hatte, nämlich Villaume (vgl. Kap. 4.8.1.), sowie die Kantianer Kiesewetter (vgl. Kap. 5.2.1.) und Snell (vgl. Kap. 5.2.2.). Darüberhinaus führt Wismayrs Kanonvorschlag Bücher, die keinen Kanonstatus erreichten. Wismayr schreibt außerdem Katejan Weillers *Anleitung zur freien Ansicht der Philosophie* (1804) vor. Das in der katholischen Lehrtradition stehende Buch fand aber kaum Beachtung und erreichte nicht einmal eine zweite Auflage. Dies war u. a. auch eine Folge der zügigen Ablösung des Wismayr-Lehrplans.

Im Jahre 1808 erhielt Bayern das *Allgemeine Normativ* von Friedrich Immanuel Niethammer, der als Theologe einen Lehrstuhl in Würzburg hatte und 1807 als Zentralschulrat in das bayrische Ministerium berufen worden war, um den

schen Propädeutik, ein Referat, welches in der Lehrerkonferenz des Gymnasiums zu Lahr im Jahre 1890 erstattet wurde, Lahr, 1891, S. 20.

39 Vgl. Kraenkel, a. a. O., S. 13.

40 Lurz, a. a. O., Bd. 2, S. 551.

41 A. a. O.

Lehrplan von Wismayr zu revidieren, der am Widerstand der Kirche und an der Kritik des Neuhumanismus scheiterte. Nach Niethammers Schulreform von 1808 konnten die Schüler mit Abschluß der Primärschule zwischen dem Progymnasium mit einem sprachlichem Schwerpunkt und der Realschule mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt wählen. Auf das Progymnasium folgte das Gymnasium; auf die Realschule das Realinstitut. Wer ein Studium anstrebte, mußte entweder nach dem Gymnasium oder nach dem Realinstitut ein Lyzeum besuchen. Auf dem Gymnasium sah der Lehrplan in der unteren Mittelklasse für die Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen vier Wochenstunden *Logikalische Uebungen*, für die Sechzehn- bis Siebzehnjährigen der oberen Mittelklasse eine *Einleitung in die Philosophie* mit ebenfalls vier Wochenstunden und schließlich für die Siebzehn- bis Achtzehnjährigen in der Oberklasse eine *Einleitung in die Kenntniß des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften* mit vier Wochenstunden vor. Auf den Realinstituten sollte es weniger Philosophieunterricht geben. Vorgesehen waren dort drei Wochenstunden *Logikalische Uebungen* für die Sechzehn- bis Siebzehnjährigen. Niethammers Lehrplan kündigt an, geeignete Lehrbücher im Sinne der Reform anfertigen zu lassen, und benennt provisorisch die vorgeschriebenen Unterrichtsinhalte und -ziele. Der Philosophieunterricht hat die Aufgabe, zum »spekulativen Denken« anzuleiten. Der Logikkurs soll »technische Fertigkeiten in der scientifischen Logik« vermitteln und sich mit dem »logikalischen Calcul von Lambert und Ploucquet« beschäftigen. Verbindlicher Unterrichtsstoff sind außerdem Kants Kritik an den Gottesbeweisen sowie Kants Ethik und Rechtsphilosophie.⁴² Die Wertschätzung der Philosophie im bayrischen Unterrichtswesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts spiegelt auch die bayrische Lehramtsprüfung von 1809 wider, in der Philosophie obligatorischer Prüfungsgegenstand für alle Kandidaten war.⁴³

Hegel, der in Nürnberg auf der Grundlage des Niethammer-Lehrplanes Philosophieunterricht erteilte, erhielt von Niethammer eine private Anfrage über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien nach dem Lehrplan von 1808. In einem ausdrücklich für den reinen »Privatzweck« bestimmten Brief vom 23. 10. 1812 teilt Hegel Niethammer seine teilweise vom Lehrplan abweichende Unterrichtsweise, seine fachdidaktischen Grundeinsichten sowie seinen Standpunkt zur fraglichen Berechtigung einer *Philosophischen Propädeutik* am Gymnasium mit. Hegels Brief an Niethammer hat in der Fachdidaktik Philosophie gegenwärtig selbst schon Kanonstatus und kann als Schlüsseltext der Hegelschen Fachdidaktik gelten. Hier

42 Vgl. Lurz, a. a. O., Bd. 2, S. 561–584. Das *Allgemeine Normativ* ist auch abgedruckt in: Friedrich Immanuel Niethammer: Philanthropinismus – Humanismus, Texte zur Schulreform, hrsg. von Werner Hillbrecht, Weinheim, 1968, S. 46–67.

43 Georg Ferdinand Döllinger: Sammlung der im Gebiet der inneren Staatsverwaltung des Königreichs Bayern, München, Bd. IX, 2. Teil, 1853, S. 748.

ist zunächst nur von Belang, daß Hegel, trotz aller Sympathien für den Lehrplan, Zweifel an der Berechtigung eines Philosophieunterrichts äußert:

Eine Schlußbemerkung fehlt übrigens noch, die ich aber nicht hinzugefügt habe, weil ich darüber noch uneins mit mir selbst bin; – nämlich, daß vielleicht aller philosophischer Unterricht auf Gymnasien überflüssig scheinen könnte, daß das Studium der Alten das der Gymnasial-Jugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sey. – Allein wie soll ich, der Professor der philosophischen Vorbereitungs-Wissenschaften, gegen mein Fach und meine Stelle streiten?⁴⁴

Hegels privater Brief kann sich bildungspolitisch mit der Durchschlagskraft seines Preußen-Gutachtens für Altenstein von 1823 nicht messen, doch erweisen sich seine Zweifel dennoch als richtungsweisend für die weitere Entwicklung der bayrischen Bildungspolitik. Im Jahre 1816 wird, im Zuge einer Verkürzung des gymnasialen Unterrichtsstundendeputates, der Philosophieunterricht abgeschafft.⁴⁵ Der von Hochschullehrern beklagte Mangel an philosophischer Bildung unter den Abiturienten mündete 1824 in den Versuch, an den Gymnasien Lyzealklassen einzurichten, in denen diejenigen, die ein Studium anstrebten, mit obligatorischem Philosophieunterricht versorgt wurden. Die selbständigen Lyzeen boten nach 1824 ebenfalls philosophische Kurse an.⁴⁶

Die dritte bayrische Bildungsreform wurde von Friedrich Wilhelm Thiersch 1829 auf neuhumanistischer Grundlage durchgeführt. Die Deformierung des Niethammer-Lehrplans durch die Regelung von 1816 erachtet Thiersch, mit Blick auf den Philosophieunterricht, als »bitter[e] Früchte«.⁴⁷ Sein Lehrplan verweist die Philosophie wieder zurück an das Gymnasium. Im Rahmen des altsprachlichen Unterrichts soll als »Vorbereitung des spekulativen Unterrichts«⁴⁸ die Geschichte der antiken Philosophie erarbeitet werden. Chrestomathien läßt der Lehrplan zumindest für den Sprachunterricht nicht zu.⁴⁹ In der oberen Klasse des Gymnasiums wird ein gesonderter Logikunterricht eingeführt, der einen Schwerpunkt in »praktischen Uebungen« aufweisen soll. Thiersch verweist in einem Lehrplanentwurf auf den Schulhumanismus und nennt zur »näheren Bezeichnung des-

44 Hegel, *Sämtliche Werke*, a. a. O., Bd. 3, S. 302.

45 Vgl. Perger, a. a. O., S. 34.

46 Vgl. a. a. O., Klemm, a. a. O., S. 67 f.; Stiegler: *Philosophieunterricht im 19. Jahrhundert*, a. a. O., S. 32.

47 Friedrich Wilhelm Thiersch: *Ueber gelehrte Schulen*, 3 Bde., Stuttgart, 1829–1837, hier: Bd. 2, S. 409. Die amtliche Version des Thiersch-Lehrplanes findet sich in Döllinger, a. a. O., Bd. IX, 2. Teil, S. 590–666.

48 Thiersch, a. a. O., Bd. 3, S. 52; Döllinger, a. a. O., Bd. 9, 2. Teil, S. 609

49 Thiersch, a. a. O., Bd. 3, S. 48; Döllinger, a. a. O., Bd. 9, 2. Teil, S. 607.

sen, was hier begehrt wird« Melanchthons *Erotemata dialectices* (vgl. Kap. 2.5.).⁵⁰ Das Verzeichnis der obligatorischen Bücher führt einen Eintrag »Lehrbuch der Dialektik und Logik nach den Grundsätzen der aristotelischen Philosophie«.⁵¹

Im Zuge von anti-neuhumanistischen Bestrebungen zur Einrichtung von realienbezogenen Schultypen und des Widerstandes der katholischen Kirche wurde der Thiersch-Lehrplan schon 1830 revidiert. Bei dieser Gelegenheit ist die Philosophie aus dem gymnasialen Fächerkanon entfernt worden.⁵² Die zweite Revision erfährt der Lehrplan im Jahre 1854. Auf das Studium der Philosophie sollen fortan, durch die Lektüre philosophischer Schriften im Original, allein der Latein- und der Griechischunterricht vorbereiten. Philosophische Kompetenz scheinen die Philologielehrer mitzubringen, zumal in der bayrischen Lehramtsprüfungsordnung für Philologen Kenntnisse in der Logik und antiken Philosophie Gegenstand des Examens waren.⁵³ Die von Seibel 1864 herausgegebene Liste der für das Gymnasium genehmigten Lehrbücher in Bayern enthält folgerichtig keine Überschrift für approbierte Philosophielehrmittel, doch erstaunt die Approbation eines Logiklehrbuchs von Hoffmann (vgl. Kap 5.4.2.) unter der Kategorie »Lehrbücher und Lesebücher für einzelne Disziplinen«.⁵⁴ Die Nennung Hoffmanns greift bereits der vierten Bildungsreform in Bayern durch das Ministerium unter Lutz vor.

Im Lutzschen Lehrplan von 1874 wird im Rahmen des Deutschunterrichts eine Unterrichtsreihe zur Empirischen Psychologie und Logik gefordert. Damit folgt Bayern – bis in die Formulierungen hinein – dem Lehrplan in Preußen und beschleunigt das Verfahren der gegenseitigen Anerkennung von preußischen und bayrischen Abiturzeugnissen, ohne philosophische Inhalte im Lehramtsstudium zu vermitteln, geschweige denn zu prüfen.⁵⁵ Doch schon 1891 sind diese Regelungen wieder hinfällig. In einer Revision des Lehrplanes werden in Bayern die philosophischen Kurse im Rahmen des Deutschunterrichts gestrichen.⁵⁶

50 Thiersch, a. a. O., Bd. 3, S. 52; Döllinger, a. a. O., Bd. 9, 2. Teil, S. 609.

51 Thiersch, a. a. O., Bd. 3, S. 85; Döllinger, a. a. O., Bd. 9, 2. Teil, S. 631.

52 Reble, a. a. O., S. 79. Vgl. auch Perger, a. a. O., S. 49 f.

53 V. Seibel (Hrsg.): Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern vom 24. Februar 1854, Bamberg, 1864, S. 36; 78.

54 A. a. O., S. 96.

55 Bayern: »Königliche Allerhöchste Verordnung, die Schulordnung für die Studienanstalten im Königreiche Bayern betreffend«, in: Ministerialblatt für Kirchen und Schulangelegenheiten im Königreiche Bayern, Nr. 32, München, 1874, S. 323 ff., hier: S. 333. Vgl. auch Stiegler, Philosophieunterricht im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 33, Perger, a. a. O., S. 84 ff. und Rath, a. a. O., S. 188.

56 Vgl. Perger, a. a. O., S. 107, Stiegler, Philosophieunterricht im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 33 und Rath, a. a. O., S. 188.

5.1.3 Lehrmittel und Schulprogramme

Zur Erforschung des Kanons im Philosophieunterricht des 19. Jahrhunderts ist die Betrachtung behördlicher Lehrmittलगenehmigungen sowie eine kurze Darstellung der Schulprogrammpraxis ein Gewinn; letzteres, weil Schulprogramme wichtige Quellen sowohl zur Erschließung der Diskussion um die Existenzberechtigung des Unterrichtsfaches Philosophie als auch zur Ermittlung der verwendeten Schulbücher darstellen, ersteres, weil durch behördliche Maßnahmen zum Genehmigungsverfahren von Lehrmitteln tragfähige Konzepte zur Lenkung und Gestaltung von Kanones etabliert wurden.

Zunächst ist festzuhalten, daß alle im Unterricht genutzten Medien einer behördlichen Prüfung unterzogen werden mußten. Die Genehmigungspflicht bestand sowohl in Preußen als auch in Bayern.⁵⁷ Bestandteil des preußischen Verwaltungsapparates war nach §§ 4–7 der *Bestimmung der Dienst-Instruction für die Königlichen Consistorien und Provinzial Schulkollegien* vom 23. 10. 1817 die Genehmigungspflicht der im Unterricht gelesenen Bücher.⁵⁸ Die Lehrerkollegien an den einzelnen Schulen hatten sich zunächst auf ein bestimmtes Lehrmittel zu einigen. Auf dem Dienstweg gelangte der von den unterrichtenden Lehrern geäußerte Wunsch zum Direktor der Schule, der, nach Kenntnisnahme und kritischer Prüfung, eine Genehmigung des Lehrmittelwunsches bei der preußischen Provinzial- und Aufsichtsbehörde einholen mußte. Wenn das gewünschte Lehrmittel an anderen Schulen der Provinz schon in Benutzung war, erhielt das Lehrerkollegium rasch die Erlaubnis, das Buch im Unterricht mit ihren Schülern lesen zu dürfen. In den Fällen, in denen das Lehrmittel in der jeweiligen Provinz noch nicht genehmigt worden war, mußte das Lehrerkollegium über den Direktor einen Antrag auf Genehmigung einer Neueinführung beim Unterrichtsminister stellen oder ein anderes, bereits von der Behörde genehmigtes Lehrmittel auswählen.

Dieser Verwaltungsakt scheint sich zumindest seitens der Unterrichtenden keiner großen Beliebtheit erfreut zu haben. Minister Eichhorn bemängelt in einer Cirkularverfügung vom 14. Juni 1843, daß die Genehmigung der Lehrmittel nur »hie und da« befolgt werde, und verweist scharf auf die Einhaltung der Dienstpflicht. Mit Hinweis auf entstehende Kosten für Eltern appelliert Eichhorn zudem, den häufigen Wechsel der Lehrbücher zu unterlassen.⁵⁹ Drei Jahre später erscheint eine neue Cirkularverfügung, in der ein weiteres Mal der Beobachtung, daß »nicht überall [...] den Bestimmungen« vom 23. 10. 1817 Folge geleistet wird, Ausdruck

57 Zur Genehmigungspflicht in Bayern siehe: Lurz, a. a. O., Bd. 2, S. 534.

58 Vgl. Ludwig Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen, Historisch-statistische Darstellung, Berlin, 1864, Bd. 1, S. 34. Ebenfalls abgedruckt in Ludwig von Rönne: Das Volksschulwesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privatunterrichts, Berlin, 1855, S. 647 ff.

59 Wiese, Verordnungen und Gesetze, a. a. O., Bd. 1, S. 168 f.

verliehen wird.⁶⁰ Eine Erweiterung der Bestimmungen sieht die Cirkularverfügung vom 28. 04. 1857 vor. Mit Nachdruck verweist darin das Ministerium auf die Genehmigungspflicht derjenigen Lehrmittel, die von den Lehrern selbst verfaßt worden seien. Einem Antrag auf Lehrbuchwechsel seien erstens ein Mängelbericht über das bisher eingesetzte Lehrbuch, zweitens eine Auflistung der Vorzüge des neuen Schulbuchs, drittens eine Angabe über den Verwendungszeitraum des alten Lehrmittels und viertens eine Preisliste vom Verlag beizufügen. Außerdem seien die Direktoren angewiesen, »ein genaues Verzeichnis sämtlicher an der betreff. Anstalt eingeführten Lehrbücher und sonstiger Hülfsmittel des Unterrichts, nach den Classenstufen geordnet, in das nächste Programm« aufzunehmen.⁶¹

Diese Bürokratisierung und Antragspraxis erschwert den häufigen Wechsel der Lehrmittel und wirkt sich durch das Melde- und Kontrollverfahren kanonfestigend aus. Einer noch im 18. Jahrhundert vorherrschenden Pluralität von Lehrmitteln im Philosophieunterricht wird damit systematisch entgegengesteuert. Die aufwendigen Genehmigungsverfahren hemmen zugleich das Entstehen von Lokalkanones.

In der preußischen Amtssprache des 19. Jahrhunderts verweist das Substantiv *Programm* auf Schulprogramme, die – ab 1824 verpflichtend – einmal im Jahr in Preußen veröffentlicht und unter den Schulen ausgetauscht werden mußten. Wenig später schlossen sich andere Länder diesem Verfahren an. Im Buchhandel sind die Programme regulär nicht vertrieben worden. Sie gehören zum Genre der Amtsschriften und vernetzen Wissenschaftlichkeit mit behördlichen Dokumentationsformen. Inhalt und Form eines Schulprogramms hatten bestimmten Kriterien zu genügen, die ihrerseits in Cirkularverfügungen erlassen wurden.⁶² Gegenstand eines Schulprogrammes war in der Regel eine von Lehrkörpern erarbeitete wissenschaftliche Abhandlung zu einem beliebigen Thema oder eine Rede des Direktors und ein Rechenschaftsbericht, in dem über Schülerzahlen, Stundenpläne, Lektürepensen, Bibliotheksbestände, Finanzen usw. informiert wurde. Die unter den Schulen ausgetauschten Exemplare wurden meist nach Anstaltsnamen in den Schülerbibliotheken katalogisiert und in genormten Kisten archiviert. Nicht selten besaßen Gymnasien zehntausend Programme. Der Wissenschaft war und ist diese Publikationsform kaum zugänglich. Die Bestände in den Schulen wurden in Phasen allgemeiner Rohstoffknappheit durch schulinterne Butterbrotpapierbeschaffungsaktionen, Makulatur- und Altpapiersammlungen sowie Kriegsschäden stark dezimiert. Erst 1969 begann die Gießener Universität, aus dem Antiquariat für einen Stückpreis von 0,66 DM Schulprogramme zu erwerben. Die Gießener Sammlung beläuft sich heute auf ca. zwölftausend

60 A. a. O., Bd. 1, S. 169.

61 A. a. O., Bd. 1, S. 169 f.

62 Eine Sammlung der Cirkularverfügungen, die Bestimmungen zum Aufbau von Schulprogrammen enthalten, sind abgedruckt bei Wiese, Verordnungen und Gesetze, a. a. O., Bd. 1, S. 196 ff.

Exemplare. Eine beachtliche Sammlung von ca. siebzehntausend Exemplaren hält zudem die Rheinische Landesbibliothek Koblenz, die den Bestand eines Gymnasiums in Bad Kreuznach durch Schenkung im Jahre 2002 erhielt, bereit. Insgesamt können heute rund fünfundfünfzigtausend Titel katalogisiert werden. Trotz dieser Schritte zur Archivierung der erhaltenen Schulprogramme muß die gegenwärtige Forschung, nach intensiver Durchsicht aller verfügbaren Quellen, feststellen, daß das Schulprogramm »aus dem heutigen wissenschaftlichen Diskurs [...] ganz verschwunden«⁶³ ist.

Das vorliegende Kapitel zur Kanonbildung im Philosophieunterricht des 19. Jahrhunderts schöpft damit aus nahezu vergessenen Quellen. Die wissenschaftlichen Abhandlungen im ersten Teil der Schulprogramme sind für das Projekt von Bedeutung, wenn sie zur Diskussion um die Existenzberechtigung des Faches Philosophie beitragen und auf Schulordnungen, Verfügungen oder auf Stellungnahmen von Hochschullehrern reagieren. Eine Auswertung erfolgt im Kapitel 5.1.4. Die Erhebungen der Schuldirektoren über benutzte Lehrmittel ihrer Schule im zweiten Teil der Schulprogramme erweisen sich für die Kapitel 5.2. bis 5.5.3. als wichtig. Eine stichprobenartige Durchsicht von hundert Schulprogrammen hat ergeben, daß, allen behördlichen Kontroll- und Dokumentationsbemühungen des 19. Jahrhunderts zum Trotz, zumindest zur Erforschung des Kanons im philosophischen Unterricht die relevanten Quellen sehr rar sind. Nur fünf Prozent der Stichproben lassen erkennen, daß philosophischer Unterricht überhaupt stattgefunden hat. Unter den 100 Schulprogrammen macht nur eines die behördlich vorgeschriebene Lehrbuchangabe für den philosophischen Unterricht.⁶⁴ Für die Erforschung von philosophischen Kanones kommt damit erschwerend hinzu, daß viele Direktoren den ministeriellen Bestimmungen nicht im vollen Umfang genügten und das in ihrem Unterricht benutzte Lehrmittel nicht angegeben haben. Die Literaturangaben für den Philologieunterricht sind, im Gegensatz dazu, auffallend

63 Markus Kirschbaum: Literatur Gymnasii, Schulprogramme deutscher höherer Lehranstalten des 19. Jahrhunderts als Ausweis von Wissenschaftsstandort, Berufsstatus und gesellschaftlicher Prävention, Koblenz, 2007, S. 76. Die bibliographischen Zahlen sind entnommen aus: Kirchbaum, a. a. O., S. 46. Aufgrund der Katalogisierungsprobleme sind vier Schulprogrammbibliographien von Nutzen: Rudolf Klußmann: Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlich an dem Programm-tausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind, (Nachdruck), Hildesheim, 1976. Franz Kößler: Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und Schweizer Schulen der Jahre 1825–1918, München, 1987.

64 Philosophischer Unterricht fand statt an zwei Berliner Gymnasien (Berlin-Cöllnisches Gymnasium *Zum grauen Kloster* und *Joachimthalsches Gymnasium*) sowie in Cöslin, Ried und Rawicz. Vgl. C. Schaper: Jahresbericht über das Königliche Joachimsthal'sche Gymnasium, Berlin, 1878, S. 39. H. M. Böck: Nachricht von der Lehr- und Bildungsanstalt für Söhne jüdischer Familien, Berlin, 1807, S. 10. Th. Adler: Programm des Königlichen und Stadt-Gymnasiums zu Cöslin, Cöslin, 1855. Adolf Geisler: Über die öffentliche Wirksamkeit des G. Marius, Frankfurt, 1862. Albert Sallak: Bildung, Qualitätsarbeit und Persönlichkeit, Ried, 1913. Lehrbuchangaben macht nur Schaper, a. a. O., S. 39.

konkreter und vollständiger. Bedenkt man zudem, daß zum einen der Status des Philosophieunterrichts im neuhumanistischen Fächerkanon höchst fraglich war, und zum anderen, daß die ministeriellen Empfehlungen von Unterrichtswerken didaktisch und behördlich sehr umstritten waren, so ergibt sich – in Hinblick auf die Kanonfrage – ein Bild der Aporie. Eine notwendige, im 19. Jahrhundert nicht erfüllte Bedingung für die Verankerung von festen philosophischen Kanones am schulischen Bildungsort ist die im Fächerangebot gesicherte Erteilung eines philosophischen Unterrichts. Nach der Zertrümmerung der Leibniz-Wolffschen Philosophie und der Infragestellung von geschlossenen Systemkanones durch die sokratisch-kantische Didaktik des Selbstdenkens im ausgehenden 18. Jahrhundert, kann im 19. Jahrhundert nunmehr ein umstrittener Behelfskanon in einem insgesamt sehr fragwürdig erscheinenden Unterrichtsfach installiert werden.

5.1.4 Legitimation des Philosophieunterrichts

Die fortwährende Abschaffung und Wiedereinführung der *Philosophischen Propädeutik* wurde begleitet von einer intensiven Diskussion über den Wert des Unterrichtsfaches und seinem Anteil an der Bildung des Menschen. An der Debatte beteiligten sich sowohl Schulmänner, die in Fachzeitschriften und Schulprogrammen didaktische Aufsätze publizierten, als auch Hochschullehrer. Freilich hatte nicht jeder Beitrag – wie etwa der von Hegel – unmittelbaren Einfluß auf die Bildungspolitik und damit letztlich auch auf den Schulalltag, doch spiegelt die Diskussion insgesamt die Brisanz des Problems wider.

Ein wichtiger Ort, an dem Erfahrungen aus der Schulpraxis auf Direktorenebene ausgetauscht wurden, waren die behördlich vorgeschriebenen Direktorenkonferenzen. In Form von publizierten Protokollen wurden die Ergebnisse der Konferenz der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Zu Gast waren auf den Direktorenkonferenzen gewichtige Stellvertreter aus der Wissenschaft. Namhafte Größen, wie Herbart, Rosenkranz oder Ranke, nahmen an den Konferenzen teil und warben dort für ihre Publikationen und Positionen.⁶⁵ Die Existenzberechtigung und mögliche Gestaltung eines Philosophieunterrichts waren wiederholt ein Punkt auf der Tagesordnung.

Im folgenden sollen die in der Debatte ausgetauschten Argumente der Philosophieunterrichtsfreunde und -feinde kurz skizziert werden, weil die Beantwortung der Frage nach der Existenzberechtigung eines Philosophieunterrichts eine notwendige Bedingung für die Etablierung eines philosophischen Kanons am

65 Vgl. W. Erler: Die Direktoren-Conferenzen des preussischen Staates, Berlin, 1876, zu Herbart: S. 59; zu Ranke: S. 83; zu Rosenkranz: S. 84.

gymnasialen Bildungsort darstellt. Zu differenzieren ist grundsätzlich zwischen einem gesonderten Unterricht in Philosophie und Philosophie im fachfremden Unterricht, in dessen Rahmen entweder explizit kleinere Lehrgänge in Philosophie gelegentlich integriert oder implizit Philosophie als Unterrichtsprinzip praktiziert werden sollten. Letzteres war vermeintlich immer dann der Fall, wenn durch Erlernung, Anwendung oder Bewußtmachung von Grammatik und durch Rechnen oder mathematisches Beweisen logisches Denken geübt wurde.

Die »kleine« Lösung – philosophische Lehrgänge im fachfremden Unterricht – erfüllt nur minimal die Bedingung für eine philosophische Kanonbildung. Nicht zuletzt mit Blick auf das höhere Stundendeputat und die Außenwirkung eines gesonderten, versetzungs- und unter Umständen auch prüfungsrelevanten Philosophieunterrichts, bestehen bei der »großen« Lösung die günstigeren Bedingungen für die Herausbildung eines Kanons. Begingt aber durch den Konsens, daß Philosophie irgendeinen Ort in der Schule haben sollte, argumentieren die Vertreter der »kleinen« Lösung oftmals mit ähnlichen Strategien wie die Vertreter der »großen« Lösung. Aus diesem Grund wird in der folgenden Skizze der fachdidaktischen Debatte um die Existenzberechtigung keine Differenzierung zwischen den beiden Parteien unternommen. Eine ausführliche Darstellung, die den Differenzen zwischen der »kleinen« und der »großen« Lösung Rechnung trägt, findet sich in den Arbeiten von Perger und Püllen.⁶⁶

Zur Erreichung des Zieles, ein Bild der in Erschütterung versetzten Philosophiedidaktik des 19. Jahrhunderts zu zeichnen, soll hier eine Argumentationsskizze genügen. Dieser Überblick soll die Orientierungslosigkeit und das Schwanken in der Beantwortung der Frage nach dem Ort der Philosophie in schulischen Bildungsprozessen dokumentieren. Die Uneinigkeit über die Existenzberechtigung der Philosophie am schulischen Bildungsort mündet letztlich in einer Aporie in der Kanonfrage. Die Zerrissenheit in der Fachdidaktik Philosophie spiegelt sich in bildungspolitischen Gremien wieder. So ergab eine Abstimmung über kanonische Inhalte des Philosophieunterrichts auf der Direktorenkonferenz von 1876 – nach ausführlichem Meinungsaustausch – ein einstimmiges Ergebnis: Alle Stimmberechtigten stimmten gegen eine »stehende Lektion« in Philosophie und bekannten sich damit zur Aporie in der Kanonfrage.⁶⁷

Ein auch hier zu dokumentierender Nebenschauplatz der Debatte um die Legitimation des Philosophieunterrichts ist die Frage nach Gründen für den Mißstand des zeitgenössischen Philosophieunterrichts. Im Falle der Befürwortung der Verortung der philosophischen Bildung am Lernort Schule ergibt sich eine Reihe

66 Perger, a. a. O., Püllen, a. a. O.

67 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 83.

von Änderungsvorschlägen zur Verbesserung der Qualität der Lehre. Sowohl die Mängelliste als auch die Vorschläge zur Verbesserung tangieren das Kanonproblem.

5.1.4.1 Pro-Argumente

In der Debatte lassen sich folgende Argumente für eine philosophische Bildung am Lernort Schule festhalten:

- Humanitäts- und Bildungsargumente: Unter dem Signum einer humanistischen Bildungsidee wird die Notwendigkeit eines Philosophieunterrichts an höheren Bildungsanstalten dadurch behauptet, daß die Philosophie, wie keine andere Wissenschaft, den Menschen umfassend, zweckfrei und allgemein bilde. Philosophie sei eine Lehre, die dem Menschen als solchen unmittelbar angehe. Wer gebildet sei, denke über den Menschen als solchen nach. Also soll Philosophie, in den Augen der Oberlehrer Deuschle, Latrille, Mußmann und Neubig, auch Gegenstand der schulischen Bildung sein.⁶⁸
- Abgeschlossenheit der gymnasialen Bildung durch Philosophie: In einem einflußreichen Aufsatz, der die sachliche Grundlage des preußischen Cirkularreskriptes von 1839 bildete, entwickelt Deinhardt das in der Fachdidaktik des 19. Jahrhunderts viel diskutierte Abgeschlossenheitsargument. Deinhardt möchte einen philosophischen Unterricht am Gymnasium etablieren, weil die philosophische Propädeutik ein organisches Produkt und lebendiges Resultat des gesamten Gymnasialunterrichts sei. Durch die Philosophie gelange sozusagen das aus den andern Fächern schon Gewußte und Gekonnte zu einem umfassenden Abschluß.⁶⁹ Beneke wendet gegen Deinhardt ein, daß gerade die Abgeschlossenheit der gymnasialen Ausbildung den Schülern die »Spannung« auf neue Bildungsinhalte der Universität nehme.⁷⁰
- Philosophie als Grundlage von Wissenschaft, Kunst und Literatur: Thiersch und Rittweger zeigen eine implizite Philosophie aller Wissenschaften und Künste auf und begründen auf diesem Weg die Einführung eines

68 Vgl. Neubig, a. a. O., S. 4 f. Julius Deuschle: »Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Universitäten«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 9. Jg., Bd. 1, Berlin, 1855, S. 113–133, hier: S. 114. Latrille: »Ein Jahr philosophische Propädeutik am Reform-Realgymnasium zu Kiel«, in: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, hrsg. von W. Fries, R. Menge, Halle, 1903, S. 39–52, hier: S. 51. Johann Georg Mußmann: Darf auf Gymnasien philosophischer Unterricht erteilt werden, oder nicht? Eine pädagogische Abhandlung, Berlin, 1827, S. 21.

69 Deinhardt: »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte«, a. a. O., S. 7–23. Zur Diskussion dieses Arguments siehe Kraenkel, a. a. O., S. 8 f.

70 Friedrich Eduard Beneke: »Ueber die verschiedenen Bildungsmomente des Sprachunterrichts«, in: Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande, 2. Jg., Januarheft, 1839, S. 10–45, hier: S. 43.

gesonderten Philosophieunterrichts an höheren Schulanstalten.⁷¹ Wendt (vgl. Kap. 5.5.2.) gibt zu bedenken, daß im Deutschunterricht Klassiker gelesen werden, die man in aller Gründlichkeit nur verstehen kann, wenn man die Philosophie kennt, aus der sie schöpfen. Da die Klassiker im ganzen Umfang verstanden werden sollen, muß nach Wendt Unterricht in Philosophie erteilt werden. Dieses Argument wird in der Direktorenkonferenz diskutiert.⁷²

- Utilitaristisches Traditionsargument: Neubig und Wendt argumentieren nach folgendem Muster: Bis zum 19. Jahrhundert habe es Philosophieunterricht gegeben. Der Philosophieunterricht habe bis zum 19. Jahrhundert allen Menschen genutzt. Die Bildungsanstalten des 19. Jahrhunderts hätten auch die Aufgabe, dem Menschen zu nutzen. Daher solle auch im 19. Jahrhundert Philosophieunterricht erteilt werden.⁷³
- Propädeutikargumente:
 - a) An der Universität müsse, so Neubig und Leuchtenberger, jeder Studierende ein Logikseminar besuchen. Die Studenten seien damit aber überfordert. Also müsse das Gymnasium die Schüler darauf vorbereiten und eine Einführung in die Logik erteilen.⁷⁴
 - b) Philosophie schule, wie kein anderes Fach, das kritisch urteilende, forschende und selbständige Denken. Kritisches, forschendes und selbständiges Denken seien Grundkompetenzen eines jedes Universitätsstudiums. Da das Gymnasium auf die Universität vorbereite, solle Philosophieunterricht am Gymnasium erteilt werden. Ohne philosophische Vorbildung seien Erstsemester nicht studierfähig. Der an sich schon propädeutische Charakter des Philosophieunterrichts rege auch dazu an, eine explizite Unterrichtsreihe zur Hodegetik anzubieten. Diesen Ansatz vertreten Herbart und die Schulmänner Gockel, Leuchtenberger und Zillgenz.⁷⁵

⁷¹ Vgl. Thiersch, a. a. O., Bd. 1, S. 207. E. Rittweger: Die philosophische Propädeutik und der deutsche Unterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums, Einladungs-Programm zur Anhörung der öffentlichen Prüfung der Schüler des Gymnasiums zu Hildburghausen, Hildburghausen, 1853, S. 4.

⁷² Vgl. Gustav Wendt: Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik, München, 1896, S. 9. Zur Direktorenkonferenz siehe: W. Erler, a. a. O., 1876, S. 83.

⁷³ Vgl. Neubig, a. a. O., S. 7. Wendt: Didaktik und Methodik, a. a. O., S. 139.

⁷⁴ Vgl. Neubig, a. a. O., S. 8. Gottlieb Leuchtenberger: Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte, Berlin, 1893, S. 21. Leuchtenberger gab Ende des 19. Jahrhunderts selbst ein Philosophieschulbuch heraus. Vgl. Gottlieb Leuchtenberger: Hauptbegriffe der Psychologie, Ein Lehrbuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung, Berlin, 1899.

⁷⁵ Vgl. Herbart, Sämtliche Werke, a. a. O., Bd. 4, S. 12; 271 ff.; 297. Christian Friedrich Gockel: Ueber den Unterricht in der Propädeutik der Philosophie an Gelehrtenschulen, Karlsruhe, 1843, S. 23. Gockel liefert dazu gleich das passende, wenngleich kaum einschlägige Lehrbuch. Vgl. Christian Friedrich Gockel: Propädeutische Logik und Hodegetik des akademischen Studiums und des

- c) Philosophie schule, wie kein anderes Fach, das kritisch urteilende, forschende und selbstständige Denken, das nicht nur für ein Studium, sondern auch für das Leben wichtig sei. Deshalb müssten gerade diejenigen, die nicht studieren wollen, Unterricht in philosophischer Propädeutik erhalten. Diejenigen, die studieren wollen, könnten nämlich notfalls auf der Universität die Schulung des kritischen, forschenden und selbständigen Denkens nachholen. Also müsse philosophische Propädeutik auch auf Realschulen unterrichtet werden.⁷⁶
- Interesse: Wendt ist sich sicher, daß Jugendliche Interesse für philosophische Fragen von Natur aus haben. Das Verlangen nach Philosophie müsse in der Schule befriedigt werden.⁷⁷
 - Charakter, Gesinnung und Weltanschauung: Eine Fachdidaktik-Fraktion des 19. Jahrhunderts geht davon aus, daß Schüler ihren Charakter bilden, indem bestimmte Normen und Werte als richtig und verbindlich anerkannt werden. Philosophie beschäftige sich mit Normen und Werten und taue daher als Unterrichtsfach zur Charakterbildung. Eine bestimmte ethische Gesinnung sei jedem jungen Menschen im Philosophieunterricht leicht einzupflanzen. Der Philosophieunterricht soll – nach Erler – bestehen, um »auf den Willen der Schüler bestimmend einzuwirken« und sie mit »sittliche[r] Tüchtigkeit« zu erfüllen.⁷⁸ Von einer »Willensbestimmung« durch philosophische Bildung spricht noch am Ende des 19. Jahrhunderts Gottlieb Leuchtenberger, Direktor des Gymnasiums in Posen.⁷⁹ In diesem Sinne tadelt Wirth Philosophieschulbücher, die den jugendlichen Lesern keine verbindliche Weltanschauung vermitteln und sie in der Orientierungslosigkeit belassen. Das Erschließen verschiedener Philosophien hält er im schulischen Unterricht für sehr gefährlich.⁸⁰ Im Gegensatz dazu, möchte der Kieler Oberlehrer Latrille den Philosophieunterricht mit dem Argument des Gesinnungspluralismus retten. In seinem Philosophieunterricht werde keine »fertige Philosophie« übermittelt, weil jeder Primaner seine eigene Gesinnung und Weltanschauung sein ganzes Leben lang zu entwickeln und zu bilden habe. Unter diesem Signum ist der Philosophieunterricht für Latrille integraler Bestandteil der Persönlichkeits- und Charakterbildung, die mit der Reifeprüfung nicht

Lebens, Karlsruhe, 1839. Gerhard Zillgenz: XV. Jahresbericht über das städtische Gymnasium zu Waren, Philosophische Propädeutik am Gymnasium, Waren, 1884, S. 4.

76 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 85. W. Erler, 1879, a. a. O., S. 28.

77 Vgl. Wendt, Didaktik und Methodik, a. a. O., S. 139.

78 W. Erler, 1876, a. a. O., S. 85.

79 Leuchtenberger, philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 21.

80 Vgl. Ch. Wirt: »Besprechung von Ernst Schulze *Grundriß der Logik und Übersicht über die Griechische Philosophie, für die Prima der Gymnasien erarbeitet*«, in: Blätter für das Bayrische Gymnasialwesen, Bd. XXIV, München, 1888, S. 333–335.

abgeschlossen sein werde. Die Vielfalt der von Latrille ausgewählten philosophischen Richtungen und Schulen für seinen Unterricht in Kiel spiegelt den Gesinnungs- und Weltbildpluralismus unter den Schülern.⁸¹

5.1.4.2 Contra-Argumente

- **Überschreiten der Grenzen der Belastbarkeit durch Stoffüberbürdung:** Auf große Stoffpensen an höheren Bildungsanstalten und die daraus möglicherweise resultierende Überlastung der Schüler machen Klumpp und Kohlrausch, eine Führungskraft im hannöverschen Schulwesen, aufmerksam. Zur Entlastung der Schüler möchten sie das Überflüssige aus den Lehrplänen entfernen und verorten die Philosophie an die Universität.⁸²
- **Interesselosigkeit:** Ein von Natur aus gegebenes Desinteresse der Jugend an philosophischen Fragen behaupten Teilnehmer der Direktorenkonferenz.⁸³
- **Überflüssigkeit:** Schleiermacher unterscheidet in seiner Pädagogikvorlesung zwischen wissenschaftlichen Kenntnissen und wissenschaftlichen Prinzipien. Für die Vermittlung von wissenschaftlichen Kenntnissen seien die Gelehrten-schulen zuständig. Die Prinzipien der Wissenschaften sind in Anwendung und Reflexion – nach Schleiermacher – das Objekt der akademischen Philosophie. Die Verdrängung des Logikunterrichts aus den Schulen ist für Schleiermacher eine Folge des fehlgeschlagenen Versuchs, wissenschaftliche Prinzipien in der Schule zu vermitteln. Zum einen ist Philosophie für Schleiermacher an Schulen überflüssig, weil sie nur an der Universität sinnvoll gelehrt und gelernt werden kann. Zum andern ist sie – nach Schleiermacher – als gesondertes Schulfach überflüssig, da der Sprachunterricht genügend »Vorbereitung auf das Verständnis der spekulativen Prinzipien« biete.⁸⁴ Oberlehrer Petrenz ergänzt in einem Schulprogramm, daß gesonderter Philosophieunterricht nicht allein durch den Sprachunterricht, in dem logisches Denken durch Erlernung der Grammatik und philosophiehistorisches Wissen durch das Lesen und Übersetzen der Klassiker vermittelt werden, überflüssig ist, sondern auch durch den Mathematikunterricht, der an Abstraktion und folgerichtiges Denken gewöhnt.⁸⁵

81 Vgl. Latrille, a. a. O., S. 50 f.

82 Vgl. F. Kohlrausch: »Auch zur Revision des Lehrplans der höheren Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 10. Jg., 2. Bde., S. 209–258, hier: 215. F.W. Klumpp: Einladungs-Schrift zu der Feier des Geburtsfestes seiner Majestät des Königs Wilhelm von Würtemberg im königl. Gymnasium zu Stuttgart, Stuttgart, 1838, S. 32.

83 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 84.

84 Schleiermacher, Pädagogische Schriften, a. a. O., Bd. 1, S. 319.

85 Vgl. Friedrich Wilhelm Petrenz: Ueber den abgesonderten Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien, Zu der öffentlichen Prüfung im hiesigen Königl. Friedrichs-Gymnasium, Gumbinen, 1829, S. 10 f.

- Wissenschaftlichkeit als notwendige Bedingung für Philosophie: Karl Mager erklärt den Unterricht in Logik und Empirischer Psychologie für unnötig und falsch, weil diese beiden Disziplinen nicht Philosophie seien und die elementare Bildung in allen anderen Unterrichtsfächern genügend auf Philosophie vorbereite. Eine populäre Philosophie stellt für Mager keine Philosophie dar, wie auch das Philosophieren von unphilosophischen Köpfen – nach Mager – kein echtes Philosophieren darstellt und daher keinesfalls gefördert werden sollte. Die wahre und echte Philosophie ist für Mager nur als Wissenschaft zu bekommen, und eine solche kann und darf das Gymnasium, von ihrem Endzweck der allgemeinen Bildung her, niemals bieten. »Die Philosophie«, schreibt Mager, »ist eine Wissenschaft und Wissenschaft gehört auf die Universität.«⁸⁶
- Schädlichkeit: Viele Anhänger hat im 19. Jahrhundert die These gefunden, daß Philosophie für jugendliche Lerner zu kompliziert sei. Verschärft wird diese Auffassung durch die Annahme, daß das Scheitern im Philosophieunterricht für den Jugendlichen schädliche Folgen für seine natürliche Entwicklung haben könnte. Ein prominenter Vertreter dieser Ansicht ist Friedrich August Wolf. In den *Consilia Scholastica* plädiert er für die Auflösung des schulischen Philosophieunterrichts. Philosophie erfordert – nach Wolf – eine »Einsicht des Zusammenhangs der Systeme« und eine »Beurtheilung ihrer Wahrheit und Falschheit«. Dies könne nur derjenige leisten, der die Methode der Spekulation beherrsche, wozu Gymnasiasten aber noch nicht fähig seien. Der Versuch, ihnen dergleichen beizubringen, ende beim Schüler mit einer schlimmen »Verwirrung, welcher nachher nicht leicht wieder abzuhelpfen« sei.⁸⁷ Bedenken dieser Art werden auch auf der Direktorenkonferenz geäußert. Dadurch, daß »echte« Philosophie die Denkfähigkeiten junger Leute übersteige – so einige Teilnehmer der Direktorenkonferenz – könne an Schulen nur eine philosophische Propädeutik stattfinden. Diese Propädeutik sei aber so schlecht, daß sie den Schüler sein ganzes Leben lang davon abhalten werde, sich mit der »echten« Philosophie zu beschäftigen. Die »echte« Philosophie sei aber integraler Bestandteil umfassender Bildung. Wenn also an Schulen *Philosophische Propädeutik* unterrichtet werde, schade sie für immer dem Schüler, weil sie alle weiteren Bildungsbemühungen in seinem Leben verhindere.⁸⁸ Die Schädlichkeit der Philosophie an höheren Bildungsanstalten für die gesunde Entwicklung des Kindes versucht auch Friedrich Eduard Beneke, Professor für Philosophie in Berlin, zu verdeutlichen. Ihm folgt im

86 Karl Mager: »Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien«, in: Pädagogische Revue, 2. Halbjahr, Bd. 1, Stuttgart, 1840, S. 209–235, hier: S. 231.

87 Wolf, a. a. O., S. 106.

88 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 84 f.

wesentlichen auch Petrenz.⁸⁹ Beneke geht, in punktueller Vorwegnahme des Ansatzes von Piaget und Kohlberg, davon aus, daß Jugendliche aufgrund ihrer natürlichen Entwicklung noch keine Fähigkeiten zum Philosophieren besitzen. Jean Pauls These von Kindern als »kleine Philosophen« in der Spracherwerbsphase lehnt Beneke entschieden ab, indem er die Langsamkeit, die Fehler und die »instinctartige« Entwicklung beim Spracherwerb aufzeigt. Daß Spracherwerb aber mit logischer Denkschulung verknüpft ist, zweifelt Beneke nicht an. Das Erlernen von Fremdsprachen an schulischen Bildungsanstalten reicht für Beneke zur Vorbereitung auf die philosophische Bildung am Lernort Universität daher auch völlig aus. Latein und Griechisch sind für Beneke notwendige Bedingungen für ein Philosophiestudium, weil sie das logische Denken befördern.⁹⁰ Philosophieunterricht am Gymnasium sei dagegen eine »unnatürliche Verfrühung«, die sich auf den gesamten Bildungsprozeß schädigend auswirken könne. Selbst im Grundstudium liege noch keine Reife zur Philosophie vor. Der entwicklungspsychologisch frühestmögliche Beginn einer Beschäftigung mit Philosophie ist – nach Beneke – erst die Studiumsabschlußphase. Grundlage dieser Überlegungen ist allein Benekes »unmittelbare Erfahrung« als Dozent.⁹¹ Von der beobachteten Philosophieuntauglichkeit in der Adoleszenz schließt er dann, mittels naturalistischen Fehlschlusses, auf das Philosophieverbot in Prima und Grundstudium. Benekes psychologischer Ansatz fand in der Erziehungs- und Unterrichtslehre im deutschen Sprachraum des 19. Jahrhunderts allerdings kaum Beachtung. Seine wissenschaftliche Karriere wurde durch Hegel mit Erteilung von Vorlesungsverboten und durch die fehlende Zuerkennung der *venia legendi* verhindert.⁹² Beneke schlägt insofern vehement zurück, als daß er selbst im späten Entwicklungsstadium der Jugendlichen insbesondere das Studium der spekulativen Philosophie als schädlich für die Charakterbildung erklärt. Hegels Philosophie liefere – laut Beneke – nämlich »keine Erkenntnisse, [...] welche Halt und Dauer« versprechen. Auch für eine »geistige[] Gymnastik« taue die spekulative Philosophie nichts, weil sie sich in »verkehrten« Formen bewege. Die

89 Vgl. Petrenz, a. a. O., S. 3 f.

90 Vgl. Friedrich Eduard Beneke: »Ueber die verschiedenen Bildungsmomente des Sprachunterrichts«, a. a. O., hier: 22; 28 f.; 42.

91 Friedrich Eduard Beneke: »Ueber die Zwecke des Sprachunterrichts mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse unserer Zeit«, in: Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande, 2. Jg., 1839, S. 1–33, hier: S. 21 f. Vgl. auch: Ders.: »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht«, in: Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande, 2. Jg. Septemberheft, 1839, S. 41–47, hier: S. 43.

92 Vgl. Jürgen Jahnke: »Friedrich Eduard Beneke, Psychologie als Grundlage der Pädagogik«, in: Pädagogik unter den Linden, hrsg. von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Stuttgart, 2002, S. 63–77.

- Bewegung des Geistes in »verkehrten« Formen führe zu einem »verkehrten und verschrobenen Charakter«, der nie mehr korrigiert werden könne. Jeder, der spekulative Philosophie studiert habe, sei moralisch verdorben. Nach der Lektüre der spekulativen Philosophie hält Beneke, in unfreiwilliger Amphibolie, schließlich fest: »So [durch ein Studium der spekulativen Philosophie] muß die intellektuelle Bildung von Grund aus verdorben werden. Und eben so selbst die moralische.«⁹³ Eine krasse Gegenposition hierzu nimmt Herbart – in aller Bescheidenheit – in einer Fußnote seines *Lehrbuches zur Einleitung in die Philosophie* ein. Er gesteht den Kontrahenten zunächst zu, daß Philosophie ein schwieriges Fach sei, und übertrifft seine Gegner sogar noch, indem er superlativisch erklärt, daß Philosophie »zu den schwersten aller menschlichen Studien« gehöre. Herbart geht dann in einer zweiten Annahme davon aus, daß Philosophie viele »Berührungspunkte mit allen menschlichen Interessen« habe und »alle menschlichen Köpfe« in der Lage seien zu philosophieren. Daraus zieht Herbart schließlich, zum Ärger seiner Kontrahenten, den Schluß, daß Philosophie nicht erst in der Prima für eine elitäre Schülerschaft anzubieten sei, sondern für jedermann möglichst früh.⁹⁴ Auch Paulsen widerspricht Beneke, wenn er bei Schülern in der Adoleszenz eine größere Neigung zum Disputieren und Philosophieren beobachtet als bei erwachsenen Männern am Ende des Studiums.⁹⁵
- Nichtmessbarkeit der subjektiven Bildungselemente: Philosophische Bildung umfaßt bekanntlich eine materiale oder objektive Seite (Wissen, Fakten) und eine subjektive Seite (Persönlichkeitsbildung). Empirisch meßbar und bewertbar sei im Philosophieunterricht allein die materiale Seite. Den Erfolg oder Mißerfolg auf der subjektiven Ebene der philosophischen Bildung könne der Lehrer weder messen noch sonstwie in Noten fassen. Der Lehrer müsse aber Noten geben können, die sich auf alle Elemente des Unterrichts beziehen. Da dies im Philosophieunterricht nicht möglich sei, müsse der Philosophieunterricht beseitigt werden. Diese Argumentation vertreten einige Teilnehmer der preußischen Direktorenkonferenz.⁹⁶ Troisen aber, der als Referent an der Konferenz teilnahm, gesteht zwar »minder handgreifliche« Resultate in der Messung subjektiver Bildungsgehalte ein und bestreitet auch nicht den Mangel am »innerliche[n] Interesse« mancher Primaner in philosophischen Fragen, berichtet aber aus der Schulpraxis, fernab des Ver-

93 Friedrich Eduard Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre, hrsg. von Hans K. Platte, Paderborn, 1968, S. 134.

94 Herbart, *Sämtliche Werke*, a. a. O., Bd. 4, S. 20.

95 Vgl. Paulsen, *Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie*, a. a. O., S. 27.

96 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 86.

suches, eine Meßlatte der Persönlichkeitsbildung anzulegen, von einzelnen erfreulichen Fällen.⁹⁷

- Verfall der Philosophie: Kohlrausch beobachtet infolge der napoleonischen Zeit auf esoterischer und exoterischer Ebene eine »Ermattung« der Philosophie und einen kriegsbedingten »geistige[n] Schlaf«. Anstelle von Kunst und Philosophie begeistere die Menschen des 19. Jahrhunderts allein die Vaterlandsliebe. Unter diesen Bedingungen sei Philosophieunterricht Unsinn.⁹⁸

5.1.4.3 Mängelliste

Sowohl die Befürworter als auch die Gegner des Philosophieunterrichts erkennen Mängel in dem bisher erteilten Philosophieunterricht. Über bestimmte Schwächen des Philosophieunterrichts kann bei Philosophieunterrichtfeinden und -freunden sogar Einigkeit herrschen. Allein, der eine führt eine Mängelliste, um vor ihr zu resignieren und die Abschaffung des Philosophieunterrichts herbeizusehnen, während der andere aus den Fehlern zu lernen sucht und konstruktive Kritik zur Verbesserung des Unterrichts erarbeitet. Die Mängelliste enthält folgende Punkte:

- Es gibt kein philosophisches System, was in Form und Inhalt den Schülern einheitlich vermittelt werden könnte. Die Philosophiedidaktik des 19. Jahrhunderts scheint zunächst in einer Krise zu stecken, weil kein verbindliches philosophisches System als einzig wahre Weltanschauung dogmatisch zu vermitteln sei. Die Hoffnung auf einen zweiten Wolff hatte sich weitgehend zerschlagen. Neubig macht für die Krise die Hegelianer verantwortlich, die – aufgrund des hohen Schwierigkeitsgrades von Hegels Philosophie und der daraus resultierenden eigenen Unsicherheit in der Auslegung des Meisters – keinen geschlossenen Systemkanon entwickeln konnten, obwohl die spekulative Philosophie von allen philosophischen Systemen am ehesten das Zeug dazu gehabt hätte, eine dogmatische »Schulphilosophie« werden zu können. Hegels System ist – nach Neubig – in Form und Inhalt zu schwer geblieben, um »Schulphilosophie« werden zu können.⁹⁹ Wendt dagegen zieht Kant zur Verantwortung. Als Zertrümmerer der Wolffschen Schulphilosophie habe Kant nichts hinterlassen, was anstelle des alten Systems gelernt werden könne. Kants Erkenntnistheorie sei kein Ersatz, weil sie für die Schule zu schwierig sei.¹⁰⁰ Andere Pädagogen des 19. Jahrhunderts begreifen das Fehlen eines

97 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 88.

98 Kohlrausch, a. a. O., S. 211.

99 Vgl. Neubig, a. a. O., S. 6.

100 Wendt, Didaktik und Methodik, a. a. O., S. 135.

verbindlichen Systems nicht als Mangel, sondern vielmehr als Auftakt zur Befreiung des Philosophieunterrichts aus den Fesseln der Dogmatik und als notwendige Bedingung dafür, das Philosophieren der Schüler ernsthaft anzuregen und zu beflügeln. Diese Chance wird vor allem von Thiersch, Herbart, Paulsen und Turin erkannt. Thiersch verwendet selbst die Fessel- und Befreiungsmetaphorik, um die Philosophielehrer in der vermeintlichen Krise zur Beförderung der geistigen Selbstständigkeit der Schüler zu ermutigen. Auf die Mängelliste gehört – nach Thiersch – nicht die Abwesenheit eines dogmatisch zu vermittelnden Systems, sondern vielmehr die Befangenheit der Philosophielehrkräfte, ohne solch ein System zu unterrichten.¹⁰¹ In einem Schulprogramm wirbt Turin mittels Orientierungsmetaphorik für den Bildungsauftrag der *Philosophischen Propädeutik*, den Schülern kein festes System zu vermitteln, sondern einen »Kompaß« an die Hand zu geben, mit dem sie sich in verschiedenen Philosophien zurechtfinden könnten.¹⁰² Herbart betont, daß es gar nicht Aufgabe des Philosophieunterrichts sein könne, in ein bestimmtes philosophisches System einzuführen. Es gehe nur darum, philosophische »Hauptprobleme in ihrer einfachsten Gestalt« aufzuzeigen und »das Selbstdenken der Anfänger möglichst vollständig zu den Problemen hinzuführen«. In welchem System die Wahrheit liegen müsse, könne der Anfänger selbst vermuten.¹⁰³ Auch Paulsen bestreitet, daß das Vorhandensein eines allgemein anerkannten philosophischen Systems eine notwendige Bedingung für den Fortbestand des Philosophieunterrichts an höheren Bildungsanstalten darstellt, und ermutigt die Philosophielehrer, nicht nur »Sicheres«, sondern auch »Hypothesen« und bezweifelbare »Annahmen« zum Gegenstand des Philosophieunterrichts zu machen. Die Schule solle nicht die Wirklichkeit verzerren, indem sie so tue, als ob es keine Zweifel in der Welt gäbe und in den Wissenschaften tiefster Friede herrsche.¹⁰⁴

- Philologisierung des Philosophieunterrichts: Mit Akzentuierung der altphilologischen Bildung und des Philhellenismus im Neuhumanismus treten philosophische Inhalte im Philosophieunterricht zugunsten einer Problemzentrierung auf sprachliche Phänomene zurück. Ciceronisches Latein im philosophischen Lehrbuch führte schon im 18. Jahrhundert zum Bestsellerstatus und war z. B. bei Ernesti kanonrelevant. Das Übergewicht von sprachlicher Bildung im Philosophieunterricht des 19. Jahrhunderts führe

101 Vgl. Thiersch, a. a. O., Bd. 1, S. 321 f.; 327 f.

102 Bernhard Turin: *Die philosophische Propädeutik als historische Einleitung ins Studium der Philosophie*, Heiligenstadt, 1834, S. 10.

103 Herbart, *Sämtliche Werke*, a. a. O., Bd. 4, S. 9 f.; 14.

104 Friedrich Paulsen: »Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht«, in: *Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens*, Jg. XIV, 1886, S. 4–34, hier: S. 24.

zum Erliegen des Philosophieunterrichts und zum Ausbau des philologischen Unterrichts, der eine Zuständigkeit für philosophische Fragen erhalte, sie aber nicht wahrnehme. Diesen Punkt der Mängelliste bringen der Herbertianer und Gymnasialdirektor H. Brock sowie die Oberlehrer Gockel und Eichhoff ein.¹⁰⁵

- Inadäquate Methoden im Philosophieunterricht: Klagen über die »Trockenheit« des Philosophieunterrichts, aufgrund unpassender Unterrichtsmethoden, werden auf der Direktorenkonferenz geäußert.¹⁰⁶ Als inadäquat gerade für den Philosophieunterricht, dessen Hauptaufgabe es sei, eigenständiges Denken zu fördern, erweist sich einmal mehr das Auswendiglernen von Regeln und das passive Hören der Lehrervorträge.¹⁰⁷ Oberlehrer Petrenz formuliert in aller Deutlichkeit die Überforderung der Lehrkräfte, Unterrichtsmethoden anzuwenden, die das eigenständige Denken der Schüler fördern, und appelliert eindringlich an einen »Meister in den Wissenschaften«, geeignete Methoden zu entwickeln.¹⁰⁸ Die Philosophiedidaktik des 19. Jahrhunderts brachte solch einen »Meister« aber nicht hervor.
- Lehrermangel, fachliche und didaktische Inkompetenz der Lehrkörper:
 - a) Paulsen, Zillgenz, Jarz und Schäfer beklagen den Lehrermangel und machen ihn für Mißstände verantwortlich. Jarz weist anhand einer Statistik nach, daß an allen deutschen Obergymnasien der westlichen Reichshälfte im Jahre 1882 unter den Deutschlehrern nur sieben die Fakultas für Philosophie besaßen. Den Philosophieunterricht aber in Zeiten des Lehrermangels in fachfremde Hände zu legen, hält Paulsen für sehr schädlich. In einer Situation des Fachkräftemangels sei es besser, den Philosophieunterricht ganz ausfallen, als ihn von Dilettanten durchführen zu lassen.¹⁰⁹
 - b) Philosophielehrer seien fachlich inkompetent, weil ihre Ausbildung zu schlecht sei. Dieser Erklärungsversuch findet sich sowohl auf esoterischer

105 H. Brock: »Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien«, in: Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus, Bd. VI, 1866, S. 285–312, hier: S. 288 ff. Gockel, Ueber den Unterricht, a. a. O., S. 37. Eichhoff: »Ueber den propädeutischen Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 7. Jg., Bd. 1, Berlin, 1853, S. 433–440, hier: S. 434.

106 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 83.

107 Vgl. Leuchtenberger, philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 32. K. Jarz: Programm des k. k. Gymnasiums in Znam für das Schuljahr 1882, Znam, 1882, S. 8; Rittweger, a. a. O., S. 6.

108 Petrenz, a. a. O., S. 8.

109 Paulsen, Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht, a. a. O., S. 12 f.; 33. Zillgenz, a. a. O., S. 5. Armin Schäfer: Über Umfang und Gliederung des deutschen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, Birkenfeld, 1880. Jarz, a. a. O., S. 31.

als auch auf exoterischer Ebene, nämlich bei Biedermann und Leuchtenberger.¹¹⁰

- c) Philosophen seien von Natur aus keine guten Didaktiker. Philosophie und Didaktik schlossen sich gegenseitig aus. Wer philosophiere, könne nicht lehren; und wer lehre, könne nicht philosophieren. »Je größer der Philosoph«, schreibt Lehrer Gockel im Karlsruher Schulprogramm von 1843 mit Seitenhieb auf Hegel, »desto schlechter (unverständlich?) der Lehrer!«¹¹¹
- Schlechte Philosophieschulbücher: Das Schulbuchqualitätsverlustargument ist verbunden mit dem Problem der Esoterik-Exoterik-Spannung. Hochschullehrern wird, aufgrund mangelnder oder schmalen Unterrichtserfahrung am schulischen Bildungsort, nicht zugetraut, qualitativ hochwertige Schulbücher zu verfassen. Außerdem scheint ihre Aufgabe nicht die Konservierung gesicherten Wissens, sondern die Forschung zu sein. Andererseits scheint der Lehrkörper am schulischen Lernort kaum auf dem letzten Stand der Wissenschaft, was die Qualität der von ihm geschriebenen Schulbücher senken könnte. Auf den Mangel an geeigneten Schulbüchern und die schwierige Autorenfrage verweisen Brock, Richter und die Direktorenkonferenz.¹¹² Max Schmidt gibt auf der Direktorenkonferenz zu bedenken, daß es für die Philosophie gar kein gutes Schulbuch geben könne. Gute Schulbücher enthielten nämlich nur Material, was Schüler interessiere. Produziere man aber solche Bücher, so verfehle man das propädeutische Ziel des Philosophieunterrichts. Da aber Propädeutik ein zulässiges und unverzichtbares Ziel des Philosophieunterrichts sei, könne der Bedarf an guten Philosophieschulbüchern nie befriedigt werden.¹¹³ Troisen, der die Direktorenkonferenz mit einem Erfahrungsbericht über die Zustände in der *Philosophischen Propädeutik* von 1871 bis 1876 in der preußischen Schulpraxis bereichert, weiß zu berichten, daß »nur in wenigen Anstalten« überhaupt ein Lehrbuch im philosophischen Unterricht in Benutzung sei.¹¹⁴ Gegen den Vorwurf, daß es in der Philosophie keine geeigneten Schulbücher gäbe, behauptet Herbart die Qualität des Lehrbuchapparats und empfiehlt den Unzufriedenen, eher alte Lehrbücher zu benutzen als den Philosophieunterricht ausfallen zu lassen. Im Gutachten für den Schulrat Clemens schreibt Herbart:

110 Vgl. Friedrich Carl Biedermann: »Über die philosophische Propädeutik auf Gymnasien«, in: Pädagogische Revue, Bd. V/1842, Stuttgart, 1842, S. 374–383. Leuchtenberger, philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 27 f.

111 Gockel, Ueber den Unterricht, a. a. O., S. 35; 37.

112 Vgl. Brock, a. a. O., S. 306. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 61; 83. H. Richter: »Rezension zu Trendelenburgs Elementa und Erläuterungen«, in: Göttingische gelehrte Anzeigen, Bd. III, Göttingen, 1842, S. 1385–1399, hier: 1387 f.

113 Vgl. Schmidts Stellungnahme in W. Erler, 1876, a. a. O., S. 83.

114 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 88.

Dagegen nun behaupte ich, daß man immerhin das erste beste Lehrbuch unter denen, die in früherer Zeit Beyfall fanden, ergreifen könnte und daß, [...] der Unterricht darnach in jedem Falle weit besser seyn werde als gar Nichts. Was ehemals die Köpfe zum Denken brachte, das ist auch heute gut für die Gymnasien; die Sorge für die Höhe des heutigen Standes der Wissenschaft wird die Universität schon tragen.¹¹⁵

Eine ähnliche Richtung schlägt auch Jarz in einem Schulprogramm ein. Dem »zunehmenden Rufe« nach einem Logikbuch mit guten Beispielen spricht er jede Berechtigung ab. Seiner Auffassung nach muß nicht das Lehrbuch Beispiele enthalten, sondern es sei die Aufgabe des Philosophielehrers, in Absprache mit seinen Kollegen, Beispiele aus dem Unterricht der anderen Fächer einzubringen, die in der Klasse gerade aktuell von Bedeutung seien.¹¹⁶

- Beliebigkeit durch Dekanonisierung: In Ermangelung eines festen Kanons und infolge des Verzichtes der Direktorenkonferenz, Verbindlichkeiten zu benennen, gerate der Philosophieunterrichtende in eine Orientierungskrise, die der Bemühung um philosophische Bildung langfristig abträglich sei. Die These, daß beliebiger Unterrichtsstoff zur Unterhöhlung von Unterricht überhaupt führe, vertritt in letzter Konsequenz Leuchtenberger.¹¹⁷

5.1.4.4 Verbesserungsvorschläge

Die Befürworter des Unterrichtsfaches Philosophie waren nicht blind für die angeführten Mängel und versuchten, die Qualität des Philosophieunterrichts zu verbessern, indem sie Änderungsvorschläge machten oder das hervorhoben, was sich im traditionellen Philosophieunterricht bewährt hatte und deshalb beibehalten werden sollte. Die von allen Seiten herangetragenen Ratschläge zur Optimierung des Philosophieunterrichts sind in ihrer Vielfalt inkonsistent und spiegeln das uneinheitliche Bild in der Diagnose des Philosophieunterrichts wider. Von zentraler Bedeutung bei den Bemühungen um eine Verbesserung des Philosophieunterrichts im 19. Jahrhundert ist die Frage nach geeigneten Lehrmitteln.

- Systemkanon: Diejenigen, die das Fehlen einer geschlossenen und allgemein akzeptierten philosophischen Lehrmeinung im 19. Jahrhundert beanstanden, empfehlen zumindest folgerichtig die Installation eines festen Systemkanons am gymnasialen Bildungsort. Troisen beklagt auf einer Direktorenkonferenz den Sturz der kantischen Psychologie und empfiehlt, so lange mit dem

115 Herbart, Sämtliche Werke, a. a. O., Bd. 4, S. 272 f.

116 Vgl. Jarz, a. a. O., S. 35.

117 Vgl. Leuchtenberger, philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 37.

Unterricht in Empirischer Psychologie auszusetzen, bis sich auf esoterischer Ebene ein neues System »Geltung« verschafft habe.¹¹⁸ Kraenkel plädiert bildungspolitisch erfolgreich auf der badischen Direktorenkonferenz von 1890 gegen die Thematisierung der Geschichte der Philosophie. Damit der Eindruck des gesicherten Wissens in der Philosophie nicht getrübt werde, solle – nach Kraenkel – »der Streit philosophischer Systeme« von der Schule fernbleiben.¹¹⁹ Neubig, der zuvor die Untauglichkeit von Hegels System für eine Schulphilosophie bemängelt hatte, rät nun dem Philosophielehrer, sich entweder irgendein festes System als eigene Lehrmeinung anzueignen oder notfalls selbst ein System zu entwickeln. In jedem Fall müsse der Lehrkörper ein »Ganzes von wohlbegründeten [...] Kenntnissen« besitzen, damit alle philosophischen Fragen »befriedigend« beantwortet werden könnten.¹²⁰ Die Installation eines neuen Systemkanons solle vor Aporien in Orientierungskrisen schützen und den Schüler weltanschaulich festlegen. Besorgnis aber erregt, wenn ein Schüler auf der Basis seiner Privatlektüre Philosophien kennenlernt, die dem Philosophielehrer als weltanschaulich bedenklich erscheinen. Kummererfüllt berichten Teilnehmer der Direktorenkonferenz, daß es ausgerechnet die Intelligentesten unter den Primanern seien, die in ihrer Freizeit Schopenhauer, Nietzsche und Hartmann studierten und sich von diesen Philosophen stark prägen ließen. Um die »Gefahr« der schlimmen »Zweifelsucht« beim orientierungsbedürftigen Schüler zu bannen, regt die Konferenz an, in betroffenen Klassen das Wirken Gottes in der Menschheitsgeschichte unermüdlich aufzuzeigen.¹²¹

- Systemlosigkeit und Historizität: Im 19. Jahrhundert etablierte sich eine philosophiedidaktische Fraktion, die für die Behandlung der Geschichte der Philosophie im gymnasialen Unterricht warb. Zu dieser Gruppe gehörte der Leipziger Staatswissenschaftler und Philosoph Friedrich Carl Biedermann. Mit der Forderung nach einem Exemplakanon ging die Ablehnung eines Systemkanons einher. Für die Befürworter des historisch-paradigmatischen Ansatzes gibt es nicht »die« Philosophie, sondern immer nur Philosophien, die beständig von Philosophen entwickelt, geprüft, modifiziert und verworfen werden. Die Entfesselung von einem bestimmten philosophischen System und einer vermeintlichen wahren Philosophie am gymnasialen Bildungsort wird als großer Befreiungsakt gedeutet und den Schülern auch zugetraut. Auf den Verzicht auf »die« Philosophie – im Sinne einer *philosophia perennis* – an schulischen Bildungsanstalten folgt nicht zwingend die philosophische Neu-

118 W. Erler, 1876, a. a. O., S. 88.

119 Vgl. Kraenkel, a. a. O., S. 19.

120 Vg. Neubig, a. a. O., S. 9.

121 Vgl. W. Erler, 1879, S. 28.

tralität des Lehrkörpers. Friedrich Polle, ein sich zum kritischen Idealismus bekennender Lehrer an einem sächsischen Gymnasium, argumentiert, im Anschluß an die Erkenntnis, daß es in der Schule nicht »die« Philosophie geben könne, für eine den Schülern transparent werdende Bekennung des Philosophielehrers zu einer bestimmten philosophischen Schule oder Richtung.¹²² Dies aber geschehe nicht, wie bei den Befürwortern des Systemkanons, zur unbewußten Gewinnung der Schüler für eine bestimmte Philosophie, sondern liege vielmehr in der Eigenart des Philosophen, der – wenn er wirklich Philosoph sei – nicht bloß Lehrmeinungen lesend zur Kenntnis nehme, sondern sich philosophierend mit ihnen auseinandersetze. Das Gut des eigenen philosophischen Standpunktes schließt für Polle aber nicht aus, daß auch der Position des Lehrers widerstreitende Philosophien im Unterricht behandelt werden und den Schülern schließlich freisteht, ob sie sich einer Position anschließen oder nicht.

Seine Lehre [des Philosophielehrers] ist also unter allen Umständen die einer einzelnen Person oder Schule, sie ist bis zu einem gewissen Grade subjektiv. Wird diese Thatsache den Schülern nicht mitgeteilt, erfährt er nichts von den Spaltungen und Parteiungen unter den Philosophen, so muß er das Vorgetragene für allgemein anerkannte Wahrheit halten, [...] und hier hat jeder ehrliche Lehrer die unabweisbare Pflicht, seinen Schülern zu sagen, wessen Ansicht er vertritt und daß es neben seiner noch andre Ansichten gibt, und in vielen Fällen wird er die Schüler auch mit diesen anderen Ansichten bekannt machen und die Gründe angeben müssen, weshalb er diese anderen Ansichten verwirft.¹²³

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum die Förderung des kritischen und selbständigen Denkens durch das Durchdenken der ausgetauschten Gründe für bzw. gegen eine Philosophie den Gegnern des Systemkanons am Herzen liegt. Ein zentrales, von Biedermann sehr deutlich vertretenes Argument für den Exemplakanon besteht in der Förderung des kritischen Denkens. Durch die Kenntnisnahme verschiedener Philosophien lerne der Schüler, »Meinungen« zu prüfen, ehe er sie für sich annehme. Durch die Erkenntnis, daß Wahrheiten sich in der Geschichte der Philosophie nur langsam entwickeln, könne er zudem Mäßigung und Zurückhaltung bei vorschneller Urteilsbildung üben.¹²⁴ Biedermann schreibt in bezug auf den an der Geschichte der Philosophie gebildeten Primaner:

122 Vgl. Polle, a. a. O., S. 7.

123 Polle, a. a. O., S. 14.

124 Vgl. Biedermann, a. a. O., S. 381.

Er [der Schüler] gibt sich weniger schnell an ein einzelnes System gefangen, sondern sucht sich durch Vergleichung der verschiedenen Systeme mit einander, auf einen freien Standpunkt zu erheben; ja er kann sogar durch die Einsicht [...], daß die meisten Philosophen darum irrten, weil sie zu sehr für die Schule und zu wenig für's Leben philosophierten, zu einer sorgfältigen Prüfung der philosophischen Resultate [...] hingeleitet werden.«¹²⁵

Anstelle einer gründlichen und expliziten Einführung in die klassische Logik, die als zu abstrakt und zu formal für Schüler empfunden wird, treten bei Biedermann pragmatische Übungen im philosophischen Disputieren, anhand derer Logik induktiv zu vermitteln sei.¹²⁶ Auch Polle tritt für einen hohen Übungsgehalt in der Logik ein, die er aber, im Gegensatz zu Biedermann, deduktiv vermittelt.¹²⁷ Die Geschichte der Philosophie kann sowohl lehrbuchartig aufbereitet als auch anhand von paradigmatischen Textauszügen in Chrestomathien erarbeitet werden. Zur Verankerung eines Exemplakanons, der Meilensteine der Geschichte der Philosophie in Form von authentischen Textauszügen aufnimmt, bildet sich in der Philosophiedidaktik des 19. Jahrhunderts eine eigene Fraktion. Dem historischen Ansatz wird insgesamt vorgeworfen, den Schülern zuviel Stoff zuzumuten. Der Schüler erkenne nur die äußere Abfolge von verschiedenen philosophischen Systemen, ohne einen Einblick in die konkreten Inhalte der Systeme zu erhalten.¹²⁸

- Exemplakanon: Die Literaturdidaktiken des 19. Jahrhunderts hatten den Nutzen von Chrestomathien für den Sprachunterricht erkannt und plädierten klar für eine Lektüre von Textsammlungen im Philologieunterricht. Schleiermacher etwa, der sich für die Beseitigung des gesonderten Philosophieunterrichts an Gymnasien ausgesprochen hatte, nennt, im Zuge der Mitwirkung bei der Humboldt-Süvernischen-Reform, drei Gründe für die Verwendung von Chrestomathien. Am schulischen Bildungsort sei die Zeit erstens so begrenzt, daß nicht alle wichtigen Dichter erschöpfend behandelt werden könnten. Deshalb könne von vielen Dichtern nur das Beste ausgewählt und besprochen werden. Es sei zweitens besser, von vielen Dichtern Kostproben zu erhalten, als einen Dichter komplett zu studieren, weil die Vielzahl von Kostproben Erkenntnisse über verschiedene Stilarten ermögliche und ein historisches Verständnis geweckt werde. Kostproben regten drittens dazu an, die Lek-

125 Biedermann, a. a. O., S. 381.

126 A. a. O.

127 Polle stellt in seinem Schulprogramm, auf der Basis seiner mehr als dreißigjährigen Unterrichtserfahrung, entsprechende Übungen vor. Vgl. Polle, a. a. O., S. 16 ff.

128 Vgl. Gockel, Ueber den Unterricht, a. a. O., S. 23 f. Brock, a. a. O., S. 302.

türe privat zu erweitern. Andererseits gibt Schleiermacher zu bedenken, daß es nicht einfach sei, einen repräsentativen Ausschnitt zu finden, weil der Auszug nicht ohne den Zusammenhang zu verstehen sei.¹²⁹ Die Vorteile des Arbeitens mit Textauszügen erkannten auch diejenigen, die die philosophischen Kurse im Rahmen des Fachunterrichts Deutsch zu gestalten suchten. Gustav Wendt, der selbst in einem Deutschlesebuch einen philosophischen Exemplakanon am gymnasialen Bildungsort festigte (vgl. Kap. 5.5.2.), tritt, neben dem traditionellen Logik- und Psychologieunterricht, für einen Exemplakanon ein, der die Hauptpunkte der Geschichte des philosophischen Denkens fixiert. Wendt will diejenigen Philosophen in den Kanon aufnehmen, die das Geistesleben nachhaltig beeinflusst haben. Zu diesem Zweck schlägt er folgende Auswahl vor: Platon (*Symposion*, *Gorgias*), Bacon, Hobbes, Locke, Hume, Descartes, Spinoza, Leibniz (*Monadologie*) und Kant (Auszüge aus: *Kritik der reinen Vernunft*, *Kritik der praktischen Vernunft*, *Kritik der Urteilskraft*, auf jeden Fall den kategorischen Imperativ und »die berühmte Stelle von dem gestirnten Himmel über uns und dem Sittengesetz in uns«¹³⁰). Wolff, Fichte, Hegel, Schelling, Schopenhauer und Nietzsche selektiert Wendt vehement aus dem Kanon aus. Wolff schließt er trotz Breitenwirkung aus, weil diese Philosophie im Unterricht schlicht »keinen Zweck« habe; Fichte, Hegel und Schelling seien aufgrund ihrer anspruchsvollen Texte nur am Bildungsort Universität geeignet. Schopenhauer und Nietzsche nimmt er nicht in den Exemplakanon auf, weil sie Sophisten seien und von den Schülern – was Wendt sehr bedauert – schon privat gelesen würden.¹³¹ Wendts Kanonvorschlag ist in dieser Form jedoch nicht umgesetzt worden. Herbart schlägt Locke, Sextus Empiricus, Platon und Kant vor. Locke erhält für Herbart Kanonstatus, weil er voraussetzungslos und verständlich sei. Sextus Empiricus verdient für Herbart als Vorbereitung auf Platon Beachtung. Platons *Kriton* und die *Apologie* scheinen insofern selbstverständlich in einen Kanon für den Philosophieunterricht zu gehören, da sie meist im Griechischunterricht übersetzt werden. Gründe für die Aufnahme Kants in den Exemplakanon gibt Herbart nicht an.¹³² Friedrich Polle dagegen spricht sich, als kritischer Idealist, für folgenden Kanon aus: Kant, weil auf dessen Schultern die neue Philosophie gebaut sei, Herbart, Fichte, Schelling und Hegel. Für die Aufnahme der letzten vier Autoren in den Kanon trägt Polle keine Gründe vor.¹³³ Leuchtenberger

129 Vgl. Schleiermachers Votum zu Süvern, in: Schweim, a. a. O., S. 108. Vgl. auch: Ders.: Pädagogische Schriften, Bd. 1, S. 325.

130 Wendt, Didaktik und Methodik, a. a. O., S. 155.

131 A. a. O., S. 151–155.

132 Herbart, Sämtliche Werke, a. a. O., Bd. 4, S. 18, 273 f.

133 Vgl. Polle, a. a. O., S. 9.

erwägt ebenfalls, Kant in einen Exemplakanon aufzunehmen, und zwar die kleineren Schriften *Von der Macht des Gemüts durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle meister zu sein* und *Ob das menschliche Geschlecht im beständigen Fortschreiten zum Besseren sei?*. Nach Analyse der Sprache Kants entschließt sich Leuchtenberger jedoch gegen Kants Aufnahme in einen Exemplakanon. Der Satzbau sei zu »steif«, die Periodenbildung »übermäßig« und der Stil »undeutsch«, die kleineren Schriften nicht paradigmatisch.¹³⁴ Mit Vorsicht schlägt Leuchtenberger schließlich Herder als möglichen Kandidaten für einen Exemplakanon vor. Zur Diskussion stehen Auszüge aus den *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, die Leuchtenberger selbst wiederholt in der Prima, im Rahmen des Deutschunterrichts, hat lesen lassen. Unter den seinerzeit geltenden Richtlinien, die nur philosophische Kurse in Logik und Empirische Psychologie zuließen, war Geschichtsphilosophie zudem kein ordnungsgemäßer Unterrichtsgegenstand. Außerdem gibt Leuchtenberger zu bedenken, daß Herder »mehr warm als klar« sei und daher nur ein »summarische[s] Verständnis« seiner Texte zu erzielen sei.¹³⁵ Deuschles Vorschlag läuft auf einen Viererkanon heraus, nämlich Platon (*Phädon*, *Phädrus*, *Philebus*, *Politeia*), Aristoteles (Auszüge aus dem *Organon*, *Metaphysica*, *De anima*), Spinoza und Kant (*Kritik der reinen Vernunft*). Als Kriterien für seine Auswahl nennt Deuschle Wirkmächtigkeit, Anregung zum selbständigen Urteil, Anreiz zum Philosophieren und Anknüpfung an eine Jedermannsphilosophie. Unter dem letzten Kriterium verbirgt sich Deuschles Annahme, daß jeder Mensch des 19. Jahrhunderts wissentlich oder unwissentlich entweder Kantianer oder Spinozist sei.¹³⁶ Der Duisburger Oberlehrer Eichhoff schlägt, nach der enttäuschenden Erfahrung mit Trendelenburgs Schulbuch (vgl. Kap. 5.4.1.), einen Exemplakanon vor, der allein aus der Antike schöpft. Ciceros *Tuskulanen* und Platons *Protagoras*, *Gorgias*, *Symposion*, *Phädon* und *Phädrus* möchte er im Philosophieunterricht gelesen wissen, weil dieser Kanon genügend Verbindungen zum Latein-, Griechisch- und Religionsunterricht ermögliche.¹³⁷ Robolsky, ein Oberlehrer aus Stettin, versucht dagegen, einen philosophischen Exemplakanon im Französischunterricht der höheren Bürgerschulen zu etablieren. An höheren Bürgerschulen gab es im 19. Jahrhundert bekanntlich keinen Philosophieunterricht, und so kann sich Robolsky auf die faktische Abwesenheit des Philosophieunterrichts an den meisten Gymnasien berufen, an denen, trotz Entfernung des gesonderten Philosophieunterrichts, Texte von Philosophen im Latein- und Griechischun-

134 Vgl. Leuchtenberger, Philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 10 f.

135 Leuchtenberger, Philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 11.

136 Vgl. Deuschle, a. a. O., S. 115.

137 Vgl. Eichhoff, a. a. O., S. 438 ff.

terrichtet gelesen wurden. In Analogie dazu, plädiert er für einen Exemplakanon, bestehend aus Descartes (*De la Méthode, Meditations*), Arnauld (*Logique de Port-Royal*), Fénelon und Pascal, im Französischunterricht auf Bürgerschulen. Eine Auswahl aus Textauszügen im Unterricht zu lesen hält Robolsky insgesamt für einen soliden Weg. Anstelle von Chrestomathien sei allerdings die Lektüre der Ganzschriften vorzuziehen. Fénelon und Pascal werden unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Unkompliziertheit ausgewählt. Die Logik von Port-Royal war im 19. Jahrhundert vorgeschriebener Unterrichtsgegenstand des Philosophieunterrichts in Frankreich. Nach diesem Vorbild richtet Robolsky seinen Kanonvorschlag aus, wenn er Arnauld nennt. Wichtiger aber als Arnauld, Pascal und Fénelon ist Robolsky Descartes. Diesen nimmt der Stettiner Oberlehrer in seinen Kanonvorschlag auf, weil Descartes einen Epochenumbruch auslöste, eine mächtige Wirkungsgeschichte entfaltete, voraussetzungslos und sprachlich ansprechend sei. Der methodische Zweifel sei außerdem »die Methode der französischen Bildung« schlechthin.¹³⁸ Gegen einen Exemplakanon sprechen sich allerdings diejenigen aus, die die Lektüre von authentischen Texten – seien sie auch noch so gekürzt oder didaktisch aufbereitet – für die Schule als zu schwierig erachten. Auf der Direktorenkonferenz bemerkt etwa Ranke, daß klassische philosophische Schriften, wie z. B. Platons Dialoge, nicht an Schüler des 19. Jahrhunderts adressiert und sie für den Philosophieunterricht deshalb zu schwer seien.¹³⁹

- Traditionelle Logik und Empirische Psychologie: Die größte Fraktion der Philosophiedidaktiker des 19. Jahrhunderts ist sich darüber einig, daß klassische Logik und Empirische Psychologie die besten Unterrichtsgegenstände für den Philosophieunterricht sind. Sie verweisen auf die insgesamt guten Erfahrungen mit diesen Disziplinen und empfehlen für zukünftigen Philosophieunterricht eine Beibehaltung dieser Tradition.¹⁴⁰ Das Festhalten an der Logik und Empirischen Psychologie erklärt sich vor allem dadurch, daß beide Disziplinen nicht in den Streit der verschiedenen Systeme und Weltanschauungen involviert waren. Als einer der ersten bemerkte dies der sächsische Philosophielehrer Polle in einem Schulprogramm von 1894. Polle erklärt sich das beharrliche Festhalten an der Logik auf zweierlei Art. Logik als Unterrichts-

138 Robolsky: »Die Philosophie in der höheren Bürgerschule«, in: Pädagogische Revue, Bd. 48, Berlin, 1858, S. 16–28, hier: S. 25 f. Als französischer Exemplakanon mit philosophischer Tiefe gilt etwa: René Doumic; Léon Levrault: *Études Littéraires sur les auteurs français*, Paris, 1900.

139 Vgl. Rankes Stellungnahme in: W. Erler, 1876, a. a. O., S. 83.

140 Dies ist auch weitgehend Konsens der Direktorenkonferenzen. Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 59 ff. W. Erler, 1879, S. 28. W. Erler: Die Direktoren-Konferenzen in den preußischen höheren Lehranstalten in den Jahren 1879, 1880 und 1881, Berlin, 1882, S. 39 ff. Siehe auch: Gockel, Ueber den Unterricht, a. a. O., Zillgenz, a. a. O. Gustav Pfizer: Die philosophische Propädeutik auf den Gymnasien, Stuttgart, 1852.

gegenstand sei erstens weitgehend unstrittig, weil sie ein »neutrales Gebiet« der Philosophie sei und zweitens als methodische Basis von allen philosophischen Schulen und Richtungen anerkannt werde. Zu bedenken aber gibt er, daß Logik, gerade weil sie Handwerkzeug sei, nicht in die Philosophie einführen könne. Das Hervortreten der Empirischen Psychologie erklärt Polle anhand von Hegels Gutachten zum Philosophieunterricht, die mit blinder Autoritätsgläubigkeit von den Schulmännern gelesen worden seien.¹⁴¹

- Deutschlehrer und Direktoren statt Philosophielehrer: Unter der einfallsreichen, aber höchst fraglichen Prämisse, daß Philosophen keine Lehrer sein können, fordert Gockel zur Heilung des Philosophieunterrichts – vielleicht skandalträchtig, aber in jedem Falle konsequent – die Entlassung aller Lehrkörper mit Fakultas Philosophie aus dem Philosophieunterricht. Anstelle der Philosophielehrer wünscht sich Gockel Deutschlehrer im Philosophieunterricht, weil ihre Vorträge über philosophische Probleme so laienhaft seien, daß sie selbst von Schülern verstanden werden könnten.¹⁴² Die Direktorenkonferenz von 1881 schlägt dagegen einen anderen Kurs ein. Eine Abstimmung darüber, ob der Lehrkörper im Fach Deutsch nur dann philosophische Propädeutik unterrichten dürfe, wenn er in Philosophie eine akademische Prüfung *pro facultate docendi* nachweisen könne, ergibt sechzehn zu vierzehn für einen Unterricht mit Fakultas in Philosophie.¹⁴³ In der Praxis aber scheint, in Ermangelung von Philosophielehrern, das Fach häufig fachfremd unterrichtet worden zu sein. Troisen, der einen Erfahrungsbericht über den Unterricht in *Philosophischer Propädeutik* zwischen 1871 und 1876 der Direktorenkonferenz vorträgt, berichtet von einer »große[n] Anzahl von Lehrern« im Deutschunterricht mit philosophischer Vertiefung, die der »philosophischen Bildung entbeh[r]t.«¹⁴⁴ Diesen Eindruck hat auch Leuchtenberger.¹⁴⁵ Oberlehrer Zillgenz aus Waren schlägt in einem Schulprogramm von 1884 zur Bekämpfung des Philosophielehrermangels vor, den Direktoren die Aufgabe des Philosophieunterrichts zu übertragen. Von ihnen erwartet er, aufgrund ihres hohen Besoldungs- und Dienstverhältnisses sowie der ausgeprägten pädagogischen Erfahrung, den geringsten Widerstand, ein nicht ganz einfaches Fach fachfremd zu lehren.¹⁴⁶

141 Vgl. Polle, a. a. O., S. 6; 13. Unabhängig von Polle, kommt auch Püllen sehr viel später zu dem Ergebnis, daß Logik und Psychologie Unterrichtsgegenstände des 19. Jahrhunderts waren, weil sie system- und weltanschauungsneutral sind. Vgl. Püllen, a. a. O., S. 36.

142 Vgl. Gockel, Ueber den Unterricht, a. a. O., S. 37.

143 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 87. M. Killman, (Hrsg.): Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889, Berlin, 1890, S. 274.

144 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 88.

145 Vgl. Leuchtenberger, Philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 28 ff.

146 Vgl. Zillgenz, a. a. O., S. 5f.

- Verbesserung der Lehrerausbildung: Wie bei keinem anderen Fach, leide die Ausbildung der Philosophielehrer erheblich unter der Esoterik-Exoterik-Spannung. Selbst tüchtige Universitätsprofessoren für Philosophie, so Leuchtenberger, hätten erstens falsche Eindrücke von der alltäglichen Schulpraxis, für die sie angehende Philosophielehrer vorbereiteten. Bei der Vermittlung der philosophischen Grundbegriffe, die allein den Unterrichtsstoff der Prima bildeten, sei der Universitätsphilosoph zweitens intellektuell so unterfordert, daß Aufgaben dieser Art geradezu als Schande und Entehrung des eigenen Geistes angesehen würden. Damit Universitätsprofessoren sich zukünftig nicht mehr herablassen müssten und Studenten besser für die Schulpraxis ausgebildet würden, schlägt Leuchtenberger die Einrichtung von Universitätskollegien vor, an denen erfahrene Philosophielehrer und Professoren gemeinsam Philosophielehrer ausbilden sollten.¹⁴⁷ Rudolf Lehmann fordert, angesichts der Tatsache, daß vornehmlich Deutschlehrer für gelegentliche Lehrgänge in der Philosophie zuständig waren, in deren Studiengang philosophische Anteile.¹⁴⁸
- Dialogische Unterrichtsmethoden: In Distanz zur akroamatischen Lehrweise, empfiehlt die Direktorenkonferenz dialogische Unterrichtsmethoden, und Troisen versichert auch weitgehend die Umsetzung dieses Vorschlags in der Schulpraxis.¹⁴⁹
- Abschaffung von behördlichen Verordnungen: Angesichts der Fruchtlosigkeit der behördlichen Verordnungen zur Erteilung eines philosophischen Unterrichts im 19. Jahrhundert, vermutet Paulsen, daß der Druck der Behörden kontraproduktiv sei. Nur »Absterbendes« bedürfe behördlicher Stützen, was aber kommen wolle, bedürfe keiner Behörde. Im festen Glauben an die von ihm entdeckte historische Gesetzmäßigkeit vom beständigen Wechsel der literarischen und philosophischen Epochen, empfiehlt er, einfach nur abzuwarten, bis sich ein Philosophieunterricht, aufgrund entstehender philosophischer Bedürfnisse in der Gesellschaft, einfach von allein etablieren werde.¹⁵⁰

147 Vgl. Leuchtenberger, *Philosophische Propädeutik*, a. a. O., S. 38 f.

148 Vgl. Rudolf Lehmann: »Der Unterricht im Deutschen«, in: *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, hrsg. von W. Lexis, Halle, 1902, S. 177–190. hier: S. 188 ff.

149 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 84; 88. Siehe auch Jarz, a. a. O.

150 Vgl. Paulsen, *Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie*, a. a. O., S. 33 f.

5.2 Kantischer Deutungskanon

Obwohl Kant, wie kein anderer vor ihm, mit wiederholter Intensität das Selbstdenken der Schüler zu bilden suchte und das unkritische Nachbeten von Meisterdenkern aufs äußerste kritisierte, hatte er selbst eine Schülerschar, die für ihn unkritisch schwärmte und seine Philosophie ehrfürchtig zu verbreiten und zu kommentieren suchte. Einer seiner demütigsten Schüler, der ihn am schulischen Lernort im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts bekannt gemacht hat, ist Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter. Kiesewetter stand Kant im Streit um die Zensur der Religionsschrift bei, indem er in einer dem König gewidmeten Abhandlung *Über den Glauben an die Gottheit* die Übereinstimmung der Philosophie Kants mit den christlichen Lehren demonstrierte.¹⁵¹

Drei weitere Anhänger Kants, die am gymnasialen Bildungsort im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts Kanonstatus erreichten, sind die Gebrüder Snell und August Matthiä. Im Gegensatz zu Kiesewetter, entstammten sie nicht dem engeren Schülerkreis um Kant. Die von den Kantianern aufbereiteten Lehrmittel enthalten keine authentischen Texte. Es handelt sich um einen lehrbuchartigen Deutungskanon.

5.2.1 Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter

*Man lese nicht zu viel und obenhin, sondern überdenke und prüfe das Gelesene.*¹⁵²

Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter (1766–1819) erhielt aufgrund seiner Begabung nach seiner Schulzeit am Berliner *Gymnasium zum grauen Kloster* ein kurmärkisches Stipendium, um an der Universität Halle Theologie, Mathematik und Philosophie zu studieren. Als Student unterrichtete Kiesewetter Mathematik im Halleschen Waisenhaus. Jacob, der als erster Philosoph über Kant las, machte Kiesewetter mit der Philosophie Kants vertraut und weckte Kiesewetters Wunsch, bei Kant persönlich in die Lehre zu gehen. Friedrich Wilhelm II. ermöglichte Kiesewetter von 1788 bis 1789 einen Aufenthalt in Königsberg, wo sich Kiesewetter zu einem der eifrigsten Schüler Kants entwickelte und in den engeren Kreis der Tischgenossen im Hause Kants aufgenommen wurde. Mit Ablauf seines Königsberg-Stipendiums wurde Kiesewetter zum Prinzenerzieher und Philosophie- und Mathematiklehrer an den königlichen Hof zu Berlin berufen, wo er unter anderem

151 Vgl. Kant, *Gesammelte Schriften*, a. a. O., Bd. 11, S. 112; 135.

152 Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter: *Logik zum Gebrauch an Schulen*, Leipzig, 1832, S. 117.

einen philosophischen Kursus für Hofdamen leitete. Im Jahre 1790 wurde Kiese-wetter in Halle promoviert. Nach einer weiteren Reise nach Königsberg erhielt er 1793 einen Ruf zum Professor der Philosophie in Berlin, mit der Verpflichtung, am *Collegium medico-chirurgicum* Mathematik und Philosophie zu lehren. Nach der Umwandlung dieser Bildungsanstalt in eine Militärakademie blieb dieser Lehr-auftrag verpflichtend. Im Auftrag der Regierung reiste er 1804 durch Deutschland, Frankreich, Schweiz und Italien, um Militärakademien zu besuchen und Anre-gungen für die Anstalt in Berlin zu sammeln. Bei Ausbruch des Befreiungskrieges (1813) meldete sich Kiese-wetter als Freiwilliger. Er kehrte so krank zurück, daß er nie mehr volle Genesung fand und nach jahrelangem Krankenlager starb.¹⁵³

Kiese-wetters Bedeutung für die Philosophie liegt allein in der Reproduktion und Popularisierung der Lehre Kants für verschiedene Lerngruppen. Für ein brei-tes Publikum bestimmt, erzielte Kiese-wetters Schrifttum Kanonizität bis in die drei-ßiger Jahre des 19. Jahrhunderts. Kants Philosophie erläutert Kiese-wetter in seiner populären *Darstellung der wichtigsten Wahrheiten der kritischen Philosophie* (1795, ⁴1824). Diese Einführung in die gesamte Philosophie Kants ist strukturiert nach den berühmten kantischen Leitfragen, »Was kann ich wissen?« »Was soll ich tun?« und »Was darf ich hoffen?«. Diese drei Fragen gehen schließlich in der vierten Anthropologie-Frage »Was ist der Mensch?« auf.¹⁵⁴ Kiese-wetter hat mit diesem populären Gliederungsversuch wahrhaft Epoche geschrieben. Bis heute werden in Schulbüchern die Inhalte der Philosophie anhand dieser Fragen struk-turiert.¹⁵⁵ Der drei-ßigseitige Anhang der *Darstellung der wichtigsten Wahrheiten* enthält einen *Gedrängten Auszug aus Kant's Kritik der reinen Vernunft*, der aufgrund des enormen Erfolgs des gesamten Bandes separat gedruckt wurde. Es handelt sich hierbei nicht, wie der Titel vielleicht vermuten läßt, um besonders einschlägige Textauszüge, sondern um Kiese-wetters Zusammenfassung der *Kritik der reinen Vernunft* für diejenigen, die den Primärtext schon kennen und sich im nachhinein

153 Vgl. Carl von Prantl: »Kiese-wetter, Joh. Gottfr. Karl Christian«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 15, S. 730. Friedbert Holz: »Kiese-wetter, Johann Gottfried Karl Christian« in: Neue deutsche Biographie, Bd. 11, Berlin, 1977, S. 597. Eine Biographie enthält die Ausgabe: Johann Gottfried Karl Christian Kiese-wetter: Darstellung der wichtigsten Wahrheiten der kritischen Philo-sophie, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin, 1924), Brüssel, 1968, S. XIII–XXI. Zu Kiese-wetters Philosophieunterricht für Hofdamen siehe: Kant, Gesammelte Schriften, Bd. 11, S. 233.
154 Kant, Gesammelte Schriften, Bd. 9 S. 25. Zu den berühmten Fragen Kants als Strukturmerk-mal siehe: Kiese-wetter: Darstellung der wichtigsten Wahrheiten, a. a. O., S. X; 16. Zur Verbreitung der populären Kant-Fragen siehe auch: Karl Rosenkranz: Geschichte der Kantischen Philosophie, Leipzig, 1840, S. 296.

155 Vgl. Martens, »Philosophiedidaktik«, a. a. O., S. 297 f. Als Beispiel für die Einschlägigkeit des Gliederungsversuchs sollen genügen: Roland W. Henke, Lothar Aßmann, Reiner Bergmann, Matt-hias Schulz, Eva-Maria Sewing: Zugänge zur Philosophie, Grundband für die Oberstufe, Berlin, 1995.

noch einmal eine Übersicht verschaffen wollen.¹⁵⁶ Dieser Deutungskanon fuhr dem Buchdrucker einen so großen Gewinn ein, daß das Konzept – die vereinfachte Zusammenfassung eines umfangreichen Werkes auf kleinem Raum – ein zweites Mal angewendet wurde, und Kiesewetter als Auftragsarbeit den *Gedrängten Auszug aus Kants Prolegomena* seinem Drucker überreichte.¹⁵⁷ Unter dem Signum der Popularisierung der kantischen Philosophie stehen außerdem Kiesewetters *Faßliche Darstellung der Erfahrungs-Seelenlehre* (1803, 21814), der *Erste Grundsatz der Moralphilosophie* (1788, 21791), *Immanuel Kants Kritik der Urtheilskraft für Uneingeweihte* (1804) sowie drei lerngruppenspezifische Arbeiten zur Kants Logik, die im folgenden noch genauer vorgestellt werden.

Da Kiesewetters kantische Didaktik und die Kanonproblematik deutlich in seiner *Hodegetik* entfaltet wird, verdient dieses Werk vorab Beachtung. Für den nicht immer einfachen Übergang von der Schule zur Hochschule verfaßte Kiesewetter ein *Lehrbuch der Hodegetik oder kurze Anweisung zum Studium* (1811). Unter Hodegetik versteht Kiesewetter in Abgrenzung zur Didaktik, die er als »Wissenschaft von den Regeln eines guten Vortrags« definiert und an Lehrende adressiert ist, eine an den Schüler gerichtete Wissenschaft von den Methoden des Lernens.¹⁵⁸ Im Vergleich zu anderen Wissenschaften beansprucht die Philosophie für Kiesewetter einen Sonderstatus. In Anlehnung an Kant, unterscheidet er zwischen Philosophie und Philosophieren und akzentuiert den Übungscharakter des Philosophierenlernens.

Man kann keine Philosophie lehren und lernen, wie man z. B. Mathematik lehren und lernen kann, wohl aber kann man philosophieren lernen d. h. das Talent der Vernunft, zu den höchsten Quellen und letzten Gründen der menschlichen Erkenntniß aufzusteigen und von den allgemeinen und höchsten Prinzipien zur Begründung und Organisation menschlicher Erkenntnisse Gebrauch zu machen, üben.¹⁵⁹

Philosophierenlernen zeichnet sich vor allem – ganz im Sinne Kants – durch die Beförderung des Selbstdenkens aus, das Kiesewetter in seiner *Hodegetik* in einem gesonderten Kapitel untersucht. Das »eigene Denken« unterscheidet sich radikal vom Durchdenken und Nachvollziehen des schon von anderen Philosophen

156 Johann Gottfried Karl Christian Kiesewetter: *Gedrängter Auszug aus Kants Kritik der reinen Vernunft*, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1795), Brüssel, 1974.

157 Vgl. Johann Gottfried Karl Christian Kiesewetter: *Gedrängter Auszug aus Kants Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft nicht auftreten können*, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1796), Brüssel, 1974, Vorrede.

158 Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter: *Lehrbuch der Hodegetik*, Berlin, 1811.

159 A. a. O., S. 107.

Gedachten und nimmt in der Stufenordnung der wissenschaftlichen Aktivitäten den höchsten Grad ein. Der Nachvollzug dessen, »was vorzügliche Köpfe«¹⁶⁰ schon gedacht haben, bleibt, trotz aller Förderung des eigenen Denkens, integraler Bestandteil der philosophischen Bildung.

Wenn wir hier von dem eigenen Denken reden, so verstehen wir nicht darunter die unnachlässliche Pflicht, die einem jeden Studirenden obliegt, das was andere ihn in mündlichen Vorträgen oder Büchern gelehrt, auf seine Weise zu durchdenken, ihm die Form seines Geistes auszudrücken [...], sondern wir haben die Selbstthätigkeit des Geistes [...] zum Gegenstand.¹⁶¹

In der sich anschließenden Heuristik, die von der allgemeinen angewandten Logik ergänzt werden soll, listet Kiesewetter – im Stile eines Kochbuches – Wahrnehmungs- und Denkregeln auf, die das selbständige Philosophieren befördern sollen. Der aufmerksame Leser gerät über deren Nutzen allerdings schon deshalb in Zweifel, weil zum einen der Autor selbst dem Stadium der Reproduktion fremder Philosophien nicht entwachsen ist, und zum anderen, weil sich in Kiesewetters Heuristik schließlich herausstellt, daß große Denker und philosophische Genies ihre Gedanken nicht aufgrund einer gründlichen Befolgung dieser Regeln entwickelt haben, sondern vielmehr aufgrund ihrer von der Natur geschenkten Begabung.¹⁶²

In die Kritik seiner Zeit geriet der unter der Leitfrage »Was soll man lesen?« entwickelte dritte Abschnitt der zweiten Abteilung, in der Kiesewetter einen Kanon für Philosophiestudierende aufstellt.¹⁶³ Widererwartens handelt es sich weder um einen Exemplakanon noch um einen Katalog der Schriften Kants, sondern um eine Auflistung von insgesamt vierzehn kritischen Zeitschriften, in denen philosophische Literatur besprochen wird, z. B. Darjes' *Jenaische philosophische Bibliothek* (vgl. Kap. 4.5.4.) und Snells *Allgemeine Bibliothek der neuesten philosophischen Literatur* (vgl. Kap. 5.2.2.). Erwähnenswert sind vor allem die Nennungen derjenigen Autoren in der Leseliste, die am schulischen Bildungsort tatsächlich kanonisch waren, nämlich Feder, Meiner und Ernesti.¹⁶⁴

Zur Frage, wie Kiesewetter in seinem eigenen Unterricht im Waisenhaus zu Halle, am königlichen Hof und später an den Hoch- und Militärschulen in Berlin lehrte, schweigen die Quellen. Allein ein Brief von Kiesewetter an Kant aus dem

160 A. a. O., S. 108.

161 A. a. O., S. 224.

162 A. a. O., S. 225.

163 Anonymus: »Berlin b. Nauck: Lehrbuch der Hodegetik oder kurze Anweisung zum Studieren, von J. G. Kiesewetter«, in: *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung*, 9. Jahrgang, Bd. 3, 1812, S. 356–357.

164 Kiesewetter, *Hodegetik*, a. a. O., S. 176 ff.

Jahre 1789 läßt erkennen, daß Kiesewetter Logik nach eigenen »Dictata« unterrichtete.¹⁶⁵

Mit großer Wahrscheinlichkeit diktierte Kiesewetter aus seinen Logiken, von denen er eine große, eine mittlere und eine kleine veröffentlicht hat. Das umfangreichste Werk, der zweibändige *Grundriß einer allgemeinen Logik nach Kantischen Grundsätzen* (1791, ⁴1824), richtet sich hauptsächlich an Studierende und war als Vorlesungsgrundlage oder als Handbuch für Philosophielehrer bestimmt. Die mittlere *Logik zum Gebrauch für Schulen* (1797, ⁴1832) war – wie der Titel schon preisgibt – für eine jüngere Klientel an Schulen verfaßt. Die kürzeste Logik, die *Wichtigsten Sätze der allgemeinen Vernunftlehre für Nichtstudierende* (1806, ²1817), war an diejenigen adressiert, die weder eine Hochschulreife erreicht hatten noch eine anstrebten.

Der für Studierende bestimmte zweibändige *Grundriß einer allgemeinen Logik* ist – nach Kiesewetters Angaben – von Kant persönlich verbessert und gebilligt worden.¹⁶⁶ Der Briefwechsel zwischen Kant und Kiesewetter deutet jedoch auf eine weniger harmonische Entstehungsgeschichte des Lehrwerkes hin. Kiesewetter ließ am 14. Juni 1791 Kant ein Exemplar des *Grundrisses* zukommen und erfuhr wenig später aus verlässlicher Quelle, daß Kant nach Erhalt des Geschenkes »ungehalten« reagiert habe. In Sorge, Kants Gunst verloren zu haben, setzte Kiesewetter am 3. Juli 1791 einen weiteren Brief an seinen Lehrer auf, in dem er Kant die Entstehung und Billigung des Werkes in Erinnerung zu rufen versuchte. Er habe während seines letzten Besuches in Königsberg von seiner Aufgabe, in Berlin eine Logikvorlesung zu halten, berichtet und habe Kant um die Empfehlung eines guten Kompendiums als Literaturgrundlage für seine Lehrveranstaltung gebeten, woraufhin Kant auf Meiers *Auszug aus der Vernunftlehre* verwiesen habe, der, wie Kiesewetter hätte wissen müssen, trotz einiger Mängel auch Literaturgrundlage der Logikvorlesung Kants gewesen sei. Dieses Gespräch motivierte Kiesewetter zunächst dazu, eine teilweise schon erarbeitete Vorlesungsgrundlage für Berlin zu Ende zu schreiben und Kant in den Prozeß der Bearbeitung einzubinden.

Ich arbeitete noch in Königsberg den größten Theil der Hefte zu diesen logischen Vorlesungen aus, las Ihnen mehremal Stücke derselben zur Beurtheilung vor, und Sie waren so gütig, sich mit mir darüber zu unterhalten und meine Vorstellungen zu berichtigen, dies war z. B. der Fall bei der Eintheilung der Begriffe nach den Tafeln der Kategorien, bei der Eintheilung der Schlüsse in

165 Kant, Gesammelte Schriften, a. a. O., Bd. 11, S. 112.

166 Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter: *Grundriß einer reinen allgemeinen Logik nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen begleitet mit einer weiteren Auseinandersetzung für diejenigen, die keine Vorlesungen darüber hören können*, Frankfurt, 1793, Widmung und Vorrede.

Verstandesschlüsse, in Schlüsse der Urteilskraft und der Vernunft usw., ja Sie waren so gütig mir Materialien zu einer Einleitung in die Logik zu dictieren. – Ich ging nach Berlin und las zweimal Logik nach meinen Heften; aber meine Zuhörer [...] lagen mich an, meine Hefte drucken zu lassen.¹⁶⁷

Kant beantwortete Kiese wetters Schreiben nicht, sondern schickte seinem Schüler erst zwei Jahre später eines seiner Bücher. Kiese wetter interpretierte diese späte Geste als Zeichen der Freundschaft und hielt den Kontakt aufrecht.¹⁶⁸

Der *Grundriß einer allgemeinen Logik* dient – Kiese wetter zufolge – der Propädeutik zu allen Wissenschaften. Mit Kant unterscheidet Kiese wetter eine reine und eine angewandte Logik. Die Vermischung von Logik, Psychologie, Metaphysik und Moral ist – nach Kiese wetter – der Hauptfehler aller aristotelischen Logiklehrbücher. Der erste Band des Kompendiums widmet sich daher ausschließlich der reinen Logik, die dem Verstand *a priori* gegeben ist und sich nicht mit den Gegenständen des Denkens, sondern allein mit der Form des Denkens beschäftigt. Wie zuvor Kant, verweist Kiese wetter darauf, daß reine Logik kein »Organon«, im Sinne einer Quelle von Erkenntnissen der Gegenstände, ist, sondern ein »Canon«, eine Richtschnur, die Prinzipien zur Beurteilung der Form der Erkenntnisse enthält. Zur Elementarlehre der reinen Logik gehört die Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre, die jeweils aufgefächert ist in Unterkapitel zur Quantität, Qualität, Relation und Modalität. In der zweiten und dritten Abteilung des Bandes differenziert Kiese wetter zwischen Schlüssen der Urteilskraft und verschiedenen Formen von Vernunftschlüssen (reine, kategorische, hypothetische, disjunktive, vermischte und zusammengesetzte). Der erste Band schließt mit einer Methodenlehre, die eine Didaktik beinhaltet. Kiese wetter unterscheidet darin zwischen scholastischen, populären, akroamatischen und erotematischen Vortragsarten. Ein scholastischer Vortrag enthalte Kunstaussprüche einer bestimmten philosophischen Richtung und sei systematisch aufgebaut. Der in der populären Art vortragende Lehrer bediene sich der Begriffe »des gemeinen Haufens«. Der Unterschied zwischen akroamatischer und erotematischer Lehrart bestehe darin, daß der Lehrer in der einen Lehrart alleine rede, in der anderen hingegen auch der Schüler reden dürfe. Die erotematische Lehrart wiederum zerfällt in die dialogisch-sokratische und katechetische Lehrmethode. Kiese wetter favorisiert, wie zuvor schon Kant, eindeutig die dialogisch-sokratische Methode, weil sie eine Lehre »im eigentlichen Sinne« sei. Die katechetische Lehrart eigne sich allein für das Abfragen des schon Gelernten.¹⁶⁹

Obwohl Kiese wetter selbst Philosophiebücher für Unstudierte oder – wie er sagt – »Uneingeweihte« publizierte, wendet er sich im *Grundriß* scharf gegen

167 Kant, Gesammelte Schriften, a. a. O., Bd. II, S. 266.

168 A. a. O., Bd. II, S. 436.

169 Kiese wetter, Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, a. a. O., § 236.

populäre Darstellungen und stellt die Möglichkeit einer Jedermannslogik radikal in Frage:

Es ist [...] unverantwortlich, wenn man in neueren Zeiten diese so treffliche Wissenschaft [Logik] dadurch verdarb, daß man Lesebücher der Logik für Kinder und Frauenzimmer verfertigte; sie verliert allen Werth, ja hört so ganz auf Wissenschaft zu sein, wenn man ihren Beweisen die Strenge und dem Vortrage derselben das Systematische nimmt. Mag man immerhin Kindern und Damen einige Regeln für den richtigen gebrauch des Verstandes geben, nur Logik sollte man so eine Rhapsodie nicht nennen. [...] Wer eine systematische Logik nicht studiren kann, muß keine Logik studiren.¹⁷⁰

Zeichen der didaktischen Aufbereitung der kantischen Philosophie durch Kiesewetter sind eine Vielzahl von erläuternden Beispielen, tabellarische Einteilungen des Materials, drucktechnische Übersichtlichkeit bei Darstellung der Schlüsse, ein ausführliches Sach- und Personenregister und vor allem eine Dichotomie zwischen den in Paragraphen festgehaltenen Regeln und den im zweiten Teil des Buches gesondert gedruckten Anmerkungen und Erklärungen zu den Paragraphen.

Diesen formalen Aufbau behält Kiesewetter auch im zweiten Teil seiner Logik, die zwischen 1796 und 1825 drei Auflagen erreichte, bei. Die *Angewandte Logik* beschäftigt sich mit den Fragen, welche Hindernisse der Vollkommenheit des Denkens und Erkennens entgegenstehen und wie sie zu überwinden sind. Sie enthält eine Didaktik, eine Hermeneutik und eine Anleitung zum Disputieren. In der Didaktik werden Hinweise bezüglich der Gestaltung von Lehrvorträgen gegeben. Im Gegensatz zu seinem üblichen Verfahren, schließt das Kapitel zum Lehrvortrag nicht mit einer Regelsammlung, sondern mit der Einsicht, alle didaktischen Entscheidungen im Einzelfall dem Lehrer zu überlassen. Einen Einblick in die Disputationspraxis des ausgehenden 18. Jahrhunderts gewähren Kiesewetters Tips zum Gewinnen eines philosophischen Streitgesprächs, in dem nicht immer derjenige als Gewinner hervorgehe, der die besseren Argumente vertrete. Wer Worte verdrehen und Autoritäten zitieren könne, die »Lacher« des Publikums und die Aufregung des Gegners zu steuern wisse, habe beste Chancen.¹⁷¹

In seinem *Grundriß* folgt damit Kiesewetter insgesamt der Logikvorlesung Kants und übernimmt auch die von Kant im Lehrbetrieb selbst vorgenommenen Reduktionen. Bekanntlich erschöpfen sich Kants Überlegungen nämlich nicht

170 A. a. O., zweiter Theil ad §9, S. 15.

171 Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter: *Grundriß einer allgemeinen Logik nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen*, zweiter Theil, welcher die angewandte allgemeine Logik enthält, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig, 1825), Brüssel, 1973. Zum Lehrvortrag vgl. S. 168 ff.; zum Disputieren vgl. S. 417 ff.

**Kein Mensch ist heilig,
Cajus ist ein Mensch,**

**Cajus ist nicht heilig,
ist verneinend.**

**Die Logiker drücken diesen Satz so, aus: Aus bloßen negati-
ven Sätzen folgt nichts, (Ex puris negativis nihil sequitur).**

Abb. 38: Johann Gottfried Carl Christian Kiesewetter: Logik zum Gebrauch an Schulen, Leipzig, 41832, S. 59.

mit der Aufstellung einer reinen allgemeinen und angewandten Logik. Im zweiten Teil der transzendentalen Elementarlehre der *Kritik der reinen Vernunft* entwickelt Kant die neugegründete und wirkmächtige Idee einer transzendentalen Logik, die die Beschränktheit der allgemeinen Logik zu überwinden sucht, indem sie nach den Bedingungen der Erkenntnisse *a priori* fragt. Die transzendente Logik beschäftigt sich mit Ursprung, Umfang und objektiver Gültigkeit von apriorischen Erkenntnissen. Warum Kant in seinen Logikvorlesungen auf die transzendente Logik verzichtet hat, ist in der Kant-Forschung bisher nicht geklärt. Als mögliche Gründe werden didaktische Reduktion, formell-literarische Bedenken, Leugnung der eigenen Innovation und Ehrfurcht gegenüber dem von Aristoteles fundierten Gebäude der abendländischen Logik erwogen.¹⁷² Wie Kant, gibt auch Kiesewetter keine Begründung für den Wegfall der transzendentalen Logik in seinem Lehrbuch für Vorlesungen an.

Wie zu erwarten, ist die transzendente Logik auch kein Unterrichtsgegenstand am schulischen Bildungsort. Kiesewetters einhundertfünfzig Seiten umfassende *Logik zum Gebrauch für Schulen*, die von den Schülern für erschwingliche neun Groschen erworben werden konnte, orientiert sich in Aufbau und Darstellungsart wesentlich am *Grundriß*. Ganze Textabschnitte hat Kiesewetter unverändert übernommen. Die reine allgemeine Logik des Schulbuches gliedert sich in Elementar- (zusammengesetzt aus Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre) und Methodenlehre. Die Kapitel zur angewandten allgemeinen Logik widmen sich der Eingeschränktheit der menschlichen Erkenntnisse und enthalten traditionell eine Didaktik, Hermeneutik und eine Anleitung zum vernünftigen Disputieren.

Im Vergleich mit dem *Grundriß* fallen drei Änderungen, die zum Nutzen der jüngeren Adressaten vorgenommen wurden, sofort ins Auge: das Kompendium ist insgesamt kürzer und enthält in nur einem Band sowohl einen Teil zur reinen als auch zur angewandten Logik. Außerdem werden die rezeptartig formulierten

¹⁷² Weiterführende Literatur hierzu bei Pozzo, a. a. O., S. IX, 180 und Boswell, a. a. O., S. 9.

Regeln durchgängig numeriert. In der Vorrede hebt Kiesewetter selbst hervor, daß sich die Schullogik nur in »Kürze und Deutlichkeit« vom *Grundriß* unterscheidet. Zur Deutlichkeit gehören nicht nur eine übersichtliche Numerierung der Regeln, sondern auch eine größere Anzahl an Beispielen und ein übersichtliches Druckbild. Die Beispiele der Schlußlehre etwa sind zentriert und die Konklusionen stets unter einen Balken gedruckt. Die vom Schüler sicherlich auswendig zu lernenden Regeln sind in Latein der deutschen Erklärung in Klammern beigefügt.

Das dargebotene Material im Schulbuch versteht Kiesewetter als Angebot und empfiehlt dem Lehrer – je nach Lerngruppe – eine weitere Reduktion des Unterrichtsstoffes. Der Lehrer selbst aber erreiche die nötige Fachkompetenz durch das Studium des *Grundrisses*. In der Vorrede zur zweiten Auflage weist Kiesewetter, wie auch in der *Hodegetik*, darauf hin, daß das Studium nicht, wie sonst üblich, mit der Logik zu beginnen sei, sondern besser mit der Erfahrungsseelenlehre.¹⁷³ Dem Kanonproblem am Lernort Schule widmet sich Kiesewetter in den ersten Regeln zur schriftlichen Unterweisung im Didaktikteil der angewandten Logik. Die Handreichungen zur Bücherauswahl sind in dem für Kiesewetter typischen Kochbuchstil verfaßt:

2. Der Form nach wähle man die Bücher, welche die angegebenen Vollkommenheiten [Vollständigkeit, Deutlichkeit, Gründlichkeit und Überzeugungskraft] haben.
3. Man frage verständige und sachkundige Leute über die Wahl der Bücher, wenigstens anfangs, um Rath.
4. Man lese nicht zu viel und obenhin, sondern überdenke und prüfe das Gelesene.
5. Man lese mit der Absicht, den Verfasser zu widerlegen.¹⁷⁴

Einen weiteren Schritt in der Reduktion des Stoffes unternimmt Kiesewetter in der *Vernunftlehre für Nichtstudierende*, die sich im Aufbau und didaktischem Ansatz von der großen und mittleren Logik kaum unterscheidet. Mit ihren einhundertvierzehn Seiten ist die *Vernunftlehre für Nichtstudierende* Kiesewetters kürzeste Logik. In der Vorrede rechtfertigt Kiesewetter die Reduktion des Materials mit Hinweis auf die Adressaten und ihrer möglichen Verwendung einer Logik. Zudem ist dieser Schrift in nur einem Einband die *Faßliche Darstellung*

¹⁷³ Kiesewetter: Logik zum Gebrauch an Schulen, a. a. O., Vorrede. In der *Hodegetik* schlägt er für das universitäre Philosophiestudium folgende Reihenfolge vor: Erfahrungsseelenlehre, Anthropologie, Logik, Transzendentalphilosophie, Metaphysik, Naturrecht, Ethik, Ästhetik, Geschichte der Philosophie. Vgl. Kiesewetter, *Hodegetik*, a. a. O., S. 109.

¹⁷⁴ A. a. O., S. 117. Diese Regeln hat Kiesewetter wörtlich aus dem *Grundriß* entnommen. Vgl. Kiesewetter, *Grundriß*, zweiter Theil, a. a. O., S. 33.

der *Erfahrungsseelenlehre zur Selbstbelehrung für Nichtstudierende* beigegeben, so daß der Leser – nach Kiese wetters Maßstäben – eine vollständige Einführung in die Philosophie erhält.¹⁷⁵

Die Rezensenten schenken Kiese wetters *Grundriß einer allgemeinen Logik* und der *Logik zum Gebrauch für Schulen* weitaus mehr Beachtung als seiner kleinen Logik. Ein anonymer Rezensent hebt 1793, in freudiger Erwartung steigender Auflagenzahlen, hervor, daß das Universitätskompodium »sehr gut ausgefallen« und »sehr faßlig« sei.¹⁷⁶ Vollständigkeit, Kürze und Deutlichkeit sind die Attribute, mit denen Kiese wetters *Logik zum Gebrauch für Schulen* von einem Rezensenten gelobt wird.¹⁷⁷ Zum Jahrhundertwechsel mischen sich dagegen kritischere Stimmen ein. Anlässlich der dritten und damit vorletzten Auflage des ersten Bandes des *Grundrisses* wird beklagt, daß Kiese wetter von Kants Terminologie einen falschen oder bisweilen »sinnlose[n] Gebrauch« mache. Die Benutzung traditioneller Logikkompodien wird rigoros empfohlen.¹⁷⁸ Ein anderer Rezensent, der sich auf Flatts monographische Kritik bezieht, bemängelt ein Jahr später fehlende Gründlichkeit und unangemessene Gewichtung.¹⁷⁹ Mit Wohlwollen attestiert aber noch 1808 ein weiterer Rezensent dem *Grundriß* eine »anerkannte Brauchbarkeit« für den Lehrbetrieb und würdigt den kantischen Ansatz durch den Nachweis des paradigmatischen Umbruchs in der Logik, der mittels der Erkenntnis von der Verschiedenheit zwischen der Wahrheit im Denken und der Wahrheit im Sein eingeleitet wurde. Auf diesem Weg weist der Rezensent, mit erstaunlichem Weitblick, auf die Leistungen des Reimar hin, die Kant tatsächlich den Weg geebnet haben (vgl. Kap. 4.6.2.).¹⁸⁰

Am schulischen Bildungsort ist die Lektüre von Kiese wetters Logik erst nach der Jahrhundertwende nachweisbar. Der Lehrplan des *Martineum* zu Braunschweig

175 Johann Gottfried Karl Christian Kiese wetter: Die wichtigsten Sätze der allgemeinen Vernunftlehre für Nichtstudierende, Hamburg, 1806.

176 Anonymus: »Kiese wetter, J. G. C. C.: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 113, 1793, S. 452.

177 Anonymus: »Kiese wetter, J. G. C. C.: Logik zum Gebrauch für Schulen (1797)«, in: Allgemeine Literatur-Zeitung, Bd. 3, 1798, S. 235–236.

178 Anonymus: »Kiese wetter, J. G. C. C.: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen, 1. Theil, 3. Aufl.«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 81, 1803, S. 354–361, hier: S. 361.

179 Vgl. Anonymus: »Kiese wetter, J. G. K. C.: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen, 3. Aufl., Theil 1«, in: Allgemeine Literaturzeitung, Bd. 1, 1804, S. 349–352. Der Rezensent bezieht sich auf: Karl Christian Flatt: Fragmentarische Bemerkungen gegen den Kantischen und Kiese wetterischen Grundriß der reinen allgemeinen Logik, Tübingen, 1802.

180 Vgl. Anonymus: »Berlin, b. la Garde: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen. Von J. G. C. C. Kiese wetter«, in: Jenaische Allgemeine Literaturzeitung, 5. Jahrgang, Nr. 215/216, Bd. 3, 1808, S. 489–499.

von 1801 sieht Kiesewetters Logik für zwei Doppelstunden in der Woche vor.¹⁸¹ Im gleichen Jahr führt auch das Gymnasium in Hermannstadt, mit einer Stunde täglich, Kiesewetters Logik ein.¹⁸² Am Eutiner Gymnasium lehrt Direktor König nach Kiesewetter und begeistert seinen Schüler, Adolf Trendelenburg (vgl. Kap. 5.4.1.) für die Philosophie.¹⁸³ Gedike empfiehlt 1801 dem Akademischen Gymnasium in Posen die Aufnahme von Kiesewetters Logik in den Kanon (vgl. Kap. 4.7.2.).¹⁸⁴ Im Jahre 1808 wird Kiesewetters Logik auch in Leipzig zur Pflichtlektüre erklärt.¹⁸⁵ Von besonderer Bedeutung aber ist der Eintrag in die Liste der kanonischen Lehrmittel in der bayrischen Schulordnung von 1804. Nach dem Lehrplan, der bis 1808 in Kraft blieb, mußte in Bayern Kiesewetters Logik studiert werden.¹⁸⁶

5.2.2 Gebrüder Snell

*In der Wahl der Bücher [...] befolge man Anfangs den Rath geschickter Männer.*¹⁸⁷

Die Gebrüder Snell, Christian Wilhelm Snell und Friedrich Wilhelm Daniel Snell, widmeten ihr intensives Streben der Verbreitung der kantischen Philosophie, obwohl sie selbst nicht zum engeren Schülerkreis Kants gehörten. Was die Brüder teilten, war nicht allein ihre Verbundenheit zur Philosophie Kants, sondern auch die Liebe zum Unterrichten und das Interesse an pädagogischen und didaktischen Fragestellungen. Sie ergänzten sich insofern sehr gut, als daß der eine aus esoterischer, der andere aus exoterischer Perspektive die Dinge betrachtete.

Nach seinem Philosophie- und Theologiestudium in Gießen unterrichtete Christian Wilhelm Snell (1755–1834) zwischen 1780 und 1784 am dortigen *Pädagogium*; dann wechselte er in das Amt des Prorektors zum Gymnasium in Idstein. Er wurde 1797 ebendort zum Rektor befördert. Die Universität Marburg verlieh dem Schulmann 1809 die Ehrendoktorwürde. Anlässlich der Reorganisation des nassauischen Schulwesens unter französischer Fremdherrschaft siedelte Christian Wilhelm Snell 1817 nach Weilburg über, um dort das Amt des Direktors des

181 Koldewey, a. a. O., S. 448; 452.

182 Teutsch a. a. O., II Bd. 13, S. 134.

183 Ernst Carl Ludwig Bratuschek: Adolf Trendelenburg, Berlin, 1873, S. 8.

184 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 453.

185 Kaemmel, Geschichte, a. a. O., S. 507.

186 Vgl. Lurz, a. a. O., Bd. 2, S. 546.

187 Friedrich Wilhelm Daniel Snell: Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, Gießen, 1832, S. 109.



Abb. 39: C. W. Snell, Frontispiz in: C. W. Snell: Ihrem hochverdienten Lehrer Herrn Dr. Christian Wilhelm Snell weihen diesen Ausdruck dankbarer Empfindung seinem 71. Geburtstage, seine ehem. Schüler, Wiesbaden, o. J.

Landesgymnasiums zu bekleiden. Unter Verleihung der goldenen Verdienstmedaille, trat er zehn Jahre später in den Ruhestand.¹⁸⁸

Friedrich Wilhelm Daniel Snell (1761–1827) unterrichtete nach seinem Studium Mathematik und Religion am Pädagogium in Gießen. Im Jahre 1789 erhielt er eine Privatdozentur an der dortigen Universität. Wenig später konnte er dort als außerordentlicher und schließlich als ordentlicher Professor für Geschichte lehren. Als Mitglied einer Pädagogik-Kommission gehörte zu seinen Aufgaben die Oberaufsicht über die oberhessischen Gymnasien.¹⁸⁹

Christian Wilhelm Snell publizierte zur Einführung in die kantische Philosophie das *Lehrbuch der Kritik des Geschmacks mit beständiger Rücksicht auf die kantische Kritik der Urteilskraft* (1795), den *Menon oder Versuch in Gesprächen die vornehmsten Punkte aus der Kritik der*

praktischen Vernunft des Herrn Professor Kant zu erläutern (1789, ²1796) und den Band *Über philosophischen Criticismus* (1802).

Die an Eltern und Hofmeister adressierten Schriften *Ueber frühe Bildung des Geschmacks für Eltern, Schullehrer und Hofmeister* (1792), *Einige Bemerkungen über die Privaterziehung junger Leute aus den gebildeten Ständen in Briefen an einen Hofmeister* und der *Versuch über den Ehrtrieb* (1800) stammen allein aus der Feder von Christian Wilhelm Snell. Auch die Schulreden gewähren Einblick in das pädagogische Wirken von Christian Wilhelm Snell. In den Reden betont er die humanistische Ausrichtung seiner Lehranstalt. Mit Fleiß entlehnt er in seinen Reden aus den Schriften von Gurlitt (vgl. Kap. 4.7.3.) und Herder und polemisiert gegen den Utilitarismus der Philanthropen. Unter seinem Rektorat sollte das

188 Wilhelm Sauer: »Christian Wilhelm Snell«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 34, S. 503–506.

189 Moritz Canto: »Friedrich Wilhelm Daniel Snell«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 34, S. 506. Rudolf Eisler: Philosophen-Lexikon, Berlin, 1912, S. 684.

Gymnasium eine »Humanitätskultur« schaffen und zur »Schule der allgemeinen Menschenbildung«¹⁹⁰ heranreifen. Zur Erreichung dieses Ziels sucht Christian Wilhelm Snell an seiner Schule die Altphilologien zu stärken. Im Gegensatz zu den neuen Sprachen, trügen allein die toten Sprachen, aufgrund ihrer grammatischen Struktur, zu wahrer »Verstandesübung« bei. Christian Wilhelm Snells besondere Beachtung findet der Griechischunterricht, denn die Griechen seien eine »ewig zu bewundernde Erscheinung in der Weltgeschichte«¹⁹¹.

In der Didaktik schließen sich die Gebrüder Snell – ganz im Sinne Kants – an das Projekt des sokratischen Philosophierens an. Philosophieren wird in dem gemeinsam herausgegebenen *Handbuch der Philosophie für Liebhaber* definiert als das »Bemühen, das Wahrnehmbare aus dem bloß Denkbaren zu begreifen«.¹⁹² Die Priorität des sokratischen Philosophierens in Lehrprozessen ergibt sich, in Anlehnung an Kants Methodenparadigma, aus dem Ziel, Schülern im Philosophieunterricht das Selbstdenken beizubringen.

Zu keiner noch so ernsten Geistesarbeit [...] ist das Selbstdenken, eigenes Forschen, Untersuchen und Prüfen, in dem Grade nothwendig, wie zu dem Studium der Philosophie. [...] In allen diesen geistigen Geschäften, sage ich, muß der Philosophielehrer mit wahrer intellektueller Hebammenkunst seinem Lehrlinge unermüdet behülflich seyn, wenn er nicht dieses Nahmens ganz unwerth seyn will. Je besser ein solcher Lehrer seine Kunst versteht, desto eher wird er den Lehrling dahin bringen, daß er seine Beihülfe entbehren, daß er selbst und allein denken kann.¹⁹³

Als Hindernisse, die dem forschenden Selbstdenken im Wege stehen und daher vom Philosophielehrer achtsam auszuräumen sind, nennen sie Autoritätsgläubigkeit, Konservatismus, Modephilosophien, Vorurteile und Eitelkeit.¹⁹⁴ Das Bemühen, Kants kritische Philosophie unter Anwendung der sokratischen Methode zu vermitteln, grenzt sich radikal von der Bewegung der Popularphilosophie ab. Im *Handbuch der Philosophie für Liebhaber* polemisieren die Brüder resolut gegen die Popularisierungstendenzen ihrer Zeit und beschimpfen im nationalistischen Überschwang die deutsche Popularphilosophie als frankophile »Afterphilosophie«, die dem »wahren Denker« die »Schamesröthe« ins Gesicht treibe.¹⁹⁵ Trotz aller

190 Christian Wilhelm Snell: Über Jugendbildung und Unterricht, Eine Erörterung des alten Denkspruches *Die Jugend soll nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen*, Gießen, 1813, S. 15.

191 A. a. O., S. 49.

192 Christian Wilhelm Snell, Friedrich Wilhelm Daniel Snell: *Handbuch der Philosophie für Liebhaber*, Gießen, 1819, S. 17.

193 A. a. O., S. 243; 247.

194 A. a. O., S. 251 ff.

195 A. a. O., S. 66.

Kritik an der Popularisierung der Philosophie, treten die Gebrüder Snell nicht für eine philosophische Elitenbildung ein. Ganz im Gegenteil, das Bedürfnis zum Philosophieren stellen sie hier als einen zu befriedigenden »Grundtrieb« eines jeden Menschen heraus.¹⁹⁶ Die Vermeidung von Vereinfachungen und Popularisierungen bei der auf dem sokratischen Wege vermittelten kritischen Philosophie Kants ist nicht nur im Ausklang des 18. Jahrhunderts ein sicherlich anspruchsvolles Programm für die Philosophielehrenden und -lernenden.

Die Standards der schriftlichen Schülerarbeiten orientieren sich aber noch immer an der mathematisch-demonstrativen Methode Christian Wolffs. Von Schülern erwarten die Gebrüder Snell Schriftstücke, die sich stilistisch der Wolffschen Schreibart annähern. Zweideutige Redeweisen und sprachliche Bilder sind damit z. B. ein Tabu.¹⁹⁷

Auf dem Schulbuchsektor engagieren sich beide Brüder mit punktuell unterschiedlichen Schwerpunkten. Friedrich Wilhelm Daniel Snell legt einige Lehrbücher für den Mathematikunterricht vor; Christian Wilhelm Snell erarbeitet dagegen ein Unterhaltungs- und ein Lehrbuch für den Deutschunterricht. In der Philosophie hingegen koinzidieren die Bemühungen der Gebrüder Snell. Kurioserweise ist es der Schulmann, der eine *Einleitung in das Studium der Philosophie* (1819) vorlegt, und der Universitätsprofessor, der ein verlegerisch sehr erfolgreiches *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie* (81832) auf Gymnasien in zwei Bänden herausgibt. In der Vorrede zur fünften Auflage des Lehrbuchs berichtet der Herausgeber – nicht ohne Stolz –, daß das Lehrbuch an »manchen Gymnasien« eingeführt sei.¹⁹⁸ Im Fokus des Interesses stand im Philosophieunterricht vor allem die Empirische Psychologie, die das Anfangskapitel des Lehrbuches füllt.

Die Empirische Psychologie der Gebrüder Snell wurde an gymnasialen Bildungsorten in Soest 1805 und in Leipzig 1808 eingeführt.¹⁹⁹ Am westpreußischen Gymnasium in Thorn, wo der Philosophieunterricht in der Prima eine Wochenstunde umfaßte, gehörte die Empirische Psychologie ab 1804 zum Kanon.²⁰⁰ Der bayrische Lehrplan von 1804, der bis 1808 Gültigkeit behielt, fordert dagegen die Lektüre von Snells Ästhetik.²⁰¹

Nicht nur das *Lehrbuch*, sondern auch das *Handbuch* führte in die Erfahrungsseelenlehre und Ästhetik ein. Unter dem Titel *Handbuch der Philosophie für Liebhaber* gaben die Gebrüder Snell, mit kantischem Gestus, eine mehrbändige Einfüh-

196 A. a. O., S. 16.

197 A. a. O., S. 304 ff. Zu Wolffs Bilderverbot siehe: Albus, Weltbild, a. a. O., S. 28 ff.

198 Friedrich Wilhelm Daniel Snell: Lehrbuch für den ersten Unterricht, a. a. O., Vorrede zur fünften Auflage, S. XVI.

199 Kaemmel, Geschichte, a. a. O., S. 507. Zu Soest siehe: Schwartz, a. a. O., Bd. 3, S. 282.

200 Schwartz, a. a. O., Bd. 1, S. 310.

201 Vgl. Lurz, a. a. O., Bd. 2, S. 546.

rung in die Philosophie für jedermann heraus. Die Reihenfolge der im *Handbuch* vorgestellten Disziplinen, nämlich Erfahrungsseelenlehre, Logik, Metaphysik und Ästhetik, ist mit der im Lehrbuch identisch.

Der erste Band des *Lehrbuchs* führt in die Empirische Psychologie, Logik, Metaphysik und Ästhetik ein. Christian Wilhelm Snell wird als Autor des Ästhetik-Kapitels genannt; Urheber der restlichen Stücke des Lehrbuchs ist Friedrich Wilhelm Daniel Snell. Der zweite Band des *Lehrbuchs* führt in die Moralphilosophie, in Naturrecht und moralische Religionslehre ein. Wie Kiesewetter, erachten auch die Gebrüder Snell die Vermittlung der Empirischen Psychologie vor der Logik als notwendig. Denn nur, wenn der Schüler zwischen höheren und niederen Seelenkräften unterscheiden könne, sei er intellektuell in der Lage, sich mit Logik zu beschäftigen.²⁰² Das Kapitel zur Erfahrungsseelenlehre umfaßt, mit gut sechzig Seiten, ein Drittel des ersten Bandes und beschäftigt sich mit dem Leib-Seele-Problem, der Sinnlichkeit, den Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen. Die Empirische Psychologie führt in die auch von Kant vertretene antike Temperamentlehre ein und unterscheidet vier Charaktertypen, nämlich Sanguiniker, Choleriker, Phlegmatiker und Melancholiker. Dem traditionellen Wertekanon folgend, wird zudem zwischen typisch männlichen und typisch weiblichen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten unterschieden. Während Snell dem Mann ein Übergewicht an kognitiven Eigenschaften zuspricht, glaubt er beim weiblichen Geschlecht einzig Emotionen nachweisen zu können. Aus diesen vermeintlichen Naturanlagen leiten sich schließlich verschiedene Aufgaben und Funktionen in der Gesellschaft ab. Zum Philosoph tauge jedenfalls nur der Mann, zur Kinderaufzucht und Haushaltsführung nur die Frau.²⁰³

Die Logik ist, dem kantischen Ansatz gemäß, in zwei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil widmet sich der Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre; der zweite umfaßt die angewandte Logik, in der die Anwendung der Gesetze des Denkens geprüft wird. In Form von rezeptartigen Ratschlägen werden dem Leser Regeln zur Vermeidung von Irrtümern, Vorurteilen, Sprachproblemen und Aufmerksamkeitsdefiziten an die Hand gegeben. Zur angewandten Logik gehören zudem die Hermeneutik und die Didaktik, in der zum richtigen Lesen, Verstehen und Lehren angeleitet wird. Die Logik insgesamt soll – Snell zufolge – der Beförderung des eigenständigen Denkens dienen. Plakativ lautet daher auch die erste Empfehlung der angewandten Logik: »Man gewöhne sich früh zum Selbstdenken.«²⁰⁴

Das Metaphysik-Kapitel steht noch stark unter dem Einfluß der Leibniz-Wolffschen Philosophie. Die Monadologie gibt Snell jedoch nicht in voller Breite wieder, weil er die Existenz von Monaden wissenschaftlich nicht für gesichert hält. In

202 F.W.D. Snell, *Lehrbuch*, a. a. O., Vorrede zur ersten Auflage, S. XII.

203 Vgl. a. a. O., S. 60.

204 A. a. O., S. 98.

der Ästhetik werden die Künste eingeteilt und systematisiert sowie die Begriffe des Schönen, Erhabenen, Rührenden und Lächerlichen erläutert. Zwei weitere Abschnitte beschäftigen sich mit Genie und Geschmack. Die Moralphilosophie führt in die Lehre der Pflichten und Tugenden ein und benennt in aller Eindeutigkeit diejenigen Werte und Normen, nach denen die Schüler ihr Leben gestalten sollen. Im Gegensatz zu Kant, der ein radikales Lügenverbot aufstellt, lassen die Gebrüder Snell allerdings Notlügen zu.

Trotzdem bekennt sich der Herausgeber in der Vorrede zur kritischen Philosophie Kants, die er jedoch für den schulischen Bildungsort in ihrer Originalität als schwierig erachtet. Um den Anspruch herunterzuschrauben, habe man, neben der vereinfachten Reproduktion der kritischen Philosophie, auch »brauchbare[s] aus älteren Systemen«²⁰⁵ hinzugefügt. Welche Elemente des Deutungskanons aber dem Leibniz-Wolffschen Systemkanon bzw. Kants kritischer Philosophie entlehnt sind, kann der in der Philosophie unkundige Leser, an den sich das Buch richtet, mangels Quellenangaben nicht entscheiden.

5.2.3 August Matthiä

August Matthiä (1769–1835) studierte in Göttingen Philologie und Philosophie. In der Philosophie arbeitete Matthiä zunächst autodidaktisch, indem er Schriften von Locke, Leibniz und Kant las. Besondere Schwierigkeiten bereitete ihm Kants *Kritik der reinen Vernunft*, die er erst nach viermaliger Lektüre im Ansatz zu verstehen glaubte. Für die kritische Philosophie entflammt, besuchte er schließlich Feders (vgl. Kap. 4.6.3.) philosophische Vorlesungen, für die er aber, aufgrund von Feders Kant-Kritik, wenig Begeisterung verspürte. Die Vorlesungen des Kant-Gegners Meiners (vgl. Kap. 4.6.5.) reizten ihn ebenfalls nicht. Nach seinem Studium, das er mit einer Preisschrift abschloß, erhielt Matthiä 1789 eine Hauslehrerstelle in Amsterdam. Im Jahre 1798 wechselte Matthiä in eine Erziehungsanstalt am Schloß Belvedere bei Weimar. Er knüpfte Kontakte mit Goethe, Wieland und Schiller und besuchte Salzmann in Schnepfental. Ein Jahr nach seiner Promotion in Göttingen (1801) wurde Matthiä zum Direktor des *Friedrichsgymnasiums* in Altenburg berufen, wo er – zur Stärkung des Griechischunterrichts – einen neuen Schulplan etablierte. Dank seiner guten Beziehung zum Generalsuperintendenten Demme von der Gotha-Altenburgischen Regierung erhielt sein Schulprogramm eine beachtete Muster Gültigkeit. Die Rufe nach Rostock und Lüneburg lehnte er, nicht zuletzt aufgrund seiner politisch gefestigten Position im Lehrbetrieb, ab.²⁰⁶

205 A. a. O., Vorrede zur ersten Auflage, S. XI.

206 Konstantin Matthiae: August Matthiä in seinem Leben und Wirken, zum Theil nach seiner eigenen Erzählung, Quedlinburg, 1845.

Zu seinen Publikationen gehören Lehrbücher, die aus der eigenen Lehrpraxis entwickelt worden sind. Als besonders erfolgreich erwiesen sich eine Griechisch-Grammatik, die ins Englische und Französische übersetzt wurde, und das an Kants kritischer Philosophie orientierte *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie*. Matthiä verstand sich als treuer Kantianer. Hochachtungsvoll schickte er Kant, den er nie persönlich kennengelernt hat, seine Schriften.²⁰⁷ Im *Hugo* (1799) verteidigte er Kant gegen Herder. Das *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie* erreichte zwischen 1823 und 1844 immerhin vier Auflagen und wurde, wie Matthiä selbst bemerkt, 1829 von Passerini ins Italienische übersetzt und fand am preußischen Gymnasium einigen »Beifall«.²⁰⁸

Matthiä selbst unterrichtete in Altenburg ab 1804 Logik und Empirische Psychologie. Er entschied sich zur Publikation seiner Unterrichtsmaterialien, nachdem *Philosophische Propädeutik* als Unterrichtsfach in Preußen wieder zugelassen worden war.²⁰⁹ Matthiä war mit der Debatte um den Nutzen des Philosophieunterrichts an Schulen bestens vertraut und ergriff nachhaltig Partei für die Befürworter der philosophischen Propädeutik. Trotzdem zeigte er sich gegenüber den Bedenken der Gegner aufgeschlossen und pflichtete den Kontrahenten, was die Gestaltung des Unterrichts angeht, bei. Das Auswendiglernen eines geschlossenen philosophischen Systems lehnte Matthiä, in kantischer Tradition stehend, entschieden ab. Für den Verfall des Philosophieunterrichts macht er – sehr überzeugend – vor allem die Unterrichtsmethodik verantwortlich. Ein Grund für die Krise des Faches ist in der Tat in einer hinsichtlich der Denkschulung und lebensweltlichen Pragmatik des Argumentierens kontraproduktiven Methodik zu suchen. Durch ein an der Lebenswelt der Schüler ansetzendes sokratisches Philosophieren suchte Matthiä im eigenen Unterricht lernzielkonform zu arbeiten. Matthiäs Sohn hält nach der Lektüre der Vorrede des *Lehrbuchs* und der Beobachtung des väterlichen Unterrichtsstils resümierend fest:

Auch trug er in seinem philosophischen Kursus Logik und Psychologie immer in Verbindung mit praktischen Uebungen der Denkgesetze (wozu er den Stoff aus dem täglichen Leben nahm) in der ersten Klasse vor. [...] Was übrigens den langjährigen und zur Zeit noch unerledigten Streit betrifft, ob es zweckmäßig sei auf Gymnasien Philosophie zu lehren, so glaubte Matthiä, daß es dabei ganz auf die Methode und auf den Lehrer ankomme. Für zweckwidrig und selbst schädlich hielt er den philosophischen Unterricht [...], wenn er zu einer bloßen Gedächtnisübung herangezogen würde, was freilich am

207 Kant, Gesammelte Schriften, Bd. 11, S. 71.

208 August Matthiä: *Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie*, Leipzig, 41844, Vorrede, S. X.

209 Konstantin Matthiae, a. a. O., S. 111.

allerhäufigsten der Fall sei. Aber Jünglinge, deren Verstand schon durch das Studium der alten Sprachen und der Mathematik entwickelt und gebildet sei [...] in der Logik ihnen die Regeln, die sie oft schon unbewußt befolgt haben und die jeder gesunde Verstand befolgt, in systematischen Zusammenhang als Gesetze des Verstandes zu geben, das, meinte er, müsse höchstnützlich und wohlthätig sein. [...] Eine wahre Grammatik des Geistes werde aber der philosophische Unterricht erst durch die Methode. Matthiäs Methode war in der Hauptsache die Sokratische. Er knüpfte die philosophischen Sätze meistens an einem leichten, dem Schüler nah liegenden Stoff an und ließ nun den Inhalt derselben durch vorgelegte Fragen, zu deren Beantwortung nur gesunder Menschenverstand und Nachdenken erforderlich war, von den Schülern selbst auffinden und entwickeln. Auf diese Weise machte er den philosophischen Unterricht zur praktischen Denkübung.²¹⁰

Das einhundertsechzig Seiten starke *Lehrbuch* ist im üblichen Paragraphenstil verfaßt und enthält einen nützlichen Schlagwortregister. Matthiä gliedert das Buch in vier Hauptkapitel zur Empirischen Psychologie, Logik, Metaphysik und praktischen Philosophie. In der Empirischen Psychologie differenziert er zwischen Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen. Das Kapitel zur Logik enthält – nach kantischem Muster – eine Einführung in die Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre sowie einen Abschnitt zur angewandten Logik. In der Metaphysik stellt Matthiä in Fußnoten die unterschiedlichen Positionen der empiristischen, rationalistischen, dogmatischen, skeptizistischen und kritizistischen Philosophie dar, um sich schließlich Kants Kritizismus anzuschließen und ihn zur Richtschnur für die Paragraphen im Fließtext zu machen. Das Kapitel zur praktischen Philosophie zerfällt in zwei Abschnitte zur Moral und Rechtslehre. Das *Lehrbuch* schließt mit einem tabellarischen Anhang zur Geschichte der Philosophie. Die Zeilen in den Tabellen markieren die Zeitachse; in den Spalten sind die Philosophen nach Nationalität geordnet. Wie Matthiäs Sohn zu berichten weiß, zweifelte Matthiä mit zunehmender Unterrichtserfahrung am didaktischen Nutzen dieser Tabellen am schulischen Bildungsort. Nachdem er in den ersten Jahren seiner Lehrtätigkeit in Altenburg die Geschichte der Philosophie anhand dieser Tabellen im Unterricht präsentierte, stellte er das Desinteresse der Schüler fest. So kam er schließlich zu der Überzeugung, daß die Geschichte der Philosophie für Lerner erst dann von Bedeutung sein könne, wenn zuvor ordentlich Philosophie betrieben wurde, und empfahl, die Geschichte der Philosophie erst an der Universität zu thematisieren. Erwähnenswert bleibt nichtsdestotrotz, daß die Geschichte der Philosophie in Altensteins Cirkularverfügung von 1825 als Unterrichtsgegenstand ausdrücklich

²¹⁰ A. a. O., S. 180–192.

Franzosen.	Italiener u. a. D.
Petrus Ramus (Pierre de la Ramée) 1515—1572 vereinfacht die Logik der Scholastiker	Marfilus Ficinus aus Florenz 1433—99. Neuplatoniker.
Michel Montaigne 1533—1592. Hinneigung zum Skepticismus. Ebenso Pierre Charon 1541—1603.	Joh. Picus, Graf v. Mirandola 1463—94. Neuplaton.
Jean Bodin 1550—1596 Staatslehre.	Giorb. Bruno aus Nola, †1600. Pantheistischer Naturphilosoph.
Pierre Gassendi 1592—1665 Vertheidiger des Epicur.	Thom. Campanella †1639.
René des Cartes (Cartesius) 1596—1650. Versuch die Philosophie als evidente Wissensch. zu begründen. Philosoph. Rationalismus. — Blaise Pascal 1623—1662 Skeptiker zu Gunsten des relig. Glaubens; Bekämpfer der Jesuiten.	Just. Lipsius, geb. bei Brüssel 1547—1606. Vertheidiger der Stoiker.
Nicol. Malebranche 1638—1715 Occasionalismus.	Hugo Grotius aus Delft 1585—1645. Begründer des Völkerrechts.
Pierre Bayle 1648—1706. Historischer Skeptiker.	Baruch Spinoza, portugies. Jude aus Amsterdam 1632—1677. Der Vater aller spätern pantheistischen Systeme.
Montesquieu 1689—1755. Geist der Gesetze.	Giov. Batt. Vico aus Neapel 1660—1744. Philos. der Geschichte.
Etienne Bonnet de Condillac 1715—81. Verpflanzt den Locke'schen Empirismus nach Frankreich. Sensualistische Schule, die in Materialismus, Atheismus, und Vernichtung der Moral durch Klugheitslehre ausartet. Encyclopädisten. Adr. Helvetius 1715—71. Den. Diderot 1713—84. Jean le Rond d'Alembert 1717—83.	Gaet. Filangieri aus Neapel (1752—88) und Ces. di Beccaria (†1793) über Gesetzgebung und Criminalrecht.
J. J. Rousseau aus Genf 1712—78. Ueber die Erziehung, den Staatsverband, natürliche Religionen.	

Abb. 40: August Matthiä: Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, Leipzig, 41844, S. 157.

untersagt wurde.²¹¹ Trotz alledem wurden die Tabellen auch in der vierten und letzten Auflage dem Buch beigelegt.

Verbreitung fand Matthiäs Lehrbuch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Seinen verlegerischen Erfolg dürfte das Buch vor allem der preußischen ministeriellen Empfehlung von 1825 verdanken, in der Empirische Psychologie und Logik nach Kant als Unterrichtsgegenstände vorgeschrieben wurden.²¹² Die Lektüre des Lehrbuchs ist im Schuljahr 1834/35 an den Gymnasien in Merseburg, Schleusingen, Torgau und Zeitz nachweisbar. An all diesen Schulen umfaßte der

211 Vgl. a. a. O., S. 192. Zur ministeriellen Verfügung siehe: Wiese, Verordnungen und Gesetze, a. a. O., Bd. I, S. 91.

212 Vgl. Wiese, Ordnungen und Gesetze, a. a. O., Bd. I, S. 91.

Philosophieunterricht eine Unterrichtsstunde pro Woche.²¹³ Stiegler erbringt den Nachweis für Mühlhausen und Oppeln.²¹⁴

5.3 Neuhumanismus: Georg Wilhelm Friedrich Hegel

*Ich bin ein Schulmann, der Philosophie zu dozieren hat, und halte vielleicht auch deswegen dafür, daß die Philosophie, so gut als die Geometrie, ein regelmäßiges Gebäude werden müsse, das dozibel sei so gut als diese.*²¹⁵

Hegel gehört neben Kant zu den namhaften Philosophen, deren philosophie-didaktische Ansätze sowohl in ihrem Schrifttum als auch in ihrer praktischen Umsetzung mit großem Interesse von der Forschung aufgearbeitet wurden und werden. Ekkehard Martens setzt mit Hegels einflußreichen Gutachten zum Philosophieunterricht den Beginn einer expliziten Didaktik der Philosophie in der Geistesgeschichte an.²¹⁶ Hegels Überlegungen zum Vermittlungsproblem der Philosophie sind in der Exegese so gut erschlossen, daß es hier keiner ausführlichen Reproduktion bedarf. Das Interesse der Forschung an Hegels expliziter Didaktik der Philosophie ist weniger rein historisch motiviert, sondern dient der Reflexion auf gegenwärtige Didaktiken. Als besonders lesenswert erweisen sich die Arbeiten von Johannes Rohbeck und Roland W. Henke, die, trotz aller Sympathien für Hegels Fachdidaktik, nicht die Absicht verfolgen, das hegelsche Unterrichtskonzept zur zeitlosen Maxime zu erheben.²¹⁷ Ein Verdienst der neueren Forschung ist

213 Guiliemo Tenner: *Symbolae mathematicae*, Merseburg, 1835. Friedrich Wilhelm Altenburg: *Ueber den Aufenthalt des Odysseus bei der Kirke und seine Fahrt in den Hades*, Schleusingen, 1835, S. 31. Adolf Weber: *De kata praepositionis apocope*, Torgau, 1835, S. 23. M. G. Kießling: Jahresbericht über das Schuljahr 1834/35, *Zeitz*, 1835, S. 15.

214 Vgl. Stiegler, *Philosophie und Pädagogik*, a. a. O., S. 349.

215 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Briefe von und an Hegel*, Bd. 1, 1785–1812, hrsg. von J. Hoffmeister, Hamburg, 1952, S. 332.

216 Martens, »Didaktik der Philosophie«, a. a. O., S. 753. Ders.: *Einführung*, a. a. O., S. 6. Ders.: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, a. a. O., S. 93 ff.

217 Vgl. Johannes Rohbeck: »Dialektisches Philosophieren nach Hegel«, in: Ders.: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden, 2008, S. 145–160. Der Aufsatz ist eine überarbeitete Fassung von: Johannes Rohbeck: »Hegels Didaktik der Philosophie«, in: *Dialektik 2, Hegel – Perspektiven seiner Philosophie heute*, hrsg. von Bernhard Heidtmann, Köln, 1981, S. 122–137. Roland W. Henke: *Hegels Philosophieunterricht*, Würzburg, 1989. Ders.: »Hegels gymnasiale Philosophiedidaktik heute«, in: *ZDP*, 9/1987, S. 181–187. Desweiteren beschäftigen sich mit Hegels didaktischem Ansatz: Wilhelm R. Beyer: »Hegel als Nürnberger Lokalschulrat«, in: *Hegel Jahrbuch* 1961, 1. Halbband, S. 117–124. Friedrich Heer: »Hegel und die Jugend«, in: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Rektor in Nürnberg 1808–1816, Festschrift zur Hegelfeier des Melanchthon Gymnasiums am 15. Oktober 1966*,

es, das von Klemm entworfene Portrait Hegels als fachdidaktischen Anti-Kant zu revidieren.²¹⁸ Hegels didaktischer Ansatz hat insbesondere in Italien Beachtung gefunden. Vorrangig durch Croce und Gentile sind Hegels didaktische Prinzipien, wie Püllen herausarbeitet, im italienischen Philosophieunterricht umgesetzt worden. Die italienischen Richtlinien von 1944 stehen noch in Hegels Tradition.²¹⁹

Zur Erschließung von Hegels Fachdidaktik dienen als Primärquellen vor allem die Gutachten zum Philosophieunterricht und zum Vortrag der Philosophie auf Universitäten von 1812, 1816 und 1823, Hegels Schulreden und seine *Philosophische Propädeutik*.²²⁰ Die wichtigsten Prinzipien von Hegels Fachdidaktik lassen sich, mit Rückgriff auf die Hegel-Forschung, in folgenden Punkten zusammenstellen:

- Anschluß an das Bildungsdenken des Neuhumanismus
- Hegel betont die elementare Bedeutung des Sprach- bzw. Grammatikunterrichts für die Schulung des abstrakten und philosophischen Denkens. Die Grammatik der alten Sprachen ist für ihn ein formelles Bildungsmittel zur Philosophie.
- Ziel des Schulunterrichts ist für Hegel »sittliche Bildung«. Zwei Momente weist »sittliche Bildung« auf: zum einen ist die sittlich gebildete Person ein autonomes, selbständig urteilendes Subjekt, zum anderen begreift sie sich als Teil eines wesentlich vernünftigen Ganzen, als eingebettet in den ganzheitlichen Zusammenhang gesellschaftlicher Existenz. Der sittlich Gebildete fügt sich in die Gesellschaft des preußischen Staates ein. Zur Erreichung dieses Bildungsziels ist das Unterrichtsfach *Philosophische Propädeutik* für Hegel wichtig.
- Kritik an der Popularphilosophie: Seinen Schülern am Nürnberger Gymnasium empfiehlt Hegel, privat Platon oder Kant zu lesen. Vor der Lektüre der Popularphilosophie warnt er eindringlich.
- Wahre Philosophie ist für Hegel nur als geschlossenes System möglich. Hegel plädiert für einen Systemkanon und argumentiert, um den Eindruck der Beliebigkeit in der Philosophie bei den Schülern zu vermeiden, gegen ein philosophiehistorisches Vorgehen am schulischen Bildungsort. Da das wahre

Nürnberg, 1966, S. 15–27. Peter Heintel: »Explizite und implizite Didaktik in Hegels System«, in: Überlieferung und Aufgabe, Festschrift für Erich Heintel, hrsg. von H. Nagl-Docekal, Wien, 1982, S. 87–105. Kurt Hüssel: »Hegel als Rektor und Lehrer am Gymnasium in Nürnberg«, in: Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg, 48/1958, S. 306–313. Gerhart Schmidt: Hegel in Nürnberg, Untersuchungen zum Problem der philosophischen Propädeutik, Tübingen, 1960.

218 Vgl. Klemm, »Geschichte des deutschen Philosophie-Unterrichts«, a. a. O. Rohbeck, »Dialektisches Philosophieren nach Hegel«, a. a. O., S. 152 und Schmidt, Hegel in Nürnberg, a. a. O., S. 113. Martens, »Didaktik der Philosophie«, a. a. O., S. 768 ff.

219 Vgl. Püllen, a. a. O., S. 153 ff.

220 Diese Schriften sind in der von Glockner besorgten Gesamtausgabe in Bd. 3 abgedruckt. Hegel, Sämtliche Werke, a. a. O., Bd. 3.

philosophische System das Absolute zu erfassen hat, kommt für Hegel nur das eigene System als geeigneter Unterrichtsgegenstand in Betracht. Über Wolffs bloße Langeweile erzeugendes System machte sich Hegel im Philosophieunterricht gelegentlich lustig. Die Reihenfolge der in Hegels Unterricht dargebotenen Inhalte wird nicht vom Interesse der Schüler gesteuert, sondern vom Systembau.

- Der Philosophielehrer fungiert nach Hegel als Vordenker des wahren Systems. Er hat die absolute Philosophie in ganzer Konkretion erfaßt und kann das hegelsche System verständlich vortragen. Die Schüler denken es nach. Für den Unterricht in der *Philosophischen Propädeutik* bringt Hegel ein autoritatives Prinzip zur Anwendung. Die Aneignung des absoluten Systems geschieht lernend. Lernen und Selbstdenken aber begreift Hegel nicht als entgegengesetzte Konzepte. Das Nachdenken faßt Hegel wie das Selbstdenken als einen kognitiv produzierenden Akt auf. Wenn die Schüler den Inhalt der Philosophie kennenlernen, philosophieren sie bereits.
- Der Vortrag der Philosophie hat abstrakt zu sein. Er setzt nicht an der sinnlichen Wahrnehmung der Lernenden an, weil Philosophie in Hegels Sinne wesentlich Denkarbeit ist und die Anstrengung des Begriffs über die Anschauung hinausgeht.

Für unsere Kanonfrage interessiert vor allem die aus Hegels Philosophieunterricht am Nürnberger Gymnasium hervorgehende *Philosophische Propädeutik*. Hegel arbeitete bekanntlich von 1808 bis 1816 als Direktor des Nürnberger Gymnasiums und war in dieser Position für den Philosophieunterricht zuständig. Verschafft hatte ihm diese Stelle sein Freund Niethammer, nach dessen Lehrplan Hegel zu unterrichten hatte. Statt die Vorgaben des Lehrplans unkritisch und gehorsam in die Unterrichtspraxis umzusetzen, deutete Hegel den Lehrplan so eigenwillig um, daß er schließlich das eigene philosophische System dozierte. Sein System faßte Hegel nicht als seine individuelle Schöpfung auf, sondern vielmehr als das Werk der allgemeinen Vernunft. In Folge von didaktischen Reduktionen konnte Hegel am schulischen Bildungsort nur das Substrat seines Systems lehren. In der Unterklasse begann Hegel mit der Rechts-, Pflichten- und Religionslehre. Die Phänomenologie des Geistes und die Logik folgten in der Mittelklasse. Die Oberklasse erhielt einen Kurs in Begriffslehre und philosophischer Enzyklopädie.

Auf der Basis zweier Berichte ehemaliger Schüler Hegels, J. G. A. Wirth und Daniel Zimmermann, sowie Rosenkranz' Hegel-Biographie läßt sich Hegels Unterrichtsmethode am Nürnberger Gymnasium rekonstruieren.²²¹ Hegel dik-

221 Wirths Bericht findet sich in Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Nürnberger Schriften 1808–1816*, hrsg. von Johannes Hoffmeister, Leipzig, 1938, S. 465, und Zimmermanns Bericht ist abgedruckt in: Daniel Zimmermann: »Erinnerungen an Hegels Wirksamkeit als Lehrer der Philosophie an der

tierte zunächst den Schülern paragraphenweise seine *Philosophische Propädeutik* und erläuterte im Anschluß – frei vortragend – die wichtigsten Grundbegriffe, die wiederum von den Schülern schriftlich in Glossen zusammengefaßt werden mußten. Um die Aufmerksamkeit zu erhalten, rief Hegel von Zeit zu Zeit einzelne Schüler auf und ließ sich die Erläuterungen vorlesen. Das Diktat wurde dann von den Schülern regelmäßig in Reinschrift zu Hause noch einmal ordentlich abgeschrieben. Gelegentlich ließ Hegel auch seine Kommentare im Rahmen von Hausarbeiten ins reine schreiben. Zu Anfang einer jeden Stunde trug ein ausgewählter Schüler das Diktat der letzten Stunde laut vor. Als besondere Gutmütigkeit rechnete man Hegel an, daß der Vortrag für Verständnisfragen und Schülerdiskussionen unterbrochen werden durfte.

Als pointierte Zusammenfassung der hegelschen Philosophie hätten diese Dikate und Erläuterungen das Zeug dazu gehabt, den Systemkanon des 19. Jahrhunderts zu stellen. Fünf Hindernisse hemmten jedoch die Kanonisierung des hegelschen Systems.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verhinderte erstens Hegel selbst den Erfolg seiner Einführung in die Philosophie. Hegel hatte seine für Unterrichtszwecke abgefaßten Texte nicht veröffentlicht, und auch Niethammer gelang es nicht, Hegel zur Herausgabe eines Logiklehrbuchs zu überreden. Hegel erachtete, wie er Niethammer schreibt, die »Ausarbeitung einer Landlogik« insgesamt als »ehrenvollen Gedanken«. Die »ökonomische[n]« Vorteile einerseits und die Chance zur Verbreitung des eigenen Systems andererseits reizten ihn zur Verwirklichung des Vorhabens. Hegel erkannte in aller Deutlichkeit, daß »auf diese Weise auf einmal seine Philosophie zur herrschenden in einem Reiche« sich erheben würde.²²² Neben diesen eher persönlichen Vorteilen, sah Hegel aber auch das Dilemma des Behelfskanons im 19. Jahrhundert. Die herkömmlichen Logiken konnten auch nach Hegels Auffassung den Bedürfnissen am Lernort Schule nicht mehr gerecht werden. Hegel lehnte trotzdem Niethammers Angebot ab, weil er sich keine endgültige Klarheit über die Form der spekulativen Logik als Lehrbuch verschaffen konnte und er den Lehrkräften die Vermittlung seines exoterisch noch weitgehend unbekannten Systems nicht zutraute. Er weigerte sich in einer krisenreichen Zeit, in der ein Behelfskanon dem Philosophieunterricht schadete, das exoterische Bedürfnis nach einem Systemkanon vor Abschluß seines Systems auf esoterischer Ebene zu stillen. In einem Brief an Niethammer vom 20. Mai 1808 schreibt er:

Studienanstalt zu Nürnberg«, in: Hegel-Jahrbuch 1972, hrsg. von Wilhelm R. Beyer, Meisenheim am Glan, 1972, S. 326–331. Karl Rosenkranz: Georg Wilhelm Friedrich Hegels Leben, (Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1844), Darmstadt, 1972, S. 249 ff.

222 Hegel, Briefe, Bd. 1, a. a. O., S. 228 f.

In der Tat aber weiß ich die Aufgabe nicht recht zu fassen. Der Hauptbegriff eines Lehrbuches scheint mir zu sein, daß es das allgemein Anerkannte seiner Wissenschaft enthalte, – vornehmlich und wesentlich eines Lehrbuchs auf Gymnasien. [...] Die avouierte Logik aber ist etwas, worüber Lehrbücher genug vorhanden sind; aber zugleich auch das, was durchaus nicht so bleiben kann; kein Mensch weiß mehr etwas mit dieser alten Logik anzufangen; man schleppt sie als ein altes Erbstück nach, nur weil ein anderes Surrogat, dessen Bedürfnis allgemein geführt wird, noch nicht vorhanden ist. Was man an ihr etwa an Bestimmungen noch gelten läßt, könnte sie auf zwei Seiten geschrieben werden; [...] – oder damit diese Logik noch dickleibiger werde, ist sie durch psychologische Erbärmlichkeiten (s. Steinbart, Kiesewetter, Mehmel) ausgedehnt worden. Eine neue Wissenschaft kann nicht in einem Lehrbuche für Gymnasien vorgetragen werden. Es kann den Lehrern nicht ein Buch in die Hand gegeben werden, das ihnen so fremd wäre als den Schülern.²²³

So konnte Hegel im einflußreichen Gutachten für das preußische Ministerium auch nicht seine eigene Philosophie als Unterrichtsgegenstand empfehlen, sondern nur die herkömmliche Logik und Empirische Psychologie. Das, was Hegel am Nürnberger Gymnasium im Philosophieunterricht vermittelt hatte, sollte auf Hegels eigene Empfehlung der Universität vorbehalten sein.

Um die Verbreitung der Philosophie Hegels am schulischen Lernort kümmern sich, gegen die Empfehlungen Hegels im Preußen-Gutachten, ähnlich wie im Falle Kants, die treuen Schüler. Posthum gab Karl Rosenkranz im Rahmen der ersten Hegel-Ausgabe die *Philosophische Propädeutik* 1840 getrennt von den anderen Nürnberger Schriften heraus.²²⁴ Hier gibt es – wie schon bei Kants kanonverdächtiger Logikvorlesung – ein zweites Hindernis: das Autorisierungsproblem. Rosenkranz kam es nämlich weniger auf eine philologisch exakte Textwiedergabe der punktuell wirren und sich von Schuljahr zu Schuljahr leicht modifizierten Originalnotizen von Hegels Hand und den variationsreichen Schülermitschriften an, sondern um die möglichst geschlossene und glatte Darstellung des hegelschen Systems sowie um die Brauchbarkeit des Bandes als Lehrmittel für Gymnasien.²²⁵

Schließlich wirkten sich drittens Zeitpunkt und viertens Publikationsform nicht kanonstabilisierend am schulischen Bildungsort aus. In den vierziger Jahren mußte

223 A. a. O., Bd. 1, S. 229.

224 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke. Vollst. Ausg. durch einen Verein von Freunden des Verewigten: D. Ph. Marheike u. a. Bd. 1–18, Berlin, 1832–1840. Bd. 18 enthält die *Philosophische Propädeutik*.

225 Vgl. a. a. O., Vorwort Bd. 18. Rosenkranz' Vorwort ist auch in der Glockner-Ausgabe abgedruckt: Hegel, Sämtliche Werke, a. a. O., Bd. 3; S. 3 ff. Dazu auch: Henke, Hegels Philosophieunterricht, a. a. O., S. 175.

Hegels System bereits massiven Angriffen aus dem esoterischen Lager trotzen, was Rosenkranz dazu bewog – wie Henke zeigt²²⁶ – ein geglättetes System abzubilden, das den Angriffen besser standzuhalten schien als ein wildes Konglomerat von Notizen und Schülermitschriften. Der Zeitpunkt war insofern ungünstig, als daß gerade die sich mehrende esoterische Kritik an Hegels Philosophie ein Zögern auf exoterischer Ebene verständlich machte. Die Herausgabe der *Philosophischen Propädeutik* im Rahmen einer Gesamtausgabe war, unter dem Aspekt der Kanonizität am schulischen Bildungsort, nicht opportun. Weniger hinderlich auf dem Wege der Verbreitung wäre sicherlich ein kostengünstiger Druck der Diktatsammlung mit Hegels Erläuterungen in einem Lehrerkommentarband gewesen. Der Publikationszeitpunkt war außerdem schlecht gewählt, weil der Systemkanon als Typus in die Kritik geraten war. In der Fachdidaktik des 19. Jahrhunderts hatte sich eine Fraktion gebildet, die in der Zertrümmerung der indoktrinierenden Systeme eine Befreiung des Philosophieunterrichts witterte und durch Exemplakanones einen Weltbildpluralismus am schulischen Bildungsort duldete oder gar zu fördern bemüht war. Die im Kapitel 5.1.4.3. abgebildete Fachdidaktikdiskussion läßt deutlich erkennen, daß Systemkanonbefürworter und Systemkanongegner immerhin darüber einig waren, daß zumindest mit Hegels sprachlich und inhaltlich nicht ganz einfacher *Philosophischer Propädeutik* kein Systemkanon am schulischen Bildungsort installiert werden konnte, der an Christian Wolffs Wirkmächtigkeit jemals hätte heranreichen können. Unter diesen ungünstigen Umständen erreichte Hegels *Philosophische Propädeutik* in Rosenkranz' Überarbeitung im Rahmen der ersten Werkausgabe des »Freundesvereins« 1892 die zweite und letzte Auflage.²²⁷

Hegels Schüler sorgten allein für eine Verbreitung der hegelschen Philosophie auf esoterischer Ebene. In den vierziger Jahren gab der Hegelianer Johann Eduard Erdmann seinen *Grundriß der Logik und Metaphysik* und den *Grundriß der Psychologie* heraus. Beiden Einführungen in Hegels Philosophie war ein verlegerischer Erfolg beschieden. Erdmanns hegelsche *Logik und Metaphysik* erreichte bis zur Jahrhundertwende sechs Auflagen und wurde in andere Sprachen übersetzt. Die *Psychologie* erschien in fünf Auflagen. Als Vorlesungsskripte verfaßt, fanden Erdmanns Einführungen in Hegels System am schulischen Bildungsort aber keine Beachtung.

Für die Hegel-Forschung, die sich in der Würdigung der hegelschen Philosophiedidaktik bemüht zeigte, erwies sich wiederum die *Philosophische Propädeutik* in der Rosenkranz-Ausgabe wegen der massiven Eingriffe des Herausgebers und der philologischen Ungenauigkeit als weitgehend unbrauchbar. Eine Neuauflage

226 Henke, Hegels Philosophieunterricht, a. a. O., S. 175.

227 Zur Verbreitung Hegels erster Gesamtausgabe des »Freundesvereins« siehe: Teresa Schimannetz: Gesamtausgaben der Werke Hegels, Eine Analyse des Buchmarktangebots, unveröffentlichte Diplomarbeit, Köln, 1998, S. 12.

erfuhr die *Philosophische Propädeutik* in der von Herrmann Glockner besorgten Gesamtausgabe, in der die Nürnberger Schriften 1927 gesammelt abgedruckt wurden. Die *Philosophische Propädeutik* wurde in der Rosenkranz-Version unverändert übernommen. Hegels Schulreden und Gutachten zum Philosophieunterricht interessierten allein die Forschung, nicht aber die Philosophieanfänger in den Klassenzimmern. Die Glockner-Ausgabe diente schon nicht mehr dem Zweck der Kanonisierung der *Philosophischen Propädeutik* am schulischen Lernort. Ab 1912 wurden der Forschung nach und nach die von Rosenkranz gesichteten und als verschollen geglaubten Quellen und darüber hinaus noch weitere Manuskripte der Nürnberger Zeit zugänglich, so daß inzwischen philologisch brauchbare Hegel-Editionen greifbar geworden sind, um ein schärferes Bild der hegelschen Fachdidaktik zu zeichnen.²²⁸ Für den Kanonstatus der *Philosophischen Propädeutik* am schulischen Bildungsort des 19. Jahrhunderts sind diese Editionen freilich nicht von Belang. Theodor Rumpel, ein im Vergleich zu Hegel außerordentlich erfolgreicher Lehrbuchautor (vgl. Kap. 5.4.2.), hält 1865 bezüglich Hegels Wirkung am gymnasialen Bildungsort ganz richtig fest:

Denn daß man die Hegelsche Logik, selbst angenommen, daß sie das wäre, wofür ihr Meister sie erklärt, in unseren Gymnasien nicht brauchen könne, darüber herrscht wohl unter den sachverständigen Schulmännern nicht der geringste Zweifel.²²⁹

5.4 Neoaristotelismus

5.4.1 Friedrich Adolf Trendelenburg

*Es erheben sich auch in der neuesten Zeit Systeme neben Systeme.*²³⁰

Friedrich Adolf Trendelenburg (1802–1872) studierte nach seiner Schulzeit in Eutin, wo er im Philosophieunterricht durch die Lektüre von Kiesewetters Logik (vgl. Kap. 5.2.1.) Interesse für philosophische Fragen entwickelte, Philosophie und Philologie in Kiel, Leipzig und Berlin. Zu seinen bekanntesten Lehrern gehören

²²⁸ Eine Übersicht der für Hegels Fachdidaktik relevanten Editionen und eine Darstellung der Quellengeschichte gibt: Henke, Hegels Philosophieunterricht, a. a. O., S. 181 ff.

²²⁹ Theodor Rumpel: Philosophische Propädeutik oder die Hauptlehren der Logik und Psychologie, zum Gebrauche in Gymnasien bearbeitet, Gütersloh, ⁵1877, Vorrede zur ersten Auflage von 1865, S. V.

²³⁰ Friedrich Adolf Trendelenburg: Logische Untersuchungen, 2 Bde., Leipzig, ²1862, hier: Bd. 1, S. 2.

Hegel, Schleiermacher und Boeckh. Nach Abschluß seiner Promotion im Jahre 1826 nahm Trendelenburg eine Stelle als Hauslehrer an, die geschaffen wurde, um den Sohn des Generalpostministers von Nagler auf das Abiturientenexamen vorzubereiten. Nagler war der Schwager des einflußreichen Ministers von Altenstein. Während dieser siebenjährigen Tätigkeit knüpfte Trendelenburg Kontakte zu einflußreichen Personen in Preußens Regierung und Verwaltung. Eine wichtige Kontaktperson Trendelenburgs im preußischen Unterrichtsministerium war der seit 1818 im Amt stehende Hegelianer Johannes Schulze. Minister Altenstein berief Trendelenburg 1833 zum außerordentlichen Professor nach Berlin. Mit dieser Stelle war eine Beschäftigung im Ministerium verknüpft. Im Jahre 1837 erhielt er in Berlin eine ordentliche Professur für praktische Philosophie und Pädagogik. Als Vorsitzender der wissenschaftlichen Prüfungskommission für höhere Schulen konnte Trendelenburg Einfluß auf die Gestaltung des Gymnasialunterrichts ausüben. Zu seinen Schülern gehörten Wilhelm Dilthey, Hermann Cohen, Franz Brentano, Georg von Hertling und Friedrich Paulsen.²³¹

Hochschuldidaktisch trat Trendelenburg hervor, weil er Lehrveranstaltungen in Form von Übungen anbot, die den Frontalunterricht in den Vorlesungen ergänzten und dazu beitragen sollten, das eigenständige Arbeiten der Studenten zu fördern. Die Übungen wurden meist auf der Grundlage der Schriften von Aristoteles durchgeführt, die von den Studenten interpretiert werden mußten.²³² Obwohl Trendelenburg einen Lehrstuhl für Pädagogik innehatte und aus diesem Arbeitsgebiet regelmäßig eine Vorlesung unter dem Titel »Pädagogik und Didaktik« anbot, veröffentlichte er auf diesem Gebiet lediglich eine kleine Abhandlung über den preußischen Turnunterricht, in der Trendelenburg für allgemeine Wehrpflicht plädiert.²³³ Trendelenburgs bisher kaum beachtete Pädagogik- und Didaktikvorlesung ist erst kürzlich von Alfred Langewand gewürdigt worden. Langewand

231 Vgl. Friedrich Trendelenburg: Geschichte der Familie Trendelenburg, für Kinder und Enkel zusammengestellt, Halle, 1921. A. Richter: »Friedrich Adolf Trendelenburg«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 38, Leipzig, 1894, S. 569–572. Zu Trendelenburgs Kiesewetter-Lektüre siehe: Bratuschek, a. a. O., S. 8.

232 Vgl. Bratuschek, a. a. O., S. 101 ff.; A. Richter, »Friedrich Adolf Trendelenburg«, a. a. O., S. 571. Zu den Übungen siehe auch Trendelenburgs Brief an Eucken vom 11. 12. 1871, der abgedruckt ist in: Uwe Dathe: »Mit der Fackel Trendelenburgs in der Hand, Rudolf Euckens Treue zu Friedrich Adolf Trendelenburg«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 105–122, hier: S. 122. Auch Dilthey ist durch Trendelenburgs Schule der Aristoteles-Übungen gegangen. Siehe dazu: Hans Ulrich Lessing: »Trendelenburgs Logische Untersuchungen und Diltheys Theorie der Wissenschaften«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 191–203, hier: S. 194. Trendelenburgs Schüler von Hertling streicht ebenfalls den Erfolg dieser Übungen hervor. Vgl. Georg von Hertling: Erinnerungen aus meinem Leben, Bd. 1, Kempten, 1919, S. 54.

233 Friedrich Adolf Trendelenburg: Das Turnen und die deutsche Volkserziehung, Ein Entwurf, Frankfurt, 1843.

stellt, nach gründlicher Sichtung des handschriftlichen Vorlesungsmanuskriptes, Trendelenburgs Aristotelismus klar heraus.²³⁴

Trendelenburgs Einschlägigkeit auf esoterischer Ebene verdankte sich seinerzeit vor allem seiner einflußreichen Kritik an Hegel und Herbart in seinem zweibändigen Hauptwerk *Logische Untersuchungen* (1840), in dem er eine Reform der Logik auf der Basis eines Neoaristotelismus anstrebt, um den Einzelwissenschaften eine einheitliche Grundlage zu verschaffen. Die polemische Kontroverse mit der Hegel-Schule wurde in *Die logische Frage in Hegel's System* (1843) weitergeführt. Trendelenburg geht es darin um eine – wie der Untertitel der Arbeit suggeriert – »wissenschaftliche Erledigung« des hegelschen Systems durch die Infragestellung der Leistungsfähigkeit der dialektischen Methode.²³⁵ Mit diesen Arbeiten hat Trendelenburg einen Beitrag zur Dekanonisierung von Hegels Philosophie auf esoterischer Ebene geleistet.

Die aus der von Kant verschuldeten Zertrümmerung der philosophischen Systeme entstehende Orientierungskrise in der Philosophie des 19. Jahrhunderts wirkt sich im Sinne Trendelenburgs auf dreifache Art aus. Zum einen werde den Einzelwissenschaften eine feste Grundlage entzogen. Die Forschungsergebnisse der einzelnen Fächer drohen in zusammenhangloses Wissen zu zersplittern, weil die Philosophie es nicht mehr zu leisten vermag, »alles aus dem Ganzen zu betrachten.«²³⁶ Verschärft werde diese Problematik noch durch die einsetzende Inflation des Wissens im modernen Forschungsbetrieb.

Zum anderen entsteht in der Philosophie des 19. Jahrhunderts eine rasche Abfolge von ständig wechselnden Systemen, in denen kaum kompatible Fachjargons entwickelt werden. In den *Logischen Untersuchungen* sucht Trendelenburg einen »anerkannten Gemeinbesitz« oder einen »feste[n] Punkt«²³⁷, auf dem alle Systeme bauen können, und liefert auf diesem Weg einen Beitrag zum inter-systemischen Verständigungsprozeß.

Drittens trifft die Orientierungskrise den schulischen Philosophieunterricht. Ihm wurden mit dem Untergang der Leibniz-Wolffschen Philosophie der geschlossene Systemkanon und die feste Grundlage entzogen. Mit der Demontage des

234 Alfred Langewand: Friedrich Adolf Trendelenburg, »Aristotelische« Pädagogik im 19. Jahrhundert«, in: Pädagogik unter den Linden, hrsg. von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Stuttgart, 2002, S. 79–100. Trendelenburgs handschriftlicher Nachlaß befindet sich in der Handschriftenabteilung der Staatsbibliothek zu Berlin. Zu Trendelenburgs Pädagogik vgl. auch: Peter Petersen: Die Philosophie Friedrich Adolf Trendelenburgs, Ein Beitrag zur Geschichte des Aristoteles im 19. Jahrhundert, Hamburg, 1913, S. 109 ff.

235 Zu Trendelenburgs verheerender Kritik an Hegel vgl. Josef Schmidt: Hegels Wissenschaft der Logik und ihre Kritik durch Adolf Trendelenburg, München, 1977.

236 Friedrich Adolf Trendelenburg: Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik, Berlin, 1842, S. III.

237 Trendelenburg, *Logische Untersuchungen*, a. a. O., Bd. 1, S. 2.

hegelschen Systems durch Trendelenburg zerschlägt sich einmal mehr die Hoffnung, eine Schulphilosophie als Systemkanon jemals wieder errichten zu können. Der Verlust der vermeintlich ewigwahren Philosophie und die Forderung nach einem auf das eigenständige Denken und Philosophieren ausgerichteten Kompetenzkanon stürzen den Philosophieunterricht des 19. Jahrhunderts in eine schwere Krise. Die bisher angelegten Kriterien von »richtig« und »falsch« haben in bezug auf Weltanschauungen keine Gültigkeit mehr. An die Stelle *der* Philosophie treten plötzlich verschiedene Philosophien, die sich ergänzen oder gar gegenseitig ausschließen. Trendelenburg lehnt zur Legitimation des Philosophieunterrichts an Gymnasien einen System- und Weltbildpluralismus rigoros ab. »Jenseits des Streites philosophischer Schulen« beabsichtigt er, der philosophischen Propädeutik »bleibenden Halt und Inhalt« zu geben.²³⁸ Er hält am traditionellen Ansatz insofern fest, als daß nur gesichertes und auf ewig unreviewbares Wissen Gegenstand der Schulbildung sein dürfe.

Für die philosophische Propädeutik der Gymnasien ist die elementare Logik der rechte Gegenstand, das Wenige, das recht und ganz getrieben werden muß. Es ist der rechte Gegenstand, weil er in der Weise der aristotelischen Logik eine feste und bleibende Gestalt hat, dem Schwanken der Systeme, wie andere philosophische Disziplinen, nicht ausgesetzt.²³⁹

Die infolge des Abschieds von Systemkanones aufkeimende radikale Offenheit wird nicht als Chance begriffen, sondern vielmehr als erdrückende Krise empfunden. Die Forderung des neuen Kompetenzkanons wird zudem nicht leicht zu erfüllen gewesen sein, weil die Fachdidaktik nur ein schmales Repertoire an Methoden zur Anregung des Philosophierens erarbeitet hatte. Auf der lähmenden Suche nach festem Halt im Wechsel verschiedener Philosophien wird der Philosophieunterricht schließlich geopfert. Trendelenburg scheint dies deutlich zu spüren, wenn er schreibt:

Aber mit der Umbildung, welche die Philosophie in Kant erfuhr, mit den wechselnden Phasen der folgenden Systeme schien der alte Gang nicht mehr zu genügen, und ein neuer fand keine feste und bleibende Anerkennung. Da wollten viele Gymnasien den schwankend gewordenen Boden nicht mehr betreten und lieber die Philosophie [...] ganz der Universität zuweisen.²⁴⁰

238 Friedrich Adolf Trendelenburg: »F.A. Trendelenburg elementa logices Aristoteleae. Editio quarta retractatio 1852. XVI u. 159 S.«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, VI/10, 1852, S. 784–794, hier: S. 785.

239 A. a. O., S. 793.

240 Trendelenburg, Erläuterungen zu den Elementen, a. a. O., S. II f.

Trendelenburg, der einerseits durch die Zerschlagung des hegelschen Systems den Schulmännern die Hoffnung auf eine feste Grundlage des Philosophieunterrichts raubt, bietet den Orientierungslosen andererseits aber sogleich eine feste Stütze auf dem »schwankend gewordenen Boden«. Der Halt ist Aristoteles' *Organon*. Sechs Gründe hebt Trendelenburg hervor, die dafür sprechen, Aristoteles' Logik zu rekanonisieren:

1. Anfangs- und Höhepunkt der Logik: Mit Kant stimmt Trendelenburg überein, daß in der Geschichte der Logik seit Aristoteles wenig Neues entwickelt worden ist. Für Trendelenburg stellt Aristoteles' Logik zugleich den Anfang als auch den Höhepunkt dieser Disziplin dar. Die an Kant anschließenden Versuche, die Formen des Denkens vom Inhalt des Gedachten zu isolieren, interpretiert Trendelenburg als einen Rückschritt in der Geschichte der Logik. Damit ist schließlich ein Dekanonisierungsversuch des kantischen Deutungskanons vollzogen.
2. Didaktische Reduktion: In der an Gymnasien knappen Zeit reicht es – nach Trendelenburg – völlig aus, sich auf die Höhepunkte der Philosophie zu konzentrieren. Den Höhepunkt setzt er bei Aristoteles an.
3. Breitenwirkung: Wie kein anderer Philosoph sei Aristoteles zitiert worden. Seine Philosophie bilde die Grundlage für viele philosophische Erörterungen, in die sich der Schüler in Kenntnis der aristotelischen Logik selbständig einarbeiten könne.
4. Philosophische Begriffsbildung: Aristoteles habe die Sprache der Philosophen so geprägt, daß die Kenntnis seiner Begriffe für die Erschließung der neueren Begriffsbildung notwendig sei.
5. Voraussetzungsarm: Als Philosoph der Antike sei Aristoteles, im Vergleich zu späteren Philosophen, die immer schon in einer bestimmten Tradition stünden, voraussetzungsarm und deshalb für Schüler auch einfacher zu verstehen.
6. Vernetzung mit dem Griechischunterricht: Von der Lektüre der Logik des Aristoteles in der *Philosophischen Propädeutik* verspricht sich Trendelenburg eine Bereicherung im Griechischunterricht.²⁴¹

Die Funktion des Halt-Spendens erblickt Trendelenburg allein in Aristoteles' Logik. In der Empirischen Psychologie und in der Geschichte der Philosophie, die als Unterrichtsgegenstand auf den Gymnasien zeitweilig vorgeschrieben waren oder zumindest zur Diskussion standen, kann Trendelenburg kein gesichertes und von allen Philosophen anerkanntes Wissen ausmachen, weshalb er

²⁴¹ A. a. O., S. IV–VIII. Zu Grund sechs siehe: Friedrich Adolf Trendelenburg: *Elementa logices Aristotelicae*. In usum scholarum ex Aristotele excerptis convertit Frid. Adolph. Trendelenburg, Berlin, 1836, S. 50.

die Empirische Psychologie und die Geschichte der Philosophie aus dem Schulunterricht verbannen will und auch nicht gewillt ist, eine Textsammlung zur Empirischen Psychologie aus Aristoteles' Oeuvre herauszugeben. Trendelenburgs Neoaristotelismus will nicht allein dem Krisenherd Philosophieunterricht festen Halt bieten. In den logischen Gesetzen des Aristoteles erblickt Trendelenburg die »stillschweigende Macht der Ordnung und Verknüpfung«²⁴² der einzelnen Wissenschaften. Dadurch, daß jeder Wissenschaftler bemüht ist, logisch zu denken, kann – im Sinne Trendelenburgs – nur im *Organon* die feste Grundlage der Einzeldisziplinen und der verschiedenen philosophischen Systeme gefunden werden. Damit gibt Aristoteles gleich dreifach Halt: er ist der feste Sockel, auf den sich die schwankende Schulphilosophie, die multisystemische Universitätsphilosophie und die einer festen Grundlage bedürftigen Einzelwissenschaften stützen sollen. Die antike Philosophie ist für Trendelenburg, wie Gunter Scholtz erhellend zeigt, nicht Gegenstand blinder Huldigung, sondern Korrektiv der neuen Philosophie. Unter der Annahme, daß weder Kants erkenntnistheoretische noch Hegels spekulative Methode dem Wirklichkeitsbezug des Denkens gerecht werden, versucht Trendelenburg auf der Basis der aristotelischen Philosophie eine Erneuerung der sich in der Krise befindenden Philosophie.²⁴³ Die Setzung des Aristoteles als feste Basis für alle Philosophien wird nach Trendelenburg keinesfalls an mangelnder Originalität leiden.

Es ist ein deutsches Vorurtheil, jeder Philosoph müsse auf eigene Hand beginnen, jeder sein ureigenes Princip haben, jeder einen nach einer besonderen Formel geschliffenen Spiegel, um die Welt darin aufzufangen.²⁴⁴

Zur Bewältigung der Orientierungskrise und zur Schaffung eines festen Punktes auf dem schwankenden Boden wäre die Etablierung eines neuen, stabilen Systems eine ernstzunehmende Alternative zum Neoaristotelismus gewesen. Trendelenburg hat uns jedoch kein philosophisches Lehrgebäude hinterlassen. Sein bisher unpublizierter Nachlaß aber, den Gerald Hartung kürzlich gesichtet hat, läßt Trendelenburgs Interesse an der eigenen Erstellung eines systematischen Gesamtentwurfs der Philosophie erkennen.²⁴⁵

Trendelenburgs Rehabilitierung der aristotelischen Logik als Schulphilosophie

242 Trendelenburg, Erläuterungen zu den Elementen, a. a. O., S. VII.

243 Gunter Scholtz: »Trendelenburg und die Begriffsgeschichte«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 239–257, hier: 252.

244 Trendelenburg, Logische Untersuchungen a. a. O., Bd. 1, S. IX.

245 Vgl. Gerald Hartung: »Wozu *Ethische Untersuchungen*? Trendelenburgs Grundlegung einer Theorie der menschlichen Welt«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 83–103.

besinnt sich ausdrücklich auf die Reformatoren Luther und Melanchthon.²⁴⁶ Seine Gewährsmänner emphatisch zitierend, stellt sich Trendelenburg in die Tradition des Schulhumanismus, dem es – wie Trendelenburg – um die Förderung und Erneuerung des dialektischen Unterrichts durch das Quellenstudium der griechischen Originalwerke und durch pragmatische Disputationskultur in Form von Übungen ging (vgl. Kap. 2.5.).

Wie den Reformatoren, ist es Trendelenburg von großer Wichtigkeit, den Schüler an die griechischen Texte des Aristoteles heranzuführen. Zu diesem Zweck legt Trendelenburg mit den *Elementa logices Aristotelicae* eine gut hundertseitige Textsammlung mit Schlagwortregister für den Schulgebrauch vor, die zwischen 1836 und 1892 neun Auflagen erreichte und von Pollard 1881 ins Englische übersetzt wurde. Die englische Übersetzung erschien 1898 in der zweiten Auflage.²⁴⁷ Unter dem Signum der humanistischen Bildung und der Wertschätzung von Sprache, Hermeneutik und Hellenismus, stellt Trendelenburg in den *Elementa* eine rund einhundertfünfzig Seiten umfassende Sammlung von Textauszügen aus dem griechischen Original zusammen. In einem Halbjahr mit drei Wochenstunden soll das Buch im Philosophieunterricht vollständig zu erarbeiten sein.²⁴⁸ Die Textauszüge in der Ursprache sind in Form von Paragraphen durchnummeriert und enthalten, jeweils am Ende in Klammern, die genaue Fundstelle in Aristoteles' Werk. Als Ergänzung zu den Textauszügen tritt eine von Trendelenburg in lateinischer Sprache verfaßte Erläuterung des Textauszuges hinzu. Die lateinischen Passagen stellen damit einen Deutungskanon dar. Eine Besonderheit der kommentierten Textsammlung besteht darin, daß die übliche Reihenfolge der Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre nicht eingehalten wird. Trendelenburg beginnt mit der Lehre vom Urteil, schreitet voran mit der Syllogistik und endet mit der Begriffslehre.²⁴⁹

Trendelenburgs Ansatz insgesamt verdient besondere Beachtung, weil hier ein Schulbuch auf der Basis von authentischen Textausschnitten erarbeitet wurde. Einer seiner Schüler, Georg von Hertling, weiß in seiner Autobiographie zu berichten, daß Trendelenburg von »philosophischen Lehrbüchern« nichts wissen wollte und als Gegenkonzept zum traditionellen Lehrbuch ein hermeneutisch ausgerichtetes Arbeitsbuch entwickelte, in dem »die großen Philosophen« selbst zu Worte kommen sollten.²⁵⁰ Melanchthon, der wie Trendelenburg zur Lektüre des griechischen Originals des *Organon* anregen wollte, entschied sich nur für kleinere, kenntlich gemachte Zitate aus dem Original, die er in seine Erklärungen

246 Trendelenburg, Erläuterungen zu den Elementen, a. a. O., S. I.

247 Friedrich Adolf Trendelenburg: *Outlines of Logic, An English translation of Trendelenburg's Elementa logices Aristotelicae*, hrsg. von Alfred W. Pollard, Oxford, 1881.

248 Trendelenburg, F.A. Trendelenburg *elementa*, a. a. O., S. 793.

249 A. a. O.

250 von Hertling, a. a. O., S. 55.

einflocht. Trendelenburg geht über den Schulhumanismus hinaus, indem er ganze Textpassagen des Originals abdruckt und so den Weg zu einem Arbeitsbuch eröffnet. Vom Schüler werden, trotz der lateinischen Kommentare, Übersetzungs- und Interpretationsarbeit gefordert.

Eine Frage, die angesichts der sprachlich nicht ganz einfachen Texte in Trendelenburgs Textsammlung aufgeworfen wird, betrifft die Reihenfolge der Unterrichtsschritte von Text- bzw. Übersetzungsarbeit und philosophischer Auseinandersetzung mit dem im Text behandelten Problem. Trendelenburg ist sich dieser Schwierigkeit bewußt und rät zu folgendem Vorgehen:

Ist es ratsam, den Text des Aristoteles voran philologisch zu erklären und dann philosophisch zu erläutern oder ist nicht ein entgegengesetzter Gang förderlich? [...] Unabhängig von Aristoteles wird er [der Lehrer] zunächst aus der Sache und in einer freien Behandlung der Bestimmungen entwickeln, welche die Paragraphen enthalten und dann erst hinterher und gleichsam zur Bestätigung und Zusammenfassung diese Aphorismen lesen lassen.²⁵¹

Trendelenburg empfiehlt hier ein problemorientiertes Vorgehen im Philosophieunterricht. Trotz aller Verehrung des Aristoteles ist der Text für Trendelenburg nicht Zweck, sondern Mittel der philosophischen Bildung. Was die Ziele dieses Philosophieunterrichts insgesamt betrifft, so hat der propädeutische Nutzen des Unterrichts und nicht die Bildung von philosophischen Genies für Trendelenburg Vorrang.

Zunächst gilt es, daß der Unterricht in der Philosophie den Studien der Studierenden in ihren Fächern zu Gute komme und sie rechtschaffen arbeiten lehre. Den hohen Flug mögen wir einstweilen einstellen, er kommt schon zu seiner Zeit.²⁵²

Um den Lehrkräften Planungshilfen für den Unterricht an die Hand zu geben, gab Trendelenburg zeitgleich mit dem Erscheinen der zweiten Auflage der *Elementa* unter dem Titel *Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik* einen Kommentarband heraus, der eine deutsche Übersetzung der Textauszüge sowie eine kompendienartige Erläuterung enthält. Die in den *Elementa* zusammengestellten griechischen Textauszüge werden darin satz- oder passagenweise übersetzt und durch die Verwendung von Anführungszeichen von den Erklärungen getrennt. Da es – nach Trendelenburg – Ziel des gesamten Philosophieunterrichts ist, zu zei-

251 Trendelenburg, *Erläuterungen*, a. a. O., S. XIII.

252 Trendelenburgs Brief an Eucken vom 11. 12. 1871, in: Dathe, a. a. O., S. 122.

gen, daß alle mathematischen und sprachlichen Wissenschaften ihre feste Grundlage in der von Aristoteles begründeten Logik haben, fügt er seinen Erklärungen Beispiele aus Natur- und Geisteswissenschaften bei. Den Lehrkräften empfiehlt er, Aufgaben in Form von Aufsätzen zu stellen, in denen die Schüler weitere Beispiele ergänzen sollen.²⁵³ In die Erklärungen läßt Trendelenburg außerdem Hinweise auf postaristotelische Logiken einfließen und verweist zur vertiefenden Lektüre auf konkrete Stellen seiner *Logischen Untersuchungen*. Auf den Kernkanon des *Organon* legt sich in Trendelenburgs Kommentarband ein Deutungskanon in deutscher Sprache.

Die *Erläuterungen* konnten jedoch nicht an den verlegerischen Erfolg der *Elementa* anknüpfen. Zwischen 1842 und 1876 erreichte das Buch drei Auflagen. Die geringere Auflagenzahl erklärt sich vornehmlich dadurch, daß die *Erläuterungen* für die Hand des Lehrers bestimmt waren und so nicht, wie die *Elementa*, in ganzen Klassensätzen über die Ladentische der Buchhändler zogen. Der Schwierigkeitsgrad der Sache wird die im 19. Jahrhundert oftmals fachfremd unterrichtenden Philosophielehrer zur Einsicht in die Vortrefflichkeit des Deutungskanons gezwungen haben.

Auslöser für den Kanonstatus der *Elementa* war nicht allein Trendelenburgs Versprechen, in schwankenden und krisenreichen Zeiten einen festen Halt zu bieten, sondern vor allem die großartige ministerielle Förderung. Dank Trendelenburgs guter Kontakte zu Johannes Schulze im preußischen Unterrichtsministerium, wurden die *Elementa* gleich mit dem Erscheinen der Erstauflage 1836 palettenweise auf Staatskosten erworben und an alle Gymnasien Preußens unentgeltlich verteilt.²⁵⁴ Mit dieser spendablen Aktion des Ministeriums zur Rettung des Philosophieunterrichts war zunächst sichergestellt, daß jede Philosophielehrkraft Preußens bequem Einsicht in das Buch nehmen konnte. Kein Lehrer mußte zur Beschaffung der *Elementa* private Gelder oder Lebenszeit für Literaturrecherche und Buchbeschaffung investieren – ein Umstand, der unter dem Aspekt der Kanonbildung gar nicht genug gewürdigt werden kann. In Zeiten der Orientierungssuche und der Behelfskanones ist zudem damit zu rechnen, daß desorientierte und fachfremd unterrichtende Lehrkräfte gerne den Empfehlungen des Ministeriums Folge leisteten.

Die zweite Aktion der Kanoninstanz Ministerium zu Trendelenburgs Erhebung in den Kanon verlief eher suboptimal. Das preußische Ministerialreskript aus dem Jahre 1839 bezieht sich ausdrücklich auf einen Aufsatz von Deinhardt, in dem Trendelenburgs *Elementa* als Lehrbuch für den Propädeutikunterricht empfohlen wird.²⁵⁵ Nur der gewissenhafte und tüchtige Lehrer wird in der gründlichen

253 Trendelenburg, *Erläuterungen*, S. 69.

254 Vgl. Perger, a. a. O., S. 61.

255 Johann Heinrich Deinhardt: »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht«, a. a. O., S. 22.

Erschließung des Ministerialreskriptes den einschlägigen Aufsatz von Deinhardt und dessen warme Empfehlung zur Kenntnis genommen haben.

Ein Umweg über die wissenschaftliche Literatur ist wenig später weder in Sachsen noch in Preußen erforderlich. In einer Verordnung vom 29. 10. 1847 empfiehlt die Kanoninstanz, das sächsische Bildungsministerium, die Lektüre von Trendelenburgs *Elementa* ganz direkt.²⁵⁶ Von beachtlicher Wirkung für die Kanonbildung des 19. Jahrhunderts in Preußen erweist sich Minister Mühlers klare Literaturempfehlung in der preußischen Verfügung vom 13. 12. 1862:

Unter den Hilfsmitteln, besonders zum Gebrauch der Lehrer, haben sich vor anderen die *Elemente logices Aristoteleae* von Dr. Trendelenburg bewährt.²⁵⁷

Auch auf der Direktorenkonferenz von 1876 wird Trendelenburgs Lehrbuch für den Unterricht empfohlen, allein es sei etwas umfangreich, so daß eine Reduktion des Unterrichtsmaterials nötig sei.²⁵⁸ Troisen, der auf der Direktorenkonferenz einen Bericht über die Verhältnisse in der *Philosophischen Propädeutik* in Preußen zwischen 1871 und 1876 vorlegte, stellt fest, daß nur in wenigen Bildungsanstalten ein Lehrbuch in Philosophie in Benutzung sei. Wenn aber eines in Benutzung sei, so sei es meist Trendelenburgs *Elementa*.²⁵⁹ Gymnasialdirektor Brock berichtete schon 1866 auf der Basis seiner Beobachtungen aus der Schulpraxis, daß Trendelenburgs *Elementa* nur »sehr sporadisch« am schulischen Bildungsort zur Kenntnis genommen wurde, weil – trotz ministerieller Empfehlung – kein Lehrer »die Lust dazu mitbracht[e]«. ²⁶⁰

Das berühmte *Joachimthalsche Gymnasium* zu Berlin gehörte, als preußische Eliteschule, zu denjenigen Gymnasien, an denen genügend Lust, Trendelenburgs Textsammlung im Rahmen des Deutschunterrichts zu lesen, vorhanden war. Im Jahre 1856 vermittelte Trendelenburg einem seiner Schüler, Wilhelm Dilthey, eine Hilfslehrerstelle an dem renommierten Gymnasium. Ordnungsgemäß wurde dort auch im Schulprogramm von 1878 die Lektüre des Philosophieunterrichts benannt. Im Jahre 1888 entschied man sich am *Joachimthalschen Gymnasium*, die *Elementa* nicht mehr zur Kenntnis zu nehmen.²⁶¹ Am renommierten *Friedrichs-Werderschen Gymnasium* in Berlin gehörten die *Elementa* ebenfalls zum Kanon der *Philosophi-*

256 Vgl. Polle, S. 4.

257 Wiese, Verordnungen und Gesetze, Bd. 1, S. 95.

258 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 87.

259 Vgl. a. a. O., S. 88.

260 Brock, a. a. O., S. 298; 306.

261 Wetzels, a. a. O., S. 409. Zur Dokumentation im Schulprogramm von 1878 siehe: Schaper, a. a. O., S. 39. Zur Vermittlung Diltheys siehe: Gudrun Kühne-Bertram: »Einflüsse Trendelenburgs auf Wilhelm Diltheys Philosophie und Logik des Lebens«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 169–189, hier: S. 172.

schen Propädeutik. In einem Schulprogramm von 1846 berichtet der zuständige Philosophielehrer Jungk von seinem Unterricht auf der Grundlage der *Elementa*.²⁶² Am *Königlichen Gymnasium* zu Düsseldorf arbeitete in den fünfziger und sechziger Jahren der Philologe Karl Kiesel mit Trendelenburgs *Elementa* in seinen Klassen. In drei Schulprogrammen listet Kiesel seine im Unterricht erarbeiteten Beispiele aus Platons Schriften auf, anhand derer er Trendelenburgs *Elementa* erläutert hatte.²⁶³ Am *Königlichen Pädagogium* zu Ilfeld erarbeitete in den siebziger Jahren der Physik- und Mathematiklehrer Paul Freyer im Anschluß an die Lektüre der *Elementa* logische Verhältnisse und publizierte sein Unterrichtskonzept sowohl als Jahresbericht der Schule als auch in Form einer eigenständigen Monographie.²⁶⁴

Die Lektüre der *Elementa* läßt sich außerdem anhand von zeitgenössischen Erlebnisberichten aus dem Philosophieunterricht belegen. Gottlieb Leuchtenberger, der gegen Ende der fünfziger Jahre als Primaner in den freien Nachmittagsstunden einen fakultativen Philosophiekurs besuchte und später selbst Philosophielehrer wurde, erinnert sich an die Lektüre der *Elementa*. Dieser Unterrichtsstoff sei allerdings so schwer gewesen, daß selbst dem Lehrer der »Gehalt der Worte« in diesem Schulbuch unklar geblieben seien. Die Unsicherheit oder gar Inkompetenz des Lehrers hielt die Schüler jedoch nicht ab, sich mit dem Inhalt zu beschäftigen. Ganz im Gegenteil, es spornte sie an, weil sich ihnen erstmals eine Gelegenheit bot, den Lehrer zu übertreffen. Den wahren Gehalt der Worte aber erschloß Leuchtenberger, trotz aller Anstrengungen, erst als Student in den Seminaren bei Trendelenburg persönlich. Zur Bekräftigung, daß es sich bei den Verständnisproblemen mit Trendelenburgs *Elementa* am schulischen Lernort nicht um einen Einzelfall handelte, fügt Leuchtenberger seinem Bericht Erzählungen aus dem Freundeskreis bei.²⁶⁵

Auch Rudolf Lehmann (1855–1927), Pädagoge und Philosophiedidaktiker, erinnert sich an die Lektüre der *Elementa* im Deutschunterricht seiner Jugend.

262 Jungk: »Ueber die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand auf Schulen«, in: Programm der öffentlichen Prüfung der Zöglinge des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums, hrsg. von Karl Eduard Bonell, Berlin, 1846, S. 1–30.

263 Vgl. Karl Kiesel: *De primis artis logicae praeceptis Platonae duce tradendis*, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf in dem Schuljahre 1850–1851, Düsseldorf, 1851. Ders.: *Exempla ad illustrandum concludendi doctrinam ex Platonis libris*, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf, Düsseldorf, 1857. Ders.: *De conclusionibus Platonis*, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf, Düsseldorf, 1863. Zum Plädoyer des Autors für den Philosophieunterricht vgl. Ders.: *Ueber den Unterricht in der philosophischen Propädeutik*, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf für das Schuljahr 1866–67, Düsseldorf, 1867.

264 Paul Freyer: *Beispiele aus der Mathematik und Logik zu Logik*, Jahresbericht über das Königliche Pädagogium zu Ilfeld von Ostern 1871 bis Ostern 1872, Nordhausen, 1872. Ders.: *Beispiele zur Logik aus der Mathematik und Physik im Anschlusse an Trendelenburgs Elementa logices Aristoteleae*, Berlin, 1889.

265 Vgl. Leuchtenberger, philosophische Propädeutik, a. a. O., S. 30 ff.

Angesichts der philologischen Schwierigkeiten, die die Textauswahl den Schülern bereitete, wunderte sich der junge Lehmann, warum der Unterricht von einem Deutschlehrer und nicht vielmehr von einem Griechischlehrer erteilt wurde. Daß es sich hierbei um einen philosophischen Lehrgang gehandelt hat, war ihm als Schüler gar nicht klar.²⁶⁶

Der Karlsruher Gymnasialdirektor und badische Schulreformer Gustav Wendt beobachtet mit dem Erscheinen der *Elementa* einen allgemeinen Anstieg der Unterrichtsstunden in *Logischer Propädeutik* und enthusiastische Versuche, die Philosophie an höheren Bildungsanstalten zu stärken. Mitte der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts aber muß Wendt die Dekanonisierung der *Elementa* feststellen. Die Benutzung des Lehrbuches habe an allen deutschen Lehranstalten aufgehört.²⁶⁷

Oberlehrer Eichhoff aus Duisburg bestätigt den Enthusiasmus nach dem Erscheinen der *Elementa*. Zwischen 1837 und 1848 dozierte er nach Trendelenburg und forderte – im Überschwang des gelungenen Philosophieunterrichts – den verehrten Philosophen sogar persönlich auf, ein weiteres Philosophiebuch für die Empirische Psychologie zusammenzustellen. Mit den Jahren aber wurde Eichhoff immer unzufriedener mit dem Schulbuch. Die »Schwierigkeiten mit der Sprache« häuften sich und die »Dunkelheiten« mancher Textauszüge konnte Eichhoff im Unterricht nicht aufklären, weil es die Textauswahl nicht zuließ. Außerdem blendete Trendelenburgs Textsammlung die neuere Logik aus, was Eichhoff schließlich als ungünstige Reduktion empfand und durch Lehrervorträge zu kompensieren suchte. Diese drei Gründe bewogen Eichhoff schließlich dazu, Trendelenburgs *Elementa* im Duisburger Philosophieunterricht abzusetzen.²⁶⁸

Trendelenburg selbst zeigte sich an den Unterrichtserfahrungen der Philosophielehrer mit seinem Buch sehr interessiert. Im Jahre 1859 nutzte er seine guten Kontakte zum preußischen Ministerium, um eine Lehrerumfrage zur Bewertung der *Elementa* zu initiieren. Die Umfrage ergab, daß die *Elementa* ein »gebräuchliche[s] Buch« seien. Nur das Köslisner Kollegium nannte das Buch eine »Plage für Lehrer und Schüler«.²⁶⁹

Der Umfrage vorangegangen war eine gelehrte Diskussion in der *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* zwischen Trendelenburg und zwei nicht ganz zufriedenen Philosophielehrern aus Stettin bzw. Neustettin in den Jahren 1851 bis 1853. Schmidt (Stettin) und Heidtmann (Neustettin) bemängeln – auf der Basis ihrer Unterrichtserfahrungen mit den *Elementa* – schiefe lateinische und deutsche Übersetzungen, falsche Tempuswahl sowie ungerechtfertigte und sinnverzerrende Textzusammen-

266 Rudolf Lehmann: Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik, Berlin, 1905, S. 12.

267 Vgl. Wendt, Didaktik und Methodik, a. a. O., S. 146 f.

268 Vgl. Eichhoff, a. a. O. S. 434.

269 Vgl. die Auswertung der Rundfrage in: Perger, a. a. O., S. 75.

stellung.²⁷⁰ Die sprachlichen und begrifflichen Mängel streitet Trendelenburg weitgehend ab. Er gesteht aber ein, daß der Versuch »äußerst schwierig« sei, den »schwierigen Aristoteles für die Gymnasien lesbar zu machen.«²⁷¹ Diese Aufgabe veranlaßte Trendelenburg, wie er den beiden Philosophielehrern erklärt, eine Didaktik der doppelten Rücksichtnahme zu entwickeln. Auf die Schüler nahm Trendelenburg ausdrücklich »Rücksicht«, indem er möglichst kurze und leichte Textstellen auswählte; auf die philosophische Tradition nahm er »Rücksicht«, indem er bemüht war, in der Verbindung der Textauszüge das gesamte System der aristotelischen Logik gerade in den wissenschaftlich unstrittigen Punkten abzubilden. Trendelenburg beschreibt sein Verfahren als »Mosaikarbeit«, bei der die »ablösbaren Steinchen« aus Aristoteles' Text zu einem neuen Bild zusammengefügt werden. Die größte Gefahr, auf die auch die Philosophielehrer verweisen, besteht für Trendelenburg nun darin, daß das auf diesem Weg entstehende Mosaik Aristoteles nicht gerecht wird.²⁷² In bezug auf die von Schmidt aufgeworfene Frage, warum die Schüler keine deutsche Aristotelesübersetzung lesen dürften, verweist Trendelenburg, in der Tat wenig überzeugend, zum einen auf die Tradition – schon Melanchthons und Gesners Lehrbücher waren in einer Fremdsprache verfaßt – und zum anderen auf die erstrebte Breitenwirkung im Ausland. Die *Elementa* hätten in Oxfords Bildungsanstalten nur Beachtung gefunden, weil sie in Griechisch und Latein geschrieben worden seien.²⁷³ So enthüllt sich eine dritte, kanonrelevante Facette von Trendelenburgs Didaktik der Rücksichtnahme. Trendelenburg hatte auch Rücksicht auf seine eigene Karriere genommen, als er Latein und Griechisch zur Erhöhung der Auflagenzahl und zur Steigerung der eigenen Bekanntheit wählte. Diese Strategie zahlte sich tatsächlich aus, als daß die *Elementa* sich eine Wirkung im Ausland verschaffen konnten; doch plagten die beiden Sprachen auch britische Schüler. Trendelenburg brachte dieses Problem letztendlich eine englische Übersetzung des Werkes ein. Der Stettiner Philosophielehrer, der seine Schüler täglich mit Aristoteles' Texten im Philosophieunterricht kämpfen sah, brachte freilich wenig Verständnis für Trendelenburgs Ruhmsucht auf und verfiel Trendelenburg gegenüber in einen harschen Ton. Selbst Deinhardt,

270 Vgl. Schmidt: »Zur Beurtheilung der Trendelenburgschen *Elementa logices Aristotelicae*«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 5. Jg., 1851, S. 755–766. Ders.: »Zur Beurtheilung der Trendelenburgischen *Elementa logices Aristotelicae*. (Entgegnung)«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 7. Jg., 1853, S. 135–143. Ders.: »Ueber einige Ausdrücke des aristotelischen Organon«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 7. Jg., 1853, S. 881–891. Heidtmann: »Bemerkungen zu den *Elementa logices Aristotelicae* von Trendelenburg«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 6. Jg., 1852, S. 528–538.

271 Trendelenburg, F.A. Trendelenburg *elementa*, a. a. O., S. 786.

272 A. a. O., S. 786 f.

273 A. a. O., S. 788.

der mit beachtlicher Wirkung die *Elementa* empfahl, wünschte sich eine deutsche Übersetzung für die Hand der Schüler.²⁷⁴

Die Rezension von Richter in den *Göttingischen gelehrten Anzeigen* (1842) ist dagegen insgesamt sehr wohlwollend. Richter hat keine Zweifel am Nutzen der Textsammlung an schulischen Bildungsanstalten, vermutet aber, daß selbst die Lehrer mit den schwierigen Texten überfordert seien. Zudem wirft er Trendelenburg eine gewisse Einseitigkeit in der Textauswahl vor und schlägt vor, auch Texte anderer Philosophen mit in die Sammlung aufzunehmen.²⁷⁵ Jungk, der am *Friedrich-Werderschen Gymnasium* Philosophie nach Trendelenburg unterrichtete, findet das Buch »vorzüglich«, weil es frei sei vom Streit der verschiedenen Systeme und anhand der Erfahrung der Schüler philosophische Begriffe entfalte.²⁷⁶ Wendt streicht die »glückliche[] Auswahl« der Textstellen und die für den Lehrer »vortrefflichen Anmerkungen« heraus und lobt insgesamt den neuaristotelischen Ansatz Trendelenburgs. Die *Erläuterungen* seien für den Lehrer »eines der besten Hilfsmittel der Vorbereitung«.²⁷⁷ Die Dekanonisierung der *Elementa* erklärt sich Wendt am Ende des 19. Jahrhunderts mit dem zu hoch gegriffenen Sprachduktus. Der griechische Urtext von Aristoteles weiche von dem Ausdruck ab, den die Schüler im Griechischunterricht gewohnt seien, und die Aufmerksamkeit des Schülers müsse sich bei der Lektüre des Lehrbuchs ständig zwischen dem Inhalt und der sprachlichen Form teilen. Damit sei der Schüler überfordert.²⁷⁸ Auch nach Brock besteht eine Schwierigkeit der *Elementa* in der nicht ganz einfachen Sprache, die einer philologischen Behandlung im Unterricht bedürfe und somit dem philosophischen Unterricht schade.²⁷⁹

Die Kritik des sächsischen Oberlehrers Heinrich Graf aus dem Jahre 1847 greift vor allem Trendelenburgs Empfehlung, die Textauszüge als Bestätigung und Zusammenfassung nach einem Problemaufriß im Klassengespräch zu lesen, auf. Graf würdigt nicht die beachtliche Schülerleistung oder den möglicherweise einsetzenden Stolz, der eintreten kann, wenn Schüler erkennen, daß sie allein durch Nachdenken zu ähnlichen Ergebnissen kommen können wie große Philosophen, sondern bemängelt allein den sekundären Stellenwert des Textes im Philosophieunterricht. In einer späten Unterrichtsphase als »Bestätigung« des schon von Schülern Erarbeiteten sei der Text »unnützer Ballast« und »ziemlich nutzlos«.²⁸⁰

Karl Mager, der für die Entfernung des Philosophieunterrichts am Gymnasium

274 Vgl. Deinhardt, »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht«, a. a. O., S. 23.

275 Vgl. H. Richter, a. a. O., S. 1385 ff.

276 Vgl. Jungk, a. a. O., S. 11 f.

277 Wendt, *Didaktik und Methodik*, a. a. O., S. 146.

278 Vgl. a. a. O., S. 147.

279 Brock, a. a. O., S. 298; 306.

280 Graf, a. a. O., S. 30.

plädiert, kommt hinsichtlich Trendelenburgs Textsammlung zu einem positiven Ergebnis. Er streicht die »bequeme[] Form und Kürze«²⁸¹ des Buches hervor. Zuletzt tat dies auch Rainer Beer, der noch 1967 Trendelenburgs Textsammlung neu herausgab und 1969 eine zweite Auflage des Bandes besorgte.²⁸² Beer feiert Trendelenburg superlativisch als »größten Kenner des Aristoteles« und nennt die Sammlung ein »bis heute im deutschen Sprachraum nicht [zu]ersetze[ndes] Kompendium der Logik«²⁸³. Im Gegensatz zu Trendelenburg, druckt Beer die griechischen Textauszüge nicht gesondert von der deutschen Übersetzung ab. In seiner modernen und leserfreundlichen Edition findet sich der Originaltext auf den geraden Seiten, die Übersetzung dazu direkt daneben auf der ungeraden Seite. Trendelenburgs Erklärungen der Textauszüge sind im Anhang gesondert abgedruckt. Bedenkt man, daß Trendelenburgs Übersetzungen und Erklärungen einst für die Hand des Lehrers bestimmt waren und dem Schüler allein die Texte in der Fremdsprache präsentiert wurden, wird die Reduzierung des Anspruches an die Leser deutlich.

Daß Trendelenburgs Lehrmittel Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts die letzte Überarbeitung erfahren hat – und dies nicht etwa aus historischem oder archivarischem Interesse, sondern zu Bildungszwecken für den Philosophieinteressierten –, erstaunt, wenn man bedenkt, daß schon Rudolf Lehmann zu Beginn des 20. Jahrhunderts Trendelenburg eine hoffnungslos veraltete Didaktik für »Klosterschulen des Mittelalters« vorwirft. Altbacken und unfruchtbar ist für Lehmann Trendelenburgs Ansatz, weil dabei im Unterricht nur Textstellen übersetzt und interpretiert würden.²⁸⁴ Der Philosoph Hans Vaihinger glaubt sich noch 1906 mit der gesamten traumatisierten Generation Preußens von den »schreckensvollen Erinnerungen« an Trendelenburgs *Elementa* erholen zu müssen.²⁸⁵

Insgesamt gesehen, hat Trendelenburg den Schulhumanismus in puncto Philhellenismus noch übertroffen, doch scheiterte dieser Ansatz an der Philologisierung des Philosophieunterrichts.

281 K. Mager, a. a. O., S. 221.

282 Rainer Beer, (Hrsg.): *Elemente der aristotelischen Logik, Griechisch und Deutsch*, zusammengestellt, übersetzt und kommentiert von Adolf Trendelenburg, München, 1969. Zur angenehmen Kürze der Textauswahl siehe: Rainer Beer: »Zum Verständnis des Werkes«, in: *Elemente der aristotelischen Logik, Griechisch und Deutsch*, zusammengestellt, übersetzt und kommentiert von Adolf Trendelenburg, hrsg. von Rainer Beer, München, 1969, S. 213–227, hier: S. 227.

283 Beer, »Zum Verständnis des Werkes«, a. a. O., S. 215.

284 Rudolf Lehmann: *Über philosophische Propädeutik*, Berlin, 1900, S. 5. Ein Lehrbuch, das dem Ansatz von Trendelenburg entgegengesetzt ist, brachte Lehmann wenig später selbst heraus. Ders.: *Lehrbuch der philosophischen Propädeutik*, Berlin, 1907.

285 Hans Vaihinger: *Der Philosoph in der Staatsprüfung, Winke für Examinatoren und Examinanden*, zugleich ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik, nebst 340 Themen zur Prüfungsarbeiten, Berlin, 1906, S. 136.

5.4.2 Theodor Rumpel und Karl August Julius Hoffmann

Die Schulmänner Theodor Rumpel (Direktor des evangelischen Gymnasiums in Gütersloh, Provinzial-Schulrat in Kassel) und Karl August Julius Hoffmann (Direktor des *Johanneums* in Lüneburg) folgen dem Trend des Neuaristotelismus, indem sie dem Typus des aristotelischen Logiklehrbuches wieder Geltung verschaffen. Im Gegensatz zu Trendelenburg, verzichteten Rumpel und Hoffmann auf Aristoteles' Originalbeiträge und fassen im herkömmlichen Lehrbuchstil die von ihnen am wichtigsten erachteten Lehren des Aristoteles in deutscher Sprache zusammen. Auf diesem Weg vermeiden sie die sprachlichen Schwierigkeiten, die den Schülern die Lektüre der griechischen Originalbeiträge und der lateinischen Erläuterungen von Trendelenburg bescherte. In Anwendung der Muttersprache schrauben sie gleichermaßen das Niveau wieder zurück und erteilen dem neuhumanistischen Element von Trendelenburgs Fachdidaktik eine Absage. Dies impliziert aber zumindest bei Hoffmann keineswegs einen Tadel am chrestomathischen Verfahren oder an Trendelenburgs Philosophiedidaktik insgesamt. Hoffmann bringt zum einen, neben allerhand Grammatik- und Rhetotiklehrbüchern, auch eine Chrestomathie für den Griechischunterricht heraus. Zum andern stellt er seinen *Abriß der Logik* ausdrücklich in die neuaristotelische Linie Trendelenburgs und huldigt Aristoteles superlativisch als »das größte wissenschaftliche Genie aller Zeiten«. ²⁸⁶ In Ergänzung zu Aristoteles' Logik, bindet Hoffmann, wie zuvor schon Trendelenburg in den *Erläuterungen*, gelegentlich Hinweise auf neuere Debatten der Logik ein. ²⁸⁷

In Konkurrenz treten Rumpel und Hoffmann mit ihren neuaristotelischen Lehrwerken nicht. Hoffmanns *Abriß der Logik* ist für philosophische Lehrgänge im Fachunterricht Deutsch konzipiert. Rumpel dagegen legt ein Lehrbuch vor, das für den gesonderten Unterricht in *Philosophischer Propädeutik* verfaßt wurde und die Bereiche Logik und Empirische Psychologie abdeckt.

Der Umfang von nur siebenzig Seiten läßt schon erkennen, daß Hoffmanns *Abriß der Logik für den Gymnasial-Unterricht* in wenigen Unterrichtsstunden im Rahmen eines Lehrgangs erarbeitet werden sollte. Ziel des Unternehmens ist es, den Gymnasiasten die im Laufe ihrer Schulzeit angewendeten logischen Regeln zur bewußten Klarheit zu bringen. Das Lehrbuch gliedert sich in drei Kapitel, der Urteils- (Kap. 1), Schluß- (Kap. 2) und Definitionslehre (Kap. 3). Die Regeln sind in am Seitenrand gedruckte Paragraphen eingeteilt und zerfallen in arabisch durchnummerierte Sätze. Die Erklärungen, Beispiele und Hinweise auf zeitgenössische Logiken sind durch eingerückten Kleindruck optisch von den Regeln

²⁸⁶ Karl August Julius Hoffmann: *Abriß der Logik für den Gymnasial-Unterricht*, Clausthal, ⁵1888, S. 4.

²⁸⁷ Vgl. a. a. O., S. III ff.

abgehoben. Die lateinischen und griechischen Übersetzungen zentraler Begriffe fügt Hoffmann in Klammern bei.

Hoffmanns Bändchen erreichte zwischen 1859 und 1888 fünf Auflagen. Seinen verlegerischen Erfolg verdankte das Buch den Empfehlungen auf Direktorenkonferenzen und den Aufnahmen in die Listen der approbierten Schulbücher in Bayern (1854) und Österreich (1865).²⁸⁸ Troisen, der der Direktorenkonferenz einen Bericht über die im preußischen Philosophieunterricht zwischen 1871 und 1876 gelesenen Bücher vorlegte, bestätigte die Verwendung von Hoffmanns *Abriß der Logik* am Lernort Gymnasium.²⁸⁹

Theodor Rumpels *Philosophische Propädeutik* erhielt auf ähnlichem Weg den Kanonstatus zugesprochen. Es wurde von der Kanoninstanz Direktorenkonferenz als lesenswertes Philosophielehrbuch gepriesen und konnte ebenfalls in Troisens Liste der meistgebrauchten Philosophieschulbücher im Zeitraum von 1871 bis 1876 aufgenommen werden.²⁹⁰ Sieben Auflagen zwischen 1866 und 1896 bestätigten das Gedeihen von Rumpels didaktischem Ansatz im 19. Jahrhundert. Mit der Jahrhundertwende verblaßte Rumpels Popularität. Ein Referent der schlesischen Direktorenkonferenz von 1905 befragte Philosophielehrer von vierundfünfzig Anstalten in Schlesien nach den Lektüregewohnheiten in ihrem Philosophieunterricht. Nur ein Lehrer gab an, nach Rumpel zu dozieren.²⁹¹

Rumpel sieht sein einhundertfünfzig Seiten umfassendes Werk befreit von allen antiquierten Überresten der Schullogik. Einzig ein auf Aristoteles zurückgehender »guter Rest« sei in seinem Lehrbuch übrig, der »aller Kritik« widerstehe, »unantastbar« und für das Studium jeder Wissenschaft notwendig sei.²⁹² Das Ausblenden der als veraltet empfundenen Lehren, wie etwa die verschiedenen Schlußfiguren und ihre mnemotechnischen Namen (Barbara, Celarent, etc.), erfolgt jedoch nicht stillschweigend, sondern geht oftmals mit derbem Spott einher.²⁹³

Zweidrittel des Buches widmet Rumpel der Logik, in der er die klassische Urteils-, Begriffs- und Schlußlehre in je einem Kapitel vorträgt. Das vierte Kapitel des ersten Hauptteils handelt von den »übrigen Formen des Beweises« und führt in die verschiedenen Gottesbeweise ein. Dieses Verfahren ist dadurch motiviert, daß

288 Zu den Direktorenkonferenzen vgl.: W. Erler, 1876, a. a. O. S. 87, W. Erler, 1879, S. 28. Zur Approbation siehe: Seibel, a. a. O., S. 96 und Peter Vogel, Ingrid Stiegler: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht, Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979, Lüneburg, 1980, S. 61.

289 Vgl. W. Erler, 1876, a. a. O., S. 87.

290 W. Erler, 1876, a. a. O. S. 87; W. Erler, 1879, S. 28.

291 Vgl. L. Franke, L. Unruh: »In welchem Umfang soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden?«, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, Bd. 70, Verhandlungen der XIII. Direktoren-Versammlung in Schlesien 1905, Berlin, 1905, S. 52–123, hier: S. 84.

292 Rumpel, *Philosophische Propädeutik*, a. a. O., S. V.

293 A. a. O., S. 65 ff.

Rumpel, wie er in der Einleitung des Kompendiums erläutert, die Philosophie in Theologie aufgehen lassen will.²⁹⁴ Die Beispiele des Logik-Teils entnimmt Rumpel aus Kiesewetter, Matthiä, Hoffmann und Trendelenburg. Besonders die Anmerkungen zu Trendelenburg fallen immer in tiefster Verehrung aus.²⁹⁵ Der zweite Hauptteil des Lehrbuchs widmet sich der Empirischen Psychologie, die Rumpel weitgehend auf der Basis der aristotelischen Lehre von der Seele wiedergibt.

Rumpels Kompendium entstand, wie der Autor einleitend informiert, auf der Basis einer zwanzigjährigen Unterrichtserfahrung.²⁹⁶ Auf dieser Grundlage empfiehlt er folgenden Unterrichtsablauf: Lektüre einiger Paragraphen des Lehrbuchs im Rahmen der Hausarbeit, »Diskussion« über das Gelesene, im Sinne eines »lebendige[n] Gedankenverkehr[s] und Gedankenaustausch[s] zwischen Lehrer und Schüler« nach dem Vorbild des sokratischen Philosophierens, und Stellung einer neuen Hausarbeit am Ende der Unterrichtsstunde durch Angabe des erforderlichen Lektürepensums für die nächste Unterrichtsstunde.²⁹⁷ Nach dem einmaligen Durchgang der einhundertfünfzig Seiten des Kompendiums im ersten Unterrichtsjahr der Prima folgte im zweiten Jahr der insgesamt zweijährigen Prima ein weiterer Durchgang nach derselben Methode. Fernab aller Bemühungen, den Philosophieunterricht etwas abwechslungsreicher zu gestalten, erklärt Rumpel: »Erst bei dem zweitenmale wird ihm [dem Schüler] alles klar und deutlich sein.«²⁹⁸

5.5 Philosophische Exemplakanones im Deutschunterricht

*Leicht aber kann man bei der Auswahl das rechte Maß verfehlen.*²⁹⁹

Im Zuge der Diskussion über die Abschaffung des Philosophieunterrichts bildete sich in der Fachdidaktik eine Fraktion, die zur Rettung des philosophischen Unterrichts eine theoretische Begründung für philosophische Exemplakanones im Rahmen des Deutschunterrichts erarbeitete und konkrete Unterrichtsvorschläge und

294 A. a. O., S. VIII.

295 Zu Trendelenburg vgl.: a. a. O., S. 54; 56; 70; 87; 94. Zu Kiesewetter, Matthiä und Hoffmann siehe: a. a. O., S. 65; 68.

296 Aus den Schulprogrammen des evangelischen Gymnasiums in Gütersloh ist ablesbar, daß Rumpel 1856 eine Unterrichtsstunde im Fach *Empirische Psychologie* unterrichtete. Im Jahre 1862 fand an der Schule gar kein Philosophieunterricht statt. Vgl. Theodor Rumpel: Nachricht über die Entstehung und den Fortgang des evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh, 1856. Ders.: Wesen und Bedeutung des Wunders, Gütersloh, 1862.

297 Rumpel, Philosophische Propädeutik, a. a. O., S. X.

298 A. a. O., S. XII.

299 Schleiermacher, Pädagogische Schriften, a. a. O., Bd. I, S. 325.

Chrestomathien bzw. »Lesebücher« für die Schulpraxis vorlegte. Mit Entstehung der philosophischen Lesebücher war, in Anschluß an Gedike (vgl. Kap. 4.7.2.), ein didaktisches Gegenkonzept zum philosophischen Lehrbuch geschaffen.

Das philosophische Lesebuch des 19. Jahrhunderts geht das Wagnis einer weltanschaulichen Offenheit ein. Anstelle *der* Philosophie tritt im Exemplakanon eine Vielzahl von Philosophien, denen unterschiedliche und konkurrierende Weltbilder zugrunde liegen und die, unter bisweilen erheblichen hermeneutischen Anstrengungen, erschlossen werden müssen. So wünschen sich gerade diejenigen, die einen Gesinnungs- und Weltanschauungspluralismus in ihrem Philosophieunterricht ertragen – wie etwa Latrille –, Philosophielesebücher, damit die Schüler individuell Ihre Persönlichkeit und ihren Charakter ausbilden können.³⁰⁰

Der dialektisch-hermeneutische Ansatz geht davon aus, daß die in der Geschichte sich ablösenden Philosophien eine Offenheit erzeugen, die dem Schüler Anlaß zum Philosophieren gibt. Er traut den Schülern insofern mehr zu als der Lehrbuchansatz, weil Inhalte nicht länger abgebildet oder gar simplifiziert werden, sondern vom Schüler mithilfe von bewußtgemachten Interpretationstechniken erarbeitet werden müssen.

Die Innovation des philosophischen Exemplakanons hat einen maßgeblichen Antrieb aus der Literaturdidaktik erhalten. Wie die Kanonforschung in der Germanistik zeigt, konnten sich in der Geschichte des Deutschunterrichts Literaturkanones erst im 19. Jahrhundert, durch die vermehrte Produktion von Lesebüchern, durchsetzen.³⁰¹ Das didaktische Konzept des Lesebuchs, in dem immer paradigmatische Textauszüge exemplarisch für eine bestimmte Epoche oder Art von Literatur abgedruckt werden, beinhaltet die Hoffnung, durch die Präsentation kleinerer Auszüge den Appetit der Schüler auf die Lektüre des vollständigen Werkes im Privatleben anregen zu können. Verstärkt wurde diese Hoffnung durch äußere Umstände im »Klassikerjahr« 1867. Im »Klassikerjahr« erloschen nämlich die Rechte an den Werken der Klassiker des 18. Jahrhunderts und zeitgleich wurden Verlage gegründet, die sich dem kostengünstigen Druck der Klassiker widmeten, darunter auch Reclams *Universalbibliothek*.³⁰²

Als in Preußen die *Philosophische Propädeutik* als eigenständiges Fach abgeschafft war und ein philosophischer Lehrgang im Deutschunterricht ministeriell empfohlen wurde, nahmen sich Literaturdidaktiker des Problems der *Philoso-*

300 Vgl. Latrille, a. a. O., S. 52.

301 Georg Jäger: »Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schule, philologisch-historische Fächer«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1887, S. 192–204, hier: S. 196.

302 Vgl. Wolfgang von Ungern-Sternberg: »Medien«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1887, S. 379–416, hier: S. 394 f.

phischen Propädeutik an. Sie behandelten die Texte der Philosophen wie die der Literaten und stellten Lesebücher zusammen, die sowohl exemplarisch ausgewählte Textauszüge von Dichtern als auch von Philosophen enthielten.

Auf diesem Gebiet engagierte sich vor allem Paul Cauer, Direktor des *Städtischen Gymnasiums* in Düsseldorf und Honorarprofessor für Pädagogik und Didaktik in Münster, der in zahlreichen Schriften das Konzept des humanistischen Gymnasiums verteidigte und auch selbst ein philosophisch durchflutetes *Deutsches Lesebuch für die Prima* (1887) entwickelte. Cauers *Lesebuch*, in dem Texte von Herder (*Abhandlung über den Ursprung der Sprache*), Kant (*Kritik der praktischen Vernunft*), Herbart (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung*), Fichte (Aufsatz aus den *Horen* von 1795), Hegel (*Schulrede über die Notwendigkeit des Studiums der griechischen Sprache und Literatur*) und Lazarus (*Das Leben der Seele*) abgedruckt wurden, erwies sich – mit nur einer Auflage – als nicht kanonisch.³⁰³ In Schlesien gab nur ein Gymnasium von vierundfünfzig an, Cauers Lesebuch im Unterricht zu verwenden.³⁰⁴

Wendt, der an einem erfolgreicherem Lesebuch arbeitete, erklärte sich den mangelnden Erfolg von Cauers Kanonvorschlag damit, daß keine »wichtige[n] Punkte« im System der Philosophen ausgewählt und nur große Philosophen wegen ihres Namens in den Kanon eingebunden seien. Die paradigmatischen Textstellen der großen Philosophen habe Cauer wegen des hohen Anspruches nicht in seinen Kanon aufnehmen können.³⁰⁵ Obwohl Cauer seinen eigenen Kanonvorschlag in der Schulpraxis nicht durchsetzen konnte, bereitete er den Weg zum Exemplakanon maßgeblich vor, wenn er schreibt:

In einigen [philosophischen] Aufsätzen sind wichtige Begriffe, die dem Schüler schon oft begegnet sind [...]. Bei der Besprechung dieser, größtenteils nicht sehr umfangreichen Aufsätze bietet sich dem Lehrer ungezwungen Gelegenheit, die Gedanken und Vorstellungen der jungen Leute ordnen und klären zu helfen. Es bedarf dazu keines zusammenhängenden philosophischen Vortrages, auch keiner Meisterschaft in der sog. sokratischen Methode, deren Anwendung gerade auf diesem Gebiet nicht leicht ist; die Interpretation dessen, was Männer wie Kant, Herbart, Lotze, Erdmann, Lazarus, Jean Paul geschrieben haben, führt von selbst auf die Fragen, deren Erörterung ins Innere der Begriffe dringen läßt. [...]. [Es] könnten mit Hilfe des Lesebuches den Schülern ein paar Proben davon gegeben werden, wie verschieden

303 Paul Cauer: *Deutsches Lesebuch für Prima*, Berlin, 1887.

304 Vgl. Franke/Unruh, a. a. O., S. 86.

305 Vgl. Wendt, *Didaktik und Methodik*, a. a. O., S. 156.

derselbe Gegenstand von verschiedenartigen Geistern bearbeitet, wie ein wissenschaftliches Problem allmählich weiterentwickelt wird.³⁰⁶

Der Durchbruch von Exemplarkanones stand erst im 20. Jahrhundert bevor. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat sich die Fachdidaktik nicht auf eine einheitliche Gestaltung der Lehrmittel festlegen können. Der Exemplakanon war im 19. Jahrhundert noch ein Behelfskanon, der das Stadium der Fixierung erst noch zu erreichen hatte. Es gab sowohl das altbekannte Lehrbuch, das ein geschlossenes System in Form von Regeln präsentierte, als auch das hermeneutische Text- und Arbeitsbuch mit authentischen Textauszügen. In dieser Spannung steht auch Richard Jonas, der beide Typen von Lehrmitteln – mit unterschiedlichem Erfolg – herausgab. Gustav Wendt dagegen entscheidet sich klar für den letzten Lehrmitteltypus und verhilft dem Ansatz des Exemplakanons zur Wirkung.

5.5.1 Richard Jonas

Richard Jonas, Direktor der Gymnasien in Köslin und Krotoschin, legt gleich zwei Werke vor, die speziell auf die Bedürfnisse des Deutschunterrichts, in dem philosophische Lehrgänge gelegentlich stattfinden sollten, zugespißt sind. Die *Musterstücke deutscher Prosa* sind als Lesebuch für die oberen Klassen des Gymnasiums konzipiert und erreichten zwischen 1882 und 1891 nur zwei Auflagen. Im Vorwort erinnert der Herausgeber an die Ministerialverfügung von 1862, in der ausdrücklich philosophische Themen im Rahmen des Deutschunterrichts vorgeschrieben werden. Dieser Vorschrift versucht Jonas zu genügen, indem er unter die Prosa im Lesebuch Textauszüge von Philosophen mischt. Entscheidendes Auswahlkriterium für die philosophischen Lesestücke ist für Jonas die Verständlichkeit des Textes. »Überflüssige Fremdausdrücke« werden von Jonas ohne Kenntlichmachung durch deutsche Umschreibungen ersetzt.³⁰⁷ Zum leichteren Verständnis wählt der Herausgeber auch Sekundärtexte aus der Philosophie. Den Textauszügen nachgestellt sind die bibliographischen Angaben. Fragen oder Arbeitsanweisungen zur Begleitung der Lektüre bietet das Lesebuch nicht. Inhaltlicher Schwerpunkt der philosophischen Stücke des Lesebuchs ist, wie Jonas im Vorwort selbst bemerkt, die Empirische Psychologie. In Jonas' philosophischen Exemplakanon haben Eingang

306 Cauer, Lesebuch, a. a. O., S. 19. Eine positive Bewertung erfahren philosophische Lesebücher auch in: Ludwig Schulze: Die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in Prima und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik, Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Landsberg, Landsberg, 1889, S. 21.

307 Richard Jonas: *Musterstücke deutscher Prosa*, Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Berlin, 1891, S. VII.

gefunden: H. Schmidt (über Platon), E. Curtius (über die Begriffe »Freundschaft« und »Arbeit« in der antiken Philosophie), J. G. Herder (über Humanität und Religion sowie über schöne Wissenschaften, Auszüge aus den *Schulreden* und den *Ideen zur Philosophie der Geschichte*), J. E. Erdmann (über das Leib-Seele-Problem), J. F. Leopold (über die Temperamentenlehre), K. Fortlage (über das Gedächtnis), C. Garve (über Geduld aus *Versuche über verschiedene Gegenstände aus der Moral und Literatur und dem geselligen Leben*) und M. Lazarus (über Ehre, aus *Das Leben der Seele*).

In Ergänzung zu den *Musterstücken deutscher Prosa*, die aus der Philosophie nur die Empirische Psychologie abdeckten, gab Jonas ein nur achtundzwanzig Seiten umfassendes Heftchen mit dem Titel *Grundzüge der philosophischen Propädeutik* heraus, das – neben der Empirischen Psychologie – auch die Logik berücksichtigt. Der geringe Umfang des Heftes erklärt sich dadurch, daß im Rahmen des Deutschunterrichts nur sehr wenig Zeit für die Philosophie übrig blieb. Das Heftchen führt in die klassische Logik und Empirische Psychologie lehrbuchartig ein. Fachbegriffe erscheinen im Fettdruck; zur Veranschaulichung und Erläuterung dienende Beispiele sind in Klammern dem Fließtext beigelegt. Den Hauptteil des Heftes nimmt mit zwanzig Seiten die Logik ein, in der Jonas ausdrücklich auf Aristoteles und Kant verweist. Das Kapitel zur Empirischen Psychologie nennt Descartes und Kant als Referenzen.³⁰⁸

Das alle Phasen der Abschaffung und Wiedereinführung des philosophischen Unterrichts in Preußen überlebt habende Heft erreichte zwischen 1881 und 1903 acht Auflagen und war damit erfolgreicher als Jonas' Lesebuch. Den verlegerischen Erfolg dürfte das Heft nicht allein seiner beeindruckenden Kürze in einer Zeit mit geringem Stundendeputat in der Philosophie verdanken haben, sondern auch den Rezensionen, die ihm Brauchbarkeit für den gymnasialen Unterrichtsbetrieb klar attestierten.³⁰⁹ Auf der anderen Seite aber schockierte gerade die sensationelle Kürze des Heftes die Verteidiger des Philosophieunterrichts. Franke, Direktor des Gymnasiums in Neustadt, warnt auf der schlesischen Direktorenkonferenz von 1905 vor der Lektüre des Bändchens.³¹⁰ Der Warener Oberlehrer Zillgenz urteilt in einem Schulprogramm, das zur Wiederbelebung des Philosophieunterrichts verfaßt wurde, ebenfalls sehr kritisch über den Umfang von Jonas' *Grundzügen*. Das Heft sei »zu wenig [...] zum Leben, aber zum Sterben – gerade genug!«³¹¹

308 Richard Jonas: *Grundzüge der philosophischen Propädeutik für den Gebrauch an höheren Lehranstalten zusammengestellt*, Berlin, 81903. Zu den Rezensionen siehe: a. a. O., Vorwort.

309 Eine Bibliographie der Rezensionen findet sich: a. a. O., Vorwort.

310 Vgl. Franke/Unruh, a. a. O., S. 84.

311 Zillgenz, a. a. O., S. 9.

5.5.2 Gustav Wendt

Gustav Wendt (1827–1912) studierte klassische Philologie und Philosophie. Er wurde mit einer Arbeit über Platon und Hegel in Halle promoviert. Unter dem Vorsitz von Trendelenburg bestand Wendt in Berlin die Staatsprüfung für das höhere Lehramt und unterrichtete Latein, Griechisch, Deutsch und im geringen Umfang auch Musik und Philosophie an Gymnasien in Posen, Stettin und Greifenberg. In seinem dreißigsten Lebensjahr erhielt Wendt eine Anstellung als Direktor eines Gymnasiums in Hamm. Großherzog Friedrich I holte den preußischen Schulmann 1867 nach Baden, um dort das Schulwesen nach preußischem Muster mit Wendts Hilfe zu reformieren. Als Direktor reformierte er im humanistischen Geiste sein Gymnasium in Karlsruhe.³¹²

Im Zuge der badischen Bildungsreformen stärkte Wendt das Stundendeputat der alten Sprachen. Im Gegenzug schaffte er zum angeblichen Wohle der Schüler den traditionellen Philosophieunterricht ab. In der Autobiographie berichtet Wendt:

Die [alten Sprachen] waren zwar bisher schon gelehrt worden, aber man hatte viel zu wenig Zeit darauf verwandt. Dafür waren mehrere Wochenstunden für Rhetorik und Stilistik, auch für Logik und Metaphysik bestimmt. Das sollte nun anders werden. Es hatte sich klar herausgestellt, daß in der Jugend bei dem seitherigen Verfahren keinerlei rechte Freudigkeit geweckt wurde und die Ergebnisse in allen Gebieten unerfreulich blieben.³¹³

In der *Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik* bekennt sich Wendt jedoch zur Notwendigkeit von Philosophie im gymnasialen Unterricht. In beinahe allen Unterrichtsfächern möchte er philosophisches Bildungsgut vermittelt wissen: Im Griechischunterricht lese man Platon, im Lateinunterricht Ciceros philosophische Schriften, im Religionsunterricht behandle man eine philosophische Ethik, der Geschichtsunterricht belehre über Sokrates und die Sophisten sowie über Kants kategorischen Imperativ, der Mathematikunterricht widme sich der Logik des Aristoteles, und im Deutschunterricht schlage man Verbindungen zwischen Lessing und Leibniz bzw. Goethe und Spinoza oder Schiller und Kant.³¹⁴

Unter Mitarbeit von Gandtner und Riecke, gab Wendt ein siebenhundertvierzig Seiten starkes Lesebuch für die Prima heraus, das einen stark neuhumanistisch geprägten Exemplakanon für philosophische Vertiefungen im Rahmen des

³¹² Gustav Wendt: *Lebenserinnerungen eines Schulmannes*, Berlin, 1909.

³¹³ A. a. O., S. 90.

³¹⁴ Wendt, *Didaktik und Methodik*, a. a. O., S. 140.

Deutschunterrichts enthält. Es ist Teil einer Reihe, die deutsche Lesebücher für alle Jahrgangsstufen umfaßt. Das *Deutsche Lesebuch für obere Gymnasialklassen* erschien zwischen 1844 und 1883 in fünf Auflagen. Auf der badischen Direktorenkonferenz von 1890 wurde – vielleicht mit Anspielung auf Wendt – ein »Lesebuch« mit einer »Auswahl von philosophischen Aufsätzen« empfohlen.³¹⁵ Die preußische Direktorenkonferenz dagegen zeigte in aller Deutlichkeit, daß sich Wendts Lesebuch in der Schulpraxis »bewährt« hatte. Eine verbindliche Empfehlung zur Einführung des Buches in allen Primen aber scheute sich die Kanoninstanz auszusprechen. Die Diskussion um einen verbindlichen Kanon endete auf der Konferenz auch an dieser Stelle in Aporie.³¹⁶

Das *Deutsche Lesebuch für obere Gymnasialklassen* schließt Textauszüge von Herder über Griechenland, F. Schlegel über Homer, Garve über das Meditieren, Kant über Sittengesetz und die Glückseligkeit (Auszug aus der *Kritik der praktischen Vernunft*) und Humboldt zur Sprachphilosophie ein. Ergänzt wird diese Sammlung von Auszügen aus der Sekundärliteratur. Ein Text von Braniß über Sokrates und ein anderer von Böck über Humboldt vervollständigen das Spektrum. Alle Textauszüge des Lesebuchs sind ohne genaue Literaturangaben, Arbeitsanweisungen oder Kommentare aneinandergereiht. Die Texte mit philosophischem Schwerpunkt sind nicht in einem separaten Kapitel gedruckt, sondern unter die Klassiker des Deutschunterrichts verstreut.³¹⁷



Abb. 41: Photographie von Gustav Wendt, in: Gustav Wendt: Lebenserinnerungen eines Schulmanns, Berlin, 1909, Einband.

5.5.3 Josef Buschmann

Josef Buschmann (1844–1922, Studium der Philologie, Promotion, Realschullehrer in Köln, Gymnasiallehrer in Trier³¹⁸) gab ein dreibändiges *Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten* heraus. Die ersten beiden Bände widmen sich der deutschen Dichtung im Mittelalter und in der Neuzeit; der dritte Band enthält

³¹⁵ Vgl. Kraenkel, a. a. O., S. 20.

³¹⁶ Vgl. W. Erler, 1879, S. 25.

³¹⁷ Johann Otto Gandtner, Robert Heinrich Riecke, Gustav Wendt, (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für obere Gymnasialklassen, Leipzig, 1874.

³¹⁸ Vgl. Deutsches biographisches Archiv, München, o. J., Fiche 170, S. 399.

ausschließlich Prosa. Philosophische Texte sind damit dem dritten Band beigelegt. Die philosophischen Lesestücke des Bandes bestehen aus H. Hettners Bildinterpretation von Raffaels *Schule von Athen*, W. Wundts Überlegungen zu Gewohnheit, Brauch und Sitte, E. Curtius' Gedanken über Pietät, G. Leuchtenbergers Text über Idee und Ideal, A. Bieses psychologische Erörterungen über Phantasie und nicht zuletzt I. von Liebig's Belehrungen über Induktion und Deduktion in der Philosophie.³¹⁹

Dieser Exemplakanon geriet um die Jahrhundertwende in die Kritik, weil er weder qualitativ noch quantitativ überzeugte. Die Freunde des Philosophieunterrichts bemängelten sowohl den zu geringen Umfang der philosophischen Lesestücke als auch die unangemessene Auswahl. Man wünschte sich »große[] Philosophen« in einem Exemplakanon.³²⁰

Buschmanns Lesebuch fand, dem Gegenkanon mit Klassikerprofil zum Trotz, Verbreitung. Zwischen 1881 und 1914 erreichte der dritte Band des *Deutschen Lesebuchs* neun Auflagen. Eine Stichprobe auf einer Direktorenversammlung im Jahre 1905 ergab, daß in Schlesien acht höhere Bildungsanstalten den Deutschunterricht auf der Basis von Buschmanns Lesebuch erteilten.³²¹

319 Josef Buschmann: Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten, Bd. 3, Prosa, Trier, 71908, S. 140 ff.; 337 ff.

320 Vgl. Franke/Unruh, a. a. O., S. 87.

321 Vgl. a. a. O., S. 86 f.

6 Der Kanon des Philosophieunterrichts im 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart

6.1 Philosophieunterricht im Schulwesen

Ist die Ausscheidung des philosophischen Unterrichts aus dem Kursus unserer Gelehrtenbildung eine definitive? Ich glaube es nicht.¹

Als Friedrich Paulsen, ein Schüler Trendelenburgs, 1886 diese Prognose wagte, lag der Philosophieunterricht darnieder. Unter der philosophiehistorischen Annahme, daß sich in der Geistesgeschichte beständig literarisch-künstlerische und philosophisch-wissenschaftliche Phasen einander abwechseln, sagte er den Fall des Humanismus – und damit auch den Abschluß der literarischen Bildungsphase – am Ende des 19. Jahrhunderts voraus und kündigte ein neue philosophische Bildungsepoche an. Aber es sollte noch einige Zeit in Anspruch nehmen, bis die Philosophie als festes Unterrichtsfach in den Fächerkanon der schulischen Bildungsanstalten wieder aufgenommen werden konnte. Philosophen wie Friedrich Paulsen, Otto Willmann, Rudolf Lehmann, Rudolf Eucken, Hans Vaihinger und Paul Natorp hatten für die Rehabilitierung des Philosophieunterrichts so erfolgreich argumentiert, daß in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Philosophie als Unterrichtsfach an Schulen wieder Fuß zu fassen begann.

Der erste Lehrplan des neuen Jahrhunderts brachte aber für die Philosophie noch keine Veränderung. Der preußische Lehrplan von 1901 sieht für keine Schulform gesonderten Philosophieunterricht vor. Einzig die Richtlinien für das Fach Deutsch aus demselben Jahr empfehlen im geringen Umfang eine philosophische Vertiefung »durch philosophische Stücke eines Lesebuchs«. In der Ordnung heißt es: »Wünschenswert erscheint in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie.«² In der alltäglichen Schulpraxis fanden die philosophischen Vertiefungen im Deutschunterricht aber nur selten statt. Direktor Franke aus Neustadt befragte 1905 vierundfünfzig schlesische Bildungsanstalten zur Häufigkeit der philosophischen Lehrgänge im Deutschunterricht. An nur vierzehn Anstalten wurde regelmäßig philosophischer Unterricht erteilt; acht Schulen gaben an, gelegentliche Versuche im philosophischen Unterricht unternommen zu haben.³

Das Desinteresse an einem Philosophieunterricht in der preußischen Schulpra-

1 Paulsen, Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht, a. a. O., S. 15.

2 Heinrich Wolf (Hrsg.): Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen für die männliche Jugend in Preußen nebst Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen, Breslau, 1913, S. 16.

3 Vgl. Franke/Unruh, a. a. O., S. 56.

xis zu Beginn des 20. Jahrhunderts spiegelte jedoch in keiner Weise die Akzeptanz der Philosophie als Studienfach im Rahmen des Lehramtsstudiums wider. Die preußische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt von 1898, die bis zum Ende des ersten Weltkriegs in Kraft blieb, ließ eine Prüfung für die Lehrbefähigung in *Philosophischer Propädeutik* zu, obwohl das Fach derzeit an höheren Schulen gar nicht gesondert erteilt wurde. Philosophie wurde aber trotzdem so häufig als Prüfungsfach von den Lehramtskandidaten gewählt, daß die Klagen über den Lehrermangel im Fach Philosophie ab 1900 endgültig überwunden waren. Die in den Direktorenkonferenzen präsentierten Statistiken zeigen, daß im Jahre 1900 12,7 % aller Lehrkräfte an höheren Schulen eine Fakultas für Philosophie besaßen. Damit kam jede Schule auf durchschnittlich zwei Philosophielehrer.⁴

Steigende Bedeutung kam der Philosophie auch in der Ausbildung von Lehrerinnen an höheren preußischen Mädchenschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu. Aus der preußischen *Ordnung für die Wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen (Oberlehrerinnen)* vom 15. Juni 1900 geht nämlich hervor, daß die Bewerberinnen in der mündlichen Prüfung sich »mit den wichtigsten Tatsachen der Geschichte, der Philosophie, sowie den Hauptlehren der Logik und der Psychologie« vertraut gemacht haben mußten. Außerdem sollte jede Bewerberin »eine bedeutende philosophische Schrift mit Verständnis gelesen« haben.⁵

Personell auf diesem Wege gestärkt, konnte die Philosophie nach der Umstrukturierung des Mädchenschulwesens von 1908 erstmals Einzug in die staatlich geförderte Frauenbildung halten. Im Rahmen des Deutsch-, Naturwissenschaft- oder Mathematikunterrichts sollten Schülerinnen in Preußens höheren Mädchenschulen zur »intellektuelle[n] Selbstzucht« Logik und Empirische Psychologie lernen. »Ethisch[e] Probleme« konnten im Anschluß an die Unterrichtsreihe zur empirischen Psychologie »an der Hand ausgewählter Lektüre« diskutiert werden.⁶

Im Jahre 1911 folgte Bayern diesem Trend. Die Schülerinnen der höheren Mädchenschulen Bayerns sollten »im vaterländischen Geiste« erzogen und durch »logische[] Schulung« anhand ausgewählter Lektüre im Deutschunterricht zur »sittliche[n] Tüchtigkeit« gebildet werden.⁷ Eine Angleichung im bayrischen Knabenschulwesen erfolgte 1914. Die Richtlinien für die Fächer Deutsch und Grie-

4 Vgl. Perger, a. a. O., S. 107.

5 Justus Baltzer: Die wichtigsten Preußischen Schulordnungen der letzten drei Jahrhunderte, Bielefeld, 1920, S. 93. Siehe auch: Ernst Hartmann (Hrsg.): Die Ordnungen für die praktische Ausbildung und die Anstellung der Kandidatinnen des höheren Lehramts in Preußen, Breslau, 1913, S. 7f.

6 Preußen: »Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908«, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1908, S. 916–917. Vgl. auch: Perger, a. a. O., S. 207.

7 Bayern: »Schulordnung für die höheren Mädchenschulen in Bayern vom 8. April 1911«, in: Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayerns, Jg. XLVII, München, 1911, S. 191–211. Vgl. auch: Perger, a. a. O., S. 216.

chisch sahen formal logische Schulungen vor.⁸ In den Württembergischen Richtlinien von 1911 waren zwei Wochenstunden für Logik und Empirische Psychologie vorgesehen.⁹ Baden hielt an der Regelung der okkasionellen Philosophielehrgänge im Deutschunterricht fest. Hessen und Oldenburg orientierten sich an den preußischen Bestimmungen nach der Richertschen Reform.¹⁰

Die Bedeutung der Philosophie im Fächerkanon des höheren Schulwesens in Preußen wuchs im Zuge der auf idealistischer Grundlage durchgeführten Schulreform von Hans Richert im Jahre 1925. In seiner Monographie *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule* (1920) hatte Richert die Reform, in der der Philosophieunterricht in den Dienst einer politischen Ideologie gestellt wurde, vorbereitet. Er konnte darin auf Arbeiten von Rudolf Lehmann, der sich bei Dilthey und Paulsen habilitiert hatte, zurückgreifen. Lehmann trat sowohl für einen Unterricht in Philosophie als auch für Philosophie im Unterricht ein. Er forderte eine philosophische Vertiefung jedes Unterrichtsfaches und die Synthese aller philosophischen Vertiefungen im gesonderten Philosophieunterricht.¹¹ Von der Syntheseleistung überzeugt, plädierte Richert ebenfalls für eine obligatorische Philosophiestunde in der Prima.¹² Diese Forderung konnte Richert, aufgrund des Widerstandes der katholischen Kirche, die eine Unvereinbarkeit der idealistischen Implikationen der Reform mit dem katholischen Glauben konstatierte, aber nicht umsetzen.¹³

Der Philosophie kam trotzdem insofern eine zentrale Stellung in der höheren Bildung zu, als daß sie zum einen in allen Unterrichtsfächern in Form von Vertiefungen das Fachwissen der anderen Wissenschaften sowohl implizit als auch

8 Vgl. Bayern: Die Schulordnung für die Höheren Lehranstalten im Königreich Bayern, Ansbach, 1914, S. 36 ff.; 81.

9 Vgl. Franz Schnass: »Philosophische Propädeutik«, in: Methodik des Unterrichts an höheren Schulen, Bd. 1, hrsg. von Franz Schnass, August Messer; Albert Streuber, Breslau, 1925, S. 54–82, hier: S. 56.

10 Vgl. Wilhelm Grenzmann: »Philosophische Propädeutik und Philosophie als Unterrichtsfach«, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen, Freiburg, 1932, Bd. 2, Sp. 571–574, hier: Sp. 572.

11 Vgl. Lehmann, Wege und Ziele, a. a. O., S. 11.

12 Hans Richert: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, Ein Buch von deutscher Nationalerziehung, Tübingen, 1920, S. 119.

13 Zur Kritik der Katholiken vgl.: P. Lorentz: »Bemerkungen zu Christentum und Idealismus auf der höheren Schule«, in: Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, 40. Jg., 1929, S. 153–161. Anonymus: »Material zur Reform des höheren Schulwesens in Preußen«, in: Schule und Erziehung, Vierteljahresschrift für die wissenschaftliche Grundlegung der katholischen Schulbewegung, 12. Jg., Heft 12, 1924, S. 91–103. Eine Darstellung des Konfliktes zwischen der idealistischen Philosophiedidaktik und dem Katholizismus vgl.: Ingrid Stiegler: »Der Philosophieunterricht nach der Richertschen Gymnasialreform (1925–1938)«, in: Peter Vogel, Ingrid Stiegler: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht, Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979, Lüneburg, 1980, S. 96–119, hier: S. 101 ff.

explizit ergänzen oder kritisch hinterfragen sollte, und zum anderen in einer fakultativen Philosophie-Arbeitsgemeinschaft die Ergebnisse der philosophischen Reflexionen aus den anderen Unterrichtsfächern bündeln und durch weiterführende Lektüre ausbauen konnte. Philosophische Vertiefungen waren insbesondere vorgesehen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Geschichte, Griechisch, Englisch und Französisch. Wie gewohnt, sollten im Deutschunterricht Logik und Empirische Psychologie durch eine »Einführung in den Aufbau der Sprache und der Schriftwerke« vermittelt werden. Mit der Aufnahme von Fragen nach »Weltanschauung«, »Weltbild« und »Ethik« und der Geschichte der Philosophie in den Lehrplan für das Fach Deutsch, ging Richert über die bisherigen Anforderungen hinaus. Ziel des Unterrichts war jedoch nicht die Vermittlung eines bestimmten Weltbildes, sondern das Aufzeigen der »Mannigfaltigkeit möglicher Weltanschauungen«. ¹⁴

Im Geschichtsunterricht sah der Lehrplan von 1925 die Behandlung geschichtsphilosophischer Fragen vor. ¹⁵ Die Lektüre von Platons Schriften im altphilologischen Unterricht sowie die von ausgewählten franko- und anglophonen Philosophen im Französisch- bzw. Englischunterricht sollten mit philosophischen Reflexionen einhergehen. ¹⁶ Der Besuch der Philosophie-Arbeitsgemeinschaften, in der die philosophischen Erkenntnisse der Einzelfächer zusammenlaufen sollten, erfolgte, im Gegensatz zu den ursprünglichen Planungen, freiwillig. Jede Schule mußte aber eine mindestens einstündige Philosophie-Arbeitsgemeinschaft während des ganzen Schuljahres anbieten. In den Philosophie-Arbeitsgemeinschaften empfahl Richert die Lektüre paradigmatischer Denker und das Erlernen der Methoden des Philosophierens.

Die philosophischen Arbeitsgemeinschaften dienen der Vertiefung der in den einzelnen Fächern gegebenen philosophischen Anregungen durch geeignete Lektüre. Sie können daher abwechselnd mit allen entsprechenden Unterrichtsfächern organisch verbunden werden [...]. Sie stellen sich zugleich die Aufgabe, die heranreifenden Schüler durch die Lektüre bedeutender Philosophen zu befähigen, sich später aus eigener Kraft das Verständnis philosophischer Werke zu erarbeiten. Die philosophische Lektüre erstrebt grundsätzlich kein systematisches Wissen, auch nicht philosophische Fachkenntnisse oder gar Lösungen für letzte Weltanschauungsfragen, sondern Einsicht in die Methode des Philosophierens, einen Einblick in die Denkarbeit großer Denker, in ihr Ringen mit den Problemen. [...] Besonders ertragreich werden solche Schrif-

14 Hans Richert (Hrsg.): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, mit Anmerkungen und Literaturnachweisen, Teil 1, Grundsätzliches und Methodisches, Berlin, 1925, S. 57f.

15 A. a. O., S. 72f.

16 A. a. O., S. 108; 125.

ten sein, die die Bedeutung eines Philosophen für die schöpferischen Epochen der Geistesgeschichte, besonders für die des deutschen Volkes, erkennen lassen und dadurch zu vertieftem Verständnis des betreffenden Zeitalters führen.¹⁷

Mit Richerts Lehrplan zeichnet sich in der Geschichte des Philosophieunterrichts ein Umbruch deutlich ab: Der Typus Lehrbuch und der Systemkanon treten durch die Hinwendung zum Exemplakanon sowie zum historisch-hermeneutischen Kompetenzkanon in den Hintergrund. Die Hinwendung zum Exemplakanon in Richerts Reform läßt sich deutlich an der in den Richtlinien von 1925 angefügten Literaturliste für die Philosophie-Arbeitsgemeinschaft ablesen. Es geht nicht mehr darum, *die* Philosophie als verbindliches Wissen zu vermitteln, sondern weltanschauliche Orientierungsangebote zu schaffen und diejenigen Kompetenzen zu schulen, die dem Lerner ein Leben lang nutzen. Die vermeintliche weltanschauliche Offenheit der Philosophie-Arbeitsgemeinschaften, die – wie noch zu zeigen sein wird – nationalistischen Ideologien Vorschub geleistet hat, geht mit dem Aufkeimen eines historisch-hermeneutischen Kompetenzkanons einher, weil die Erarbeitung der in der Geschichte der Philosophie schon durchprobieren Argumente und Lösungsvorschläge nicht ohne Kompetenzen zur Erschließung von philosophischen Texten zu bekommen ist. Wenn jeder Lernende in die Lage versetzt wird, sich in eigenständiger Arbeit verschiedene Philosophien zu erschließen, eröffnet sich ihm die ganze Breite der philosophischen Tradition, aus der er – sich eigenständig bildend – alle möglichen Orientierungsangebote schöpfen kann. Philosophische Bildung erweist sich in diesem Sinne als nicht abschließbarer Prozeß, als ein lebenslanges Arbeiten an der philosophischen Tradition.

Nach Hitlers Machtergreifung scheint der Nutzen eines Philosophieunterrichts, der ein lebenslanges, kritisches und eigenständiges Denken zu fördern versucht, für das politische System sehr fragwürdig zu werden. Die Freunde des Philosophieunterrichts aber nennen 1933 andere Gründe für das Bestehen des Philosophieunterrichts. Im wesentlichen finden sich zwei Argumentationsversuche, nämlich das Syntheseargument und das Führerargument. Die Vertreter des Synthesearguments stehen noch in der Tradition der Richertschen Reform. Sie gehen davon aus, daß allein der Philosophieunterricht die Zerrissenheit des deutschen Volkes durch eine einheitliche, nationale Weltanschauung überwinden kann. Die Bildung einer »völkischen Grundanschauung« sei eine zentrale Aufgabe des Philosophieunterrichts.¹⁸ Die Vertreter des platonischen Führerarguments versuchen dagegen nachzuweisen, daß die in Deutschland vermeintlich benötigten Führerpersönlichkeiten ihrerseits philosophische Bildung benötigen, um vernünftig führen und leidenschaftlich in

17 A. a. O., S. 62 f.

18 Vgl. etwa: Martin Löpelmann: »Die Bedeutung der Philosophie für die künftige Bildungsarbeit in der Schule«, in: Der Philosophieunterricht, Bd. 4, 1933, S. 35–40, hier: S. 37.

den Krieg ziehen zu können. Der Kanonvorschlag der Vertreter des Führerarguments weicht in keiner Weise von den Vorgaben der Richtertschen Lehrpläne ab.¹⁹

Beide Argumentationsbemühungen für den Erhalt des Philosophieunterrichts im Nationalsozialismus blieben fruchtlos. Das Regime reagierte mit Skepsis. In einer Verordnung zu den freien Arbeitsgemeinschaften im *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen* von 1934 mahnt das Ministerium die ausschließliche Vermittlung der nationalsozialistischen Weltanschauung in den Arbeitsgemeinschaften an. »Möglichst ausschließlich« sollen zu diesem Zweck nur noch Deutschkunde und Biologie die Bezugsfächer der Arbeitsgemeinschaften sein. Ganz im Sinne des aufblühenden Überwachungsstaates, fordert das Ministerium von den Lehrkräften halbjährige Berichte über die behandelten Themen in den Arbeitsgemeinschaften.²⁰

Nach der Revision der Lehrpläne von 1938 ist der Philosophieunterricht von den Stundenplänen der höheren Bildungsanstalten ganz verschwunden. Die *Neuordnung des höheren Schulwesens* von 1938 wendet sich ausdrücklich vom humanistischen Bildungsideal ab und erklärt eine auf nationalsozialistischem Fundament ruhende »Erziehungsordnung« zur »echten Bildung«.²¹

Die Restrukturierung des Schulwesens im Sinne des Nationalsozialismus lässt sich exemplarisch am Beispiel des Gymnasiums in Stadthagen anhand einer zeitgenössischen Quelle sehr anschaulich verfolgen: Studiendirektor Wiegrese dokumentierte 1936 mit Gründlichkeit die Veränderungen an seiner Dienststelle nach der Machtergreifung (Bau einer Turnhalle infolge der starken Betonung der Leibesübungen, Aufstockung der Schulbücherei mit nationalsozialistischer Literatur, nationalsozialistische Beflaggung, Einführung der Rassenkunde als Unterrichtsgegenstand, Kooperation der Schule mit der Hitlerjugend). In der Auflistung der Unterrichtsfächer und ihrer Gegenstände wird Philosophie einfach ignoriert.²²

Der unsichere Status der Philosophie im Fächerkanon blieb in den meisten Besatzungszonen unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg erhalten. Allein die von Josef Schnippenkötter und Wilhelm Grenzmann erarbeiteten *Übergangslehrpläne für die höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz* von 1945 sehen Philosophie als obligatorisches Unterrichtsfach in der Oberstufe der naturwissenschaftlichen Knabengymnasien mit zwei Wochenstunden vor. Auf den alt- und neusprachlichen Gymnasien waren nur philosophische Vertiefungen in den Einzelfächern statt-

19 Max Vanselow: »Der philosophische Unterricht im Dienst der völkischen Erziehung«, in: *Der Philosophische Unterricht*, Bd. 4, 1933, S. 41–55.

20 Ministerium für Wissenschaft und, Kunst und Volksbildung, (Hrsg.): *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*, 76. Jg. Berlin, 1934, S. 183 f.

21 Die »Neuordnung« von 1938 ist abgedruckt in: Reble, Bd. 2, S. 151 ff.

22 U. W. Wiegrese: »Das Realprogymnasium im Dritten Reich«, in: *Das alte Stadthagen und seine höhere Schule*, hrsg. von Otto Bernstorff, 1939, S. 357–368.

haft.²³ Die höheren Mädchenschulen zielten in der Übergangszeit wieder auf die traditionelle Ausbildung für »hausmütterliche Frauenberufe«, für die man keinen Philosophieunterricht zu benötigen schien.²⁴

Aber schon 1950 wurde in Nordrhein-Westfalen der Philosophieunterricht in der Oberprima der naturwissenschaftlichen Gymnasien von zwei Wochenstunden auf eine Stunde reduziert. Im Gegenzug konnte aber für alle Gymnasialtypen in NRW ein Wahlfachangebot in Philosophie im Umfang von zwei Wochenstunden eingerichtet werden.²⁵

Im Jahre 1952 entstand eine Reihe von Richtlinien für diverse Unterrichtsfächer, in denen die christlich-humanistische Tendenz der *Übergangslehrpläne* zugunsten eines Pluralismus zurückgenommen wurde. Für das Unterrichtsfach *Philosophie* wurde zu diesem Zeitpunkt kein Curriculum zusammengestellt. Erst 1955 entwickelte Weihbischof W. Cleven mit katholischen Studienräten und Professoren einen Lehrplanentwurf, der von der Schulverwaltung nicht obligatorisch gemacht wurde. Die Verwaltung stellte aber den Philosophielehrkräften eine Orientierung ihres Unterrichts an diesem Entwurf frei.²⁶

In den anderen westlichen Bundesländern konnte sich der Philosophieunterricht Mitte bis Ende der fünfziger Jahre etablieren. Die hessischen und schleswig-holsteinischen Bildungspläne sahen zwei Wochenstunden Philosophieunterricht in der 13. Klasse aller Gymnasialtypen vor. Bremen setzte den Philosophieunterricht an diesem Lernort mit nur einer Wochenstunde an. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland ließen freie Arbeitsgemeinschaften in Philosophie zu, wobei die Angaben zur Dauer der Arbeitsgemeinschaften und auch die Schultypen, in denen philosophische Arbeitsgemeinschaften stattfinden durften, variieren. Amtliche Hinweise zur Gestaltung dieser Arbeitsgemeinschaften gab es nicht.²⁷

In der östlichen Besatzungszone wurde zunächst ein Fach namens »Gegen-

23 Kulturabteilung der Nord-Rheinprovinz (Hrsg.): *Übergangslehrpläne für die höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz*, o. O., 1945, S. 54 ff., Anhang: Stundentafel III.

24 Vgl. Josef Schnippenkötter: Rede zu der Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz, Bonn, 1945, S. 5. Die *Übergangslehrpläne* für das höhere Mädchenschulwesen sieht kein Philosophieunterricht vor. Vgl.: Nord-Rheinprovinz, *Übergangslehrpläne a. a. O.*, Anhang Stundentafeln IV ff. Vgl. auch: Westfalen: *Übergangslehrpläne für die Höheren Schulen der Provinz Westfalen, Mädchenschulen*, aufgrund des Runderlasses des Oberpräsidenten der Provinz Westfalen Abteilung für Höheres Schulwesen OP II 2 d Gen. U 1/§ – vom 21. Dezember 1945, Münster, 1945.

25 Runderlaß des Kultusministers vom 25. 3. 1950, in: Amtsblatt KM 1950, S. 75 f. zit. nach: Ernst Georg Renda: *Philosophie im Gymnasium, zur Entwicklung eines Unterrichtsfaches in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt, 1981, S. 75.

26 Vgl.: »Richtlinien für den Philosophie-Unterricht an Höheren Schulen« in: *Religion und Weltanschauung*, 11. Jg., 1956, Düsseldorf, S. 33–40.

27 Vgl. Renda, a. a. O., S. 76 f. Siehe auch: Grete Lübke-Grothues: »Die Regelung des Philosophieunterrichts in den deutschen Bundesländern gemäß amtlichen Lehrplänen und Verfügungen«, in: *Pädagogische Provinz*, Heft 3, 1959, S. 165–166.

wartskunde« unterrichtet, in dem alles Mögliche diskutiert werden durfte, was einen Bezug zur Gegenwart aufwies. Das Fach »Gegenwartskunde« wurde in den fünfziger Jahren schließlich zur »Staatsbürgerkunde« umgewandelt. Diesem politisch-ideologischen Fach oblag auch die philosophische Bildung der Schülerinnen und Schüler. Im Jahre 1957 wurde »Staatsbürgerkunde« ab Klasse 8 eingeführt und wurde bis Klasse 12 durchgängig erteilt. Bis zur Mitte der sechziger Jahre hatte sich das Fach soweit gefestigt, daß, nach einer Phase der Übergangslehrpläne, feste Curricula erarbeitet, Fachlehrer ausgebildet und Schulbücher gedruckt wurden. Im Schuljahr 1968/69 konnte das Fach schließlich auf Klasse 7 ausgeweitet werden.²⁸

Die Möglichkeiten zur Unterbringung der Philosophie im Fächerkanon der westlichen Bundesländer verschlechterten sich nach der Oberstufenreform von 1960/61. Die Kultusministerkonferenz beschloß in der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* und in den *Stuttgarter Empfehlungen* zur Entlastung der Schülerschaft die Verminderung der Pflichtfächer und eine Beschränkung der Lehrgegenstände. Philosophie wird in diesen beiden Schriften gar nicht erwähnt.²⁹ Trotzdem gelang es einigen philosophiefreundlichen Schulverwaltungen durch großzügige Auslegung der ministeriellen Vorgaben, philosophische Bildung nicht zu vernachlässigen. Eine führende Rolle nahm Nordrhein-Westfalen ein. Die Vorgaben sahen eine Reihe von abiturrelevanten Wahlpflichtfächern vor und nannten exemplarisch die Naturwissenschaften. Die nordrhein-westfälische Schulverwaltung nahm neben den Naturwissenschaften auch Philosophie als Wahlpflichtfach auf und konnte auf diesem Weg 30 % der Schülerinnen und Schüler für die Philosophie gewinnen. Hessen folgte im wesentlichen dem nordrhein-westfälischen Modell und bot Philosophie entweder als Wahlpflichtfach oder als freie Arbeitsgemeinschaft an. 70 % der Gymnasien in Hessen führten das Fach in ihren Stundentafeln. In den übrigen Bundesländern wurden gelegentlich philosophische Arbeitsgemeinschaften angeboten. Einer Schätzung Erwin Lebecks zufolge, richteten zwischen 10 und 30 % aller Gymnasien in den übrigen Bundesländern philosophische Arbeitsgemeinschaften ein.³⁰

Die nordrhein-westfälische Lösung, Philosophie als ein Wahlpflichtfach in der naturwissenschaftlichen Fächergemeinschaft zu führen, erzürnte aber schon bald

28 Vgl. Annemarie Haase: Staatsbürgerkunde in der DDR, Etappen der Entwicklung des Faches und Ansätze der Theoriebildung für Unterrichtsplanung und -gestaltung im Zeitraum von 1945–1970, Aachen, 1977, S. 14 ff. Schmitt, Politische Erziehung, a. a. O., S. 22 ff.

29 Die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* ist abgedruckt in: Hans Scheuerl: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg, 1962, S. 162 ff. Die *Stuttgarter Empfehlungen* sind abgedruckt in: Reble, Bd. 2, S. 174.

30 Vgl. Erwin Lebek: »Die gegenwärtige Lage des Philosophieunterrichts an den bundesdeutschen Gymnasien«, in: Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums, Bildungstheoretische Grundlagen, Schulpolitische Perspektiven, hrsg. von Josef Derbolav, Heidelberg, 1964, S. 96–107, hier: S. 104 f. Zu den Zahlen aus Hessen vgl.: Renda, a. a. O., S. 90.

die Vertreter des naturwissenschaftlichen Unterrichts, zumal das Fach Philosophie von den Schülerinnen und Schülern so gut angenommen wurde, daß die Anmeldezahlen für die anderen Kurse der Fächergruppe schrumpften. Da die nordrhein-westfälische Lösung ohnehin auf eine großzügige Auslegung der ministeriellen Vorgaben beruhte, mußte das Fach auf Initiative der Naturwissenschaftler schon 1965 aus der Fächergruppe der naturwissenschaftlichen Wahlpflichtfächer entfernt werden. Die nordrhein-westfälischen Freunde des Philosophieunterrichts, die sich inzwischen im *Verband zur Förderung der Philosophie am deutschen Gymnasium* organisiert hatten, gaben sich dennoch nicht geschlagen, sondern fanden ein anderes Schlupfloch in der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung*, das die Beibehaltung der Philosophie im Fächerkanon ermöglichte. Die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* führte nämlich als verbindliches Unterrichtsfach die »Gemeinschaftskunde«, die sich aus den Wissenschaften Geschichte, Geographie und Sozialwissenschaft zusammensetzen sollte. Die Schulverwaltung ergänzte schließlich diese Fächereinheit mit der Philosophie. In der 12. Klasse wurden fortan unter der Bezeichnung *Gemeinschaftskunde* drei Wochenstunden Geschichte/Sozialkunde, zwei Wochenstunden Erdkunde und eine Wochenstunde Philosophie separat unterrichtet. In der 13. Klasse konnte der Philosophieunterricht sogar um eine Wochenstunde aufgestockt werden. Auf Geschichte/Sozialkunde verfielen drei Wochenstunden, auf Erdkunde nunmehr eine.³¹

Nach der Oberstufenreform im Jahre 1972 verbesserten sich die Rahmenbedingungen für den Philosophieunterricht. Als selbständiges Fach konnte Philosophie von nun an als Grund- oder Leistungskurs gewählt werden. Es bestand und besteht die Möglichkeit, Philosophie als Abiturfach zu wählen. Bis spätestens zum Schuljahresbeginn 1976/77 mußten die Schulen die Reform durchgeführt haben.³² Das Unterrichtsfach Philosophie erlangte schließlich einen stabilen Platz im Fächerkanon. In Nordrhein-Westfalen stand Philosophie im Schuljahr 1982/83 auf Rang achtzehn innerhalb der dreißig wählbaren Fächer der Oberstufe.³³

Ab der Mitte der siebziger Jahre fanden Schulversuche statt, in denen die Möglichkeiten eines ethischen Unterrichtsfaches als Alternative zum oftmals von den Schülerinnen und Schülern abgewählten Religionsunterricht in der Sekun-

31 Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: »Runderlaß des Kultusministeriums vom 5. 3. 1965«, in: Amtsblatt des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen, 17. Jg., 1965, S. 94–95. Siehe auch: Renda, a. a. O., S. 99.

32 Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972, Neuwied, 1972, S. 15; 19. Die Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe sind ebenfalls abgedruckt in Reble, a. a. O., Bd. 2, S. 201ff., hier: S. 205.

33 Vgl. Ruth Dölle-Oelmüller: »Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 48–59, hier: S. 48.

darstufe I eruiert wurden. Die an der Philosophie orientierten Fächer erhielten in den Bundesländern verschiedene Bezeichnungen. *Ethik* wird in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen unterrichtet. *Werte und Normen* wird als Unterrichtsfach in Niedersachsen angeboten. Für die Bezeichnung *Philosophie* entschieden sich Schleswig-Holstein, Bremen und Hamburg. In Nordrhein-Westfalen heißt das entsprechende Fach *Praktische Philosophie*. Brandenburg nennt das affine Fach *LER – Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*. In Mecklenburg-Vorpommern wird differenziert zwischen *Philosophieren mit Kindern* (Jahrgangsstufe 1 bis 10) und *Philosophie* (Sek. II).

Rheinland-Pfalz hatte schon 1947 einen Artikel in der Landesverfassung aufgenommen, der zum Angebot eines Ersatzunterrichts bei Abwahl des Religionsunterrichts verpflichtete. Dieser Ersatzunterricht erhielt 1972 die Fachbezeichnung *Ethik*. Die entsprechenden Ethiklehrpläne wurden aber erst 1983 (Sek. II) bzw. 1985 (Sek. I) eingeführt. Im Saarland konnte ab 1974 *Allgemeine Ethik* ab Klassenstufe 9 als Ersatzfach für Religion angeboten werden. Hessen startete Mitte der siebziger Jahre einen Schulversuch und führte, nach erfolgreichem Abschluß, das Fach 1983 als Ersatzfach für Religion ein. Niedersachsen sah ab 1974 einen Ersatzunterricht für Religion in der Sekundarstufe I vor und konnte 1993 das Unterrichtsfach *Werte und Normen* als ordentliches Unterrichtsfach anbieten. Bremen, Thüringen und Sachsen-Anhalt begannen mit der Einführung des Faches im Jahre 1991. Schleswig-Holstein weitete den Philosophieunterricht 1992 von der Sekundarstufe II auf die Sekundarstufe I aus. Zwischen 1984 und 1995 führte Baden-Württemberg *Ethik* schrittweise in verschiedenen Klassenstufen und Schulformen ein. Brandenburg bot *LER* 1992 in einem Modellversuch an, der ab 1996 zu einer Einführung des Faches als Pflichtfach geführt hat. Sachsen führte zwischen 1992 und 2001 *Ethik* schrittweise in verschiedenen Jahrgangsstufen und Schulformen ein. In Mecklenburg-Vorpommern erhielten die philosophischen Unterrichtsfächer 1993 einen ordentlichen Status. Ein vierjähriger Schulversuch in den Klassenstufen 9 und 10 begann in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1997/98. Mit einer Änderung des Schulrechts 2003 konnte *Praktische Philosophie* in den nordrhein-westfälischen Fächerkanon aufgenommen werden. Seit dem Schuljahr 2007/08 darf das Fach in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I in NRW angeboten werden. Im Schuljahr 2006 führte Berlin *Ethik* als verbindliches Schulfach ab der siebten Klasse ein.³⁴

Aus dem Fächerkanon sind die philosophischen Unterrichtsfächer auf allen Bildungsstufen gegenwärtig nicht mehr wegzudenken. Damit ist mehr erreicht

34 Vgl. Kultusministerkonferenz: Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. Einsehbar über: www.kmk.org (15.01.2010).

worden, als Paulsen im ausgehenden 19. Jahrhundert zu hoffen gewagt hätte. Philosophische Bildung beschränkt sich nicht länger auf einen elitären Komplex der »Gelehrtenbildung«, sondern ist inzwischen Bestandteil eines Bildungsprogramms für jedermann. Kinder werden nicht länger von philosophischen Bildungsprozessen in Schulen ausgeschlossen.³⁵ Für den Philosophieunterricht werden gegenwärtig auch zahlreiche Lernorte außerhalb von Schule und Hochschule erschlossen, darunter Krankenhäuser, Psychiatrien, Justizvollzugsanstalten, Firmen oder Hotels.³⁶

Die gegenwärtige Ausweitung der philosophischen Lernorte fußt letztlich auf der breiten Anerkennung der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik von Ekkehard Martens. Pragmatisch ist Martens' Didaktik, weil sie Philosophie nicht um der Tradition, sondern um der Schülerinnen und Schüler willen betreiben möchte. Im Gegensatz zur aufklärerischen Philosophiedidaktik des 18. Jahrhunderts, als philosophierende Bauern und Frauen (vgl. Kap. 4.5. und 4.5.6.) als Kuriositäten bestaunt wurden und Philosophiedidaktik auf die Sprachebene reduziert wurde, nehmen Vertreter der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik Lernende ernst, indem sie mit ihnen in einen gemeinsamen Dialog treten und philosophieren. Der Schwerpunkt liegt folglich auf der Beförderung des Philosophierens und nicht etwa im Lernen der Philosophiegeschichte.³⁷

35 Vgl. Martens, Philosophieren mit Kindern, a.a.O. Ekkehard Martens, Helmut Schreier: (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern, Philosophie und Ethik in der Grundschule und S I: Begründungen, Formen, Praxiszugänge, Heinsberg, 1994.

36 Monika Wogrolly-Domej: »Philosophie im Klinikum«, in: Information Philosophie 03/2007, S. 52–56. Daniel Bremer: »Philosophische Gespräche für Alzheimerpatienten und Angehörige, ein Pilotprojekt«, in: Pr-InterNET 09/2004, S. 473–482. Martina Bernasconi: »Philosophie in der Praxis, Zwei Beispiele: Jugendpsychiatrie und Denkpraxis«, in: ZDPE 1/2004, S. 51–61. Horst Gronke, Uwe Nitsch: »Dialog im Vollzug – Freies Denken im geschlossenen Raum, Sokratische Gespräche mit Langinhaftierten in der Justizvollzugsanstalt Tegel«, in: Verständigung über Verständigung, Meta-gespräche über Sokratische Gespräche, hrsg. von Dieter Krohn, Barbara Neißer, Münster, 2004, S. 165–197. Horst Gronke: »Sokratische Gespräche in der Wirtschaft«, in: ZDPE 1/2005, S. 50–59. Richard Eggers: »Leadership dank Philosophie«, in: Cash 15.2.07, S. 6. Ders.: »Die Philosophie wird sich verkaufen müssen«, in: Agora 2/2000, S. 20–21. Ders.: »Sein Leben in Freiheit gestalten. Ein philosophisches Führungsseminar«, in: Lebendiges Philosophieren, hrsg. von Detlef Staude, Bielefeld, 2005, S. 71–80. Peter Vollbrecht: »Alles Existieren ist Unterwegssein. Erfahrungen mit dem Experiment *Philosophische Reisen*«, in: Lebendiges Philosophieren, hrsg. von Detlef Staude, Bielefeld, 2005, S. 11–20. Albus, »Philosophieren im Strafvollzug«, a. a. O.

37 Vgl. Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 71f.; 136. Ders.: Einführung in die Didaktik der Philosophie, a. a. O., S. 57 ff.

6.2 Exemplakanon von 1925 bis 1938

Unser [...] bücherverschlingendes Zeitalter kann sich einen philosophischen Unterricht an der höheren Schule kaum noch anders als so vorstellen, daß diesem Unterricht Schriften bedeutender Philosophen zugrundegelegt werden.³⁸

Eine Kanonmodifizierung setzte mit Einführung der Richertschen Richtlinien 1925 ein. Zwischen 1901 und 1925 fanden gelegentlich philosophische Vertiefungen im Rahmen des Deutschunterrichts statt. Hierzu verwendete man dünne Logiklehrbücher oder Texte von Philosophen in Deutschlesebüchern. Der im Kapitel 5.5 dargestellte Kanon behielt in diesem Zeitraum seine Gültigkeit.

Forderungen nach einem neuen Exemplakanon im gesonderten Philosophieunterricht wurden in aller Deutlichkeit schon zu Beginn des neuen Jahrhunderts formuliert – zu einem Zeitpunkt, an dem die preußischen Richtlinien nur wenig Raum für philosophische Unterweisungen gestatteten. Die Richtlinien von 1901, die keinen gesonderten Philosophieunterricht, sondern nur philosophische Lehrgänge im Rahmen des Deutschunterrichts zuließen, erlaubten nicht viele Philosophiestunden. Den Philosophieliebhabern unter den Deutschlehrern gingen die Richtlinien von 1901 nicht weit genug. Sie träumten von einem Fachunterricht in Philosophie, in dem Textauszüge von großen Philosophen hätten gelesen werden können. Auf der schlesischen Direktorenkonferenz von 1905 trägt Schuldirektor Franke aus Neustadt seine Zukunftsvision vor:

Ich würde dann [wenn Philosophie ein gesondertes Fach wäre] wünschen, daß den Schülern ein Überblick über die Geschichte der Philosophie gegeben und dieser durch ein hübsches Lesebuch aus philosophischen Meisterwerken erläutert und so durch unmittelbare Fühlung mit den großen Denkern aller Zeiten innerlicher, wärmer und wirksamer gestaltet würde.³⁹

Die passenden philosophischen Lesebücher für die ersehnte Zukunft fand Franke schon in seiner Gegenwart vor. Das *Philosophische Lesebuch* von Dessoir und Menzer sei »in gewisser Hinsicht der Zeit schon vorausgeeilt«⁴⁰ und für einen zukünftigen Philosophieunterricht höchst wünschenswert. Frankes Utopie wurde, wie noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 6.2.1.), ab 1925 Realität.

38 Walther Vogt: »Eine andere Art Philosophieunterricht«, in: Philosophie und Schule, Blatt für den Unterricht in Philosophie und der philosophischen Vertiefung der Schulwissenschaften, Bd. 3, 1931, S. 97–105, hier: S. 97.

39 Franke/Unruh, a. a. O., S. 88.

40 A. a. O.

Auf der Basis des Richertschen Lehrplanes von 1925 konnte sich bis zur Abschaffung der philosophischen Arbeitsgemeinschaften an höheren Schulen durch die Nationalsozialisten ein an den großen Denkern der Geistesgeschichte orientierter Exemplakanon etablieren. Richert knüpfte damit an die aus der Literaturdidaktik herstammenden Exemplakanones des 19. Jahrhunderts (vgl. Kap. 5.5.) an und setzte die Wünsche der schlesischen Direktorenkonferenz konsequent um.

Die Zusammenstellung des Kanons erwuchs auf dem Boden eines nationalstisch gefärbten Bildungsbegriffs. In *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, ein Buch von deutscher Nationalerziehung*, mit dem Richert die Schulreform von 1925 konzeptionell vorbereitete, plädiert der Autor für eine Bildung zur Nationalität, Staatsgesinnung und deutschem Geist. Nach den Erschütterungen des ersten Weltkrieges ist Richert, zur Erhaltung eines deutschen Volksbewußtseins, bemüht zu zeigen, welche großen deutschen Denker es in der Geistesgeschichte gegeben hat. In Anwendung sakraler Metaphorik, möchte er das »stille Heiligtum der klassischen Werke« zur Herstellung einer »inneren[n] Einheit des deutschen Geisteslebens«⁴¹ in den Philosophieunterricht einbringen.

Gegen seine Kritiker, die vor den Schwierigkeiten der Klassikerlektüre am schulischen Lernort warnen, wendet Richert ein, daß selbst Franzosen in der Lage seien, in der *Prima Kant* zu lesen. Seine eigene zehnjährige Unterrichtspraxis als Realgymnasialdirektor bestätige ihm einmal mehr, daß auch deutsche Jugendliche zu ähnlichen Leistung fähig seien, wenngleich er die Notwendigkeit eines hermeneutischen Kompetenzkanons im Verfestigungsprozeß von Exemplakanones nicht abstreitet.⁴²

Das Amalgam von Exemplakanon und Nationalismus erweist sich nicht grundlos als feste Verbindung. Ein Exemplakanon erfüllt die Funktion, zum deutschen Volksbewußtsein zu bilden, weitaus besser als ein herkömmliches Logiklehrbuch auf aristotelischer Grundlage. Im Gegensatz zum weltanschaulich neutralen Logiklehrbuch, eröffnet nämlich der Exemplakanon durch gezielte Textauswahl die Möglichkeit, einem Nationalstolz Ausdruck zu verleihen und den Schüler weltanschaulich zu formen.

Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur Vermittlung von Weltbildern im Philosophieunterricht ist eine diagnostizierte »Weltanschauungsnot« der deutschen Jugend im vielgestaltigen Kulturleben der Nachkriegsära. Der junge Mensch sei »von einer Ueberfülle der Weltbilder bedrängt«⁴³ und überfordert. Die Probleme der Bildung einer persönlichen Weltanschauung im philosophischen Weltbildpluralismus sind – im Sinne Richerts – aber nicht durch einen im Philosophieunter-

41 Richert, *Die deutsche Bildungseinheit*, a. a. O., S. 118.

42 Vgl. a. a. O., S. 116.

43 A. a. O., S. 108. Zur »Weltanschauungsnot« siehe auch: Hans Richert: *Weltanschauung*, Ein Führer für Suchende, Leipzig, 1922, S. 1 ff.

richt bloß vorgegaukelten Weltbildmonismus zu lösen. In bewußter Abwendung vom geschlossenen Systemkanon möchte Richert den Philosophieunterricht für verschiedene Weltbilder und Philosophien öffnen, denn die Vielfalt der deutschen Philosophien spiegelt den nur allzu gerne abgebildeten Reichtum des nationalen Gedankenschatzes wider.

Wir dürfen keine dieser Weltanschauungen entbehren wollen. In gleichen Gedanken über Gott und Welt können wir als Erben zehntausendjähriger Denkarbeit nicht einig sein und nicht einig sein wollen.⁴⁴

Das einheitsstiftende Moment in der Mannigfaltigkeit der Weltanschauungen glaubt Richert im deutschen Idealismus gefunden zu haben. Der philosophische Weltanschauungsunterricht soll sich am Idealismus ausrichten, indem der Schüler die Bildung des Volksgeistes durch die Lektüre der großen Denker nachvollzieht. Der Philosophieunterricht ist für Richert der Lernort, an dem der deutsche Geist in seiner höchsten Einheit zu sich kommt und den Schülern erscheint. Das Ich der einzelnen Philosophieschüler soll durch das Erlebnis der grandiosen Gedanken der Philosophie dadurch zur Vollendung gelangen, daß es im Volksgeist aufgeht. Sowohl die individuellen Weltanschauungen der Schüler als auch die der Philosophen sind Wesenszüge des einen deutschen Geistes, der sich als das Gemeinsame in allem Einzelnen zeigt. Die durch den Idealismus bewirkte Einheit der Mannigfaltigkeit in der schulischen Bildung ist für Richert nicht etwa Frucht seiner von ihm persönlich vorbereiteten und durchgeführten Organisation der Schulreform, sondern Wille des allgemeinen Geistes. »Nicht Organisation schafft die Einheit, so wichtig sie ist. Der Geist schafft sich seine Organisation.«⁴⁵

Die deutsche Nationalität eines Philosophen ist für Richert eine hinreichende Bedingung für die Aufnahme in den Exemplakanon. Da sich der deutsche Volksgeist aber in dialektischer Auseinandersetzung mit andern Volksgeistern gebildet hat, spricht für Richert nichts dagegen, englische und französische Philosophen in den Exemplakanon aufzunehmen, insofern sie Einfluß auf die deutsche Philosophie genommen haben. Nur auf diesem Weg schafft er im Philosophieunterricht ein Bewußtsein für den europäischen Gesamtgeist und schlußendlich auch für den Weltgeist.⁴⁶

Richerts idealistische Philosophiedidaktik scheint auf den ersten Blick durch die Duldung des Weltbildpluralismus unter Schülern und Kanonautoren offene Unterrichtskonzepte hervorbringen zu können. Bei näherer Betrachtung der idealistischen Fachdidaktik wird aber deutlich, daß sie nur der Plattitüde der offenen

44 Richert, Die deutsche Bildungseinheit, a. a. O., S. 108.

45 A. a. O., S. VII.

46 A. a. O., S. 118.

Propagierung eines bestimmten Weltbildes entgeht. Wenn alle individuellen Weltbilder nur Erscheinungsformen eines im Philosophieunterricht erscheinenden Volksgeistes sind, erweist sich Richerts Didaktik nicht als weltbildneutral, sondern als Multiplikator der idealistischen und auch nationalistischen Weltanschauung.

In den Richtlinien empfiehlt er eine Reihe von philosophischen Lesebüchern, von denen einige auch Verbreitung gefunden haben. In den folgenden Kapiteln werden die philosophischen Lesebücher vorgestellt werden, die von der Richterschen Reform bis zum Verfall des Philosophieunterrichts durch die Nationalsozialisten am schulischen Bildungsort beachtet worden sind. Als Ergänzung zu den didaktisch aufbereiteten Textsammlungen verweist Richert in den Richtlinien auch auf die Klassikerausgaben von *Reclam* und *Meiners Philosophischer Bibliothek*, aus denen Philosophielehrkräfte nach Bedarf und Interesse der Schüler flexibel schöpfen sollen.⁴⁷

Die Kritiker der Exemplakanones beklagen in den zwanziger und dreißiger Jahren die wissenschaftsorientierte Texthuberei und die Leistungs- oder Zielorientierung im richtlinienkonformen Philosophieunterricht. Um das Philosophieren im Unterricht zu üben, plädieren sie für einen möglichst textfreien Philosophieunterricht nach dem Modell des sokratischen und aporetischen Philosophierens. Der Gegenkanon zum Exemplakanon ist in den zwanziger und dreißiger Jahren ein sokratisch-operationaler Kanon. Den Fachzeitschriften dieser Zeit sind Beiträge zu entnehmen, in denen entweder der textfreie oder der auf das Philosophieren anhand einer Ganzschrift ausgerichtete Philosophieunterricht dokumentiert wird.⁴⁸ Beide Varianten dürften einen Beitrag für die etwas spärlichen Verkaufszahlen der im folgenden vorgestellten Chrestomathien geleistet haben.

6.2.1 Max Dessoir und Paul Menzer

*Aus inneren und äußeren Gründen hatten wir die Grenzen aufs engste zu ziehen und damit uns selber die Pein des Wählens zu steigern.*⁴⁹

Max Dessoir (1867–1947) studierte in Berlin und Würzburg Philosophie und Psychologie. Nach seiner Habilitation im Fach Philosophie erhielt er 1897 eine Professur in Berlin bis zur Erteilung des Lehrverbots im Jahre 1933. Seine Forschungs-

47 Vgl. Richert, Richtlinien, a. a. O., S. 398 f.

48 Vgl. Vogt, »Eine andere Art Philosophieunterricht«, a. a. O. Johannes E. Heyde: »Der Weg zum Selbstdenken«, in: Philosophie und Schule, Blatt für den Unterricht in Philosophie und der philosophischen Vertiefung der Schulwissenschaften, Bd. 1, 1929, S. 19–35.

49 Max Dessoir, Paul Menzer: Philosophisches Lesebuch, Stuttgart, ³1910, S. IV.

schwerpunkte waren Parapsychologie und Ästhetik.⁵⁰ Paul Menzer (1873–1960) studierte, unter dem Einfluß von Dilthey, Philosophie und Nationalökonomie in Berlin. Er promovierte mit einer Arbeit über Kants Ethik. Nach seiner Habilitation über Kants Naturphilosophie und Herders *Ideen* erhielt er 1906 eine außerplanmäßige Professur in Marburg. Ein Ordinariat schloß sich in Halle ab 1908 an. Als politisch unzuverlässig eingestuft, wurde ihm 1933 die Lehrerlaubnis eingeschränkt.⁵¹

Dessoir und Menzer stellten 1903 ein *Philosophisches Lesebuch* zusammen, das ihre Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie ergänzen sollte. In Anbetracht der Beobachtung, daß Philosophie das breite Publikum zu interessieren begann, hegten sie Hoffnungen für eine bessere Zukunft des schulischen Philosophieunterrichts und hielten die Lektüre ihres Lesebuchs im zukünftigen Philosophieunterricht nicht für ausgeschlossen.

Die Fixierung ihres Exemplakanons geht mit der Dekanonisierung von lehrbuchartigen Deutungskanones einher. Anstelle bloß »umformende[r] Berichte[]« über die Geschichte der Philosophie wollen sie »die Meister selber sprechen lassen«, damit die Studierenden mehr »Achtung vor Wert und Ausdehnung des Geleisteten« der Philosophen entwickeln. Als gewichtiges Argument für einen Exemplakanon geben Dessoir und Menzer zu bedenken, daß jeder Philosoph eine eigentümliche Denk- und Schreibweise besitze, die einzig durch das Studium ihrer Texte zur Geltung kommen und von keiner lehrbuchartigen Interpretation dieser Philosophien abgebildet werden könne.⁵² Soweit wie Trendelenburg, der aus ähnlichen Motiven den Schülern nicht einmal Übersetzungen vorlegen wollte, gehen Dessoir und Menzer allerdings nicht. Damit die Aufmerksamkeit des Lesers allein auf den Inhalt des Gelesenen gerichtet werden kann und nicht mit Problemen des Fremdspracherwerbs belastet wird, enthält das Lesebuch nur Textauszüge in deutscher Sprache. Ziel des Unternehmens ist die Beförderung des Selbstdenkens der Lerner. Wie zuvor Hegel, verstehen Dessoir und Menzer den Prozeß des Selbstdenkens als geistige Durchdringung und Aufnahme des schon von anderen Philosophen Gedachten.

Die Zusammenstellung des Exemplakanons fiel den Herausgebern des *Philosophischen Lesebuchs* nicht leicht. Sie klagen offen über die »Pein des Wählens«. Schließlich einigen sie sich darauf, daß die auszuwählenden Texte drei Merkmale aufweisen müssen: erstens geschichtliche und sachliche Wichtigkeit, zweitens typischer und kennzeichnender Abdruck des individuellen Denk- und Schreib-

50 Gertrud Jung: »Dessoir, Max«, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 3, Berlin, 1957, S. 617–618. Christian Herrmann: Max Dessoir, Mensch und Werk, Stuttgart, 1929.

51 Vgl. Thomas Sören Hoffmann: »Menzer, Paul«, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 17, Berlin, 1994, S. 109–110.

52 Dessoir, Menzer, a. a. O., S. III f.

stils des Philosophen und drittens Schönheit. Leichte Verständlichkeit klammern Dessoir und Menzer als Auswahlkriterium bewußt aus. Philosophie erfordere nun mal die »Aufbietung aller geistigen Kräfte« und diene nicht der »Erholung«. Zur Milderung der hohen Anforderungen des Faches fügen die Herausgeber aber nach jedem Textauszug eine kurze Erläuterung hinzu, in der über Hintergründe, Begriffe und weiterführende Literatur informiert wird.⁵³

Im historisch angeordneten Exemplakanon der ersten Auflage des *Philosophischen Lesebuchs* werden schließlich Platon, Aristoteles, Plotin, Thomas von Aquin, Meister Eckhart, Bacon, Descartes, Spinoza, Locke, Berkeley, Leibniz, Hume, Kant, Fichte, Hegel, Herbart und Schopenhauer aufgenommen. Am Ende des peinigenden Auswahlverfahrens fürchten Dessoir und Menzer die Empörung der Fachwelt und kündigen schon in der ersten Auflage des Lesebuchs die Bereitschaft zur Kanonmodifizierung an.

Es wäre eitel, zu hoffen, daß die Fachgenossen mit der Beschränkung auf siebzehn Philosophen und mit der Auswahl der Stücke durchgängig einverstanden sein können. [...] Aber wir planen eine allmähliche Erweiterung und vertrauen auf die freundliche Hilfe derer, die Philosophie lehren, um bei etwa nötig werdenden späteren Auflagen Lücken und Fehler ausgleichen zu können; wir bitten alle Benutzer des Buches, daß sie die aus ihrer Erfahrung entsprungenen Verbesserungsvorschläge uns mitteilen wollen.⁵⁴

Die erste Kanonmodifizierung nahmen Dessoir und Menzer tatsächlich zur zweiten Auflage im Jahre 1905 vor. Es kamen Textauszüge aus Aristoteles' *Ethik* und *Politik* sowie Sextus Empiricus, Seneca, Comte und Mill hinzu. In der dritten Auflage entfernten die Herausgeber einen Auszug aus Aristoteles' Logik, fügten Ausschnitte aus den Werken von Fechner und Lotze hinzu und änderten die Textauswahl in den Kapiteln zu Locke und Thomas von Aquin. Als 1920 die sechste und letzte Auflage erschien, kam Schelling als weiterer Kanonautor hinzu.⁵⁵

Das *Philosophische Lesebuch* wurde in Richerts Lehrplan zu einer Zeit vorgeschlagen, in der dieses Lesebuch schon den Zenit des verlegerischen Erfolges überschritten hatte. Erst nach dem Erfolg am universitären Lernort und der Änderung des Status des Philosophieunterrichts infolge der Schulreform fand das Lesebuch an schulischen Bildungsveranstaltungen Beachtung. Das *Philosophische Lesebuch* von Dessoir und Menzer beurteilt Richert auch in seiner Einführung in die Philosophie als ein »sehr brauchbare[s]« Buch.⁵⁶ Richerts Sympathien für die

53 Vgl. a. a. O., S. IV f.

54 A. a. O., S. IV.

55 Max Dessoir, Paul Menzer: *Philosophisches Lesebuch*, Stuttgart, 1920, S. VI.

56 Hans Richert: *Philosophie, ihr Wesen, ihre Grundprobleme, ihre Literatur*, Leipzig, 1925, S. 114.

Arbeiten von Menzer dürften auch daher gerührt haben, daß Menzer, wie Richert selbst, den vom ersten Weltkriege erschütterten Menschen zu einer idealistischen Weltanschauung verhelfen wollte.⁵⁷ Neben Richert betont auch der an der Schulreform beteiligte Rudolf Lehmann in seinen fachdidaktischen Arbeiten den Wert des *Philosophischen Lesebuchs* von Dessoir und Menzer.⁵⁸

6.2.2 Max Frischeisen-Köhler

*Mögen uns die deutschen Klassiker der Kultur zu einer deutschen Kultur der Klassiker verhelfen!*⁵⁹

Max Frischeisen-Köhler (1878–1923) konnte als Schüler des Berliner *Luisen-Gymnasiums* durch seinen Philosophielehrer Rudolf Lehmann – eine Koryphäe im Kampf um die Legitimierung des Philosophieunterrichts – für die Philosophie gewonnen werden. Sein Studium in Berlin umfaßte zunächst Mathematik, Physik und Zoologie. Unter dem Einfluß von Dilthey, wandte sich Frischeisen-Köhler den Geisteswissenschaften zu. Er wurde mit einer Arbeit über Hobbes promoviert. Im Jahre 1906 habilitierte er sich mit einer Schrift über den *Realitätswert der sinnlichen Qualität*. Er erhielt 1915 eine Professur für Philosophie und Pädagogik in Halle.⁶⁰

In den Richtlinien von 1925 werden für die philosophischen Arbeitsgemeinschaften zwei Textsammlungen von Frischeisen-Köhler empfohlen.⁶¹ Frischeisen-Köhler geht – wie Hegel – davon aus, daß die geistige Durchdringung und das Verstehen desjenigen, was Philosophen in der Geistesgeschichte gedacht haben, Bestandteil des »Selbstdenkens« ist.⁶² Zu dieser Aufgabe befähigt ist für Frischeisen-Köhler letztendlich jedermann, weshalb er sich auch für Philosophiekurse in der Volksbildung engagierte.⁶³

Seine gut vierhundert Seiten umfassende Textsammlung *Moderne Philosophie*,

57 Vgl. Paul Menzer: *Weltanschauungsfragen*, Stuttgart, 1918.

58 Vgl. Lehmann, *Wege und Ziele*, a. a. O., S. 23. Ders.: *Lehrbuch der philosophischen Propädeutik*, Berlin, 1911, S. 5. Dieses Lehrbuch war für den universitären Lernort bestimmt. Lehmann erhoffte sich nach der Schulreform von ihm auch eine Wirkung am schulischen Lernort, die aber aufgrund Richerts Bemühungen um einen Exemplakanon weitgehend ausblieb. Vgl. a. a. O., S. III.

59 Max Frischeisen-Köhler, Werner Schingnitz: *Geistige Werte der Deutschen*, Darmstadt, 1926, S. 580.

60 Vgl. Heinrich Kautz: »Frischeisen-Köhler, Max«, in: *Neue deutsche Biographie*, Bd. 5, Berlin, 1961, S. 619–620.

61 Vgl. Richert, *Richtlinien*, a. a. O., S. 399.

62 Max Dessoir: *Einleitung in die Philosophie*, Stuttgart, 1946, S. VII.

63 Max Frischeisen-Köhler: »Über volkstümliche Einführung in die Philosophie«, in: *Volksbildungs-Archiv*, 1. Jg. 1909, S. 345–348.

ein Lesebuch zur Einführung in ihre Standpunkte und Probleme (1907) steht für einen Kanonvorschlag, der ausschließlich zeitgenössische Philosophen aufnimmt, nämlich E. Dühring, P. Natorp, W. Windelband, C. von Sigwart, H. Ebbinghaus, C. Stumpf, W. Ostwald, W. Wundt, H. Münsterberg, W. Dilthey, F. Nietzsche, E. Troeltsch, K. Fiedler, J. Cohn, K. Lange, Th. Lipps, F. Paulsen, W. James, W. Rein und Rudolf Lehmann, dem das Buch gewidmet wurde. Ein Fortschritt gegenüber dem Lesebuch von Dessoir und Menzer besteht darin, daß Frischeisen-Köhler die weitgehend aus dem deutschsprachigen Raum entnommenen Textauszüge nicht in historischer Ordnung abdruckt, sondern in problemorientierter Gliederung. Die in jedem Kapitel zusammengestellten Kanontexte beschäftigen sich alle mit einer bestimmten philosophischen Fragestellung und stehen exemplarisch für Denkrichtungen der Philosophie. So finden sich zum Beispiel im Kapitel zur Frage der Willensfreiheit ein Text von Paulsen, der eine deterministische Position vertritt, und ein Textauszug von James, der als Vertreter des Indeterminismus gilt. Das von Richert sehr geschätzte dialektische Verfahren von Frischeisen-Köhler in der Textauswahl zollt dem Unterrichtsziel des Selbstdenkens einmal mehr Tribut. Nachdem der Leser These und Antithese durchdrungen hat, wird er in die Lage versetzt, durch fundierte Kritik zu einer Synthese zu gelangen.⁶⁴

Das Lesebuch erreichte am schulischen Bildungsort trotz ministerieller Empfehlung keinen Kanonstatus. Es erschien nicht einmal eine zweite Auflage. Ein Grund für den Flop war sicherlich die Schwerpunktsetzung auf die zeitgenössische Philosophie. Welcher Philosoph unter den gegenwärtigen Denkern eine paradigmatische Leistung vollbringt, wird man erst am Ende und nicht im Prozeß einer geistigen Entwicklung mit Gewißheit feststellen können. Das Exemplarische und Paradigmatische ist immer erst *ex post* festzumachen. Meisterdenker der vergangenen Epochen zu bestimmen, scheint aufgrund der Abgeschlossenheit ihres Werkes und ihrer bereits erfolgten Rezeption leichter zu sein, als unter den noch schaffenden Denkern eine Gruppe auszuwählen, von deren Leistungen Großartiges zu erwarten sein wird, denn Erwartungen können bekanntlich allzuleicht enttäuscht werden. Exemplakanones, die weitgehend zeitgenössische Kanonautoren aufnehmen, bergen zwar die Chance, Unbekannte bekannt zu machen und ihnen erst den Weg zu einer breiten Rezeption zu ebnen, sie setzen sich aber auch dem Risiko des Mißgriffs aus. Wer kennt heute Frischeisen-Köhlers Kanonphilosophen Emile Zola und Konrad Fiedler? So gilt auch für Exemplakanones: der Blick in die Vergangenheit ist sicherer als der in die Zukunft.

Ein weiterer Grund für den ausbleibenden Erfolg von Frischeisen-Köhlers Kanonvorschlag mag der Schwierigkeitsgrad des Bandes gewesen sein. Das Lese-

64 Vgl. Max Frischeisen-Köhler: *Moderne Philosophie, Ein Lesebuch zur Einführung in ihre Standpunkte und Probleme*, Stuttgart, 1907, S. Vf. Zu Richerts Wertschätzung von Frischeisen-Köhlers dialektischer Didaktik siehe: Richert, *Weltanschauung*, a. a. O., S. 129.

buch ist zum einen ursprünglich für fortgeschrittene Studierende der Philosophie konzipiert worden. Zum anderen ist die Lektüre der modernen Philosophie in der Regel voraussetzungsreich, weil die modernen Philosophen aus einer philosophischen Tradition heraus philosophieren, die dem Anfänger der Philosophie nicht bekannt sein kann.

Einen dritten Grund für die schlechten Verkaufszahlen des Bandes arbeitet schon Egon Kirchner in seiner 1930 erschienenen *Methodik der philosophischen Propädeutik* heraus. Nachdem er zunächst den dialektischen und problemorientierten Aufbau des Bandes lobend hervorhebt, macht er sehr überzeugend die Dickleibigkeit und den unerschwinglichen Preis des Buches für den verlegerischen Fehlschlag verantwortlich. Die Reduzierung des Textumfangs und ein Druck in Form eines erschwinglichen Heftes wären – nach Kirchner – die Voraussetzung für den Kanonstatus von Frischeisen-Köhlers Lesebuch.⁶⁵

Die zweite curricular befürwortete Textsammlung, die von Frischeisen-Köhler herausgegeben wurde, widmet sich der »deutschen Klassik«. In den sechshundertdreißig Seiten umfassenden *Geistigen Werten der Deutschen* trägt Frischeisen-Köhler Textauszüge von dreiunddreißig »Klassikern« von Luther bis zur Gegenwart zusammen. Die Textauszüge sind in historischer Ordnung zusammengefügt. Zu Worte kommen Gelehrte aus allen Bereichen der Wissenschaften und Künste. Bei der Textauswahl ist die deutsche Nationalität des Autors ein notwendiges Kriterium. Vorrang scheinen Texte zu haben, in denen ein deutsches Problem diskutiert wird, etwa Luthers Aufruf, Kinder in deutsche Volksschulen zu schicken, oder Leibnizens Erörterungen zum Gebrauch der deutschen Sprache in den Wissenschaften. Die Kanonautoren sollen nämlich dem Lernenden »persönlich wirkende Vorbild[er] der großen geistigen Deutschen« sein und dazu beitragen, daß der Schüler sich auf die geistigen Werte der Deutschen besinnt und sie sich im nationalen Überschwang zu eigen macht.⁶⁶ Damit wird der Versuch unternommen, die zerfallene Nation durch die Besinnung auf ihre kulturellen Wurzeln und gemeinsamen geistigen Werte zu einigen. In *Philosophie und Pädagogik* verdeutlicht Frischeisen-Köhler das auch von Richert geschätzte Bemühen um die innere Einheit der deutschen Kultur durch philosophische Bildung in der Nachkriegsära.⁶⁷ Das nationalistisch gefärbte Lesebuch *Geistige Werte der Deutschen* publizierte Frischeisen-Köhler in erster Auflage im Jahre 1915. Nach dessen Achtungserweisung in den Lehrplänen von 1925 entstand 1926 posthum eine von Schिंगnitz überarbeitete Version, die als Lernmittel für die deutsche Oberschule ausgewiesen wurde.

65 Egon Kirchner: *Methodik der philosophischen Propädeutik*, Frankfurt, 1930, S. 20.

66 Frischeisen-Köhler/Schingnitz, *Geistige Werte der Deutschen*, a. a. O., S. XXX.

67 Vgl. Max Frischeisen-Köhler: *Philosophie und Pädagogik*, Weinheim, 1962, S. 164.

6.2.3 Max Ettlinger, Paul Simon und Gottlieb Söhnngen

*Könnten wir [...] eine charaktervolle höhere Schule aufbauen mit eigenem katholischem Bildungsideal?*⁶⁸

Max Ettlinger (1877–1929, Prof. für neuscholastische Philosophie in Münster), Paul Simon (1882–1946, katholischer Priester, Lehrer in Werl und Münster, ab 1925 Prof. für Philosophie und Apologetik in Tübingen) und Gottlieb Söhnngen (1892–1971, katholischer Priester, Lehrer, ab 1937 Prof. für Theologie in Braunsberg und München) gaben im Jahre 1925 ein *Philosophisches Lesebuch* heraus.⁶⁹ Als Exemplakanon erfüllt das *Lesebuch* die Anforderungen des Richertschen Lehrplanes, wenngleich die katholizistischen Herausgeber des *Lesebuchs* den Reformen eher kritisch gegenüberstanden. Kernpunkt ihrer Kritik war, wie Paul Simon auf den Punkt bringt, die Säkularisierung des Geistes in den staatlichen Schulen. Sowohl die auf die Richertsche Reform hinauslaufende Bildungskrise nach dem ersten Weltkrieg als auch die entarteten Erziehungsmethoden im Nationalsozialismus deutet Simon als schlimme Folgen einer antiklerikalen Bildungsgesinnung im staatlichen Schulwesen. Zur Behebung des Übels plädiert Simon – im Zuge des Neuaufbaus nach dem zweiten Weltkrieg – für katholische Bildungsideale.⁷⁰

Richert sah – vielleicht aufgrund der katholizistischen Kritik der Herausgeber an seinen Reformvorschlägen – von einer Empfehlung des *Philosophischen Lesebuchs* ab. Das *Lesebuch* erreichte keine zweite Auflage, doch in der Phase des Wiederaufbaus des Bildungssystems nach dem zweiten Weltkrieg besann man sich nicht allein auf ein katholisches Bildungsideal, sondern auch auf das *Philosophische Lesebuch* von Ettlinger, Simon und Söhnngen (vgl. Kap. 6.3).

Das vierhundertvierzig Seiten umfassende *Lesebuch* enthält Texte von zweiundfünfzig Philosophen. Bisweilen entstammen die Textauszüge auch verschiedenen Schriften. Die Anordnung der Textauszüge erfolgt nach historischen Prinzipien.⁷¹

68 Paul Simon: *Schule und Bildung, Gesammelte Aufsätze zur Bildungsfrage*, Düsseldorf, 1948, S. 51.

69 Vgl. Karl Mühle: »Simon, Paul«, in: *Biographisches-Bibliographisches Kirchenlexikon*, Bd. XVII, Herzberg, 2000, Sp. 1296–1300. Wolfgang Klausnitzer: »Söhnngen, Clemens Gottlieb«, in: *Biographisches-Bibliographisches Kirchenlexikon*, Bd. XXI, Herzberg, 2003, Sp. 1446–1454. Josef Spieler: »Max Emil Ettlinger«, in: *Neue deutsche Bibliographie*, Bd. 4, Berlin, 1959, S. 666–667.

70 Vgl. Simon, a. a. O., S. 9 ff.; 47.

71 In folgender Reihenfolge werden berücksichtigt: Heraklit, Parmenides, Sokrates, Platon, Aristoteles, Cicero, Seneca, Lucretius, Plotin, Augustinus, Anselm, Bonaventura, Albertus, Thomas, Scotus, Dante, Ockham, Eckhart, Nicolaus von Cues, Suarez, Galilei, Bacon, Descartes, Pascal, Spinoza, Hobbes, Locke, Leibniz, Vico, Rousseau, Hume, Kant, Herder, Fichte, Hegel, Schlegel, Schopenhauer, Bolzano, Trendelenburg, Deutinger, Vischer, Lotze, Fechner, Liebmann, Windelband, Newman, Dilthey, Nietzsche, Troeltsch, Willmann, Külpe und Baeumker. Vgl. Max Ettlinger, Paul Simon, Gottlieb Söhnngen (Hrsg.): *Philosophisches Lesebuch*, München, 1925.

Eine Zeittafel im Anhang gibt einen Überblick über die Epochen und Richtungen der Philosophie. Zu jedem Kanonphilosophen geben die Herausgeber den Lesern einleitend eine Kurzbiographie sowie eine Übersicht über die Hauptwerke und wichtigsten Leistungen an die Hand. Aufmerksamkeit verdient die innovative »Problematafel« im Anhang des Bandes. Hier ordnen die Herausgeber die abgedruckten Texte nicht nach Entstehungsdatum, sondern nach Problemen, die in den Texten diskutiert werden. Auf diese Weise eröffnen sie der Philosophielehrkraft das Material für Unterrichtsreihen. Ein Vorteil der problemorientierten Anordnung besteht darin, daß die Kanonphilosophen untereinander in ein Gespräch gebracht werden, an dem sich der kritische Leser eigenständig philosophierend beteiligen kann. Auffällig allein ist, daß religionsphilosophische Probleme einen Schwerpunkt bilden. Die Textauswahl ist insgesamt jedoch in keiner Weise manipulativ. Texte, die zum Beispiel auf Fehler und Grenzen von Gottesbeweisen

verweisen, werden nicht aus dem Kanon ausgeblendet. Selbst Nietzsche kommt in dem *Philosophischen Lesebuch* von Ettlinger, Simon und Söhngen mit einem Auszug aus *Jenseits von Gut und Böse* zu Wort. Die Hinführung der Herausgeber zum Nietzsche-Text ist wertneutral.⁷²

Eine Besonderheit des *Lesebuchs* besteht darin, daß in der Geschichte der kanonischen Philosophieschulbücher erstmals die großen Philosophen nicht allein durch ihre Texte vertreten sind, sondern auch Portraits von ihnen abgedruckt wurden. Die zwanzig Abbildungen im *Lesebuch* sind zeichnerische Reproduktionen von berühmten Büsten, Fresken oder Gemälden und entstammen Franz Kotzians Atelier in München. Doch warum wird dem philosophischen Text ein Portrait des Autors beigelegt? Worin besteht der didaktische Nutzen? Zunächst bietet das Bild im Lesebuch die Möglichkeit zum Medienwechsel und damit zur willkommenen Abwechslung. Wie schon anhand der Abbildung von Christian Weise in diesem Band deutlich wurde (Abb. 18), dokumentieren die Darstellungen von Philosophen häufig bestimmte Lebensanschauungen oder -stile, die im Einklang mit ihrer



Abb. 42: »Albertus« von Karl Kotzian, in: *Philosophisches Lesebuch*, hrsg. von M. Ettlinger, P. Simon, G. Söhngen, München, 1925, S. 133. Zeichnerische Reproduktion eines Ausschnittes von: Tommaso de Modena, Fresko von 1352 im Kapitelsaal des Dominikanerklosters San Nicolò in Treviso.

72 Vgl. a. a. O., S. 402.

Denkweise oder der ihrer Epoche stehen. Neben den reinen Informationsgehalt, den Portraits von Philosophen transportieren, tritt – wie Lucien Braun zu Recht bemerkt – eine merkwürdige »Faszination am Bild des Philosophen«. Der Laie beginne, nach der nicht immer entspannten Lektüre der philosophischen Klassiker, sich für den Philosophen als menschlichen Typus zu interessieren. Der Initiator der unter erheblichen Anstrengungen studierten Philosophie sei dem Leser zu einem »existentiellen Geheimnis« geworden. Die Neugier auf die Erscheinungsweise des Philosophen sei geweckt.⁷³

6.2.4 Martin Havenstein und Richard Müller-Freienfels

*Wie soll ich meine Schüler bewußt zu deutschem Denken erziehen,
wenn ich nicht weiß, was deutsches Denken ist?⁷⁴
Wir passen in unsere Zeit nicht mehr hinein. Damit werden wir uns
wohl abfinden müssen.⁷⁵*

Martin Havenstein (1871–1945) studierte in Bonn, Halle, Marburg und Berlin Philologie, Theologie und Philosophie. Im Jahre 1903 erhielt er eine Anstellung als Gymnasiallehrer am Berliner *Grunewald-Gymnasium*. Während des ersten Weltkrieges diente Havenstein vorübergehend als Kriegsfreiwilliger im Infanterieregiment. Havenstein wurde aber bald freigestellt und durfte sein Lehramt wieder aufnehmen. Als vereinsamter Kritiker der Richertschen Reform und des aufblühenden Nationalismus und Utilitarismus am schulischen Bildungsort ging Havenstein 1932 in den vorzeitigen Ruhestand. Zu seinen bedeutendsten Schülern, die er noch vor dem Inkrafttreten der Richertschen Lehrpläne philosophisch am *Grunewald-Gymnasium* unterrichtete, gehörte Dietrich Bonhoeffer. Neben kritischen Aufsätzen zur Schulreform, trat Havenstein mit Arbeiten zu Nietzsche, zur Deutsch- und Fremdsprachendidaktik hervor.⁷⁶

Richard Müller-Freienfels (1882–1949), der sich mit psychologischen Arbei-

73 Lucien Braun: *Bilder der Philosophie*, Darmstadt, 2009, S. 71.

74 Martin Havenstein: »Das deutsche Volkstum und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut«, in: *Die moderne Kultur und das deutsche Bildungsgut der deutschen Schule*, Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926, Leipzig, 1926, S. 40–51, hier: S. 42.

75 Otto Schumann in einem Brief an seinen Kollegen Havenstein am 16.08.1934. Otto Schumann: *Deutsche Bildung? Briefwechsel zweier Schulmänner*, Otto Schumann – Martin Havenstein, 1930–1944, hrsg. von Notker Hammerstein, Frankfurt, 1988, S. 91.

76 Zu Havenstein als Bonhoeffers Philosophielehrer siehe: Tom Kleffmann: *Nietzsches Begriff des Lebens und die evangelische Theologie*, Tübingen, 2003, S. 365. Zu Havensteins biographischen Daten siehe: Schumann, a. a. O., S. 330. Gründe zur Niederlegung des Lehramts formuliert Havenstein in Schumann, a. a. O., S. 48.

ten zur Charakterkunde und Gedächtnisschulung einen Namen gemacht hatte, kam 1923 als Studienrat von Berlin-Wilmersdorf zum *Grunewald-Gymnasium*. Dort entwickelte sich eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Havenstein, die in der Herausgabe eines philosophischen Lesebuchs gipfelte. Als das *Philosophische Lesebuch* 1930 seine dritte und letzte Auflage erreichte, erhielt Müller-Freienfels eine Professur für psychologische Pädagogik in Berlin, die er – trotz Eintritt in die NSDAP – wegen »jüdischer Versippung« 1938 verlor und erst nach dem Krieg wieder zurückgewann.⁷⁷

Unter den von Richert in den Richtlinien und in einer Monographie gepriesenen Philosophiebüchern⁷⁸ erreichte das einhundertfünfzig Seiten starke *Philosophische Lesebuch* von Martin Havenstein und Richard Müller-Freienfels zwischen 1924 und 1930 drei Auflagen. Auch Franz Schnass, der sich Richerts Fachdidaktik weitgehend anschließt, und Egon Kirchner legen den Philosophielehrkräften in einschlägigen fachdidaktischen Arbeiten, die in der Bibliographie der Richtlinien verzeichnet werden, die Lektüre des *Philosophischen Lesebuchs* von Havenstein und Müller-Freienfels nahe.⁷⁹

Havenstein wird Richerts und Schnass' Empfehlung wenig Bedeutung beigemessen haben. Er ist mit seinen Kollegen ohnehin der Auffassung, daß die Richtlinien »im großen und ganzen« in der Schulpraxis gar nicht beachtet werden, und gesteht auch freimütig ein, selbst nie nach den geltenden Richtlinien unterrichtet zu haben.⁸⁰

Das *Philosophische Lesebuch* ist historisch-systematisch aufgebaut. Die Hauptkapitel widmen sich jeweils einem philosophischem Problem oder einer philosophischen Disziplin (das Wesen der Philosophie, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Ethik). In jedem Hauptkapitel kommen Philosophen als Stellvertreter einer bestimmten Richtung oder einer Epoche zu Wort. In den Überschriften der Textauszüge nennen die Herausgeber die historische und systematische Einordnung der Autoren. Als Kriterien zur Textauswahl gelten ausdrücklich Kürze, Einflußreichtum, Klarheit und ästhetisches Ausdrucksvermögen. Vom Auswahlkriterium der bequemen Lesbarkeit distanzieren sich Havenstein und Müller-Freienfels, weil sie den Schülerinnen und Schülern nicht den Eindruck vermitteln wollen, daß das Studium der Philosophie ohne gewaltige Interpretations- und Lesean-

77 Vgl. Helmut E. Lück: »Müller-Freienfels, Richard«, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 18, Berlin, 1997, S. 595–596. Richard Müller-Freienfels: Richard Müller Freienfels 1882–1949 zum Gedächtnis, Weilburg, 1950. Christian Tilitzki: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Bd. 1, Berlin, 2002, S. 434. Wilhelm Schernus: Verfahrensweisen historischer Wissenschaftsforschung, exemplarische Studien zur Philosophie, Literaturwissenschaft und Narratologie, Hamburg, 2005, S. 77.

78 Richert, Richtlinien, a. a. O., S. 398 f. Ders.: Philosophie, a. a. O., S. 114.

79 Vgl. Schnass, a. a. O., S. 73; Kirchner, a. a. O., S. 141.

80 Havenstein an Schumann am 11. 05. 1930, vgl. Schumann, a. a. O., S. 20.

strengungen vonstatten gehen könne.⁸¹ In den Autorenkanon werden schließlich aufgenommen: Protagoras, Plato, Locke, Hume, Kant, Sextus Empiricus, Plotin, Vaihinger, Aristoteles, Lukrez, Descartes, Spinoza, Leibniz, Fichte, Schopenhauer, Mark Aurel, Epikur, Hobbes, Höffding und Nietzsche. Daß insbesondere die Aufnahme von Schopenhauer und Nietzsche in einen Exemplakanon strittig ist, zeigen die Herausgeber des Lesebuchs eindeutig an. Als treuer Nietzsche-Schüler möchte Havenstein auf diesen Denker nicht verzichten und rechtfertigt seine Auswahl, indem er vorsichtig darauf verweist, daß Nietzsche die Jugendlichen nun mal interessiere und das Ziel des Lesebuchs nicht darin bestehe, eine »fertige Wahrheit« zu vermitteln, sondern nur das »Streben nach Wahrheit« anzufeuern.⁸²

Richerts Empfehlung des *Philosophischen Lesebuchs* von Havenstein und Müller-Freienfels überrascht insofern, als daß Havenstein ein konsequenter Gegner der idealistischen Schulreform war. In einem Vortrag auf dem *Pädagogischen Kongreß des deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht* im Jahre 1926 warnt Havenstein nämlich eindringlich vor der Überspannung des nationalen Gedankens im Unterricht und erinnert daran, daß es den Wissenschaften um Wahrheit und nicht um Deutschtum geht.

Wir laufen Gefahr, die überlieferten Kulturgüter zu verunreinigen, den Glanz ihres Eigenwertes zu trüben, wenn wir sie allzuviel unter dem Gesichtspunkt ihres völkischen Wertes betrachten. [...] Die reine Wissenschaft ist durchaus überindividuell und übervölkisch, weil ihr Organ das ist, was alle normalen Menschen gemeinsam haben: der Verstand. Hier gilt es, einzig nach Wahrheit zu streben, nicht nach Deutschheit. [...] Aber wie steht es mit der Philosophie? Sie macht man zur Deutschkunde, wenn man sie wesentlich unter dem Gesichtspunkte behandelt, wie sich in ihr der deutsche Geist offenbart. Aber das ist eine Gefahr nicht für die Philosophie, sondern auch für das Volkstum. Wie waren denn die Männer eingestellt, die die deutsche Philosophie geschaffen und so das Deutschtum unermesslich bereichert haben? Die Leibniz und Kant, die Schopenhauer und Hegel? Sie haben sich ganz und gar nicht bemüht, eine *deutsche* Philosophie zu erdenken, sondern ihr ganzes Sinnen und Trachten war darauf gerichtet, die *Wahrheit* zu erkennen. Und darin, meine ich, müssen wir es ihnen nachtun. [...] *Denken* lehren sollen wir die Schüler im philosophischen wie in jedem wissenschaftlichen Unterricht, nicht *deutsch denken*.⁸³

81 Martin Havenstein, Richard Müller-Freienfels: *Philosophisches Lesebuch*, Frankfurt, 1924, S. V f.

82 A. a. O. S. VII.

83 Havenstein: »Das deutsche Volkstum und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut«, a. a. O., S. 40 f.

Gegen die Befürworter des von Richert eingeführten Deutschkundeunterrichts bemängelt Havenstein in seinem Vortrag die begriffliche Unschärfe seiner Kontrahenten. Der Begriff des »deutschen Wesens« könne nicht klar definiert werden. Havenstein beruft sich hierbei auf die psychologischen Arbeiten von Müller-Freienfels, in der die begrifflichen Bestimmungen des »deutschen Wesens« unbefriedigend geblieben sind. Von der Unmöglichkeit der klaren Begriffsbestimmung des »deutschen Wesens« schließt Havenstein schließlich auf die Unmöglichkeit, das »deutsche Wesen« der Schüler im Unterricht herauszubilden.⁸⁴ Als folgsamer Nietzscheaner prangert Havenstein schließlich den »echte« Bildung verhöhrenden Historismus der Richertschen Schulreform an – ein Thema, das er in einem Aufsatz noch einmal aufnimmt.⁸⁵

Schon 1926, als Havenstein seine Rede auf dem *pädagogischen Kongreß des deutschen Ausschusses* hielt, löste Havensteins Kritik an den nationalistischen Elementen der Richertschen Reform einen Skandal aus. Retrospektiv berichtet Havenstein im Mai 1934 seinem Kollegen Schumann, mit dem er bis 1944 in Briefkontakt stand, daß das Auditorium »grob und ohne jedes Verständnis« über ihn hergefallen sei. Die Nähe der Deutschkundler zum Nationalsozialismus sieht Havenstein sehr deutlich.⁸⁶

Havensteins Kritik am Nationalismus blieb nicht ohne persönliche Folgen. Sie brachte ihm die intellektuelle Isolation. Eine Karriere im Schuldienst war – was Havenstein nicht weiter trübte – völlig ausgeschlossen. Seinem Kollegen Schumann schreibt er: »Ich bin nur Lehrer und will auch nichts anderes sein.«⁸⁷ Viel schlimmer aber trafen ihn die Dekanonisierung seiner pädagogischen Arbeiten und der Auftrieb des von ihm kritisierten nationalistischen Denkens unter der NS-Diktatur. Nach dem Weggang von Müller-Freienfels vom *Grunewald-Gymnasium* klagt Havenstein am 11. 05. 1930:

Mir scheint, daß derer, die mich lesen, auf mich hören, immer weniger werden. Die Meinung ist heute auch bei denen, die mir anfangs zustimmten oder wenigstens aufhorchten [...] entschieden und erledigt.⁸⁸

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten fand der Prozeß der Dekanonisierung der Arbeiten von Havenstein und Müller-Freienfels einen endgültigen Abschluß. Kritik am Regime war fortan – und aufgrund der Zensur auch nur

84 Vgl. a. a. O., S. 42 f.

85 Vgl. a. a. O., S. 48. In der *Monatsschrift für Höhere Schulen* erschien 1930 ein Artikel von Havenstein mit dem Titel »Zweierlei Historismus«.

86 Havenstein an Schumann: vgl. Schumann, a. a. O., S. 71.

87 A. a. O., S. 43.

88 A. a. O., S. 22.

eingeschränkt und sehr riskant – lediglich im privaten Briefwechsel mit seinem Kollegen Otto Schumann möglich.

Als nach der Niederlage im zweiten Weltkrieg die Lehrpläne in den Besatzungszonen umgeschrieben werden mußten, erinnerte man sich wieder an Havensteins und Freienfels' *Philosophisches Lesebuch*. In den *Übergangslehrplänen der Nord-Rheinprovinz* wird es 1945 als Lektüre in den Abschlußklassen der naturwissenschaftlichen Knabengymnasien empfohlen.⁸⁹ Eine Neuauflage des Lesebuchs aber brachte diese Empfehlung nicht ein.

6.2.5 Negativkanon: Nihilismus und »Modephilosophie«

Der Exemplakanon am schulischen Bildungsort etabliert sich nach 1925 als nationalistischer Gegenkanon zum anti-christlichen, nihilistischen und popularphilosophischen Kanon der Privatlektüre; oder anders formuliert: der Kanon am Bildungsort Privathaushalt ist der Negativkanon am schulischen Lernort.

Die Jugend huldigte Arthur Schopenhauer, Eduard von Hartmann und Friedrich Nietzsche, indem sie in ihrer Freizeit deren Schriften mit Fleiß studierten und das Weltbild des Nihilismus zu ihrem eigenen erhoben. Franke und Kummerow unternahmen – unabhängig voneinander – zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine empirische Studie über die privaten Lektüregewohnheiten der deutschen Jugend. Mit Freude können die Forscher zunächst einmal feststellen, daß philosophische Bücher das Interesse der Jugend gefunden hatten. Aus dem Verlangen der Jugend nach Philosophie läßt sich nämlich mit Bravour ein Argument für den Ausbau des Philosophieunterrichts in der Schule entwickeln, doch entrüstet die Forscher die Wahl der philosophischen Lektüre. Die Bestsellerliste der Privatlektüre lautet: Schopenhauer, Hartmann, Nietzsche und Haeckel. Die staatlichen Kanoninstanzen beschließen, diese Philosophen im Negativkanon zu führen. Ein zweiter Schauer überkommt die Forscher bei der Auswertung der Relation zwischen Durchschnittszensur und Menge der konsumierten Bestsellerphilosophie. Je besser die Noten der Schüler, desto mehr anti-christliche Literatur werde privat »verschlungen«.⁹⁰

Der Schluß, daß nur die Notenbesten Lektüeranregungen aus der Schule beherzigen, erweist sich angesichts der Abwesenheit von Philosophie als gesondertes Unterrichtsfach im Fächerkanon und den fehlenden Hinweisen auf Schopenhauer, Hartmann und Nietzsche in den Deutschlesebüchern (vgl. Kap. 5.5) als irrig. Allein aus privater Neigung scheinen die Schüler nihilistische Vorlieben zu entwickeln.

89 Nord-Rheinprovinz, *Übergangslehrpläne*, a. a. O., S. 55.

90 Vgl. Franke/Unruh, S. 89. Die Studie von Kummerow wird a. a. O. ausgewertet.

Daß dies vor allem die heranwachsende Elite tat, beunruhigte die Forscher unter gesellschaftspolitischen Aspekten im höchsten Maße. Aus Furcht vor einer gesellschafts- und sittengefährdenden »Modephilosophie eines christenfeindlichen Pessimismus«⁹¹, beschließt Franke zu kämpfen. Auf der Direktorenkonferenz trägt er 1905 seinen Lösungsvorschlag vor:

Und wenn wir jene Bücher von unseren Schülern nicht fernhalten können, so mögen wir doch durch ruhigen Hinweis auf diese Schriften im philosophischen Unterricht ihnen den Reiz und Stachel des Ungenannten, im Schulunterrichte ängstlich Vermiedenen, kurz des Geheimnisvollen nehmen. Wenn der Schüler vom Lehrer hört, was jene Schriften behandeln, [...] so ist die durch jene Schriften drohende Gefahr ihres schärfsten Giftes beraubt.⁹²

Gymnasialdirektor Unruh pflichtet auf der Konferenz seinem Kollegen uneingeschränkt bei. Mit »sittlicher Entrüstung«, »bloßen Aburteilen und wegwerfenden Bezeichnungen« könne man die Schüler nicht davon abhalten, in ihrer Freizeit Nietzsche und Hartmann zu lesen. Gegen antichristliche und nihilistische Auffassungen helfe keine Predigt, sondern nur das Pauken von Wissen. Erst wenn der Schüler wissensgesättigt sei, könne er von selbst erkennen, daß der Mensch nicht alles wissen könne. Diese Erkenntnis führe den Schüler zurück in den Glauben und zu einer christlichen Philosophie und damit auch zu einem sittlichen Lebenswandel.⁹³

Damit hatten die Pädagogen in der Jahrhundertwende eine Kurskorrektur vorgenommen. Auf den Direktorenkonferenzen des ausgehenden 19. Jahrhunderts ist bereits ein antichristlicher Nihilismuskult durch Privatlektüre der Werke Nietzsches und Hartmanns beobachtet worden (vgl. Kap. 5.1.4.4.). Damals glaubte man noch, das Problem durch den Geschichtsunterricht, in dem das Wirken Gottes in der Geschichte aufgezeigt werden sollte, in den Griff zu bekommen.⁹⁴ Diese staatliche Maßnahme konnte den Kanonstatus von Nietzsche und Hartmann zumindest am Lernort Privathaushalt aber nicht verhindern. Im Jahre 1927 stellt Arthur Liebert erneut den Kanonstatus von Schopenhauer und Nietzsche in der Privatlektüre der Primaner fest.⁹⁵

Auch Menzer führt in den *Weltanschauungsfragen* Nietzsches Texte als Negativkanon. Er deutet Nietzsches Philosophie nicht als Ausdruck seiner Zeit. Unter der von Menzer und Dessoir angenommen Voraussetzung (vgl. Kap. 6.2.1.), daß in

91 Vgl. a. a. O., S. 89.

92 A. a. O., S. 89f.

93 Vgl. a. a. O., S. 105.

94 Vgl. Erler, 1879, a. a. O., S. 28.

95 Arthur Liebert: Die Philosophie in der Schule, Charlottenburg, 1927.

einen Exemplakanon nur diejenigen Denker gehören, die für ihre Epoche typisch sind, wird Nietzsche *ex negativo* selektiert. Weitere Gründe, die Menzer gegen ein Quellenstudium von Nietzsches Philosophie am schulischen Bildungsort ins Feld führt, sind fehlende Wissenschaftlichkeit, Manipulation durch Sprachgewalt, antisoziale Tendenzen und – was das Spätwerk angeht – geistige Umnachtung.⁹⁶ Ernst Vowinckel, der in der Fachzeitschrift einen Kanonvorschlag für die philosophischen Arbeitsgemeinschaften auf der Basis der preußischen Richtlinien von 1925 unterbreitet, entscheidet sich ebenfalls gegen Nietzsches Aufnahme in den Kanon. Er verlagert die Nietzsche-Frage in die Literaturdidaktik und sieht sich als Philosoph für das Problem gar nicht zuständig.⁹⁷

Die Strategie des Negativkanons zum Aushungern der nihilistischen und antichristlichen Tendenzen in der Schülerschaft ist freilich nicht unstrittig. Franz Schnass transformiert den nihilistischen Negativkanon in einen Gegenkanon und plädiert 1925 für eine Lektüre von Nietzsches *Zarathustra*, Hartmanns *Philosophie des Unbewußten* und Haeckels *Welträtseln* in der Schule. Er versteht das Interesse der Jugend am Nihilismus als eine Folge des ersten Weltkrieges. Ein »voreiliges Mitmachen« im nihilistischen Denken hält aber Schnass, wie die meisten Philosophiedidaktiker in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, für »gefährlich«. Der Gegenkanon öffnet – nach Schnass – den Weg für eine offene Kritik am Nihilismus. Schnass möchte die strittigen Texte mit seinen Schülern lesen, um die »kulturfeindlichen Tendenz[en]« aufzeigen zu können, und die Schüler vor Nihilismus und antichristlicher Gesinnung zu warnen.⁹⁸

Mit der Schulreform von 1925 unternimmt schließlich Richert einen Versuch, mithilfe staatlicher Mittel auf den philosophischen Kanon der Privatlektüre einzuwirken. Richert, der Nietzsche in seinen Schriften gerne zitiert, versucht unter den Jugendlichen die Lektüre von »Modephilosophen« zu verhindern und bildet einen Negativkanon, der aus populärer Philosophie besteht. Diejenigen, die »Modephilosophie« lesen, werden gar als »nachlaufende Herde« und »wertlose Menschentypen« beschimpft.⁹⁹ »Modephilosophen« oder auch »Tagesphilosophen« sind für Richert Autoren, die populäre Einführungen in die Philosophie großer Denker verfassen. Er nimmt an, daß die großen Philosophen, aus Furcht vor der Simplifizierung ihrer komplexen Gedanken durch »Modephilosophen«, absichtlich unverständlich, »mehr verhüllend als offenbarend« geschrieben hätten.¹⁰⁰ Die Popularität von »Tagesphilosophen« führt er auf zweierlei zurück: den unbefrie-

96 Vgl. Menzer, Weltanschauungsfragen, a. a. O., S. 2; 198; 202 f.

97 Vgl. Ernst Vowinckel: »Philosophische Lektüre in der Arbeitsgemeinschaft der Prima«, in: Zeitschrift für deutsche Bildung, 3. Jg., 1927, S. 309–312, hier: S. 310.

98 Schnass, a. a. O., S. 74.

99 Richert, Weltanschauung, a. a. O., S. 113.

100 A. a. O., S. 114.

digten Weltanschauungsdurst der Jugendlichen und die mangelnden hermeneutischen Kompetenzen. Für beides soll nun die Philosophie-Arbeitsgemeinschaft zuständig sein. Weltanschaulich vermittelt der Philosophieunterricht implizit einen Idealismus und Nationalismus. Die Erarbeitung von einschlägigen Textauszügen aus der Geschichte der Philosophie setzt beim Schüler Fähigkeiten im Lesen und Verstehen voraus oder erfordert zumindest ein Einüben von Lesestrategien anhand des Exemplakanons. Richerts Hoffnung ist nun die, daß durch den operationalen Kanon der Schule ein verändertes Leseverhalten im Privatbereich der Schüler einsetzt. Mit schwierigen Texten vertraut und sicher in der Anwendung von Methoden zur Erschließung von philosophischen Schriften, ist der Schüler in seinem Orientierungsbedürfnis nicht länger gezwungen, auf die inhaltlich und auch sprachlich niveaulosen Schriften der »Modophilosophen« zurückzugreifen. Die anhand des schulischen Exemplakanons erlangte Bildungsstufe soll den Schüler zudem gegen die Seichtheit der Populärphilosophie immunisieren. Als staatlichen Gegenkanon zur privat konsumierten »Tagesphilosophie« führt Richert nun ausdrücklich Kant ins Feld. Von den inhaltlich und auch syntaktisch anspruchsvollen Schriften des Königsbergers erhofft sich Richert sowohl die Festigung von philosophischen Lesestrategien als auch das intellektuelle Gegengift für die geistlose »Tagesphilosophie«.

Kein Wunder, daß unsere gebildeten Volksschichten die Goldbarren der deutschen Philosophie ungemünzt ließen und zum Tand wertloser Scheidemünzen griffen. Sie haben ja Philosophie nicht lesen gelernt. Wer aber durch Kants Lektüre hindurchgegangen ist, der lernt ernste Prosa lesen, der wird im stillen Heiligtum der Werke großer Denker heimisch, der wird nicht wehrlos jedem Modeschriftsteller und Tagesphilosophen zum Opfer fallen, der lernt erst einmal den anderen zu Ende zu hören, ohne ihm sofort mit Einfällen ins Wort zu fallen.¹⁰¹

6.2.6 Joseph Münzhubers Transformation des Exemplakanons in einen lehrbuchartigen Deutungskanon

Als der Philosophielehrer Joseph Münzhuber 1925 seine *Philosophische Propädeutik* herausgab, widersetzte er sich Richerts Vorgabe, in den philosophischen Arbeitsgemeinschaften Texte *von* großen Philosophen studieren zu lassen und legte seinen Schülern statt dessen einen Text *über* Philosophen vor. Der einhundertfünfzig Seiten umfassende Text stammt allein aus der Feder von Joseph Münzhuber. Berück-

101 Richert, Die deutsche Bildungseinheit, a. a. O., S. 116.

sichtigt werden Aristoteles, Thomas von Aquin, Augustinus, Baumgarten, Hume, Herder, Kant, Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Hegel, Nietzsche, N. Hartmann, Dilthey, Gehlen, Scheler, Spengler, Comte, Cassirer und P. Hensel. Die Darstellung dieser Ansätze erfolgt nicht in historischer Gliederung, sondern problemorientiert. Der Autor der *Philosophischen Propädeutik* folgt insofern der Richertschen Reform, als daß er in jedem Fachunterricht philosophische Substanz freilegt und dem gesonderten Philosophieunterricht eine Syntheseleistung aller philosophischen Vertiefungen im Fachunterricht abverlangt. Philosophie im Unterricht kann und soll – im Sinne Münzhubers – den Unterricht in Philosophie nicht ersetzen. Er unterteilt daher sein Lehrbuch in fünf Hauptstücke, die sich jeweils mit philosophischen Voraussetzungen in den Einzelwissenschaften beschäftigen. Im Fokus stehen »Philosophie im Mathematikunterricht«, »Philosophie im naturwissenschaftlichen Unterricht«, »Philosophie im sprachwissenschaftlichen Unterricht«, »Philosophie im Kunstunterricht« sowie »Philosophie im Religionsunterricht«. ¹⁰²

Im Einvernehmen mit Richert, wendet sich Münzhuber gegen einen Systemkanon und erklärt die Etablierung einer ewig unveränderlichen Philosophie für unmöglich. ¹⁰³ Sein Anliegen besteht nicht darin, eine dogmatische Schulphilosophie auszuarbeiten, sondern die Schülerinnen und Schüler das Philosophieren zu lehren. Zur Veranschaulichung seines Vorhabens vergleicht er den Philosophieunterricht mit dem Sportunterricht, in dem das Turnen nur durch Turnübungen zu erlernen sei. ¹⁰⁴

Münzhubers Lehrbuchkonzept ging auf, trotz seiner Abweichungen von Richerts Vorgaben zur Lektüre von authentischen Texten. Im Jahre 1929 wurde die *Philosophische Propädeutik* ein zweites Mal aufgelegt und war – wie Münzhuber berichtet – nach einiger Zeit vergriffen. Zu einem unveränderten Neudruck aber konnte sich der Verfasser im aufkeimenden Nationalsozialismus, trotz vehementer Bitten einiger Kollegen, nicht entschließen. Nach der Verweigerung einer Drucklaubnis für eines seiner Bücher, sah er die Unzeitgemäßheit der philosophischen Bildung im Nationalsozialismus voraus und verweigerte sowohl eine dritte unveränderte Auflage des Lehrbuchs als auch eine Überarbeitung dieses Bandes. Erst nach der Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft machte sich Münzhuber 1944, ohne Zugang zu Quellen und »unter den mißlichsten Umständen«, ans Werk, die *Philosophische Propädeutik* zu überarbeiten. Sie wuchs auf knapp vierhundert Seiten an und erschien 1948 unter dem Titel *Eine Einführung in die Philosophie*. Im Jahre 1962 erreichte Münzhubers Lehrbuch eine vierte Auflage.

102 Vgl. Josef Münzhuber: *Philosophische Propädeutik im Anschluß an den einzelwissenschaftlichen Unterricht der höheren Lehranstalten*, Berlin, ²1929.

103 Vgl. Josef Münzhuber: *Eine Einführung in die Philosophie*, Nürnberg, 1948, S. 16; 388.

104 Vgl. a. a. O., S. 26.

6.3 Christlicher Exemplakanon in NRW von 1945 bis 1960

*Die höhere Schule will den Menschen bilden, wie ihn Gott entworfen hat.*¹⁰⁵

Eine Koexistenz von verschiedenen Philosophien und Weltanschauungen dulden die von Josef Schnippenkötter (Oberstudiendirektor in Essen und Leiter der Abteilung *Höhere Schule* im Oberpräsidium zu Düsseldorf) und Wilhelm Grenzmann (1902–1967, Studienseminarleiter in Wuppertal, apl. Prof. für deutsche Literatur an der Universität Bonn, Prof. für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur¹⁰⁶) entwickelten *Übergangslehrpläne für die höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz* von 1945 nicht. Bezugspunkt aller Bildungsbemühungen war das Christentum, von dem sich Grenzmann und Schnippenkötter eine heilsame Erziehung zum Frieden im Land der Trümmer erhofften. In den im Anhang der *Übergangslehrpläne* beigefügten »Leitsätzen« heißt es deutlich: »Das Ziel der neuen Erziehung ist die Arbeit an einem Menschenbild als imago Dei.«¹⁰⁷ Die Etablierung eines christlichen Exemplakanons vollzieht sich im Westen im schroffen Gegensatz zur atheistischen Bildungsreform in der DDR, die in der Abschaffung des staatlichen Religionsunterrichts mündet.

An die Stelle eines Nationalismus, wie er noch in den Richtlinien von 1925 hervorblitzt, rückt in den *Übergangslehrplänen* des Westens eine »abendländische Haltung«, unter der die Verfasser der *Übergangslehrpläne* die Verflechtung der deutschen und europäischen Kultur verstehen.¹⁰⁸ Wilhelm Grenzmann und Josef Schnippenkötter stellen den Philosophieunterricht ausdrücklich in das Licht einer »christlich-humanistischen Bildung«, um die »schweren Irrtümer der jüngsten Zeit« und die »letzten geistigen Verwirrungen unseres Volkes« aufzuheben.¹⁰⁹ Grenzmann arbeitet zwei vermeintliche Fehler von Richerts Philosophiedidaktik heraus, erstens die idealistische Grundlage der Reform zu einer Zeit, in der der deutsche Idealismus im »Absterben« begriffen gewesen sei, und zweitens der Verzicht auf »Verbindlichkeit« und festes Wissen durch die Entfernung der *Logischen Propädeutik* und der *Empirischen Psychologie* aus dem Stundenplan. Durch den Zusammenbruch »von so vielen haltlos gewordenen Denkgebäuden und Lebens-

105 Josef Schnippenkötter: »Wiedereröffnung der Schulen in der Rhein-Provinz (1945)«, in: Texte zur Theorie der Schule, Historische und aktuelle Ansätze zu Planung und Gestaltung von Schule, hrsg. von Hans-Ulrich Grunder, Friedrich Schweitzer, Weinheim, 1999, S. 159–166, hier: S. 164.

106 Vgl. Gabriele Eschweiler: »Wilhelm Grenzmann«, in: Internationales Germanistenlexikon 1800–1950, hrsg. von Christoph König, Bd. 1, Berlin, 2003, S. 601–602.

107 Nord-Rheinprovinz, *Übergangslehrpläne*, a. a. O., Anhang.

108 A. a. O., S. 6.

109 Wilhelm Grenzmann: Philosophie in der höheren Schule, Bonn, 1946, S. 3. Vgl. auch Schnippenkötter, Rede zu der Wiedereröffnung, a. a. O., S. 7 ff.

verhältnissen« befände sich der orientierungslose Schüler in der krisenreichen Nachkriegszeit im »Nebel zweifelhafter Meinungen« und bedürfe dringender denn je eines »einfach-festen Boden[s]«, den Grenzmann im verbindlichen Wissen und festem Glauben zu finden glaubt.¹¹⁰

Der Einsatz für eine katholische Erziehung tritt bei Grenzmann nicht erst in der Krise der Nachkriegszeit auf. Schon 1932 hatte Grenzmann in einem Lexikonartikel die Richertsche Reform als »verhängnisvolle[n] Fehlschlag« bezeichnet, weil sie durch die impliziten idealistischen Bildungsziele mit dem christlichen Geist unvereinbar sei. Grenzmann geht ausdrücklich davon aus, daß es eine Weltanschauung gibt, die den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann und soll, nämlich die katholische. Grenzmanns Verbundenheit mit katholischen Kritikern der Richertschen Reform ist deutlich erkennbar, wenn er 1932 einen Philosophieunterricht »im Geiste der philosophia perennis« fordert, Logik und Empirische Psychologie als Unterrichtsgegenstand wiedereinführen möchte und nur »große[] Philosophen vom Hintergrund christlicher Gesinnung« im Philosophieunterricht gelesen wissen will.¹¹¹ Im Lexikonartikel zum Philosophieunterricht bringt Grenzmann sein missionarisches Konzept für den Philosophieunterricht auf den Punkt:

Die religiöse Weltanschauung bietet für die notwendig fragmentarische Art dieses Unterrichts und seine geringen Erkenntnisse immer die letzte maßgebende Orientierung.¹¹²

Im Jahre 1945 konnte Grenzmann seine Vorstellungen endlich curricular umsetzen. Die für die Philosophie eigentümliche Offenheit wird, unter dem Signum des Bildungsziels, der »christlichen Lebenshaltung« geopfert. Die *Übergangslehrpläne* sehen vor, nur gesichertes Wissen im Geiste des Christentums im Philosophieunterricht zu vermitteln. Mit der Forderung nach Exaktheit erfährt, wie schon zu Zeiten fester Systemkanones, der Begriff der »Schulphilosophie« eine häufige Verwendung. In den *Übergangslehrplänen* heißt es:

Schulphilosophie kann nicht ein schweifendes Problematisieren sein. Sie muß gegenständlich sein, eindeutige Fragestellungen, gesicherte Ergebnisse und reinliche Methoden vermitteln. Es gilt, den gemeinsamen Boden des christlichen Abendlandes zu bearbeiten.¹¹³

110 A. a. O., S. 4f.

111 Grenzmann, »Philosophische Propädeutik«, a. a. O., Sp. 572 f.

112 A. a. O., Sp. 573.

113 Nord-Rheinprovinz, Übergangslehrpläne, a. a. O., S. 53. Zum Begriff der *Schulphilosophie* bei Grenzmann siehe auch: Grenzmann, Philosophie in der höheren Schule, a. a. O., S. 10.

Die *Übergangslehrpläne* von 1945 benennen philosophische Richtungen, die auf den Knabengymnasien nicht zur Sprache kommen dürfen. Der Negativkanon enthält atheistische, materialistische, positivistische, relativistische und historistische Schriften. Allein Nietzsches Name fällt im Negativkanon.¹¹⁴ Der Grund für die Tilgung dieser Philosophien aus dem Kanon wird hauptsächlich in der Unvereinbarkeit mit dem Christentum zu suchen sein, wenngleich nicht bei jeder aufgeführten Denkrichtung der Ketzerverdacht einleuchtet. Eine ausführliche Begründung für die Eliminierung der aufgezählten Denkrichtungen aus dem Philosophieunterricht findet sich im *Übergangslehrplan* nicht.

Als Themengebiete schreibt der *Übergangslehrplan* für den Philosophieunterricht Psychologie, Anthropologie, Ethik, Naturphilosophie, Noetik und Ontologie vor. In den Exemplakanon haben Eingang gefunden: Platons *Menon*, Descartes' *Abhandlung über die Methode*, Goethes *Metamorphose der Pflanzen* und die *Farbenlehre*, Schillers *Über naive und sentimentalische Dichtung*, Auszüge aus Spinozas Ethik, Kants *Kritik der reinen Vernunft*, Schopenhauers Aphorismen, Fechners *Büchlein vom Leben vor dem Tode* oder *Nanna* und Kapitel von Helmholtz, Lotze, Novalis, Haecker, Vergil und Schelling. Darüber hinaus werden die Lesebücher von Havenstein/Müller-Freienfels (vgl. Kap. 6.2.4.) und Ettlinger/Simon/Söhnngen (vgl. Kap. 6.2.3.) empfohlen.¹¹⁵

Mit der Empfehlung der beiden Lesebücher knüpfen die *Übergangslehrpläne* an die Didaktik der zwanziger Jahre an. Auffällig ist jedoch bei der Auswahl, daß die Herausgeber der Lesebücher eine Herkunft aus der katholischen bzw. der antinationalistischen Philosophiedidaktik aufweisen. Beide Merkmale sind jetzt ein Vorteil. Zu einer Neuauflage der beiden Chrestomathien hat die Empfehlung der *Übergangslehrpläne* allerdings nicht geführt.

Im Exemplakanon der *Übergangslehrpläne* läßt sich ein Kompromiß zwischen Schnippenkötter und Grenzmann erahnen. Die Kanonvorschläge, die Grenzmann in seinen Publikationen entlang der verbindlichen Themengebiete erarbeitet, sind stärker an der Scholastik und Neoscholastik ausgerichtet. Im Kursus zur Psychologie und Anthropologie sind für Grenzmann Thomas von Aquin, Meister Eckhart, Kretschers und Jaenschs Charakterpsychologie sowie Sprangers *Lebensformen* kanonisch. Der Unterricht im Themenkreis »Ethik und Naturphilosophie« soll sich – Grenzmann zufolge – am besten Augustinus, Thomas von Aquin, Schopenhauer, Heidegger und Josef Pieper widmen. Ein beachtliches Stundendeputat verbucht Grenzmann auf die Besprechung von Piepers (1904–1997, Prof. in Essen und Münster) Schriften *Über die Tapferkeit*, *Über die Hoffnung*, *Über die Klugheit* und *Über das christliche Menschenbild*.¹¹⁶ Diese vier Schriften integrieren

114 Nord-Rheinprovinz, *Übergangslehrpläne*, a. a. O.

115 A. a. O., S. 54f.

116 Vgl. Grenzmann, *Philosophie in der höheren Schule*, a. a. O., 20.

sich insofern in einen christlichen Exemplakanon, als daß deren Autor an die Scholastik von Thomas von Aquin anknüpft und für die Rehabilitierung eines christlichen Menschenbildes plädiert. Grenzmanns Vorschläge zu Unterrichtseinheiten zum Rahmenthema »Aufbau der realen Welt, Noetik und Ontologie« spiegeln den Exemplakanon der *Übergangslehrpläne* am besten. Es sollen Descartes' methodischer Zweifel, Kants Frage nach synthetischen Urteilen a priori, Platons *Menon* bzw. *Theätet*, Goethes Farbenlehre, Kleists *Marionettentheater*, Spinozas Ethik, Schopenhauers Aphorismen und Textproben von Scheler, Gehlen, Schiller, Helmholtz, Locke und Haecker gelesen werden.¹¹⁷

Keinen Eingang in die *Übergangslehrpläne* haben Grenzmanns Überlegungen zur Nietzsche-Frage gefunden. Für Nietzsches Kanonstatus spricht laut Grenzmann dessen Lebensbejahung trotz aller pessimistischen Schilderungen. In dieser Kombination – Lebensbejahung und Pessimismus – erblickt Grenzmann eine Chance, den jungen Primanern der Nachkriegsgeneration zu helfen. Dadurch daß die Jugend verwaist und hungernd in Trümmern lebe, sei sie – wie Nietzsche – depressiv und pessimistisch. Um aber die Verzweiflung zu überwinden, könne der lebensbejahende Nietzsche den jungen Leuten ein Vorbild sein. Die Entfaltung einer lebensbejahenden Stimmung erachtet Grenzmann für den Wiederaufbau Deutschlands als sehr förderlich. Nach einigen Überlegungen weist Grenzmann aber die Erziehung zur Lebensbejahung auf der Basis von Nietzsche-Texten dem Deutschunterricht zu.¹¹⁸

In Anlehnung an die gewöhnlich sehr kritisch betrachteten Richtlinien der Richertschen Reform, fordert Grenzmann sowohl Philosophie im Unterricht als auch Unterricht in Philosophie. Philosophie im Unterricht soll der Deutschunterricht erbringen, wenn Nietzsches Lebensbejahung, Texte von Thomas von Aquin und Leibniz' Monadologie analysiert werden, der Griechischunterricht, wenn Texte von Platon und Aristoteles übersetzt, und der Englisch- und Französischunterricht, wenn Bücher von Hume oder Descartes gelesen werden.¹¹⁹

Als beachtliches Hindernis auf dem Wege der Etablierung eines Exemplakanons erkennt Grenzmann zu Recht die kriegsbedingte »Büchernote«. ¹²⁰ Aus Mangel an Büchern – so Grenzmanns Vermutung – sei der vorgeschlagene Textkorpus an schulischen Bildungsorten oftmals gar nicht erschließbar. Die Herausgeber der ersten philosophischen Chrestomathien in der Nachkriegszeit bestätigen diesen Befund und kennzeichnen ihre Textsammlungen als »zeitgemäßes Notprodukt«. ¹²¹ Chrestomathien erwiesen sich nämlich in einer Zeit des allgemeinen Philosophie-

117 Vgl. a. a. O., S. 22 ff.

118 Vgl. Grenzmann, Philosophie in der höheren Schule, a. a. O., S. 15.

119 Vgl. a. a. O., S. 14 ff.

120 A. a. O., S. 11.

121 Hermann Glockner: Philosophisches Lesebuch, 2 Bde., Stuttgart, 1949, Bd. 1, S. 1.

buchmangels insofern als nützlich, als daß in *einem* Buch gleich mehrere Philosophen sich Gehör verschaffen könnten. Die Anschaffung von *vielen* Ganzschriften war schlicht unmöglich.

Im Falle des akuten Textmangels schlägt Grenzmann den Philosophielehrkräften die Methode des textfreien, sokratischen Gesprächs vor. Auch die Lektüre von möglicherweise noch erhaltenen philosophischen Lesebüchern aus der Zeit der Richtertschen Reform gestattet er, in Übereinstimmung mit den *Übergangslehrplänen*.¹²² Seine Anregungen zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an den naturwissenschaftlichen Gymnasien der Nord-Rheinprovinz schließt Grenzmann mit hoffnungsvollen Worten zur künftigen, auf seinen christlichen Exemplakanonvorschlag abgestimmten Schulbuchproduktion.

Ausgaben müssen fast ohne Ausnahme noch geschaffen werden. Desgleichen fehlt für die Lehrvorträge noch beinahe alles Material. Es ist zu denken an eine umfängliche Planung von Schuleditionen, für welche die Zeit noch nicht gekommen ist. Aber der gut unterrichtete Lehrer muß sich auch ohne dies zu helfen wissen. [...] Zu einem wirkungsvollen [...] Unterricht in Philosophie gehört [...] vor allem auch ein vom Eros entzündeter Lehrer, der die Leidenschaft des Gedankens in den Unterricht trägt, in die Wunderwelt des Seins nicht in skeptischer Vergrämtheit, sondern in der Aufgeschlossenheit des Glaubens an die Ordnung des Alls hineinführt und als schönste Frucht seiner Arbeit Staunen, Ehrfurcht und Frömmigkeit in den jungen Seelen weckt.¹²³

Die Bedeutung der christlichen Philosophie für den Philosophieunterricht wird dann auch tatsächlich in den fachdidaktischen Aufsätzen und Zeitschriftenbeiträgen, in denen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung erarbeitet werden, deutlich. Denker des Mittelalters, wie Thomas von Aquin und Augustinus, werden in den fünfziger Jahren verstärkt in den Kanonvorschlägen der Fachzeitschriften berücksichtigt.¹²⁴

Die katholische Ausrichtung des Philosophieunterrichts blieb nach Einführung des Richtlinienentwurfs von 1955 unter der Schirmherrschaft von Weihbischof Cleven erhalten. Die Arbeitsgruppe um Cleven plädierte für die Verbannung von idealistischen, existenzialistischen, vitalistischen und positivistischen Strömungen

122 Vgl. Grenzmann, Philosophie in der höheren Schule, a. a. O., S. 11 f.

123 A. a. O., S. 24.

124 Wilhelm Schreckenberg: »Die Behandlung ethischer Probleme im Philosophieunterricht«, in: Die Pädagogische Provinz, Jg. 11, 1957, S. 31–42. Hans Hamacher: »Das materialistische und das abendländisch-christliche Bild vom Aufbau der Wirklichkeit«, in: Die Pädagogische Provinz, 12. Jg. 1958, S. 116–117. Erich Heck: »Die Analogie des Seins«, in: Aufgabe und Gestaltung des Philosophie-Unterrichts, hrsg. von Helmut Stoffer, Frankfurt, 1959, S. 198–207. Robert Hornung: »Die Lektüre von Augustinus: *De Civitate Dei* im Unterricht«, in: Anregung, 5. Jg., 1959, S. 226–230.

in der Schulphilosophie und empfahl in nahezu allen Themenbereichen (Logik, Naturphilosophie, Anthropologie, Ethik und Metaphysik) die Lektüre von Aristoteles' Texten. Besonderes Gewicht legt der Lehrplanentwurf auf die Behandlung der Gottesbeweise am Ende der Schulzeit.¹²⁵ Da der Cleven-Lehrplan ministeriell aber nicht für verbindlich erklärt wurde, ist in den Lehrmaterialien keine Modifizierung des Kanons nach 1955 erkennbar.

6.3.1 Kanonmodifizierung durch Johannes Wagner

Die von Johannes Wagner herausgegebene Reihe der philosophischen Quellenhefte ist für den Philosophieunterricht der fünfziger Jahre konzipiert worden und orientiert sich grob an den *Übergangslehrplan* und Grenzmanns Exemplanonvorschlag. Clevens Kanonvorschlag wird darin keine Rechnung getragen.

Die Reihe besteht aus vier Heften, die jeweils um die hundert Seiten umfassen und für 1,80 DM im Buchhandel erworben werden konnten. Der Aufbau der Reihe ist grob angelehnt an die vier berühmten Fragen Kants, die erstmals von Kiesewetter als Strukturprinzip von philosophiedidaktischem Material genutzt worden sind (vgl. Kap. 5.2.1.). Der Titel des ersten Bandes *Vom Ursprung und Sinn des philosophischen Fragens* (1950) spielt noch nicht auf Kant an. In eigenwilliger Anordnung trägt der zweite Band *Was ist der Mensch?* (1950) den Titel der vierten Kant-Frage. Es folgen *Was soll ich tun?* (1953) und schließlich *Was kann ich wissen?* (1961). Wagners Quellenhefte ließen sich ordentlich verkaufen. Die ersten zwei Hefte erschienen bis 1963 in jeweils sechs Auflagen. Das Heft zur Ethik erreichte noch fünf Auflagen, lediglich der ohnehin sehr spät herausgegebene Band *Was kann ich wissen?* erfuhr keine Neuauflage mehr.

Wagners Textauswahl läßt eine Modifizierung des christlichen Exemplanons von Grenzmann und Schnippenkötter erkennen. Mit der Aufnahme von Platon, Descartes, Spinoza, Kant, Schiller, Heidegger, Scheler, Lotze und Kleists *Marionettentheater* in den Exemplanon scheint Wagner zunächst den Vorschlägen zu folgen. Außerdem decken die Hefte, durch Textauszüge von Paul Naffin und Ingeborg Hennemann, den im *Übergangslehrplan* geforderten Bereich der Psychologie ab. Descartes, Spinoza, Locke und Goethe kommen zwar nicht – wie von Grenzmann und Schnippenkötter vorgeschlagen – in längeren Textauszügen selbst zu Wort, doch werden sie in Wagners Quellenheften durch den Abdruck relevanter Sekundärliteratur gewürdigt. In Wagners Kanon gelangen jedoch auch Autoren, die die Verfasser des *Übergangslehrplans* nicht berücksichtigt hatten,

125 Vgl. Richtlinien für den Philosophie-Unterricht an Höheren Schulen, in: Religion und Weltanschauung, a. a. O., S. 36 ff.

nämlich Hermann Nohl, David Hume, Johann Gottlieb Fichte, Franz Josef Brecht, Bruno Snell, Ernst Cassirer, Ernesto Grassi, Fritz Heinemann, Georg Simmel, Alois Riehl, Paul Schurek, Friedrich Meinecke, Theodor Litt, Wilhelm Bölsche und Otto F. Bollnow.¹²⁶ Damit hat Wagner die von Grenzmann vorgeschlagenen scholastischen und neoscholastischen Philosophen aus dem Kanon entfernt und die christliche Ausrichtung untergraben.

6.3.2 Transformationen des christlichen Exemplakanons in lehrbuchartige Deutungskanones

Der christliche Exemplakanon geriet nicht allein durch Wagners Kanonmodifizierung ins Wanken. Wagner setzte immerhin noch die Form eines Exemplakanons um. Im Gegensatz dazu, berücksichtigten andere Schulbuchautoren nur die Liste der scholastischen Denker, um den Philosophieunterricht dogmatisch-christlich betreiben zu können, und ignorierten die vorgegebene Form des Exemplakanons. In der Philosophiedidaktik zeigte sich schon Ende der vierziger Jahre eine Trendwende zum Lehrbuch. Das von Joseph Münzhuber unter den curricularen Vorgaben von Richert verfaßte und 1948 überarbeitete Lehrbuch *Eine Einführung in die Philosophie* (vgl. Kap. 6.2.6.) setzte seinen verlegerischen Erfolg bis 1962 fort. Der mit Exemplakanones einhergehende hermeneutische Kompetenzkanon aber wird mit dem Aufstieg von dogmatischen Deutungskanones dekanonisiert. An die Stelle von authentischen Beiträgen, in Form von ausgewählten Textabschnitten christlicher Philosophen, tritt nun deren Interpretation durch einen Lehrbuchautor, der den Schülern die Lektüre der teilweise sprachlich anspruchsvollen Originalbeiträge nicht mehr zutraut.

6.3.2.1 Arnold Rump

Arnold Rumps *Grundfragen des Lebens* (1947) sind hervorgegangen aus seinen Unterrichtsvorbereitungen an einem Gymnasium im westfälischen Büren. Die Fähigkeit, für Teilnehmer des gymnasialen Philosophieunterrichts »verständlich zu schreiben«, spricht Rump gleich einleitend jedem »zünftigen Professor« ab.¹²⁷ Unter dieser Annahme lassen sich mit Rump zwei Problemfelder markieren. Erstens handelt es sich bei den großen Kanonphilosophen oft um »zünftige Professoren«, deren Schriften Schülern mangels intellektueller Fähigkeiten vermeintlich

126 Johannes Wagner (Hrsg.): Vom Ursprung und Sinn des philosophischen Fragens, Braunschweig, 1950. Ders.: Was ist der Mensch?, Braunschweig, 1950. Ders.: Was soll ich tun?, Braunschweig, 1953. Ders.: Was kann ich wissen?, Braunschweig, 1961.

127 Arnold Rump: *Grundfragen des Lebens, Einführung in die Philosophie*, Münster, 1947, S. 8.

verschlossen blieben, und zweitens ist von der esoterischen Philosophiedidaktik keine Hilfestellung bei der Übersetzungsarbeit von Philosophensprache in Schülersprache erwartbar. In seiner Position als Schulmann glaubt Rump, einen Beitrag zur Lösung der Probleme leisten zu können. Auf der Grundlage seiner Unterrichtserfahrungen weist er seine Sprache als so verständlich aus, daß sogar unverständliche Textauszüge von »zünftigen Professoren« in schülergerechte Terminologie von ihm übersetzt werden könnten.

Rumps Auswahl der zu übersetzenden Philosophen orientiert sich maßgeblich an dem von Schnippenkötter und Grenzmann etablierten christlichen Exemplakanon. Der Aufbau des Lehrbuches folgt Augustinus' doppelter Frage nach der Seele und nach Gott.¹²⁸ Im ersten Hauptteil zur Seele wird die traditionelle Psychologie und Logik dogmatisch vorgetragen. Galens Temperamentenlehre findet insofern besondere Beachtung, als daß Rump allen Ernstes eine Einteilung der Schüler in Choleriker, Sanguiniker, Melancholiker und Phlegmatiker anhand ihrer körperlichen Erscheinung und ihres Verhaltens in der Klasse befürwortet und anregt. Zum Troste der etwas dümmlichen und pummeligen Phlegmatiker erinnert aber Rump abschließend daran, daß jeder mit seinem angeborenen Temperament die von Gott gestellte Lebensaufgabe bewältigen könne, wenn er sich nur genau an die Gebote Gottes halte.¹²⁹

Die einzelnen Kapitel beginnen stets mit einer Definition und enden mit einer übersichtlichen Zusammenfassung des vorgetragenen Stoffes. Zum besinnlichen Ausstieg eines Kapitels wählt Rump gelegentlich ein Zitat aus der Bibel. Die philosophische Geistesgeschichte wird im Lehrbuch als Argumentpool benutzt. Der geistige Urheber der Argumente wird nach der vereinfachten Darbietung des Argumentes in Klammern genannt. Zur Veranschaulichung der sprachlichen Darstellung bindet Rump hin und wieder kleinere Skizzen, die jeder wissenschaftlichen Exaktheit und Fundierung entbehren, ein. Die Veränderung der Aufmerksamkeit des Menschen an einem gewöhnlichen Arbeitstag illustriert Rumpel an folgender Abbildung.



Abb. 43: Aufmerksamkeitskurve in Arnold Rump: Grundfragen des Lebens, Einführung in die Philosophie, Münster, 1947, S. 51.

128 A. a. O., S. 7.

129 Vgl. a. a. O., S. 67f.

Im zweiten Hauptteil trägt Rump die Philosophien von Augustinus, Thomas von Aquin, Spinoza, Nietzsche, Heidegger und Haeckel vor. Allein Descartes' methodischer Zweifel wird als längerer Originalbeitrag in einer deutschen Übersetzung den Schülern als authentische Quelle bereitgestellt.¹³⁰ Einige Schwierigkeiten bereitet Rump die Wiedergabe der Philosophie Kants, weshalb er sie schließlich ganz abbricht.

Kant ist ohne Zweifel ein scharfer Denker und hat jahrelang gegrübelt, ehe er sein System in der vorliegenden Form niederschrieb. Schon infolge davon ist seine Darstellung schwerfällig, und das Verständnis seiner Auffassung [...] erfordert nicht nur philosophische Vorkenntnisse, sondern auch eingehende Auseinandersetzung. Wir verzichten darauf [...].¹³¹

Der Verzicht auf eine ausführliche Erläuterung der kantischen Philosophie erklärt sich in dem Kapitel über Gottesbeweise, das den Höhepunkt und den pathetischen Abschluß des Lehrbuchs markiert. Wie erwartbar, kommt Rump nach der systematischen und durchaus klaren Präsentation der unterschiedlichen Gottesbeweise zu dem Ergebnis, daß die Beweise alle richtig und fehlerfrei sind. Mit welchen Gefahren die Etablierung eines dogmatischen Deutungskanons einhergehen kann, wird weiterhin augenfällig, wenn Rump erwähnt, daß Kant als »Zermalmer der Gottesbeweise« in die Philosophiegeschichte eingegangen ist, und – mit dem groben Hinweis auf die Autoritätsgläubigkeit der nachfolgenden Philosophen – Kants Kritik achtlos beiseite räumt. In Wirklichkeit habe sich Kant bei der Kritik der Gottesweise einfach nur geirrt.¹³² Nach der Behauptung des Kantischen Irrtums wird am Ende des Lehrbuches salbungsvoll die ewige Gültigkeit der christlichen Philosophie und ihrer Gottesbeweise festgehalten.

Wir haben zu Anfang unserer Untersuchung die Frage gestellt: Gibt es eine Weltanschauung, welche die Wahrheit enthält, die sichere, volle Wahrheit? Die Wahrheit, die für alle Zeiten gilt und nicht falsch werden kann? Jetzt am Schluß können wir ruhig und mit Bestimmtheit sagen: Ja, es gibt eine solche Weltanschauung, und es ist die, welche man die christliche nennt.¹³³

Ein Ordensoberer hat – wie dem Klappentext des Lehrbuchs zu entnehmen ist – dieses Lehrmittel »mit Gutheißung« beurteilt. Die Leserschaft dürfte kritischer

130 Vgl. a. a. O., S. 121 ff.

131 A. a. O., S. 159.

132 Vgl. a. a. O., S. 170 f.

133 A. a. O., S. 201.

und besonnener reagiert haben, denn eine zweite Auflage wurde diesem Deutungskanon nicht zuteil.

6.3.2.2 Hermann Joseph Ody

Hermann Joseph Ody wurde 1933 mit einer Arbeit über Victor Cousins Pädagogik in Bonn promoviert. Im Jahre 1955 gab er als Studienrat ein nur sechzigseitiges Philosophielehrbuch unter dem Titel *Grundlegung der Philosophie, Hilfsbuch für den Unterricht an höheren Schulen* heraus. Wie zuvor Rump, setzt Ody mit scholastischen Mitteln den christlichen Exemplanon der Nachkriegszeit in ein Lehrbuch um. Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile, deren erster sich mit der Verortung der Philosophie in den Wissenschaften beschäftigt und verschiedene Richtungen der Philosophie kurz skizziert. Im zweiten Hauptteil widmet sich der Autor den Gegenständen »Lehre des Menschen«, »Lehre vom Denken«, »Vom Sein Gottes und der Geschöpfe«, »Von den Eigentümlichkeiten des Seins« und »Der Mensch und der Kosmos«.

Odys Philosophielehrbuch ist Vehikel eines christlich-patriarchalischen Wertekanons. Die Aufgabe der Philosophie insgesamt bestehe in der sittlichen Erziehung des Menschen. Das Lehrbuch stellt die Welt als von Gott geordneten Stufenkosmos dar, in dem der Mensch als Ebenbild Gottes und Krone der Schöpfung erscheint. Unter den Menschen gibt es – Ody zufolge – nur die schon von Galenus beschriebenen vier Typen, Sanguiniker, Melancholiker, Choleriker und Phlegmatiker. Innerhalb der Ehe habe der Mann von Natur aus »den sittlichen Vorrang«, und es herrsche »im höchsten Grade« das »Autoritätsprinzip«.¹³⁴ Während Odys normative Anleitung zu Rollenverteilung in der Ehe sowie die Ausführungen zur Entwicklung des Staates aus der Ehe schon dem Systemkanon des 18. Jahrhunderts zu entnehmen waren, weicht jedoch Odys Tierethik vom Leibniz-Wolffschen System ab und folgt statt dessen einem Cartesianismus. Das Tier sei kein Individuum und könne nicht leiden.¹³⁵ Die dualisierenden Ansätze von Descartes und Leibniz werden in der *Grundlegung der Philosophie* freilich nicht erwähnt oder gar diskutiert. Der Autor legt vielmehr von vorneherein fest, welche Sichtweise die richtige ist, und stellt die eigene Position als verbindliches und nicht zu hinterfragendes Wissen dar. Die Offenheit des Unterrichtsfaches Philosophie und die Chance zur Übung des Philosophierens geht auf diesem Weg verloren. In Anbetracht der normativen Implikate in Odys Lehrbuch, läßt sich einmal mehr festhalten, daß Deutungskanones als Multiplikator von Normen und Werten dienen.

134 Hermann Joseph Ody: *Grundlegung der Philosophie, Hilfsbuch für den philosophischen Unterricht an höheren Schulen*, Bonn, 1955, S. 25.

135 Vgl. a. a. O., S. 56.

Ody geht es in erster Linie um die Erziehung des jungen Menschen zum Christen. Besonderes Gewicht erhalten daher die Philosophien von Meister Eckhart, Augustinus und Thomas von Aquin. Zitate aus der Bibel vervollständigen das Bild. Selbst die Rangordnung der Völker und der einzelnen Menschen untereinander wird an dem Maßstab ihrer Religiosität gemessen. Dem Menschen ohne Gottesbewußtsein droht gar der Abstieg in die Tierheit. Im Lehrbuch heißt es:

Der Mensch ist auch in seiner individuellen Wesenheit verbunden mit dem Urgrund der Einheit in der Religion. Es gibt wohl Einzelne, aber nie Völker, die keine Bindung (religio = Bindung) an Gott haben. Je höher das Denken eines Volkes ist, um so höher ist auch seine Gottesvorstellung, um so mehr weiß es auch den einzelnen und die Gemeinschaft mit Gott verbunden. Die ganze Tiefe der Einheit des Menschengeistes mit Gott spricht sich darin aus, daß der Mensch um so mehr Mensch ist, je stärker er im Gottesbewußtsein wurzelt, um so weniger Mensch, je weiter er sich von diesem Bewußtsein entfernt.¹³⁶

Nicht allein die Größe eines Volkes, sondern auch die eines einzelnen Forschers, ist laut Ody an der Religiosität zu erkennen. Je religiöser und frommer der Forscher sei, desto besser seien auch seine Leistungen in der Wissenschaft.¹³⁷

Odys Verwechselung des dogmatisch-missionarischen Religionsunterrichts mit dem Philosophieunterricht wird dem in den fünfziger und sechziger Jahren im Fächerkanon ohnehin instabilem Fach der Philosophie wenig Heil gebracht haben. Das Beste, was zu diesem Lehrbuch zu sagen ist, ist, daß es keine zweite Auflage erreicht hat. Die Transformationsversuche des christlichen Exemplakanons in lehrbuchartige Deutungskanones sind fehlgeschlagen.

6.4 Exemplakanonvorschläge in den fünfziger Jahren

Während Nordrhein-Westfalen mit dem Inkrafttreten der Übergangslehrpläne die kanonischen Unterrichtsmedien des Philosophieunterrichts in Hinblick auf ihre Übereinkunft mit dem christlichen Glauben selektierte, lockerten die Schulbehörden in Schleswig-Holstein, Bremen und Hessen in den fünfziger Jahren die strenge Anbindung des Philosophieunterrichts an die Religion. In den übrigen

¹³⁶ A. a. O., S. 50f.

¹³⁷ Vgl. a. a. O., S. 62.

Bundesländern gab es nur philosophische Arbeitsgemeinschaften, für die ohnehin keine weiteren Bestimmungen in Form von Lehrplänen erlassen wurden.

Die nur zweiseitigen Lehrpläne für das Unterrichtsfach *Philosophische Propädeutik* an Volksoberschulen in Bremen erschienen 1950. Die Verfasser des Lehrplanes distanzieren sich deutlich von allen Versuchen, verbindlichen Lehrstoff für die Philosophie festzulegen. Durch »Lektüre einer leichteren Originalschrift« soll den Schülerinnen und Schülern ein Weg »in die reiche Geisteswelt der abendländischen Denker« gebahnt werden. In der Auswahl der Schriften hatten die Lerngruppen alle Freiheiten.¹³⁸

Die Vorschriften im schleswig-holsteinischen Lehrplan von 1955 sind dagegen etwas präziser. Das schleswig-holsteinische Curriculum knüpft in der Präambel zwar noch alle Bildungsanstrengungen an die Offenbarung Gottes und fordert von den Unterrichtenden eine Erziehung der Schülerinnen und Schüler zur Gottesfürchtigkeit und Nächstenliebe, doch richtet es den Exemplakanonvorschlag für den Philosophieunterricht nicht unmittelbar auf diese Ziele aus. Das freie philosophische Problemgespräch lehnen die Verfasser des Lehrplanes ab, weil sie befürchten, daß das »unverbindliche[] Gedankenmachen« im Klassenzimmer zum gefährlichen Relativismus, Skeptizismus, Kulturpessimismus und Nihilismus führen könne.¹³⁹ Der Text ist für die Verfasser das entscheidende Medium, das den Philosophieunterricht vor dem Abgleiten in Beliebigkeit bewahrt und zur Persönlichkeitsbildung anregt. Einen verbindlichen Kanon aber arbeiten die Verfasser des Curriculums nicht aus.

Philosophieunterricht muß wesentlich Textinterpretation sein; sie bindet den Schüler zugleich an die Sache und zwingt ihn zur Entfaltung seiner Person. [...] Zu wählen sind deshalb Texte, die sich dem Verständnis Jugendlicher ohne allzu starke sprachliche Umsetzung öffnen. [...] Eine Zusammenstellung der Texte, die für alle verbindlich ist, kann es nicht geben. Der Schüler muß gerade im Philosophieunterricht erfahren, daß der Lehrer in der Auswahl der Stoffe und Themen (nicht: seiner Entscheidungen) sein Verhältnis zu wesentlichen Lebensfragen bezeugt.¹⁴⁰

Es folgt schließlich ein Exemplakanonvorschlag, in dem die »große[n] Gestalten der abendländischen Philosophie« berücksichtigt werden. Zu den »große[n] Gestalten« gehören Kant (*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, *Was heißt Aufklärung?*, *Was heißt, sich im Denken orientieren?*) Guardini (*Das Ende der Neuzeit*),

138 Senator für Schulen und Erziehung: Lehrpläne, Volksoberschule Bremen, Bremen, 1950, S. 86f.

139 Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplanrichtlinien für die Gymnasien, Lübeck, 1955. Zu den religiösen Bildungszielen siehe a. a. O., S. 5f.

140 A. a. O., S. 34f.

Platon (*Gorgias*, *Phaidon*, *Menon*, *Apologie*, Sonnen- und Höhlengleichnis aus dem *Staat*, Diotimarede aus dem *Symposion*), Schleiermacher (*Monologen*), Herder (*Auch eine Geschichte zur Bildung der Menschheit*, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*), Pascal (*Gedanken über Gott und den Menschen*), Kierkegaard (*Brevier*), Cusanus (*Der Laie über die Weisheit*), Leibniz (*Monadologie*, *Metaphysische Abhandlung*, *Neues System*), Descartes (*Abhandlung über die Methode*, *Meditationen*), Nietzsche (*Schopenhauer als Erzieher*), Lukrez (*De rerum natura*), Haeckel (*Welträtsel*), Lamettrie (*Der Mensch – eine Maschine*), Schopenhauer (*Welt als Wille und Vorstellung*), Aristoteles (*Metaphysik*), Fries (*Wissen, Glauben, Ahnen*), E. v. Hartmann (*Die Urkategorie der Relation*) Husserl (*Logische Untersuchungen*), Jaspers (*Der philosophische Glaube*), Dilthey (*Aufbau der Geschichtlichen Welt*) und Ortega y Gasset (*Vom Wesen geschichtlicher Krisen*).¹⁴¹ Textauszüge dieser Schriften sind – wie in den Richtlinien bemerkt wird – zum Teil abgedruckt in den Chrestomathien von Hermann Glockner und Hans Georg Gadamer. Unter der Federführung von Gadamer gaben Hermann Nohl und Julius Ebbinghaus zwei hochschuldidaktisch konzipierte Textsammlungen mit Auszügen aus den Werken von Dilthey und Kant heraus. Auf den kommerziellen Erfolg der Sammlungen von Gadamer und Glockner hatte der Hinweis in den Richtlinien allerdings kaum Auswirkungen. Das Lesebuch von Glockner erreichte nicht einmal eine zweite Auflage, Gadamers Bände wurden erst Ende der sechziger Jahre ein weiteres Mal aufgelegt.¹⁴²

Philosophiedidaktisch abgesichert wurde der Exemplakanon in den fünfziger Jahren durch zwei Artikel von Theodor Ballauf und Ludwig Landgrebe in der *Zeitschrift für philosophische Forschung*. Ballauf lehnt sowohl einen Systemkanon als auch einen Begriffskanon ab. Beide Kanontypen erweisen sich für Ballauf als zu statisch. Da sich Begriffe in der Geschichte der Philosophie wandeln, könne kein Katalog von ewig feststehenden Begriffen für die Schule aufgestellt werden. Ein lehrbuchartiger Systemkanon wird von Ballauf und Landgrebe gleichermaßen abgelehnt, weil die Philosophie, im Gegensatz zu anderen Wissenschaften, allgemein anerkannte und ein für allemal gesicherte Erkenntnisse nicht festhalten könne. Ballaufs Ausgangspunkt sind vielmehr die in den philosophischen Werken aufgeworfenen Fragen.

141 Vgl. a. a. O., S. 36 ff.

142 Glockner, a. a. O., Die Bände enthalten 68 Textauszüge von 53 Kanonphilosophen. In den Bänden finden sich die in den Richtlinien empfohlenen Schriftauszüge von Descartes, Leibniz, Kant, Schopenhauer, E. von Hartmann, Dilthey, Husserl und Fries. Schleiermacher, Nietzsche und Pascal sind ebenfalls vertreten, allerdings mit anderen Textauszügen. Julius Ebbinghaus (Hrsg.): Immanuel Kant, Über den Gemeinspruch: Was in der Theorie richtig ist, taugt nichts für die Praxis, Heft 1 der Reihe Philosophische Texte, hrsg. von H. G. Gadamer, Frankfurt, 1946. Hermann Nohl (Hrsg.): Wilhelm Dilthey, Die Philosophie des Lebens, eine Auswahl aus seinen Schriften 1867–1910, Heft 2 der Reihe Philosophische Texte, hrsg. von H. G. Gadamer, Frankfurt, 1946.

Man kann durchaus einen historischen sich jeweils wandelnden Kanon von philosophischen Werken aufstellen, der dem Philosophieunterricht zu Grunde gelegt werden soll. Der Wandel dieses Kanons hängt vom Wandel des Philosophierens selbst ab. So läßt sich heute eine Anzahl von Werken nennen, die für die Philosophie in ihrer Geschichte ›klassisch‹ geworden sind, also maßgeblich und beispielhaft. Man könnte eine anleitende Zusammenstellung solcher Werke in Vorschlag bringen, die dem Lehrer in der höheren Schule eine Hilfe beim Aufbau seines Philosophieunterrichts bieten würde.¹⁴³

Dem stimmt auch Landgrebe zu, doch geht er noch über Ballauf hinaus, wenn er einen konkreten Exemplakanonvorschlag unterbreitet. Landgrebes Vorschlag besteht in einer Zusammenstellung aus Texten der Chrestomathien von Gadamer und Glockner.¹⁴⁴

6.5 Marxistisch-leninistischer Deutungskanon im Staatsbürgerkundeunterricht der DDR

*Ist aus der Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte [...] abzuleiten, daß jeder Lehrer die Position der marxistischen Philosophie und Erkenntnistheorie als richtig ansehen und diese überzeugt darlegen muß?*¹⁴⁵ (Herr F., Oberlehrer aus Schwarzenberg, bittet seinen Dienstvorgesetzten um Rechtsauskunft.)

Anfragen dieser Art waren – wie die Forschung seit Öffnung der Archive der ehemaligen DDR feststellt – keine Seltenheit. Die Antwort des Dienstvorgesetzten auf die Frage von Herrn F. aus Schwarzenberg ist leicht zu antizipieren. In der Rolle des Lehrers mußte er, unabhängig von seiner privaten Philosophie, die marxistisch-leninistische Weltanschauung auf der Grundlage der staatlichen Lehrpläne darlegen und persönlich vertreten.¹⁴⁶ Die akademische Qualifikation der Lehrkräfte beinhaltete ohnehin wenig philosophische Kenntnisse außerhalb

143 Theodor Ballauf: »Philosophieunterricht in der Höheren Schule«, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 10/1956, S. 411–422.

144 Vgl. Ludwig Landgrebe: »Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an den Höheren Schulen«, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 10/1956, S. 568–572.

145 Das Anschreiben von Herrn F. ist abgedruckt in: Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf, Hartmut Titze, Ernst Cloer: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Eine Einführung, Weinheim, 2005, S. 228.

146 A. a. O.

des marxistisch-leninistischen Ansatzes.¹⁴⁷ Obwohl die Studienpläne einen Kanon an authentischen Schriften der marxistisch-leninistischen Philosophie vorsahen, wurden im Seminaralltag häufig Lehrbücher bevorzugt.¹⁴⁸ Die speziell für das Studium verfaßten Einführungen in die marxistische Philosophie enthielten den materialen Kanon, der die Grundlage des Staatsbürgerkundeunterrichts in der Schule darstellte. In den Schulbüchern wurden Ausschnitte aus den marxistisch-leninistischen Universitätslehrbüchern zitiert.¹⁴⁹

Die Vereinheitlichung des Staatsbürgerkundeunterrichts wurde nicht allein auf dem Weg der Transformation des universitären Kanons in einen schulischen Kanon erreicht. Eine Besonderheit des politisch-ideologischen Unterrichts in der DDR bestand nämlich auch darin, daß für jede Jahrgangsstufe nur *ein* Schulbuch vom Ministerium zugelassen wurde.¹⁵⁰ Vor der endgültigen Drucklegung und Verbreitung des genehmigten Lehrbuches wurde, anhand von Versuchsaufgaben und Probekapiteln, die Wirkung des Lehrbuchs in Versuchsklassen erforscht.¹⁵¹ Außerdem ließ das Ministerium zum aktuell zugelassenen Schulbuch Unterrichtshilfen für die Hand der Lehrkräfte drucken. Die Unterrichtshilfen enthielten fertig ausgearbeitete Stundenentwürfe, vorformulierte Lehrervorträge, Vorschläge für

147 Vgl. Wolfgang Scholze: »Die Situation der Philosophie in der DDR«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, Kolloquium vom 17.-19. Mai 1990 in Haus Reineberg, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 7–11, hier: S. 7 f., Karl Schmitt: Politische Erziehung in der DDR, Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR, Paderborn, 1980, S. 254, Hamann, a. a. O., S. 342. Der marxistisch-leninistische Pflichtkanon in der Lehramtsausbildung ist abgedruckt in: Tilmann Grammes, Henning Schluß, Hans-Joachim Vogler: Staatsbürgerkunde in der DDR, Ein Dokumentenband, Wiesbaden, 2006, S. 187 oder: »Studienplan für die Grundstudieneinrichtung Marxistisch-leninistische Philosophie zur Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR (1974/1981)«, in: Ausgänge, zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rauh, Hans-Martin Gerlach, Berlin, 2009, S. 285–299.

148 Vgl. Friedrich Tomberg: »Wie in der DDR mit der Geschichte der Philosophie die Staatsideologie unterhöhlt wurde, Beobachtungen eines Dazugekommenen«, in: Ausgänge, zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rauh, Hans-Martin Gerlach, Berlin, 2009, S. 245–259, hier: S. 246. Ed Stuhler: »Walter Hofmann, ein begeisterter Philosophielehrer«, in: Ausgänge, zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rauh, Hans-Martin Gerlach, Berlin, 2009, S. 542–559, hier: S. 547.

149 Das einschlägigste Universitätslehrbuch war verfaßt vom sowjetischen Autorenkollektiv: Fedor Konstantinow, W. F. Berestnew; M. A. Dynnik, P. N. Fedossejew, J. P. Franzew, G. J. Gleserman, M. D. Kammari, P. W. Kopnin, I. W. Kusnezow, M. M. Rosental, A. F. Schischkin: Grundlagen der marxistischen Philosophie, Berlin, 1966. Dieses Lehrbuch wurde außerdem ins Tschechische, Bulgarische, Polnische, Rumänische, Ungarische, Spanische und Japanische übersetzt. Es wird zitiert im Schulbuch: Heinz Karras, Rudolf Hellborn, Ingrid Mittenzwei; Manfred Nußbaum, Siegfried Thomas: Staatsbürgerkunde 1, Weg und Ziel des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, 1967, S. 16.

150 Vgl. Schmitt, Politische Erziehung, a. a. O., S. 121.

151 Vgl. etwa: Hadubrand Krüger: Staatsbürgerkunde 9. Klasse, Versuchsaufgabe, Die Lehre von Marx und Engels über die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, Berlin, 1967.

Tafelbilder und Hausaufgaben. Dieses Verfahren trug erheblich zur Steuerung der Lehrtätigkeit und zur Vereinheitlichung des Staatsbürgerkundeunterrichts in allen Schulen bei. Variationen des ministeriell vorgeschriebenen Kanons wurden auf diesem Weg von vornherein unterbunden.

Im folgenden werden die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien des ideologischen Faches *Staatsbürgerkunde* erstmals auf ihren philosophischen Kanon abgeklopft. Die Unterrichtsmaterialien des Staatsbürgerkundeunterrichts waren seit ihrer Entstehung Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses in Ost und West. Zahlreiche Schulbuchanalysen zu bestimmten Aspekten (z. B. Feindbilder, Afrikadarstellungen, Geschlechterstereotypen, Sprache) sind bereits erschienen.¹⁵² Das folgende Kapitel erweitert dieses Spektrum um den Aspekt der philosophischen Bildung. Diese Facette ist insofern zentral, als daß die der Philosophie zugewiesene Aufgabe der weltanschaulichen Bildung das Hauptanliegen der Staatsbürgerkunde-Didaktik darstellt.

6.5.1 Sechziger Jahre

In den Richtlinien von 1964 werden klare Anweisungen erteilt, welche philosophischen Texte und SED-Dokumente gelesen werden müssen.¹⁵³ Es ergibt sich folgender Überblick:

Klasse	Kanon
9	Karl Marx, Friedrich Engels: Das Manifest der Kommunistischen Partei Friedrich Engels: Rede am Grabe von Marx
10	W.I. Lenin: Die nächsten Aufgaben der Sowjetmacht Ders.: Die Aufgaben der Jugendverbände

152 Horst Becker (Hrsg.): Die zwei Entwicklungswege unserer Nation und ihre Widerspiegelung im Schulbuch, Berlin (Ost), 1963. Horst Siebert: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Ein Beitrag zur politischen Bildung in Deutschland, Hamburg, 1970. Jana Wenzlaff: Die Stabilität der politischen Sprache im Transformationsprozeß beider deutscher Staaten – dargestellt an Schulbüchern zur Politischen Bildung, Ein Beitrag zur Bildungsreform in den alten und neuen Bundesländern, Frankfurt, 1998. Günter Buchstab (Hrsg.): Geschichte der DDR und deutschen Einheit, Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde, Schwalbach, 1999. Jan-Peter Behrend: Zwischen proletarischen Internationalismus und Sicherheitsdenken: Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR, Hamburg, 2004. Engfer, a. a. O.

153 Ministerium für Volksbildung: Lehrplan für Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Berlin, 1964.

11 und 12	Friedrich Engels: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft Ders.: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie Karl Marx: Vorwort zur Kritik der politischen Ökonomie

Auf diesen Kanon abgestimmt, erscheinen in den sechziger Jahren die ministeriell genehmigten Lehrbücher unter dem Titel *Staatsbürgerkunde*. Die Bände wurden mit dem Erscheinen der Richtlinien von 1964 zugelassen und in den darauffolgenden Ausgaben leicht überarbeitet. Analog zur Themengliederung in den Richtlinien, enthält der erste Band drei Hauptkapitel zur »Gesetzmäßigkeit in der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft«, »Kapitalismus und Sozialismus« und »Die DDR, der Staat der Arbeiter und Bauern«. Der zweite Band gliedert sich in die Kapitel »Die Entwicklung einer modernen sozialistischen Volkswirtschaft in der DDR«, »Weitere Entwicklung in der sozialistischen Demokratie«, »Die sozialistische Weltanschauung und Moral«, »Sozialismus und Frieden – eine untrennbare Einheit« und »Der Kommunismus – die Zukunft der Menschheit«. ¹⁵⁴ Der dritte, für die Oberstufe konzipierte Band zerfällt in zwei Hauptteile, »Grundbegriffe der marxistisch-leninistischen Philosophie« und »Grundbegriffe der marxistisch-leninistischen Ethik«. Dieser Band berücksichtigt – aus marxistischer Perspektive – die Geschichte der Philosophie und schließt mit einem tabellarischen Überblick der Philosophie und der gesellschaftlichen Hintergründe, vor denen die Philosophien entstanden. ¹⁵⁵

Es handelt es sich um Lehrbücher, in denen ein marxistisch-leninistischer Deutungskanon autoritativ und dogmatisch so entfaltet wird, daß er sich der SED-Parteilinie fügt. Der Lehrbuchtypus fördert das Einüben und Wiederholen einer fertig formulierten Ideologie und Weltanschauung. Die in den Aufgabenstellungen eingeforderte Aktivität der Schülerinnen und Schüler beschränkt sich in der Regel auf die Reproduktion der Inhalte des Lehrbuchs. In schwarz umrandeten Kästen (Bd. 1 für Klasse 9) oder in Kursivdruck (Bd. 2 für Klasse 10) wird die Lehrsubstanz als Merkregel hervorgehoben. In Kursivdruck treten zudem die Fragebatterien am Ende eines Absatzes des Lehrtextes hervor. Es herrschen Verständnisfragen zur Erschließung des Lehrtextes und Wiederholungsfragen vor, die Wissen über Marx, Engels und Lenin aus anderen Unterrichtsfächern reaktivieren. Die Bände

154 Karras, u. a., *Staatsbürgerkunde 1*, a. a. O. Wolfram Neubert, Herman Brinkmann, Rudolf Bauer, Alfred Lemnitz, Werner Wippold, Karl D. Mollnau, Alfred Händel, Jürgen Schmollak, Johannes Zelt: *Staatsbürgerkunde 2*, der umfassende Aufbau des Sozialismus, Berlin, 1967.

155 Bernd Bittighöfer, Erich Hahn, Hubert Leitko, Harald Meixner, Karl Reißing, Günter Steltner, Peter Ruben, Karl-Friedrich Wessel, Dieter Wittich: *Staatsbürgerkunde 3, Die sozialistische Weltanschauung*, Berlin, 1968.

fassen, zur Illustration der zugrunde gelegten sozialistischen Weltanschauung, einen Reichtum an Schwarz-Weiß-Abbildungen, darunter Portraits von SED-Größen, Bilder von Marx und Engels, Darstellungen von ausgebeuteten Arbeitern aus kapitalistischen Ländern, Milch vernichtenden Bauern im Westen und Arbeitslosen in der BRD.

Die von einem Autorenkollektiv herausgegebenen Lehrbücher enthalten aus dem ministeriell vorgeschriebenen Kanon nur Kleinstzitate von bis zu drei Zeilen. Es überwiegt eindeutig der Lehrtext, in dem eine marxistisch-leninistische Interpretation von gesellschaftlicher Wirklichkeit als ewig fixierte und endgültige Wahrheit präsentiert wird. Nicht selten werden nicht einmal die vollständigen Sätze aus den Schriften von Marx, Engels und Lenin abgedruckt, sondern, nach Art des wissenschaftlichen Arbeitens, in den Lehrbuchtext eingebunden und mit einer Fußnote als Zitat kenntlich gemacht. Lediglich in den Aufgabenstellungen wird versucht, die Schülerinnen und Schüler zur Lektüre authentischer Texte anzuregen.¹⁵⁶

Beachtenswert ist, daß das Autorenkollektiv nicht nur aus den Originalbeiträgen von Marx, Engels und Lenin zitiert, sondern auch aus Lehrbüchern, die für den akademischen Lehrbetrieb bestimmt waren.¹⁵⁷ Die tabellarische Übersicht der Geschichte der Philosophie im dritten Band berücksichtigt sogar in tiefer Verbeugung die Namen der sowjetischen Philosophen, die mit der Bearbeitung von Lehrbüchern für die Universität betraut waren.¹⁵⁸ Die Erwartung des Autorenkollektivs, die sowjetischen Lehrbuchphilosophen Kusnezow, Kopnin, Kammari, Dynnik und Fedossejew in einem globalen Philosophiekanon der Zukunft zu finden, wirkt auf den heutigen Leser beinahe belustigend. Es stellt sich einmal mehr heraus, daß philosophische Größe nur *ex post* feststellbar ist. Der Deutungskanon am schulischen Lernort geht auf den universitären Deutungskanon zurück. Als Deutungskanon zweiten Grades verliert der schulische Deutungskanon durch die wachsende Distanz zum marxistisch-leninistischen Kernkanon an Glaubwürdigkeit. Der Deutungskanon zweiter Ordnung trägt zur Trübung und Verwässerung des ursprünglichen Kernkanons bei.

Um solch einer Trübung vorzubeugen, gab das Ministerium den in den Richtlinien vorgeschriebenen Kernkanon als Textsammlung, in Form von Ergänzungsbänden zu den Lehrbüchern unter dem Titel *Staatsbürgerkunde, Dokumente und Materialien*, heraus. Diese Ergänzungsbände waren reine Textsammlungen ohne didaktische Kommentare, Fragen oder Arbeitsanweisungen. Sie wurden auf der

156 Karras u. a.: Staatsbürgerkunde 1, a. a. O., S. 31.

157 A. a. O., S. 16.

158 Bittighöfer u. a.: Staatsbürgerkunde 3, a. a. O., S. 291. Gemeint ist das Lehrbuch von Konstantinow u. a.: Grundlagen der marxistischen Philosophie, a. a. O.

Grundlage der aktuellen Richtlinien bis zum Ende der achtziger Jahre immer wieder aktualisiert.¹⁵⁹

Sind die Originalquellen von Marx, Engels und Lenin im Staatskundeunterricht tatsächlich studiert worden, oder beließ man es meist bei der Lektüre des Deutungskanons zweiten Grades? Diese Frage beschäftigte schon eine Forschergruppe, die nach dem Mauerfall mit der Sicherung wichtiger Quellen begann und Interviews mit ehemaligen Schülern und Schülerinnen durchführte. Auf die Frage, ob das *Manifest* in der Schule gelesen wurde, antwortete ein ehemaliger Schüler nicht ohne Ironie:

Nein, nur in Auszügen, es war, glaube ich, nur eine Seite im Lehrbuch. Meistens hat man nur gelesen *über* das Manifest und nicht *in* dem Manifest. Das war dann so schön aufbereitet und wurde dann noch vom Lehrer noch mal aufbereitet für die besonders Doofen, so wie wir uns auch angestellt haben.¹⁶⁰

Im Rahmen von Vertiefungen war die Lektüre der authentischen Schriften von Marx, Engels und Lenin zwar möglich, aber kein Standard in der Schulpraxis. Vorschläge zur Dekonstruktion des Deutungskanons zugunsten einer Lektüre der authentischen Texte hat es aber in der DDR-Didaktik durchaus gegeben.

Zur Beförderung der Lektüre von »Klassikerschriften« im Staatsbürgerkundeunterricht erarbeitet Dietrich Raetzer in den siebziger Jahren für Lehrkräfte einen Band mit konkreten Unterrichtsanleitungen und fachdidaktischen Reflexionen. Raetzer plädiert klar für die Lektüre von Original- und Ganzschriften. Sowohl didaktische Kommentare zur Erarbeitung der in den Lehrbüchern der Klassen 7 bis 12 verstreuten Kleinstzitate aus den SED-Dokumenten und den Schriften von Marx, Engels und Lenin als auch Vorschläge zur Erweiterung des Textkorpus finden sich in dem Band. In Anlehnung an die sowjetische Didaktik, stellt Raetzer schließlich vier Unterrichtsmethoden vor, die die Arbeit an den »Klassikerschriften« in der Schule erleichtern sollen. Erstens empfiehlt er den Lehrervortrag, in dem der Inhalt der »Klassikerschrift« von dem Lehrenden verständlich vorgetragen wird. Die Methode des »kommentierenden Lesens« bestehe zweitens darin, daß die Schülerinnen und Schüler die Textauszüge laut vorlesen. Nach dem Vorlesen folge die Interpretation und die Erklärung des Lehrenden. Am Ende der vorgetragenen Interpretation solle die Lehrkraft den Kindern die Möglichkeit eröffnen, Verständnisfragen zu stellen. Das »selbständige Arbeiten« oder der »Laborunterricht« (*laboratornoje sanjatije*) eigne sich drittens nur für fortgeschrittene Lerngruppen. Im »Laborunterricht« erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Text und einen

159 Vgl.: Ministerium für Volksbildung: Staatsbürgerkunde 9/10, Berlin, 31988. Ministerium für Volksbildung: Staatsbürgerkunde 11/12, Berlin, 31988.

160 Grammes u. a., a. a. O., S. 238.

von der Lehrkraft entworfenen Fragekatalog. Die Fragen werden im Unterricht mündlich oder schriftlich beantwortet. Der »seminaristische Unterricht« (*seminarskije sanjatija*) sei viertens abiturstufenspezifisch. Bei dieser Unterrichtsform erhalten die Lerner ebenfalls einen Text und einen vom Lehrenden vorbereiteten Fragekatalog. Im Rahmen der Hausarbeit müssen die Lernenden den Text lesen und die Fragen beantworten. In der Unterrichtsstunde lesen die Schülerinnen und Schüler ihre Hausarbeiten laut vor und werden von der Lehrkraft korrigiert. Am Ende der Unterrichtsstunde stellt der Lehrende die Fragen für die nächste Hausarbeit und gibt die zu lesenden Textpassagen vor.¹⁶¹ Alle vier Methoden zur Erarbeitung der »Klassikerschriften« erweisen sich damit als öde, lehrerzentrierte Verfahren im indoktrinierenden Frontalunterricht. Der Text tritt nicht als Dialogpartner der Schülerinnen und Schüler, sondern als unantastbares Sakrament auf. Weder die Philosophie der »Klassiker« noch die des systemtreuen Lehrenden dürfen ernsthaft in die Kritik geraten. Die Vorgaben und Interpretationen der Lehrkraft haben Absolutheitscharakter. Völlig unverständlich bleibt, wie die vier dargestellten Verfahrensweisen die Kompetenzen des Erörterns, Diskutierens und Argumentierens befördern sollen. Diese auch curricular geforderten Kompetenzen könne man nämlich – so Raetzer – mit den vier Verfahren der Texterschließung schulen.¹⁶²

Der Deutungskanon transportiert eine politisch-ideologische Weltanschauung, parteiliches Verhalten und sozialistische Werte. In Hinblick auf die Etablierung eines sozialistischen Wertekanons zur Zeit der Lehrbuchstaffel in den sechziger Jahren erweist sich die Untersuchung des dritten Kapitels des Bandes für die Klasse 10 zur »sozialistische[n] Weltanschauung und Moral« und der zweite Hauptteil des dritten Bandes zur marxistisch-leninistischen Ethik als besonders lohnenswert.

Wie nicht anders von einem Lehrbuch zu erwarten, wird im Band für die zehnte Klasse zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen, die in der lernenswerten Definition »Die Weltanschauung eines Menschen ist die Gesamtheit seiner Auffassungen von der Welt«¹⁶³ mündet. Es wird schließlich differenziert zwischen wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Weltanschauungen. Als einzig wissenschaftliche – und damit auch moralisch »richtige« – Weltanschauung scheint der Marxismus-Leninismus dem kritischen Prüfungsverfahren standzuhalten. Das Lehrbuch gibt konkrete Orientierungsmaßstäbe für den jugendlichen Leser, wenn es schematisch am Ende des Unterkapitels zusammenfassend festhält:

161 Dietrich Raetzer: Klassikerschriften und Dokumente in Staatsbürgerkunde, zur Arbeit mit Werken der Klassiker des Marxismus-Leninismus und mit Dokumenten im Staatsbürgerkundeunterricht der Klassen 7 bis 12, Berlin, 21979, S. 31 ff.

162 Vgl. a. a. O., S. 42.

163 Neubert u. a., Staatsbürgerkunde 2, a. a. O., S. 121.

Aus den genannten Gründen kann in unserer Epoche des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus allein der Marxismus-Leninismus ein zuverlässiger Ratgeber in der Entscheidung aller Grundfragen unseres Lebens sein.¹⁶⁴

Die letzten Zweifel an der »Richtigkeit« der marxistisch-leninistischen Weltanschauung für den eigenen Lebensentwurf sollte das folgende Unterkapitel endgültig beseitigen. Hervorgehoben wird hier zunächst die philosophische Frage nach dem Sinn des Lebens, die – ganz wie es die Richtlinien fordern – konkret und allgemeinverbindlich im Unterricht beantwortet wird. Während die vormarxistischen Philosophen auf die Sinnfrage keine allgemeinverbindliche Antwort zu finden im Stande gewesen seien, erweist sich nun für den am Marxismus-Leninismus geschulten Lerner die Beantwortung der Sinnfrage als kinderleicht. Die einprägsame, in Kursivschrift hervorgehobene Formel, die eine sinnvolle Lebensgestaltung für alle Menschen lapidar auf den Punkt bringt, lautet:

Sinnvoll zu leben bedeutet, sich bewußt zum gesellschaftlichen Fortschritt zu bekennen, den Krieg für immer aus dem Leben der Menschheit zu bannen, die gerechte und humanistische sozialistische Gesellschaft zu errichten, der Idee der friedlichen Zusammenarbeit der Völker zum Durchbruch zu verhelfen.¹⁶⁵

Wer sein Leben nach sozialistischen Maximen ausrichtet, wird – so das Autorenkollektiv – ein Optimist und glücklicher Mensch werden. Als Beweis dieser Wahrheit zielt das folgende Unterkapitel »Sozialistische Weltanschauung und optimistische Lebenshaltung« ein Foto von fröhlichen, DDR-Flaggen schwenkenden Sportlern. Wie aber leben die Menschen, die ihr Leben nicht nach sozialistischen Maximen gestalten oder den Marxismus-Leninismus gar nicht kennen? Elendige Kreaturen dieser Art seien in der BRD anzutreffen. Ein Schauspieler, der die Menschen in der BRD beobachtet habe, gibt in einem abgedruckten Interview Auskunft. Alle seien dort pessimistisch; bedingt durch die allgemeine Krise der kapitalistischen Gesellschaftsordnung herrsche eine fürchterliche »Untergangsstimmung« und »Existenzunsicherheit«; niemand könne dort seinem Leben einen Sinn geben; alle fühlten sich allein und, was das schlimmste sei, die »geistigen Kräfte des Volkes« blieben völlig unausgeschöpft.¹⁶⁶ Der gute Lerner hätte an dieser Stelle noch die im Staatsbürgerkundelehrbuch der Klasse 9 abgedruckte Statistik, die den »Bildungsnotstand« in der BRD dokumentiert, anfügen können. Aus dieser Statistik ging nämlich hervor, daß die meisten Schulen in der BRD nur über eine

164 A. a. O., S. 134 f.

165 A. a. O., S. 137.

166 Vgl. a. a. O., S. 138.



Abb. 44: Photographie zweier Grenzsoldaten von »Zentralbild Berlin«, in: Wolfram Neubert u. a.: Staatsbürgerkunde 2, Der umfassende Aufbau des Sozialismus, Berlin, 1967, S. 150.

Klasse verfügten.¹⁶⁷ Zur Erhaltung des glücklichen, optimistischen und Sinn erfüllten Lebens gilt es, sich möglichst effektiv vor der Verblödung und Existenzunsicherheit im Westen zu schützen. Ein aus der Froschperspektive aufgenommenes Foto von zwei Grenzsoldaten am »antifaschistischen Schutzwall« vor dem Brandenburger Tor dokumentiert heroisch die von den Lehrbuchautoren propagierte Schutzmaßnahme. Die emotional stark gefärbte Bildunterschrift im Lehrbuch lautet: »Hohes politisches Bewußtsein, Umsicht und Besonnenheit zeichnen unsere Grenzsoldaten aus, die bei Tag und Nacht, bei jedem Wetter am antifaschistischen Schutzwall im Einsatz.«¹⁶⁸

Der zweite Teil zur marxistisch-leninistischen Ethik im dritten Lehrbuchband für die Klassen 11 und 12 schließt nach einer wertenden Darstellung der Geschichte der Ethik mit einem präskriptiven Wertekatalog. Zum sozialistischen Wertekanon gehört eine »patriotische Haltung«, »internationalistische Gesinnung«, Freundschaft zur Sowjetunion, Liebe zum Kollektiv, »Wahrheitsliebe und Ehrlichkeit«, »Schlichtheit und Bescheidenheit«, Atheismus, und Fähigkeit zur echten Freundschaft und Liebe.¹⁶⁹ Die Ehe wird, unter Bemühung von Zitaten aus Marx' Liebesbriefen und Lenins Schrifttum, als beste Stätte der Kindesucht und als eine »Verpflichtung gegenüber dem Kollektiv« beschrieben.¹⁷⁰

An Glaubwürdigkeit verliert das Lehrbuch spätestens bei der Einforderung von Schlichtheit und Bescheidenheit im sozialistischen Alltag. Im Bemühen, die Begriffe näher zu bestimmen, schreiben die Autoren:

Zur Schlichtheit und Bescheidenheit gehört es auch, seine eigenen Meinungen und Ansichten nicht für die einzig wahren und richtigen zu halten, sondern

167 Karras u. a., Staatsbürgerkunde 1, a. a. O., S. 108.

168 Neubert u. a., Staatsbürgerkunde 2, a. a. O., S. 150.

169 Bittighöfer, u. a.: Staatsbürgerkunde 3, a. a. O., S. 210 ff. Zum Atheismus a. a. O., S. 143.

170 A. a. O., S. 245 ff.

auch die Meinungen und Ansichten anderer gelten zu lassen und sachlich zu erörtern.¹⁷¹

Im Widerspruch mit den eigenen Forderungen, wird im ersten Teil des Lehrbuchs die Geschichte der Philosophie nicht sachlich dargestellt, sondern aus der Perspektive des Marxismus-Leninismus bewertet. Die marxistisch-leninistische Weltanschauung wird als einzig wahre beschrieben.¹⁷²

6.5.2 Siebziger Jahre

Mit der Modifizierung der Richtlinien in den siebziger Jahren wuchs der philosophische Anteil unter den kanonischen Schriften im Staatsbürgerkundeunterricht an. Das Fach wurde inzwischen ab Klasse 7 erteilt, allerdings wird die Lektüre der marxistisch-leninistischen Schriften erst ab Klasse 9 eingefordert. Je höher die Altersstufe, desto größer wird der philosophische Anteil im Lehrplan. Die einschlägigen Textauszüge der in der folgenden Tabelle aufgeführten Schriften sind in den Anthologien *Staatsbürgerkunde*, *Dokumente und Materialien* abgedruckt. In den Richtlinien wird mit konkreten Seitenangaben auf diese Materialsammlung verwiesen.¹⁷³

Klasse	Kanon
9	Karl Marx, Friedrich Engels: Das Manifest der Kommunistischen Partei Friedrich Engels: Rede am Grabe von Marx
10	W.I. Lenin: Staat und Revolution Ders.: Die nächsten Aufgaben der Sowjetmacht Ders.: Drei Quellen und drei Bestandteile des Marxismus Ders.: Über die Aufgaben der Jugendverbände Ders.: Rede auf dem dritten Komsomolkongreß

¹⁷¹ A. a. O., S. 237.

¹⁷² Vgl. a. a. O., S. 4 ff. Zur Bewertung von Hegels Idealismus siehe S. 64.

¹⁷³ Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 7, Berlin, 1976. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 8, Berlin, 1980. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 9, Berlin, ²1973, S. 7. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 10, Berlin, ³1974. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung: Lehrplan Staatsbürgerkunde Klassen 11 und 12, Berlin, 1974. Ministerium für Volksbildung: Staatsbürgerkunde 9/10, Berlin, ³1988. Ministerium für Volksbildung: Staatsbürgerkunde 11/12, Berlin, ³1988.

II–12	W. I. Lenin: Staat und Revolution Ders.: Die nächsten Aufgaben der Sowjetmacht Ders.: Über die Aufgaben der Jugendverbände Ders.: Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in der demokratischen Revolution Ders.: Materialismus und Empiriokritizismus Karl Marx: Kritik der politischen Ökonomie Ders.: Das Kapital Ders.: Die deutsche Ideologie Friedrich Engels: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie

Die unter der Leitung von Kurt Heuer und Hans Müller herausgegebenen Staatsbürgerkundelehrbücher für die neunte und zehnte Klasse fanden, nach kleineren Überarbeitungen, bis in die achtziger Jahre hinein am schulischen Lernort Verwendung. Den Vorschriften der Richtlinien wird in dieser Schulbuchstaffel insofern Folge geleistet, als daß kleinere Textauszüge aus den kanonischen Werken in rot umrandeten Kästen abgedruckt werden und so eine Ergänzung oder Vertiefung zum Lehrbuchtext darstellen. Jedes Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und einer lediglich auf Reproduktionsleistungen abzielenden Fragebatterie.¹⁷⁴

Das grundlegende Lehrbuch für die höheren Klassen war in den siebziger Jahren die unter der Schirmherrschaft von Götz Redlow herausgegebene und von einem Autorenkollektiv verfaßte *Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus*. Das Lehrbuch entstand im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung im Ost-Berliner Dietz-Verlag. Der westliche Verlag *Marxistische Blätter* vertrieb das Buch zeitgleich »für die arbeitende Bevölkerung der Bundesrepublik«.¹⁷⁵

Bei diesem Lehrbuch handelt es sich um ein »Gegenbuch« zu einem von Alfred Kosing besorgten Universitätslehrbuch mit dem Titel *Marxistische Philosophie*.¹⁷⁶ Kosing hatte mit diesem umstrittenen Lehrbuch für das Philosophiestudium einerseits eine Kernkanonreduzierung und andererseits eine Dekanonisierung eines esoterischen Begriffskanons vorgenommen. Mit der Schwerpunktsetzung auf das Schrifttum von Marx und der damit verbundenen Ausblendung von Lenin verkürzte Kosing den Kernkanon. In kritischer Auseinandersetzung mit der von den Stalinisten eingeführten Dichotomie zwischen einem »dialektischen« und einem »historischen Materialismus« sprach Kosing in seinem Lehrbuch synthetisierend

174 Kurt Heuer (Hrsg.): Staatsbürgerkunde, Lehrbuch für Klasse 9, Berlin, 1981. Der Band wurde zwischen 1974 und 1982 vertrieben. Hans Müller (Hrsg.): Staatsbürgerkunde, Lehrbuch für Klasse 10, Berlin, 1977. Der Band ist zwischen 1977 und 1983 in vielen Auflagen erschienen.

175 Götz Redlow, Helmut Frommknecht, Matthäus Klein, Eberhard Fromm, Herbert Hörz, Gottfried Stiehler, Harald Wessel: Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus, Frankfurt, 1973, S. 5.

176 Alfred Kosing: Marxistische Philosophie, Lehrbuch, Berlin, 1967.

von einem »dialektisch-historischen Materialismus«, was einer Modifizierung des esoterischen Begriffskanons gleichkam. Beide Verstöße wurden von der politischen Kanoninstanz nicht geduldet: in der Bezirksleitung der SED trafen aus der Sowjetunion Denunziantenbriefe ein, das Lehrbuch wurde auf Veranlassung der SED, trotz guter Verkaufszahlen, nicht mehr gedruckt, die Rezensenten, die Kosings *Marxistische Philosophie* für gut befunden hatten, wurden geläutert und Kosing seines Amtes (Leiter des Lehrstuhls für Philosophie an der *Akademie für Gesellschaftswissenschaften* beim ZK der SED) enthoben. Da aber die Kanonreduzierung und begriffliche Dekanonisierung erst nach der zweiten Auflage bemerkt wurde, als das Lehrbuch schon eine nicht mehr zu verhindernde Wirkung in Studentenkreisen erzielt hatte, entschied die politische Kanoninstanz, ein »Gegenbuch« in Auftrag zu geben. Den Zuschlag für die Herausgebertätigkeit erhielt, nicht ganz zufällig, Götz Redlow, der für Kosing ein Kapitel zur *Marxistischen Philosophie* verfaßt hatte, das aber nicht gedruckt wurde, weil das Kapitel Kosings Ansprüchen nicht genügt hatte. Die von der politischen Kanoninstanz gesteuerte Rekanonisierung der Dichotomie der Begriffe »dialektischer« und »historischer Materialismus« sollte durch die Wahl des gleichnamigen Buchtitels gelingen. Auch Lenin wurde darin wieder rekanonisiert.¹⁷⁷ Redlows *Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus* erschien jedoch nicht als Universitätslehrbuch, sondern als Schulbuch. Zwischen 1972 und 1981 wurde das Lehrbuch Redlows jedes Jahr in einer neuen Auflage publiziert.

Das fünfhundertdreißig Seiten umfassende Lehrbuch ist in zwei Hauptteile, die in vierzehn Kapitel zerfallen, gegliedert, und bindet den ministeriell eingeforderten Kernkanon, wie gewohnt, in Form von Kleinstzitaten ein. Ein ausführliches Register und ein Literaturverzeichnis erleichtern die Orientierung in der Auffindung der Werke des Kernkanons. Lerntechnisch bedeutsame Textstellen werden im Fettdruck wiedergegeben. Die Fragebatterien am Ende eines jeden Kapitels dienen der Reproduktion des Lehrbuchtextes. Einige Portraits von Philosophen schmücken das Lehrbuch.

Nach einer einleitenden Darstellung des Marxismus-Leninismus als »wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse« (Kap. 1), widmen sich die Autoren der »Grundfrage der Philosophie«, die sich als eine Entscheidungsfrage zwischen Materialismus oder Idealismus herausstellt und philosophiehistorisch erschlossen wird. Auf diesem Weg ist die Einsicht in die Parteilichkeit aller Philosophie ein wichtiges Lernziel. Die Behauptung des Gegenteils diene der imperialistischen Philosophie zur »Verschleierung der Klassengegensätze« und zur

177 Vgl. Alfred Kosing: »Habent sua fata libelli, über das merkwürdige Schicksal des Buches *Marxistische Philosophie*«, in: Denkversuche, DDR-Philosophie in den 60er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rau, Peter Ruben, Berlin, 2005, S. 77–113.

Die zehn Grundsätze der sozialistischen Moral lauten:

1. Du sollst Dich stets für die internationale Solidarität der Arbeiterklasse und aller Werktätigen sowie für die unverbrüchliche Verbundenheit aller sozialistischen Länder einsetzen.
2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und-Bauern-Macht einzusetzen.
3. Du sollst helfen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu beseitigen.
4. Du sollst gute Taten für den Sozialismus vollbringen, denn der Sozialismus führt zu einem besseren Leben für alle Werktätigen.
5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geiste der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.
6. Du sollst das Volkseigentum schützen und mehren.
7. Du sollst stets nach Verbesserung Deiner Leistungen streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen.
8. Du sollst Deine Kinder im Geiste des Friedens und des Sozialismus zu allseitig gebildeten, charakterfesten und körperlich gestählten Menschen erziehen.
9. Du sollst sauber und anständig leben und Deine Familie achten.
10. Du sollst Solidarität mit den um ihre nationale Befreiung kämpfenden und den ihre nationale Unabhängigkeit verteidigenden Völkern üben.

Abb. 45: »Die zehn Grundsätze der sozialistischen Moral«, in: Götz Redlow, Helmut Frommknecht, Matthäus Klein, Eberhard Fromm, Herbert Hörz, Gottfried Stiehler, Harald Wessel: Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus, Frankfurt, 1973, S. 479.

Nachdem die Prävalenz des historischen Materialismus außer Frage steht, widmen sich die Autoren der »Entstehung und Entwicklung der marxistisch-leninistischen Philosophie« (Kap. 3), der »Materie und ihrer Existenzformen« (Kap. 4), und dem Verhältnis von »Materie und Bewußtsein« (Kap. 5). Die Erörterungen über die Existenzformen der Materie dienen den parteilichen Zielen, Thomas von Aquins Gottesbeweis, in dem Gott als erster Beweger der Materie vorgestellt wird, auf der Basis physikalischer Erkenntnisse bloßzustellen und Descartes' Dualismus

»Tarnung der Parteinahme für das kapitalistische Eigentum«. ¹⁷⁸ Unter dem Banner der Parteilichkeit wird die Geschichte der Philosophie im zweiten Kapitel so dargestellt, daß die Entscheidungsfrage zwischen Idealismus und Materialismus klar zugunsten des historischen Materialismus ausfällt. Zur Erreichung dieses Ziels meidet das Autorenkollektiv eine sachgerechte und neutrale Darstellung der in der Geschichte der Philosophie ausgetauschten Argumente und beschränkt sich auf eine für den unkundigen Leser nicht zu beurteilende Bewertung der verschiedenen Philosophien. Der »urwüchsige Materialismus« eines Thales, Anaximanders oder Heraklits wird etwa als »richtiges Bild von der Welt« gepriesen. Originalität, Erfolg, Tapferkeit und »hohe[s] Niveau« seien die Attribute dieser philosophischen Richtung. ¹⁷⁹ Der Idealismus, zu dem auch der zeitgenössische Neothomismus, Neopositivismus und Existenzialismus gerechnet werden, erweist sich für das Autorenkollektiv dagegen als falsch und menschenverachtend. ¹⁸⁰

¹⁷⁸ Redlow u. a., a. a. O., S. 97.

¹⁷⁹ A. a. O., S. 39 ff.

¹⁸⁰ A. a. O., S. 21; 30 ff.

wegen seiner idealistischen Anteile zu verurteilen.¹⁸¹ Die letzten Kapitel des ersten Hauptteils beschäftigen sich historisch mit der Erkenntnistheorie. In die klassische Begriffs-, Urteils- und Schlußlehre wird, unter Hinzunahme von parteilichen Beispielsätzen, kurz eingeführt, um sie dann, in Anbetracht der materialistischen Dialektik, als veraltet zurückzuweisen.¹⁸² In merkwürdiger Terminologie wird die Erkenntnistheorie des Mittelalters vorgetragen: die Philosophen des Mittelalters hätten gesagt, daß das wahr sei, was »mit den klassenbedingten ideologischen Dogmen des Klerus übereinstimme[]«. ¹⁸³ Mit Rückgriff auf ein Zitat von Engels wird Kants *Ding-an-sich*, ohne Erklärung des Begriffs, als »Schrulle[]« abgetan.¹⁸⁴

Im zweiten Hauptteil des Lehrbuchs wird die in den ersten sieben Kapiteln dargestellte marxistisch-leninistische Philosophie auf die SED-Parteilinie zunehmend zugespitzt und ein Programm der sozialistischen Persönlichkeitsbildung für die Schülerinnen und Schüler entworfen. Nach der Ablehnung, aber Duldung eines »religiösen Bewußtseins« drucken die Lehrbuchautoren – quasi kompensatorisch – zehn Gebote bzw. Grundsätze der sozialistischen Moral in einem Merk-Kasten ab und etablieren, in kaum zu übertreffender Deutlichkeit, einen sozialistischen Wertekanon. Wer diese zehn Gebote nicht befolge, werde – wie der Klassenfeind im Westen – zum »Gammler«, »Rocker« oder »Playboy.«¹⁸⁵

6.5.3 Achtziger Jahre

Die Überarbeitung der Lehrpläne für den Staatsbürgerkundeunterricht in den achtziger Jahren brachte, wie erwartbar, keine wesentlichen Änderungen im Hinblick auf den marxistisch-leninistischen Kanon. Einen Überblick über die vorgeschriebenen Werke aus dem Bereich der Philosophie vermittelt die Tabelle.¹⁸⁶

181 A. a. O., S. 114 ff.; 139.

182 Vgl. a. a. O., S. 244 ff. Als Beispiel für eine angemessene Definition wird angeführt: »Der Mensch ist ein Lebewesen mit der Fähigkeit zur Arbeit.« Das Beispiel für einen Fehlschluß lautet: »Die Kommunisten sind Gegner der USA-Agression in Südostasien. Die Friedenskämpfer in den USA und in der BRD sind Gegner der USA-Agression in Südostasien. Folglich sind die Friedenskämpfer in den USA und in der BRD Kommunisten.«

183 A. a. O., S. 234.

184 A. a. O., S. 238. Siehe auch: S. 33.

185 A. a. O., S. 489.

186 Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, Staatsbürgerkunde, Klassen 7 bis 10, Berlin, 1988, S. 39; 42 f.; 60. Unverändert ist der Kanon in den Lehrplänen von 1980 und 1988. Siehe: Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Lehrplan Staatsbürgerkunde Abiturstufe, Berlin, 1980. Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Lehrplan Staatsbürgerkunde Abiturstufe, Berlin, 1988.

Klasse	Kanon
9	K. Marx, F. Engels: Das Manifest der Kommunistischen Partei, (Kap. I und II), F. Engels: Rede am Grabe von Marx F. Engels »Einleitung«, in: Karl Marx, Lohnarbeit und Kapital
10	Lenin: Staat und Revolution (Kap. II)
11–12	F. Engels: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie (Kap. II) Ders.: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft (Kap. II) W.I. Lenin: Materialismus und Empirio-kritizismus Ders.: Staat und Revolution (Kap. I) Ders.: Über den Staat Ders.: Die Aufgabe der Jugendverbände K. Marx: Zur Kritik der politischen Ökonomie (Vorwort)

Einen beachtlichen Erfolg war dem Band *Staatsbürgerkunde – Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie* beschieden. Zwischen 1983 und 1989 verging kein Jahr, in dem nicht eine Neuauflage gedruckt wurde. Das für die Abiturstufe und für Lehrlinge mit Abschluß der 10. Klasse bestimmte Lehrbuch entstammt der Feder eines professoralen Autorenkollektivs, bestehend aus Erich Hahn, Alfred Kosing und Frank Rupprecht.¹⁸⁷

Alfred Kosing hatte Ende der siebziger Jahre nach seiner Amtsenthebung und der administrativ geleiteten Dekanonisierung seines Universitätslehrbuchs mit seinem ehemaligen Assistenten Erich Hahn kurioserweise eine bestsellerverdächtige, für die FDJ bestimmte Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie verfaßt.¹⁸⁸ Als sich – wie sich Kosing retrospektiv in seiner Autobiographie zu erinnern glaubt – die Klagen von Lehrenden und Lernenden über das von Götz Redlow herausgegebene Lehrbuch für den Staatsbürgerkundeunterricht häuften und im Staatsbürgerkundeunterricht aus Not sogar das FDJ-Lehrbuch herangezogen werden mußte, wandte sich Margot Honecker, die Ministerin für Volksbildung, persönlich an Hahn und Kosing, mit der Bitte, ein Schulbuch für den Staatsbürgerkundeunterricht zu schreiben. Kosing willigte ein und nahm Rupprecht in das Autorenkollektiv auf. Das Scheitern von Redlows Lehrbuchkonzept sieht Kosing im »alten schematisch-dogmatischen Stil« des stalinistischen Begriffska-

187 Erich Hahn, Alfred Kosing, Frank Rupprecht: *Staatsbürgerkunde, Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie*, Lehrbuch für die Abiturstufe und für die Lehrlinge mit Abschluß Klasse 10, Berlin, 71983.

188 Erich Hahn, Alfred Kosing: *Marxistisch-leninistische Philosophie – geschrieben für die Jugend*, Berlin 1978. Das Buch erschien in sechzehn Auflagen und wurde ins Griechische und Portugiesische übersetzt.

nons begründet.¹⁸⁹ Das Staatsbürgerkundelehrbuch der achtziger Jahre sollte vom schalen Schematismus und Dogmatismus des Stalinismus befreit werden. Auf eine Kernkanonreduzierung durch Auslassung einer Würdigung der Philosophie Lenins wurde fortan verzichtet. Kosings Einsicht in die notwendige Kanonerweiterung ist schon am Titel des Lehrbuchs erkennbar.

Das erste Kapitel des Lehrbuchs *Staatsbürgerkunde – Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie* ist der Weltanschauung der Arbeiterklasse gewidmet. Im zweiten Hauptkapitel wird die »Grundfrage der Philosophie« aufgeworfen und ihre »Beantwortung durch die marxistisch-leninistische Philosophie« dargelegt. Nach einer Einführung in die materialistische Dialektik (Kap. 3) folgen Kapitel zur marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie (Kap. 4) und zum historischen Materialismus (Kap. 5). Das Lehrbuch schließt mit Überlegungen zum Marxismus-Leninismus als »Mittel zur Veränderung der Welt«.¹⁹⁰

Drucktechnisch werden im Lehrbuch zentrale Aussagen hervorgehoben. Es ist zu unterscheiden zwischen einem zwispaltigen Druck in kleiner Schriftgröße und einem einspaltigen Fließtext in üblicher Schriftgröße. Besonders wichtige Aussagen werden unterstrichen gedruckt. Am Ende der einzelnen Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt und »Kontrollfragen« gestellt. Die im Lehrbuch abgedruckten Fragebatterien dienen der Reproduktion des Lehrbuchtextes; weiterführende oder kritische Fragen oder gar kompetenzorientierte Arbeitsempfehlungen formulieren die Autoren nicht.

Der Band enthält, der DDR-Lehrbuchtradition entsprechend, nur Kleinstzitate. Die Zitate sind nach wissenschaftlichen Standards in den Lehrbuchtext eingearbeitet und stammen in der Regel aus den Schriften von Marx, Lenin und Engels. Das *Manifest der Kommunistischen Partei* ist eine häufig zitierte Quelle, aber auch aus weniger einschlägigen Schriften, darunter sogar Marx' Abiturklausur, wird mit Fleiß geschöpft.¹⁹¹

Der marxistisch-leninistische Kernkanon kommt nicht allein im Lehrbuchtext, sondern auch in der reichhaltigen Bebilderung des Bandes zum Ausdruck. Anzu merken ist, daß die Abbildungen nicht mehr schwarz-weiß, sondern schwarz-weiß-rot reproduziert werden. So werden etwa Marx und Engels im Vordergrund der roten Weltkugel dargestellt, um die Universalität ihrer Philosophie und die weltweite Ausbreitung des Sozialismus und Kommunismus zu veranschaulichen.

In den Graphiken von Joachim Gottwald ist der marxistisch-leninistische Kernkanon selbst Gegenstand der Reflexion. Die Graphiken des Künstlers führen zwei Charaktere ein, die im Verlaufe des Lehrbuchs immer wieder in Erscheinung tre-

189 Alfred Kosing: Innenansichten als Zeitzeugnisse, Philosophie und Politik in der DDR, Erin-
nerungen und Reflexionen, Berlin, 2008, S. 166; 369.

190 Hahn, u. a., Staatsbürgerkunde, a. a. O.

191 Vgl. a. a. O., S. 32.

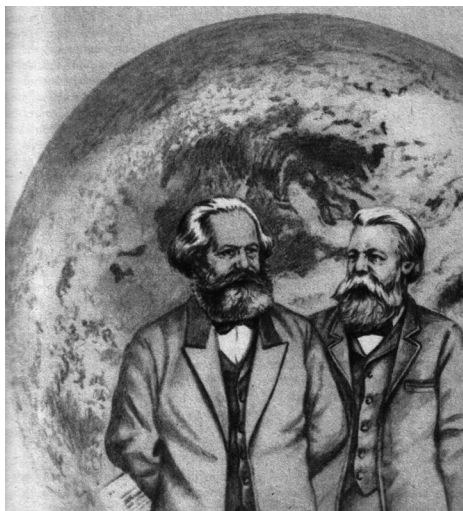


Abb. 46: Zeichnung von Marx und Engels vor der Weltkugel, in: Erich Hahn, Alfred Kosing, Frank Rupprecht: Staatsbürgerkunde, Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie, Lehrbuch für die Abiturstufe und für die Lehrlinge mit Abschluß Klasse 10, Berlin, 7 1983, S. 21.

ten. Der Typus »Arbeiter« wird durch einen grauen Arbeitsanzug und eine Schiebermütze stilisiert; der »Intellektuelle« ist glatzköpfig und bärtig. Beide Charaktere aber studieren den in roter Farbe hervorstechenden marxistisch-leninistischen Kernkanon. Der Arbeiter liest, vor einem riesigen Globus stehend, eine Schrift von Marx mit rotem Einband, die er aus einem grauen Bücherstapel von Hegels und David Ricardos Schriften ausgewählt hat. Der Intellektuelle dagegen sitzt, *Das Kapital* lesend, auf Büchern mit der Aufschrift »Dialektik«, »Ricardo« und »Utopia«. Im Hintergrund befindet sich ein Bücherregal, das Klassiker der Biologie und Physik beherbergt. Der Globus als Symbol der Universalität liegt vor ihm. Das Ergebnis der kanonischen Lektüre scheint schließ-

lich zu einer sozialistischen Neuordnung der Welt zu führen: der Arbeiter pinselt den Globus rot.

Unter den insgesamt zweihundertsieben Abbildungen des Bandes finden sich, wie in den älteren Staatsbürgerkundebüchern, auch solche, die heroische Grenztruppen vor dem Brandenburger Tor zeigen.¹⁹² Als Prototyp der pervertierten Bildrezeption in der *Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie* dürfen Albrecht Dürers *Betende Hände* gelten, die einst als Vorlage für einen Altar geschaffen wurden und sich in der trivialisierten Rezeption des 20. Jahrhunderts zum populären Synonym für das Beten entwickelt haben. Das antireligiöse Autorenkollektiv löst das Bild aus dem christlichen Kontext, wenn es die Leistungen von verrichtenden Arbeiterhänden verherrlicht und zur Dokumentation dieses Sachverhalts die *Betenden Hände* abdruckt.¹⁹³

Die Kanonautoren Marx, Engels und Lenin stellen, dem professoralen Autorenkollektiv zufolge, die Leistungen aller idealistischen und »bürgerlichen« Philosophen in den Schatten. Die vormarxistische Philosophiegeschichte erweist sich für die dogmatisierenden Lehrbuchautoren als eine Ansammlung von Irrtümern.

192 A. a. O., S. 309.

193 A. a. O., S. 92.



Abb. 47: Graphiken von Joachim Gottwald (1983), in: Erich Hahn, Alfred Kosing, Frank Rupprecht: Staatsbürgerkunde, Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie, Lehrbuch für die Abiturstufe und für die Lehrlinge mit Abschluß Klasse 10, Berlin, 71983, S. 424; 434, 7.

Hahn, Kosing und Rupprecht legen einen normativen Abriss der Geschichte der Philosophie dar, den die Schülerinnen und Schüler mangels Grundlagenwissen nicht einschätzen können. Sokrates und Platon haben – so die Autoren – die Gegenstände der materiellen Welt »nicht richtig« interpretiert, weil sie »unter dem Einfluß religiöser Anschauungen« standen als sie die Welt der Ideen erfanden.¹⁹⁴ Den Erkenntnistheorien von Platon, Thomas von Aquin, Descartes und Kant wird jeweils ein Satz gewidmet. All diese Denker seien »zu keiner Lösung des Problems« gekommen, weil sie, im Gegensatz zu Marx, den Menschen nicht auf der Grundlage seiner gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet hätten.¹⁹⁵ Die eingearbeiteten Zitate erhalten selbst schon einen Kanonstatus. In Anknüpfung an Engels, wird Kants *Ding-an-sich*, wie zuvor in dem von Kosing verhaßten Lehrbuch von Redlow, als »menschliche Klugtuerei« einer »philosophischen Schrulle[]« verworfen. Die Wissenschaft könne mit der Zeit alle Fragen beantworten, und Philosophen wie Kant, die etwas erfänden, was der Mensch nicht erkennen könne, hätten keine Ahnung.¹⁹⁶ Der Vorwurf der Ahnungslosigkeit ist, im Vergleich zu den Anfeindungen, die sich postmarxistische Philosophen gefallen lassen müssen, noch recht mild. Die »bürgerlichen« Philosophen im Westen bedienten sich absichtlich falscher Begriffe, um die marxistische Philosophie ungerechtfertigt zu diskreditieren und letztlich die Klassengesellschaft im Kapitalismus zu erhalten. Als Exempel für die Fehltritte der »bürgerlichen« Philosophie führen die Lehrbuchautoren Eugen Dühring und Karl Popper ins Feld. Ersteren habe schon Engels ausführlich widerlegt; die Widerlegung des Letzteren übernehmen die Lehrbuchautoren in wenigen Sätzen selber: Popper kritisiere die Wissenschaft-

194 A. a. O., S. 58

195 A. a. O., S. 187.

196 A. a. O., S. 210f.

lichkeit der Dialektik mit dem Argument, daß im dialektischen Prozeß These und Antithese das logische Gesetz vom ausgeschlossenen Widerspruch unterlaufe. Popper gehe falsch in der Annahme, daß der Dialektiker die Aufgabe des Gesetzes vom ausgeschlossenen Widerspruch fordere, wenn er sich auf die Fruchtbarkeit der widersprüchlichen These und Antithese in der Synthese berufe. Die Annahme sei falsch, weil Popper zur schändlichen Rettung des Kapitalismus den Begriff des *logischen Widerspruchs* mit dem des *dialektischen Widerspruchs* verwechsle. Der Widerlegungsversuch des Autorenkollektivs wurde zweispaltig und in kleiner Schrift abgedruckt, um den Lesern die Geringfügigkeit dieser Textpassage für ihren Lernvorgang zu signalisieren. Wer den voraussetzungsreichen Widerlegungsversuch des Autorenkollektivs nicht verstanden hat, braucht sich nicht sorgen, in Leistungsprüfungen durchzufallen; denn das, was gelernt werden muß, folgt im einspaltigen Großdruck. Dort heißt es:

Aber auch in der Gegenwart fällt den Gegnern der materialistischen Dialektik nichts Neues ein, und sie wiederholen diese unsinnige Interpretation mal so und mal anders. [...] Wir müssen ein für allemal festhalten, daß die Kritiker des dialektischen Materialismus aus Mangel an Argumenten gezwungen werden, zu bewußten Unterstellungen und Fälschungen zu greifen.¹⁹⁷

Wenn also der gegängelte Lerner verstanden hat, daß erstens alle Philosophen im Westen lügen und betrügen, um den Kapitalismus zu erhalten, und zweitens Wahrheit, Wissenschaftlichkeit und logische Stringenz die Attribute der auf dem Marxismus-Leninismus fußenden SED-Philosophie sind, ist das Unterrichtsziel erreicht. Die Vermittlung von hermeneutischen und argumentativen Kompetenzen erweist sich in solch einem Unterricht als kontraproduktiv und wird folglich auch nicht systematisch betrieben. Die Philosophie stand im Staatsbürgerkundeunterricht auch in den achtziger Jahren im Dienste der Politik. Das Ziel des Autorenkollektivs, sich vom Dogmatismus und Schematismus insgesamt loszusagen, ist gründlich verfehlt. Eine Befreiung von Dogmatismus und Schematismus kann unter dem Signum eines Weltanschauungsmonopols und einer lehrbuchartig zu vermittelnden *philosophia perennis* nicht gelingen.

Mit dem Mauerfall geriet der Staatsbürgerkundeunterricht mitsamt dem grundlegenden marxistisch-leninistischen Deutungskanon in eine Krise. Das Ministerium für Bildung hob am 31.10.1989 die Gültigkeit der Staatsbürgerkundeunterrichtslinien von 1988 auf und entwickelte eiligst eine Übergangskonzeption für das Schuljahr 1989/90. Tenor der Übergangskonzeption war die Erneuerung des Sozia-

197 A. a. O., S. 130f.

lismus.¹⁹⁸ In den Fachzeitschriften meldeten sich Staatsbürgerkundendidaktiker rechtfertigend oder entschuldigend zu Wort.¹⁹⁹ In den Schulen befragten orientierungslose Staatsbürgerkundelehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler, wie in Zukunft der Staatsbürgerkundeunterricht zu gestalten sei. Der Berliner Lehrer Georg Dorn publizierte die Antworten seiner Lerngruppe in einer Zeitschrift. Die befragten Schülerinnen und Schüler wünschten sich »mehr Möglichkeit [...] den eigenen weltanschaulichen Standpunkt« finden zu können. Dazu wolle man mehr »Wissen aus der Geschichte der Philosophie« erhalten und nicht nur die Schriften von Marx, sondern die »Originaltexte[] anderer Philosophen« lesen dürfen. Außerdem wünschten sich die Lerner einen gesonderten Kurs in Logik.²⁰⁰ Das Begehren eines Logikkurses erwuchs vermutlich aus der findigen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler, daß in den Staatsbürgerkundelehrbüchern mittels dogmatischer Behauptung nur die marxistische Philosophie den Status einer logischen und wissenschaftlichen Lehre erhielt. Der Wille zum Besuch eines Logikkurses war verständlicher Ausdruck eines Kritikbedürfnisses.

Unmittelbar nach dem Beitritt zur BRD wurde der Unterricht in *Staatsbürgerkunde* umgewandelt in das Fach *Gesellschaftskunde*. Der Unterricht in *Gesellschaftskunde* war für die Klassen 11 und 12 mit einer Wochenstunde obligatorisch und beinhaltete drei Lehrgänge in Philosophie, die die Rahmenthemen »Einführung in das Philosophieren«, »Anthropologie« und »Mensch und Gesellschaft« abdeckten. Diese Regelung galt in der Übergangszeit in den Schuljahren 1990/91 und 1991/92.²⁰¹ Im Zuge der Umstrukturierung des Fächerkanons, bevorzugten die neuen Bundesländer, nach vierzig Jahren sogenannter wissenschaftlicher Weltanschauung im Staatsbürgerkundeunterricht, wie Rohbeck bemerkt, ein Fach mit nicht-wissenschaftlich geprägter Orientierung. Der Ethikunterricht wurde gegenüber dem Philosophieunterricht vorgezogen.²⁰²

198 Vgl.: Grammes u. a., a. a. O., S. 749.

199 Die Quellen sind abgedruckt bei Grammes u. a., a. a. O., S. 543.

200 Die Quelle ist abgedruckt bei Grammes u. a., a. a. O., S. 460. Zur Abwesenheit des Logikunterrichts in den Ober- und Mittelschulen sowie zum Verhältnis von formaler Logik und Dialektik in der universitären DDR-Philosophie siehe: Carl Friedrich Gethmann: »Formale Logik und Dialektik«, in: Ein kurzer Frühling der Philosophie, DDR-Philosophie in der »Aufbauphase«, hrsg. von Clemens Burrichter, Paderborn, 1984, S. 75–156, hier: S. 86.

201 Vgl. Joachim Gasiecki: »Die Situation des Philosophieunterrichts in der DDR«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 23–32, hier: S. 26 f. Ders.: »Überlegungen zur Entwicklung des Philosophieunterrichts in den neuen deutschen Bundesländern«, in: Philosophie für die europäische Jugend, Auf der Suche nach Elementen des europäischen Philosophieunterrichts, hrsg. von Conrad Gründer, Andreas Gruschka, Meinert A. Meyer, Münster, 1997, S. 127–141. Dietrich Raetzer: »Zielvorstellungen für ein erneuertes Schulwesen in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der Abiturstufe«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 43–47, hier: S. 47.

202 Vgl. Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O., S. 35.

Die Dekanonisierung der marxistisch-leninistischen Philosophie in den neuen Bundesländern geschah nicht sprunghaft. Im Brandenburger Rahmenplan von 1993 werden noch immer Lenins *Materialismus und Empirio-kritizismus*, *Staat und Revolution*, Engels *Anti-Dühring* und Marx' *Thesen über Feuerbach* empfohlen.²⁰³ Ein wesentlicher Unterschied besteht aber nun darin, daß die Empfehlung im Rahmen eines sehr weitgefächerten Exemplanons ausgesprochen wird.

Dem Verlangen nach Originaltexten nicht-marxistischer Philosophen konnte schließlich Rechnung getragen werden. Aber die Arbeit mit authentischen Texten stellte sich bald als anstrengend und schwierig heraus. In der Umgestaltungsphase des philosophischen Unterrichts wiesen die Lehrenden wiederholt auf diese Probleme hin.²⁰⁴ Die DDR-Lehrbücher, mit denen diese Schülergeneration groß geworden war, hatten die dafür notwendigen Kompetenzen nicht geschult.

Verbittert vom kapitalistischen Lebensstil im vereinigten Deutschland, von den Rentenkürzungen wegen »Staatsnähe« und den Absagen eines Oswald Schwemmer und Werner Beckers in Fragen der wissenschaftlichen Zusammenarbeit nach der Wende, zieht der nunmehr russische Märchenfilme übersetzende Kosing in seiner 2008 erschienenen anti-imperialistischen Autobiographie einen anderen Schluß. Mit Bezug auf seine ehemaligen Leistungen auf dem Schulbuchsektor hält Kosing als überzeugter Marxist beharrlich fest:

So war in wenigen Jahren eine große Arbeit geleistet worden, und die Resultate konnten sich sehen lassen.²⁰⁵

Allein die Unterordnung der Philosophie unter die Politik und die damit einhergehende »Unmündigkeit« der DDR-Philosophie ist nun Gegenstand von Kosings Kritik.²⁰⁶

6.6 Exemplanon der sechziger Jahre

Wie bereits in Kapitel 6.1. gezeigt, hatte sich die Stellung der Philosophie im westlichen Fächerkanon nach dem Inkrafttreten der *Saarbrücker Rahmenordnung* enorm verschlechtert. In den meisten Bundesländern wurde kein besonderer Philoso-

203 Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Rahmenplan Philosophie, gymnasiale Oberstufe, Potsdam, 1993, S. 43 ff.

204 Gasielki, »Die Situation des Philosophieunterrichts in der DDR«, a. a. O., S. 28; 30.

205 Kosing, Innenansichten als Zeitzeugnisse, a. a. O., S. 369 f. Zu den Absagen von Becker und Schwemmer und der Übersetzertätigkeit siehe a. a. O., S. 512 ff. Zur Rentenfrage siehe S. 523 ff.

206 Kosing, »Habent sua fata lebelli«, a. a. O., S. 112.

phieunterricht erteilt. Lediglich philosophische Vertiefungen in den Einzelfächern waren zulässig. Wie eine empirische Studie von Rudolf Raasch aus dem Jahre 1968 zeigt, verfügten die Schülerinnen und Schüler seinerzeit über keine philosophische Grundbildung.²⁰⁷ Das Scheitern der fachfremden philosophischen Vertiefungen war damit wissenschaftlich dokumentiert.

Nur in Nordrhein-Westfalen und Hessen konnte Philosophieunterricht als Wahlpflichtfach besucht werden. Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen erließ zum Schuljahr 1963/64 Richtlinien für Philosophie. Zu einer Publikation von hessischen Philosophierichtlinien kam es erst gar nicht mehr. Das nur vier Seiten umfassende Curriculum von Nordrhein-Westfalen erklärt die Problemkreise »Erkenntnis der Wirklichkeit« und »Handeln des Menschen« zu verbindlichen Gegenständen des Unterrichts. In jedem Schuljahr muß zudem ein in sich geschlossener Text gelesen werden; eine der beiden Schriften muß der antiken Philosophie entstammen. Für ein Schuljahr ist der Autorenkanon Platon, Aristoteles, Thomas von Aquin, Descartes, Hume und Kant verpflichtend. Welche Texte dieser Philosophen gelesen werden, überläßt der Lehrplan den Lehrkräften; jedoch verzichten die Verfasser des Curriculums nicht auf eine konkrete Empfehlung. Der vorgeschlagene Exemplakanon besteht aus Platons *Menon*, *Phaidon*, *Symposion*, *Theaitetos*, *Gorgias*, *Der Staat* (sechstes und siebtes Buch), Aristoteles' *Nikomachische Ethik*, Thomas' *Summa theologica* (I, 84), *Quaestiones disputatae de veritate* (Frage XXI, XXII und XXIV), Descartes' *Abhandlung über die Methode* sowie die *Meditationen*, Humes' *Untersuchung über die Natur des menschlichen Verstandes* und Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* sowie die Einleitung und zweite Vorrede zur *Kritik der reinen Vernunft*.²⁰⁸

Die geringe Menge an Publikationen philosophischer Chrestomathien in den sechziger Jahren ist vor dem Hintergrund des unsicheren Status des Faches verständlich. Besondere Beachtung verdienen die von Edgar Hunger, Richard Schottky und Lothar Zahn herausgegebenen *Texte der Philosophie*. Diese Textsammlung wurde zwischen 1961 und 1981 elfmal aufgelegt. Die Textauszüge sind in sechs Kapiteln zu verschiedenen philosophischen Disziplinen historisch geordnet. Durch Zeilennummerierungen, Erklärungen von Fachbegriffen in Fußnoten und

207 Abgefragt wurde in einem Multiple-choice-Test Wissen über die Philosophien von Demokrit, Platon, Aristoteles, Cicero, Augustinus, Thomas von Aquin, Locke, Descartes, Hegel, Schopenhauer, Fichte, Dilthey, und Marx. An dem Test nahmen 1243 Schülerinnen und Schüler teil. Von 64 möglichen richtigen Antworten erreichte der beste Kandidat nur 38 richtige Antworten. 25 % der Kandidaten beantworteten 0 bis 9 Fragen richtig. 50 % der Kandidaten beantworteten 10 bis 17 Fragen korrekt. Die verbliebenen 25 % konnten 18 bis 38 Aufgaben beantworten. Vgl. Rudolf Raasch: Schulphilosophie und Weltanschauung, Ein empirischer Beitrag zu Fragen der philosophischen und allgemeinen Bildung, Weinheim, 1968, S. 77 ff.

208 Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für den Philosophieunterricht in der Höheren Schule, Heft 8c/d: Philosophie und Pädagogik, Ratingen, 1964, S. 2 f.

Kurzbiographien wurden die Texte von den Herausgebern didaktisch aufbereitet. Die Textauswahl läßt eine Anlehnung an das nordrhein-westfälische Curriculum erkennen. Den verpflichtenden Autorenkanon deckt die Chrestomathie ab. Die im Lehrplan vorgeschlagenen Schriften werden weitgehend berücksichtigt.²⁰⁹

Hans Zeises *Philosophische Lesestücke* fanden bis zur Oberstufenreform in den siebziger Jahren einige Anerkennung. Die Chrestomathie wurde zwischen 1960 und 1972 sechsmal nachgedruckt. Die philosophische Textsammlung erschien als Ergänzungsband zu einem von Ernst Bender herausgegebenen Lesebuch für den Deutschunterricht in der Prima. Die *Philosophischen Lesestücke* waren – und darin besteht auch das Geheimnis ihres verlegerischen Erfolges – für verschiedene Lernorte bestimmt. Sie sollten sowohl im gesonderten Philosophieunterricht als auch in den philosophischen Vertiefungen aller anderen Unterrichtsfächer studiert werden. Die Textauszüge sind chronologisch geordnet, wenngleich der Herausgeber keine chronologische Lektüre, sondern ein problemorientiertes Vorgehen empfiehlt. Wie zuvor schon Ettlinger, Simon und Söhngen (vgl. Kap. 6.2.3.), fügt Zeise dem chronologischen Inhaltsverzeichnis eine systematische Inhaltsübersicht bei, was dabei hilft, die ausgewählten Texte bestimmten Disziplinen der Philosophie zuzuordnen. Zeise folgt auch insofern Ettlinger, Simon und Söhngen, als daß jeder Textausschnitt durch eine Kurzbiographie und einige Hinweise zum Werk des jeweiligen Denkers eingeleitet wird. Die Textauswahl entspricht den Vorgaben in den nordrhein-westfälischen Richtlinien. Einzig Hume wird, entgegen den curricularen Empfehlungen, nicht in den Exemplakanon aufgenommen. Von Kant bringt Zeise nicht die gewünschte Vorrede zur *Kritik der reinen Vernunft* oder einen Auszug aus der *Grundlegung*, sondern den berühmten Absatz aus der *Logik*, in dem Kant die vier Fragen der Philosophie aufwirft, die seit Kiesewetter als Gliederungsprinzip zur didaktisch aufbereiteten Stoffpräsentation der Philosophie herhalten.²¹⁰

Als weniger erfolgreich haben sich die Bände von Friedrich Borden, Gerhard Fels und Werner Trutwein erwiesen. Die Hefte erreichten in der Regel jeweils nur eine Auflage, obwohl die Herausgeber richtlinienkonform Platon (*Staat*, *Theaitetos*), Aristoteles (*Metaphysik*, *Nikomachische Ethik*), Thomas von Aquin (*Summa theologiae* I, 84), Descartes (*Meditationen*) und Kant (Vorrede zur *Kritik der reinen Vernunft*, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*) berücksichtigen. Die Bände enthalten außerdem Texte von Augustinus, Jaspers, Lukrez, Menzel, Spinoza, Brunner, Litt, Seiffert, Braunbeck, O. Becker, H. Wagner, Collingwood, M. Bloch, Bochen-ski, Pfänder, A. Müller, Löringhoff, Fischer, Leibniz, Cohen, Kraft, N. Hartmann,

209 Vgl. Edgar Hunger, Richard Schottky, Lothar Zahn (Hrsg.): *Texte der Philosophie*, München, 1981.

210 Hans Zeise (Hrsg.): *Philosophische Lesestücke*, Buhl, 1972.

H. Wagner, Locke und Russell.²¹¹ Diese Auswahl ist, wie die Herausgeber im Vorwort darlegen, durch den eigenen philosophischen Standpunkt begründet.

Selbstverständlich läßt sich nicht vermeiden, daß bei der Auswahl der Texte die persönliche Auffassung der Bearbeiter und deren philosophischer Standpunkt wirksam werden.²¹²

Das Konzept, in Chrestomathien für einen persönlichen philosophischen Standpunkt zu werben, scheint in den sechziger Jahren des 20. Jahrhundert nicht mehr aufzugehen. Den Textsammlungen dieser Reihe war kein außerordentlicher Erfolg beschieden.

Der in den meisten philosophischen Chrestomathien umgesetzte Exempla-kanonvorschlag der nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1963/64 geht vermutlich auf einen Kanonvorschlag von Heinrich Hahne zurück. Ein Auslöser für Hahnes Vorschlag Mitte der fünfziger Jahre liegt in dem Mangel an Lehrmitteln für den Philosophieunterricht. Hahne warnt jedoch gleich einleitend vor dem möglichen Irrtum, daß das Lesen seiner vorgeschlagenen Texte *die* Methode des Philosophieunterrichts sei. Die Lektüre eines Textes stelle vielmehr nur eine Möglichkeit dar, ein »unverbindliches Geplauder« im freien Lehrgespräch zu vermeiden. Aus diesem Grund plädiert Hahne dafür, im Unterricht mit der Lektüre eines Textes zu beginnen und anschließend ein freies Gespräch zur Schulung des Philosophierens folgen zu lassen. Die im Philosophieunterricht studierten Texte sollen – nach Hahne – ausschließlich Originalbeiträge der großen Philosophen sein. Eine Erörterung von lehrbuchartigen Einführungen, Systemkanones und Philosophie-Geschichten lehnt er rigoros ab. Neben den in den Lehrplan von 1963/64 eingegangenen sechs Kanonphilosophen, schlägt Hahne einzig Leibniz als weiteren Kanondenker vor. Über Kant will Hahne, im Rahmen des Schulunterrichts, nicht hinausgehen, weil der Klassikerstatus von Philosophen des 19. und 20. Jahrhunderts noch nicht gesichert sei. Selbst über Nietzsche, Heidegger und N. Hartmann könne man sich noch kein abschließendes Urteil zur Kanonwürdigkeit erlauben, da ihre Philosophien noch zu jung seien, um eine Aussage über ihren paradigmatischen Charakter formulieren zu können.²¹³

211 Friedrich Borden, Gerhard Fels, Werner Trutwein (Hrsg.): Das Problem der Erkenntnis, Texte zur Erkenntnistheorie, Paderborn, 1964. Dies.: Texte zur Wissenschaftstheorie, Paderborn, Paderborn, 1972. Dies.: Denken und Gedanke, Texte zur Logik und ihren Problemen, Paderborn, 1962. Dies.: Das Problem der Freiheit, Paderborn, 1962.

212 Borden u. a., Das Problem der Erkenntnis, a. a. O., S. 5.

213 Heinrich Hahne: Probleme des Philosophieunterrichts, Stuttgart, 1956, S. 64 ff. Zum Systemkanon siehe: a. a. O., S. 74. Zum Mangel an Material für den Philosophieunterricht siehe S. 103. Vgl. auch: Ders.: »Was soll man lesen, die Klassiker oder die Modernen?«, in: Die Pädagogische Provinz 1, 1957, S. 21–26.

Mit Erscheinen der Lehrpläne von 1963/64 bekräftigt Edgar Bein, auf der Grundlage von Jaspers *Die großen Philosophen*, diesen Exemplakanon. Auch er plädiert für die Aufnahme von Leibniz in den Kanon. Im Gegensatz zu Hahne, möchte Bein im schulischen Philosophieunterricht über Kant hinausgehen und schlägt Hegel und Marx als weitere Kanonautoren vor. Woran aber genau die »Größe« von Philosophen festzumachen ist, klären weder Bein noch Jaspers.²¹⁴

Die Diskussion um eine mögliche Erweiterung des Exemplakanons in den Richtlinien von 1963/64 wurde mit einem unerfreulichen Umschwung in der Schulpolitik abgebrochen. Die im Schuljahr 1963/64 in Kraft getretenen Richtlinien büßten nämlich schon 1965 ihre Gültigkeit ein, weil Philosophie in Nordrhein-Westfalen nicht mehr als Wahlpflichtfach angeboten werden durfte und im Zuge der nordrhein-westfälischen Verweigerung, den Philosophieunterricht ganz abzuschaffen, das Fach nach 1965 in den Fächerverbund der *Gemeinschaftskunde* rutschte und die Hälfte des Stundendeputats für Philosophie verloren ging. Mit einem Erlass von 1965 wurden Übergangsrichtlinien für die *Gemeinschaftskunde* gegeben, in denen von der Philosophie eine neue Schwerpunktsetzung im Bereich der politischen Bildung erwartet wurde. Der Exemplakanon von 1963/64 sollte zunächst nur als Behelfskanon auf die neuen Themenkreise »Erkenntnis und Wissenschaft«, »Person und Gemeinschaft« und »die Frage nach dem Sinn der Geschichte« zugespitzt werden.²¹⁵ Mit der Oberstufenreform von 1972 setzte eine Modifizierung des Kanons ein, weil sich die Rahmenbedingungen für den Philosophieunterricht verbessert hatten.

6.7 Kanones der siebziger und achtziger Jahre

Nach der Oberstufenreform von 1972, in der das Unterrichtsfach Philosophie einen sicheren Status im Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe erhalten hat, beginnt die Institutionalisierung der Philosophiedidaktik mit der Besetzung einer Professur für Didaktik der Philosophie und Alten Sprachen durch Ekkehard Martens in Hamburg im Jahre 1978.

Eine kurze Debatte um die Gegenstände des Philosophieunterrichts hatte

²¹⁴ Vgl. Edgar Bein: »Grundlegende Texte für den Philosophie-Unterricht«, in: Pädagogische Provinz 18, Heft 4, 1964, S. 203–216. Karl Jaspers: *Die großen Philosophen*, München, 1957. Zur Kritik an Jaspers unspezifischen Begriff der *Größe* siehe: Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 128.

²¹⁵ Vgl. Theodor Hackstein: »Philosophie als Fachunterricht innerhalb der Gemeinschaftskunde nach den vorläufigen nordrhein-westfälischen Richtlinien«, in: *Die philosophischen Fragestellungen in der Gemeinschaftskunde auf der Oberstufe der Höheren Schule*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Hachenburg, 1967, S. 128–146, hier: 134 ff.

sich aber schon zwischen 1972 und 1973 entsponnen. Lassahn plädierte für die Behandlung von aktuellen Texten und lebensweltlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler (z. B. Sexualität, Beat-Musik und Drogen), während Deppe die philosophiehistorische Tradition und die großen Denker als Unterrichtsgegenstände verteidigte.²¹⁶

Martens nimmt in seiner Habilitationsschrift die Kontroverse zwischen Lassahn und Deppe um die Frage der klassischen oder nicht-klassischen Texte im Philosophieunterricht auf, um sie als »Scheingefecht«, das am »Kernproblem« vorbeigehe, zu entlarven. Das Kernproblem besteht für Martens nicht in der Frage nach dem *was* (Klassiker oder Nicht-Klassiker), sondern vielmehr darin, *wie* die Philosophie methodisch saubere Antworten auf die Fragen der Lerner geben könne.²¹⁷ Die von Martens begründete dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik setzt folglich bei den Methodiken des Philosophierens an.

Der Methode kommt im Philosophieunterricht ein Primat zu. Dazu soll keine Beliebigkeit der Inhalte behauptet werden, sondern die Inhalte sollen durch das methodische Vorgehen gerade aus der großen Beliebigkeit in eine von allen Beteiligten durchschaubare und akzeptable, zumindest überprüfbare Form gebracht werden.²¹⁸

Die Ermittlung des Lesenswerten erfolgt, im Sinne einer dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik, nicht durch bloße Vorgabe der Lehrkraft, sondern ereignet sich in einem Dialog, an dem Lernende und Lehrende gleichermaßen Teil haben. Prototyp des philosophischen Dialogs ist für Martens das sokratische Philosophieren. Im konkreten Lehr-Lernprozeß muß sich – nach Martens – erst dialogisch herausstellen, was philosophisch wichtig und richtig ist. Die Textauswahl orientiert sich damit an den philosophischen Fragen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler. Eine zum Selbstzweck degradierte Abarbeitung von Leselisten großer Philosophen ist mit dem dialogisch-pragmatischen Ansatz unvereinbar. Der Philosophieunterricht dient nach Martens allein den Lernenden, und nicht etwa der Ehrung der philosophiehistorischen Tradition. Martens kritisiert daher auch

216 Rudolf Lassahn: »Zum Philosophieunterricht am Gymnasium«, in: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts, NF 4, 1972, S. 1–20. Wolfgang Deppe: »Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung? Eine Auseinandersetzung mit Rudolf Lassahn«, in: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts, NF 6, 1973, S. 7–40. Zu dieser Debatte siehe auch: Steenblock, Philosophische Bildung, a. a. O., S. 26.

217 Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 109. Vgl. auch ders.: »Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte, Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz«, in: Handbuch des Philosophie-Unterrichts, hrsg. von W. D. Rehfus, H. Becker, Düsseldorf, 1986, S. 89–97.

218 Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 136.

Ballaufs Anliegen aus den fünfziger Jahren (vgl. Kap. 6.4), einen Kanon klassischer Werke mit dem Denken der großen Philosophen im gymnasialen Philosophieunterricht zu installieren, als »völlig kommunikationsenthobene[] Philosophie«, die nicht kläre, *wie* die Schülerinnen und Schüler zum Selbstdenken befähigt werden könnten. Martens wendet sich bewußt gegen einen etablierten Bewußtseinsstand, wenn er schreibt:

Es ist zu vermuten, daß Ballaufs einseitige Betonung der akademischen Philosophie, insbesondere in ihre Vermittlung ›großer Gedanken‹, und sein Mißtrauen oder seine Ablehnung von Popularphilosophie [...] auch in der Gegenwart noch weitgehend dem Bewußtseinsstand der akademischen Lehrenden entspricht.²¹⁹

Spätestens als sich Wulff D. Rehfus in den achtziger Jahren zu Wort meldete, um den paradigmatischen Schriften der großen Denker im Philosophieunterricht eine Stimme zu verleihen, wurde Martens' Vermutung Gewißheit. Im Gegensatz zu Martens, setzt Rehfus die Gehalte des Philosophieunterrichts *vor* deren Kommunikation. Bei den systematischen Ansätzen der Philosophiedidaktik in den achtziger Jahren stand die Martens-Rehfus-Kontroverse im Zentrum, im Rahmen derer Martens eine problembezogene Dialogorientierung im Philosophieunterricht und Rehfus eine Orientierung an der philosophiehistorischen Tradition fordert. Philosophieunterricht ohne paradigmatische philosophische Schriften hält Rehfus für undenkbar. Einen präskriptiven Kanon erarbeitet Rehfus allerdings nicht.²²⁰

Die Martens-Rehfus-Kontroverse ist heute ein abgeschlossenes Kapitel der Philosophiedidaktikgeschichte. Polemische Gegenüberstellungen von philosophischer Sachtradition und Schülerinteresse sind überwunden. Sowohl Johannes Rohbeck als auch Volker Steenblock sprechen heute zu Recht von der »Unergiebigkeit solcher Kontroversen« bzw. von einem »Scheingegensatz«.²²¹

Es wäre in der Tat ein Mißverständnis, anzunehmen, daß die Lektüre von philosophischen Klassikern im Philosophieunterricht mit einem Verbot der dialogisch-

219 A. a. O., S. 107.

220 Wulff D. Rehfus: Der Philosophieunterricht, Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden, Stuttgart, 1986. Ders.: Didaktik der Philosophie, Düsseldorf, 1980. Ders.: »Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik«, in: Handbuch des Philosophie-Unterrichts, hrsg. von W. D. Rehfus, H. Becker, Düsseldorf, 1986, S. 98–113. Rehfus bietet dem Leser (Philosophieunterricht, S. 96 ff.) lediglich eine Liste von paradigmatischen Texten (Descartes, Sartre, Marx, Marcuse, Kant, Nietzsche, Camus, Platon, Hegel, Adorno, Popper, Wittgenstein), die vom Autor im Philosophieunterricht eingesetzt wurden. Zur Unmöglichkeit eines Philosophieunterrichts ohne paradigmatische Schriften siehe: Rehfus, Philosophieunterricht, a. a. O., S. 138.

221 Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O., S. 41. Steenblock, Philosophische Bildung, a. a. O., S. 28.

pragmatischen Philosophiedidaktik belegt wäre. Ganz im Gegenteil, in den von Ekkehard Martens positiv evaluierten Unterrichtsszenarien werden durchaus die Schriften bekannter Philosophen gelesen; und die von ihm herausgegebenen Chrestomathien vermitteln kein anderes Bild.²²² Martens verwendet schon in den achtziger Jahren Gesprächsmetaphorik, um das Verhältnis der Leser zum Text näher zu bestimmen. Die Lernenden befänden sich mit dem Autor des philosophischen Textes in einem »Dialog[]« oder »Gespräch[]«, in dem Mißverständnisse, Fehler im Wortgebrauch, Meinungsverschiedenheiten oder Gemeinsamkeiten festgestellt werden können.²²³ Es käme darauf an, »die Schüler mit Hilfe vorliegender Dialogbeiträge des traditionellen Tatbestands an Philosophie zu einer eigenen Tätigkeit des Philosophierens anzuregen und zu befähigen.«²²⁴ Das der Dialogmetaphorik zugrundeliegende Modell wird jedoch Anfang der neunziger Jahre von Rohbeck kritisch evaluiert. Die Klassiker seien gerade nicht unsere Dialogpartner, sondern Philosophen, die an anderen Diskussionen teilgenommen hätten. Aus diesem Grund plädieren Rohbeck und – daran anschließend – auch Steenblock für die Einblendung des historischen Kontextes in den Philosophieunterricht.²²⁵

Die Lehrplankommissionen der siebziger und achtziger Jahre verzichteten auf einen offenen Anschluß an eine bestimmte philosophiedidaktische Richtung, spiegeln aber freilich als Kanoninstanz die Diskussionen der Philosophiedidaktik. In den Lehrplänen wird unterschieden zwischen den Fähigkeiten und den Inhalten oder Wissensbeständen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Der operationale Kanon ist stets verbindlich. Die Inhalte des materialen Kanons sind dagegen – je nach Bundesland – entweder verbindlich oder unverbindlich. Mit dem Aufbau des neuen Kompetenz- und Exemplakanons geht die Dekanonisierung von System- und Deutungskanones einher. In dem vorliegenden Kapitel wird daher zunächst gezeigt werden, wie der Fall von Deutungs- und Systemkanones von den tragenden Kanoninstanzen Philosophiedidaktik und Curriculum vorbereitet wurden, um den Aufstieg von Kompetenz- und Exemplakanones zu ermöglichen. Anschließend wird, auf der Basis einer Lehrplananalyse, differenziert werden müssen zwischen verbindlichen Kompetenzkanones (Kap. 6.7.2.), verbindlichen Exemplakanones (Kap. 6.7.3.1.) und bloßen Exemplakanonvorschlägen (Kap. 6.7.3.2.).

222 Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 148 ff. Ders.: Ich denke, also bin ich, a. a. O., Martens/Nordhofen/Siebert, Philosophische Meisterstücke, a. a. O.

223 Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 147; 151.

224 Martens, »Philosophiedidaktik«, a. a. O., S. 286.

225 Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O., S. 44 ff.; 167. Es handelt sich hierbei um Aufsätze, die erstmals 1992 und 2001 erschienen sind. Vgl. auch: Volker Steenblock: »Zur Bildungsaufgabe der Philosophiegeschichte«, in: ZDPE, 4/00, S. 258–272.

6.7.1 Dekanonisierung von lehrbuchartigen Deutungs- und Systemkanones

Ende der achtziger Jahre fordert noch Roland W. Henke, mit Rückgriff auf Hegels Philosophiedidaktik, in einem Artikel in der von Ekkehard Martens herausgegebenen *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* ein »vorwiegend dogmatisch gefasstes Lehrbuch der Philosophie« mit »Lehrsubstanz«. Disparate Positionen und Disziplinen gehören nach Auffassung des frühen Henkes nämlich nicht in den schulischen Philosophieunterricht.²²⁶ Diese Forderung fand praktisch kein Echo. Sowohl die philosophiedidaktische Diskussion der späten siebziger und achtziger Jahre als auch die Curricula inszenieren die Dekanonisierung von lehrbuchartigen Deutungs- und Systemkanones. In der *Dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik* hält Martens zu Recht fest:

Philosophie als Fachdisziplin verfügt zudem über kein kompendienmäßiges Lehrbuchwissen. Sie kann daher, als Bewegung des Philosophierens verstanden, prinzipiell an jeder Stelle anfangen.²²⁷

Ebenso erachtet Arnold K. D. Lorenzen das Arbeiten mit Lehrbüchern im Philosophieunterricht als prekär, da es, angesichts der ungeklärten Situation der Philosophie, keinen verbindlichen und abfragbaren Kanon gäbe. Der Lehrbuchstil enge ein und erschwere die Bildung einer philosophischen Haltung.²²⁸ Selbst Rehfus äußert sich im *Philosophieunterricht*, der eine polemische Abrechnung mit der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik darstellt, zur Lektüre von Interpretationen paradigmatischer philosophischer Werke im Philosophieunterricht kritisch.²²⁹ Die philosophiedidaktische Abkehr von lehrbuchartigen Deutungs- und Systemkanones geben die Curricula jener Zeit wieder. Schon Mitte der siebziger Jahre warnen die Verfasser des Hamburger Lehrplans von 1974 ausdrücklich vor der Installation eines System- oder Deutungskanones mit den Worten:

Auf keinen Fall soll der Philosophieunterricht im Bereich der Schule zur reinen Stoffdarbietung werden. Ebenso darf er nicht an ein einziges philosophisches System oder eine bestimmte philosophische Methoden gebunden

226 Vgl. Henke, »Hegels gymnasiale Philosophiedidaktik heute«, a. a. O., S. 186.

227 Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, a. a. O., S. 134. Zur Kritik am Typus Lehrbuch und den ideologisch-dogmatischen Schulungskursen siehe auch: a. a. O., S. 128.

228 Arnold K. D. Lorenzen: »Lehrbücher, Textsammlungen, populäre Darstellungen und visuelle Medien«, in: ZDP, 1/1981, S. 56–60. Ders.: »Schulbücher für den Philosophieunterricht«, in: *Information Philosophie*, 5/1983, S. 32–36.

229 Vgl. Rehfus, *Philosophieunterricht*, a. a. O., S. 125f.

werden. [...] Weniger geeignet erscheinen Texte, in denen über Philosophen oder Philosophie geschrieben wird, [...] die Trennung vom besprochenem Philosoph und referierenden Autor [ist] für den Schüler im Eingangskurs eine zu schwierige Aufgabe.²³⁰

Im selben Wortlaut sogar verhindern die Berliner und nordrhein-westfälischen Richtlinien der achtziger Jahre für Philosophie die Etablierung eines Deutungskanons. In beiden Schriften heißt es:

Der Philosophieunterricht setzt sich mit der Philosophie in Vergangenheit und Gegenwart auseinander; er besteht daher weitgehend in der Interpretation und der kritischen Beurteilung von Texten. Darstellungen aus zweiter Hand, die eine Zusammenfassung oder einen Überblick geben, enthalten Sichtweisen und Interpretationen, deren Adäquatheit der Schüler kaum überprüfen kann und die ihrerseits der Analyse bedürfen. Daher ist es sinnvoll, mit den Schülern vor allem Originaltexte der Philosophie bzw. Übersetzungen als Ganzschriften oder als in sich verständliche Ausschnitte zu lesen.²³¹

Auch die Verfasser des Bremer Lehrplanes von 1982 verweisen darauf, daß im Philosophieunterricht keine bestimmte philosophische Richtung, Ideologie oder gar eine dogmatische Schulphilosophie vermittelt werden dürfe.²³² Die Verfasser des Lehrplanes von Schleswig-Holstein erklären die Zeit »der großen philosophierenden Persönlichkeiten« und der »Systembildner« für endgültig beendet. Sie stellen den Philosophieunterricht, wie Martens, in die Tradition des sokratischen Fragens und befreien ihn von Dogmatismus und »festgelegten Ideologien«, ohne ihn jedoch einer »wertneutrale[n] Gleichgültigkeit« preisgeben zu wollen.²³³

Folglich drängt in den siebziger und achtziger Jahren eine Vielzahl von philosophischen Unterrichtsmedien auf den Büchermarkt, die in ihrer Konzeption allesamt als Chrestomathien bestimmbar sind. Unter philosophischen Problem- und Themenkreisen werden üblicherweise verschiedene Textauszüge aus Werken

230 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Richtlinien und Lehrpläne, Bd. IV, Oberstufe des Gymnasiums, 3. Teilband, Rahmenrichtlinien Philosophie, Regensburg, 1974, S. 5f. Die Verfasser des Lehrplans sind Hans-Friedrich Bornitz, Wolf Deicke, Elisabeth Doerner, Paul Gerhard Kalberlah, Peter Steder, Arnim Wegner und Ernst Zedler.

231 Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin: Vorläufiger Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Philosophie, Berlin, 1987, S. 4. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Philosophie, Köln, 1981, S. 82.

232 Freie Hansestadt Bremen, der Senator für Bildung: Rahmenrichtlinien und Kursleisten für das Grund- und Leistungsfach Philosophie, Bremen, 1982, S. 1ff.

233 Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan Gymnasium, Philosophie, Oberstufe, Erprobungsfassung, Kiel, 1984, S. 1ff.

von bekannten und auch unbekannten Denkern zusammengestellt. In der Regel weisen die Textauszüge Zeilennumerierungen auf. Fachtermini werden zumeist in Fußnoten oder in gesonderten Registern erläutert. Fragen zur Texterschließung sind entweder direkt unter den Textauszügen oder in einem gesonderten Buchanhang abgedruckt.

In den neunziger Jahren verfolgt schließlich selbst der Fachleiter Roland W. Henke nicht länger das Projekt eines Lehrbuchs. Er publiziert sowohl Aufsätze, in denen Kriterien für die Zusammenstellung eines philosophischen Exemplakanons erarbeitet werden – nämlich Aktualität, Wirkmächtigkeit, Exemplarität, plurale Streuung, Verständlichkeit, Lebensweltbezug und Irritation –, als auch Schulbücher, in denen Exemplakanones abgedruckt werden.²³⁴

6.7.2 Kompetenzkanones

Die Bildung von obligatorischen Kompetenzkanones wurde in den siebziger und achtziger Jahren von behördlichen Kanoninstanzen gesteuert. Nach der Tagung der Kultusministerkonferenz im Dezember 1979, auf der einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Unterrichtsfach Philosophie festgelegt wurden, waren ein verbindlicher Kompetenzkanon und ein beliebiger Exemplakanon installiert. Im Beschluß der Kultusministerkonferenz heißt es:

Das Wesentliche des Philosophierens ist in der Reflexion zu sehen. Wenn deshalb auch ein verbindlicher Kanon von Kenntnissen nicht vorgeschrieben werden soll, so versteht es sich dennoch, daß philosophische Reflexion nicht ohne Kenntnis von Begriffen, Argumenten, philosophischen Problemstellungen und Lösungsversuchen aus der Gegenwart und Vergangenheit möglich ist.²³⁵

Von den Abiturienten fordert die Kultusministerkonferenz fünf Kompetenzen: die adäquate Wiedergabe von philosophischen Texten, Vergleich und Bewertung von philosophischen Positionen, Anwendung theoretischer Ansätze und analytischer Methoden, kritische Reflexion auf eigene und fremde Voraussetzungen des Argumentierens und die Fähigkeit zum rationalen Diskurs.²³⁶

Der Kompetenzkanon der Kultusministerkonferenz findet sich in ähnlichem

²³⁴ Roland W. Henke: »Philosophieren in der Schule – aber wodurch?«, in: ZDPE 2/1997, S. 92–99. Henke u. a., Zugänge zur Philosophie, a. a. O. Roland W. Henke, Eva-Maria Sewing, Brigitte Wiesen: Praktische Philosophie, Berlin, 2008.

²³⁵ Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie, Beschluß vom 7. 12. 1979, Darmstadt, 1979, S. 6.

²³⁶ Vgl. a. a. O., S. 6.

oder zum Teil sogar genauem Wortlaut in den Curricula der einzelnen Bundesländer wieder. Die Richtlinien, die vor der Kultusministerkonferenz publiziert worden sind, befinden sich im Einklang mit dem Beschluß vom 7. 12. 1979. Der nordrhein-westfälische Philosophielehrplan von 1973 schreibt bereits die Aneignung von hermeneutischen Kompetenzen, Fähigkeiten im Philosophieren, Argumentieren und Disputieren sowie die Übung von wissenschaftlichen Methoden durch die Benutzung von Wörterbüchern und Handbüchern vor.²³⁷ Der nordrheinwestfälische Kompetenzkanon von 1973 ging weitgehend unverändert in das folgende Curriculum von 1981 ein.²³⁸

Das baden-württembergische Curriculum differenzierte 1978 deutlich zwischen Kompetenzen, die das Fach Philosophie als ganzes in allen Jahrgangsstufen zu vermitteln hat, und solchen, die kleinschrittig in jeder einzelnen Unterrichtsreihe zu vermitteln sind. Als Grobziele des gesamten Faches werden Kompetenzen zur philosophischen Reflexion, zur Aufdeckung und kritischen Hinterfragung von unausgesprochenen Prämissen, zur differenzierten Zusammenschau von verschiedenen Wissenschaften und ihrer Methoden, zur Formulierung von Grundfragen menschlicher Existenz, zum Lesen und Verstehen von philosophischen Texten, zum Argumentieren und Disputieren genannt. In den Feinzielen werden die Grobziele weiter ausdifferenziert. So können etwa die Feinziele »Fehlschlüsse erkennen können« und »definieren können« die Argumentations- und Disputationskompetenzen stützen.²³⁹

Auf der Basis einer verbindlichen Textlektüre sollen die Schülerinnen und Schüler des Philosophieunterrichts im Saarland Fähigkeiten zum Interpretieren, Argumentieren und verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft erlernen.²⁴⁰ Verbindlich sind im rheinland-pfälzischen Lehrplan die in den fachspezifischen Lernzielen festgehaltenen Kompetenzen. Am Ende des Philosophieunterrichts in der Jahrgangsstufe 13 sollen die Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen problematisieren können, offen sein für Fragen der menschlichen Existenz, ihr Denken ordnen können, rationale Diskurse führen, philosophische Begriffe verwenden, philosophische Probleme formulieren, Darstellungen vergleichen, sich mit philosophischen Problemen kritisch auseinandersetzen, menschliche Aus-

237 Vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulreform NW Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 3 II, Curriculum gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Philosophie, Erdkunde, Düsseldorf, 1973, S. 43. Die Verfasser des Lehrplanes für Philosophie sind Siegfried Ahrens, Karl Püllen, Helmut Stämdeke, Günter StremLOW, Wolfgang Ulrich und Clemens Willeke.

238 Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Philosophie, a. a. O., S. 27 f.

239 Kultus und Unterricht: Gemeinsames Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport und des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Stuttgart, 1978, S. 3 ff.

240 Vgl. Saarland, der Minister für Kultus, Bildung und Sport: Vorläufiger Lehrplan, Gymnasium, Philosophie, Zusatzfach und Leistungskurs, o. O., 1981, S. 10.

drucksformen interpretieren und das eigene Handeln auf ideologische Voraussetzungen reflektieren können.²⁴¹ Die Verfasser des Bremer Lehrplanes substantiieren ihren verbindlichen Kompetenzkanon auf fünf Fähigkeiten: Texte verstehen, Darstellungen vergleichen, analytische Methoden anwenden, argumentieren und sich untereinander verstehen.²⁴²

Der Kompetenzkatalog für Berliner Schülerinnen und Schüler gestaltet sich ähnlich. Berliner Schülerinnen und Schüler sollen sich untereinander verständigen, sich mit Werten auseinandersetzen, Vorstellungen kritisch hinterfragen, philosophisch argumentieren, philosophische Texte verstehen, philosophische Begriffe anwenden, Kriterien für menschliches Handeln prüfen, Verhaltensregeln problematisieren, das eigene Handeln auf allgemeine Normen zurückführen und die Reichweite von Normen, Werten und Forschungsergebnissen abschätzen können.²⁴³ Die Verfasser des niedersächsischen Lehrplanes von 1985 legen auf die Schulung von Fähigkeiten zur Textauslegung, Kritik, zur philosophischen Begriffsanwendung und zum Argumentieren auf der Basis logisch verbindlicher Argumentationsregeln hohen Wert.²⁴⁴ Das Curriculum von Schleswig-Holstein distanziert sich von einer reinen »Wissensvermittlung« im Philosophieunterricht und hebt statt dessen die Entwicklung von Fähigkeiten (Selbstverständliches in Frage stellen können, rational argumentieren, fremde Meinungen tolerieren und prüfen, philosophische Texte interpretieren und zu ihnen Stellung nehmen können) hervor.²⁴⁵

6.7.3 Exempla- und Begriffskanones

6.7.3.1 Verbindliche Exempla- und Begriffskanones

Zu den Bundesländern, die in den siebziger und achtziger Jahren einen verbindlichen Exemplanon für den Philosophieunterricht vorschrieben, gehören das

²⁴¹ Vgl. Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Lehrplan Philosophie, Grundfach in der Oberstufe des Gymnasiums, (Mainzer Studienstufe), Worms, 1983, S. 8 f., 21; 24.

²⁴² Freie Hansestadt Bremen, der Senator für Bildung: Rahmenrichtlinien und Kursleisten für das Grund- und Leistungsfach Philosophie, Bremen, 1982, S. 5 f.

²⁴³ Vgl. Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin, Vorläufiger Rahmenlehrplan, a. a. O., S. 4; 7; 23; 27.

²⁴⁴ Der niedersächsische Kultusminister nennt die Verfasser beim Namen. Es handelt sich um Rolf Ballof, Manfred Büttner, Gesine Doernberg, Ute Eilers-Siebert, Jürgen Gidion, Heinz Holtvogt, Gunter Kamphues, Antje Kelle, Karin Menschel, G. Patzig, Gisela Raupach-Strey, Dietrich Rolof, Heinrich Siekhaus, Bernhard Taureck und Harald Wienecke. Siehe: Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Philosophie, Gymnasiale Oberstufe, gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg, Hannover, 1985, S. 2. Zum niedersächsischen Kompetenzkanon: Vgl. a. a. O., S. 6; 16.

²⁴⁵ Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan Gymnasium, Philosophie, Oberstufe, Erprobungsfassung, Kiel, 1984, S. 7.

Saarland, Bayern und Baden-Württemberg. Die Verfasser des baden-württembergischen Lehrplans von 1978 greifen bei der Aufstellung eines Exemplakanons auf die Kanontektonik von Kern- und Randkanon zurück. Der verpflichtende Kernkanon ist mit Austin, Wittgenstein, Marx, Lenin, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Aristoteles (Texte aus der *Metaphysik*) und Kant (Texte zum synthetischen Apriori) recht übersichtlich.²⁴⁶ Aus dem siebzehn Kanonphilosophen umfassenden Randkanon erster Frequenzstufe können je nach Interesse Texte ausgewählt werden.²⁴⁷ Den Randkanon zweiter Frequenzstufe bilden schließlich zwanzig Kanonphilosophen.²⁴⁸ Aus einem Fundus von weiteren vierzig Kanonphilosophen kann im Wahlbereich des Randkanons dritter Frequenzstufe geschöpft werden.²⁴⁹

Die Verfasser des bayrischen Lehrplans für den Ethikunterricht von 1984 differenzieren zwischen verbindlichen und zur Auswahl vorgeschlagenen Lerninhalten. Die Philosophen im verbindlichen Kernkanon sind Demokrit, Platon, Aristoteles, Kant (kategorischer Imperativ), Hegel, Marx, Mill, Bentham, Smart, Stevenson, Moore, Sartre, Camus, Popper, Albert, Scheler, Hartmann, Apel, Lorenzen, Schwemmer.²⁵⁰ Zur Wahl stehen im Randkanon Comte, Descartes, Feuerbach, Fichte, Freud, Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche, Pascal, Popper, Russell und Strauß.²⁵¹

Im saarländischen Lehrplan wird, im Gegensatz dazu, nicht zwischen Kern- und frei wählbarem Randkanon unterschieden. Der zwei Wochenstunden umfassende Kurs des saarländischen Unterrichtsfaches *Philosophie* in der Jahrgangsstufe II dient allein der Einführung in die Philosophie. Zu den verbindlichen Kanonphilosophen gehören hier Platon, Aristoteles, Thomas von Aquin, Descartes, Hobbes, Hume, Kant, Hegel, Mill, Marx und Schopenhauer.²⁵² Anthropologie und Ethik sind die Rahmenthemen der folgenden Jahrgangsstufe. In der Anthro-

246 Kultus und Unterricht, Gemeinsames Amtsblatt, Baden-Württemberg, a. a. O., S. 189; 193; 195.

247 Genannt werden Humboldt, Whorf, Bühler, Scheler, Plessner, Gehlen, Keller, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hume, Platon, Hegel, N. Hartmann, Burke, Fechner, und Bense. Vgl. a. a. O., S. 189 ff.

248 T. S. Kuhn, Popper, Carnap, Tarski, Chomsky, Heidegger, Jaspers, Buber, Sartre, Marcel, Augustinus, Thomas von Aquin, Machiavelli, Hobbes, Morus, Bacon, Bloch, Weber, Albert und Habermas. Vgl. a. a. O., S. 12 ff.

249 Scholz, Bochenski, Mill, Lorenzen, Montague, Schleiermacher, Dilthey, Gadamer, Habermas, Stegmüller, Feyerabend, Herder, Apel, Morris, Husserl, Peirce, Apel, Guardini, Wust, Marcuse, Schaff, Markovic, Freud, Adler, Jung, Ortega y Gasset, Luhmann, C. Wolff, Maritain, Comte, Hempel, Strawson, Hare, Schiller, Lukács, Tomberg, Benjamin, H. H. Holz, W. F. Haug und S. J. Schmidt. Vgl. a. a. O., S. 185 ff.

250 Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Amtsblatt des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I, Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik an den Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen, München, 1984, S. 389 ff.

251 Vgl. a. a. O., S. 388 f.

252 Saarland, der Minister für Kultus, Bildung und Sport, Vorläufiger Lehrplan, Philosophie, a. a. O., S. 15.

pologie schreibt der Lehrplan die Lektüre von *Genesis* 2.15–3.24, Platon, Aristoteles, Hobbes, Rousseau, Marx und Gehlen vor; in der Ethik sind Platon, Aristoteles, Augustinus oder Thomas von Aquin, Kant und Sartre kanonisch. Zum Rahmenthema Ethik ist zudem die Lektüre einer Ganzschrift vorgesehen, die aus der Feder eines hier genannten Philosophen stammen muß.²⁵³ Für beide Bereiche gibt der Lehrplan der Lehrkraft außerdem einen verbindlichen Begriffskanon an die Hand.²⁵⁴ In der Jahrgangsstufe 13 beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit politischer und theoretischer Philosophie. Auch hier werden sowohl ein Begriffskanon als auch ein Exemplakanon vorgeschrieben. Textauszüge von Platon, Aristoteles, Thomas von Aquin, Hobbes, Locke, Kant, Rousseau, Hegel, Mill, Lenin, Habermas, Luhmann oder Lübke stellen die verbindlichen Medien im Kurs zur politischen Philosophie dar.²⁵⁵ Die in der Jahrgangsstufe 13.2 zu lesenden Textauszüge sind Platons Höhlengleichnis oder Aristoteles' *Metaphysik* 980a bis 982a, Descartes' viertes Kapitel der *Abhandlung über die Methode*, Lockes *Über den menschlichen Verstand* (I 2, §§ 1–5, II 1, §§ 1–5; 24 f.), Kants Einleitung und Vorrede der *Kritik der reinen Vernunft*, Thomas von Aquins erste Frage der *Quaestiones disputate de veritate* und Auszüge aus Poppers *Logik der Sozialwissenschaften*.²⁵⁶

6.7.3.2 Kanonautorinflation oder Aporien in der Bestimmung des Lesenswerten

*Der Lehrer hat die Aufgabe, mit den Schülern zusammen die für die jeweilige Lerngruppe wichtigsten Themen zu ermitteln.*²⁵⁷

Die Verfasser der Philosophielehrpläne der siebziger und achtziger Jahre exemplifizieren häufig die Umsetzung der verbindlichen Kompetenzkanones und die vorgeschriebenen Themenkreise anhand von Darstellungen zu konkreten Unterrichtsreihen. Diese lediglich als Vorschlag oder Muster zu verstehenden Ausarbeitungen enthalten Anregungen zur eigenständigen Zusammenstellung von Exemplakanones. Die Kanoninstanz sind die Lernenden und Lehrenden selbst, die nach eigenen Interessen entscheiden können, was als lesenswert erscheint. Die lediglich als Anregung dienenden Listen von möglichen Kanonautoren erweisen

253 Vgl. a. a. O., S. 22; 29.

254 Der saarländische Begriffskanon enthält die Begriffe *Möglichkeit*, *Instinkt*, *Sprache*, *Kultur*, *Gesellschaft* und *personales Selbstsein*, *normative Ethik*, *Metaethik*, *sittliche Norm*, *glückliches Leben*. Vgl. a. a. O., S. 22; 28.

255 Vgl. a. a. O., S. 34. Der dazugehörige Begriffskanon enthält die Einträge *politische Herrschaft*, *Staat*, *Legitimität*, und *Legalität*. Siehe: a. a. O., S. 33.

256 Vgl. a. a. O., S. 39 f. Zum Begriffskanon gehören die Begriffe *Wahrheit*, *axiomatisch-deduktive Methode*, *induktiv*, *hermeneutisch*, *Wissenschaft*. Siehe: a. a. O., S. 38.

257 Martens, »Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte«, a. a. O., S. 96.

sich jedoch als so umfangreich, daß ein Bestimmungsversuch des Lesenswerten in Aporien endet. Wenn aber letztlich alle Philosophen potentielle Kanonautoren sind und alle philosophischen Schriften sich zu Unterrichtszwecken gleich gut eignen, wird das Konzept des Exemplakanons ad absurdum geführt. Die Idee eines offenen und unverbindlichen Kanons verschreibt sich einer Paradoxie.

In den nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1973 werden zunächst zwanzig Kanonphilosophen in den vorgeschlagenen Unterrichtsreihen genannt.²⁵⁸ In den darauffolgenden Lehrplänen von 1981, in denen ebenfalls nur Themenkreise vorgeschrieben werden, erhöht sich bereits die Anzahl der vorgeschlagenen Kanonphilosophen auf dreiundvierzig.²⁵⁹ Die in Hamburgs Lehrplan aufgeführten Bücher für die Hand des Schülers sind ebenfalls ausdrücklich als »Anregung zur Auswahl« zu verstehen und dienen nicht zur »Einengung«, sondern als »Hilfe«.²⁶⁰ Die Literaturliste für Schüler umfaßt zweiundfünfzig Einträge mit genauen Angaben zu geeigneten bzw. ungeeigneten Editionen oder Übersetzungen.²⁶¹

258 Die Kanonautoren Marx, Israel, Rousseau, Hegel, Schiller, Fromm, Marcuse, Tillich, Metz, Moltmann, Heidegger, Sartre, Frankena, Platon, Aristoteles, Parson, Dahrendorf, Freud, Uexküll und Portmann werden exemplarisch genannt in: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Schulreform NW Sekundarstufe II, a. a. O., S. 45 ff. Die Themenkreise lauten »Wissenschaftstheorie«, »Ethik«, »Philosophische Aspekte der Politik«, »Anthropologie« und »Philosophie und Geschichte«.

259 Die obligatorischen Themenkreise sind: Einführung in die Philosophie, Probleme der Bestimmung des Menschen, Probleme menschlichen Handelns, Probleme der Politik, des Rechts, des Staates und der Gesellschaft oder Probleme der Geschichte. Siehe: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Philosophie, a. a. O., S. 31. Der Katalog der vorgeschlagenen Kanonphilosophen umfaßt folgende Nennungen: Scheler, Horkheimer, Gehlen, Rothacker, Platon, Aristoteles, Hobbes, Rousseau, Kant, Hegel, Weber, Descartes, Marx, Nietzsche, Adorno, Popper, Bochenski, Einstein-Infeld, Büchel, Th. S. Kuhn, Wittgenstein, Herder, Humboldt, Heidegger, Wygotski, Austin, Kamlah/Lorenzen, Tugendhat, Thomas von Aquin, Freud, Nicolaus von Cues, N. Hartmann, Empedokles, Demokrit, C. F. von Weizsäcker, Weyl, Bacon, Seneca, Mill, Marcuse, Ayer, Morus und Koselleck. Siehe: a. a. O., S. 38 ff.

260 Freie und Hansestadt Hamburg, Rahmenrichtlinien Philosophie, 1974, a. a. O., S. 8.

261 Vgl. a. a. O., S. 8 ff. Hamburgs Exemplakanonvorschlag setzt sich zusammen aus: C. F. von Weizsäckers Rede *Die Rolle der Tradition in der Philosophie und Sprache als Information*, Ryles *Begriffskonflikte*, Engels' *Die Entwicklung des Sozialismus*, Kants *Was ist Aufklärung*, *Zum ewigen Frieden*, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und Vorrede zur zweiten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft*, Horkheimers *Traditionelle und kritische Theorie* und *Anfänge der bürgerlichen Geschichtsphilosophie*, Sartres *Materialismus und Revolution*, Schaffs *Marx oder Sartre?* und *Marxismus und das menschliche Individuum*, Jaspers *Wahrheit und Wissenschaft* und *Philosophie und Wissenschaft*, Alberts *Tradition und Kritik*, Platons *Gorgias*, *Laches*, *Protagoras*, *Theaitetos*, *Menon*, *Phaidon*, *Staat* und *Symposium*, Seifferts *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Savignys *Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren*, Strombachs et. al. *Mathematische Logik*, Descartes' *Meditationen* und *Discours de la méthode*, Humes *Inquiry Concerning Human Understanding*, Hobbes' *De Cive*, Aristoteles' *Nikomachische Ethik*, Marcuses *Der eindimensionale Mensch*, ein Aufsatz über Marx und eine Gesprächsaufzeichnung mit Popper, Poppers *Offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Hegels *Philosophische Propädeutik*, Marx/Blochs *Thesen über Feuerbach*, Frankenas *Analytische Ethik*, Seifferts *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Esslers *Wissenschaftstheorie*, Toulmins *Voraussicht und Verstehen*, Lenks *Ideologie*, Topitschs *Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft*, Habermas' Artikel zur Anthropologie im *Fischer Lexikon*,

Im saarländischen Unterrichtsfach *Allgemeine Ethik* sind in der 11. Klasse Unterrichtseinheiten zur »Bestimmung von Philosophie«, »sinnvolles Fragen«, »vernünftiges Reden«, »Wissen«, »Methoden von Wissenschaften«, »Verantwortung der wissenschaftlich Kompetenten« zu gestalten. Die Unterrichtseinheiten der 12. Jahrgangsstufe handeln von »Weltoffenheit«, »Gesellschaftlichkeit«, »Selbstsein«, »moralischem Argumentieren«, »sittlichen Fundamentalnormen«, »sittlichen Entscheidungen« und »Deutung sittlicher Normen«. Für die Jahrgangsstufe 13 schreibt der Lehrplan die Themen »Legitimität politischer Herrschaft« und »Glück« vor. Die im Anhang zusammengetragenen Literaturempfehlungen unterscheiden zwischen »Textsammlungen für den Schulgebrauch« und Monographien bzw. Aufsatzsammlungen. Die Textsammlungen sind für die Hand der Schülerinnen und Schüler bestimmt; die Monographien und Aufsätze dienen in erster Linie der Bildung der Fachlehrkräfte, können aber teilweise – so der Lehrplan – »besonders interessierte[n] Schüler[n]« als weiterführende Literatur empfohlen werden.²⁶²

Die im saarländischen Lehrplan aufgeführten siebzehn »Textsammlungen für den Schulgebrauch« werden als unverbindlicher Lektürevorschlag genannt. Der verlegerische Erfolg dieser Chrestomathien dokumentiert einmal mehr die Wirkung von curricularen Empfehlungen.²⁶³ Addiert man die Autoren der Textaus-

zur *Logik der Sozialwissenschaften* und *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Gehlens *Anthropologische Forschungen*, Gadamer/Vogels *Biologische Anthropologie*, Roveks/Schatz' *Philosophische Anthropologie*, Plessners *Stufen des Organischen*, *Das Lachen und das Weinen*, Schellers *Die Stellung des Menschen im Kosmos* und K. Lorenz' Aufsatz über *Angeborene Formen möglicher Erfahrung*.

262 Saarland, der Minister für Kultus, Bildung und Sport, Vorläufiger Lehrplan, Allgemeine Ethik, a. a. O., Anhang S. 2.

263 Genannt werden: Wolfgang Bender, Gertrude Deninger-Polzer (Hrsg.): *Ethik*, Studienmaterial, München, 1976. Rudolf Bensch; Werner Trutwein (Hrsg.): *Wissenschaftstheorie*, Philosophisches Kolleg, Bd. 1, Düsseldorf, 41978. Rudolf Bensch (Hrsg.): *Sprachphilosophie*, Philosophisches Kolleg, Bd. 5, Düsseldorf, 41982. Jürgen Grzesik (Hrsg.): *Texte der Existenzphilosophie*, München, 1971. Bruno Heller (Hrsg.): *Texte zur Philosophie der Wissenschaften*, München, 1976. Ekkehard Martens (Hrsg.): *Diskussion, Wahrheit, Handeln*, Materialien für die Sekundarstufe II, Philosophie, Hannover, 21977. Ders.: *Was heißt Glück?* Materialien für die Sekundarstufe II, Hannover, 1978. Erwin Menne: *Einladung zur Philosophie*, Philosophisches Kolleg, Düsseldorf, 1976. Gisela Raupach-Strey, Ute Siebert: *Sprache in Praxis und Theorie*, Materialien für die Sekundarstufe II, Philosophie, Hannover, 1978. Karl Heinz Rother (Hrsg.): *Philosophie, Arbeitsmaterialien Sekundarstufe II*, München, 1978. Richard Schottky (Hrsg.): *Texte der Staatsphilosophie*, München, 51975. Ders.: *Texte der politischen Theorie*, München, 61984. Armin Müller, Alfons Reckermann (Hrsg.): *Einführungskurs*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 1, Münster, 31976. Ders.: *Philosophische Aspekte der Politik*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 3, Münster, 21977. Ders.: *Ethik als philosophische Theorie des Handelns*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 5, Münster, 31981. Ders.: *Anthropologie als philosophische Reflexion über den Menschen*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 6, Münster, 41980. Hans Joachim Türk, Werner Trutwein (Hrsg.): *Anthropologie*, philosophisches Kolleg, Bd. 4, Düsseldorf, 51982.

züge, die in allen empfohlenen Chrestomathien zu finden sind, erhält man eine Liste von zweihundertdrei Kanonphilosophen.²⁶⁴

Auf den Gewinn der Lektüre von »klassischen Texten« für philosophische Bildungsprozesse weisen die Verfasser der Richtlinien von Rheinland-Pfalz gleich einleitend hin, doch verweigern sie eine konkrete Nennung der »klassischen Texten«.²⁶⁵ Bei der Auswahl der Texte sei nur zu darauf achtzugeben, daß keine Indoktrinierung der Schülerinnen und Schüler stattfinde. Dies sei vor allem dadurch zu vermeiden, indem zu jedem philosophischen Problem zwei konträre Positionen zu Wort kämen.²⁶⁶ Die Verfasser des Lehrplans betonen ihren pluralistischen Ansatz und geben zweiunddreißig Beispiele für Kanonautoren.²⁶⁷ Auch bei der Erarbeitung der verschiedenen philosophischen Disziplinen gibt es in Rheinland-Pfalz Wahlmöglichkeiten. Im ersten Kursjahr sind die Bereiche Anthropologie und Logische Propädeutik verpflichtend. Zwischen den Themengebieten »wissenschaftliche Verfahrensweisen« und »Ontologie« darf anschließend gewählt werden. Wenn Ontologie nicht Gegenstand des ersten Kursjahres war, darf sie im zweiten Jahr thematisiert werden. Zur Wahl stehen außerdem Ästhetik, Religionsphilosophie, Geschichtsphilosophie, Staatsphilosophie, Ethik und

264 Genannt werden: Adorno, Albert, Aristophanes, Aristoteles, Austin, Ayer, Bacon, Bauer, Blank, Bloch, Bochenski, Bollnow, Born, Brecht, Brunner, Brunnstein, Buber, Buchholz, Bühler, Bultman, Burke, Camus, Carnap, Chomsky, Cicero, Crombie, Cues, Danto, Dempe, Descartes, Dessauer, Diedrichsen, Dilthey, Eibl-Eibesfeldt, Einstein, Engelhardt, Engels, Epikur, Erikson, Feuerbach, Fichte, Fisch, Fischer, Frankena, Frege, Freud, Frey, Fridell, Fuchs, Fürstenberg, Gadamer, Galen, Gandhi, Garve, Gehlen, Gipper, Goos, Graumann, Habermas, Hare, N. Hartmann, Hayakawa, Hegel, Heidegger, Heinemann, Helmholtz, Hempel, Hentig, Herder, Hessen, Hinske, Hobbes, Höffe, Hommes, Horkheimer, Humboldt, Hume, Illich, Jäckel, James, Jaspers, Kahn, Kambartel, Kamlah, Kant, Katz, Kaufmann, Kempster, Keutner, King, Klaus, Kolakowski, Kraft, Krech, Kuhn, Künneth, Laing, Lakatos, Lee, Lenin, Locke, Lohfink, Lorenzen, Lotze, Löwith, Luhmann, Lukrez, Mackesen, Maihofer, Mandeville, Marcel, March, Marcuse, Maritain, Marquard, Marx, Milgram, Mirandola, Mitscherlich, Mittelstraß, Mohr, Moltmann, Montaigne, Montesquieu, Morris, Musil, Nietzsche, Oy, Pascal, Patzig, Peirce, Perez, Piaget, Picht, Pieper, Pitcher, Planck, Platon, Popper, Porzig, Ranke, Reichenbach, Reichert, Riedel, Rose, Rothacker, Rousseau, Russell, Ryle, Salat, Sartre, Saussure, Scheler, Schelling, Schelsky, Schlick, Schmitz, Schneider, Schulz, Schweigen, Segeth, Seneca, Simpson, Skinner, Solla, Price, Sontheimer, Spaemann, Spranger, Stalin, Stegmüller, Steintal, Stenzel, Ströker, Tatarkiewicz, Thomas von Aquin, Tolstoi, Trillhaas, Tse-tung, Ulmer, Voltaire, Wagner, Waismann, Warnock, Watzlawik, Weber, Weinrich, Weisberger, Wieschedel, Weizsäcker, Wetter, Whorf, Wieland, Wiener, Wittgenstein, Wittram, Wunderlich, Wyss und Zink.

265 Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Lehrplan Philosophie, Grundfach in der Oberstufe des Gymnasiums, (Mainzer Studienstufe), Worms, 1983, S. 5.

266 A. a. O., S. 8; 17.

267 Namentlich aufgeführt werden: Kant, Hesoid, Thukydides, Chiliasmus, J. v. Fiore, Thomas von Aquin, Nietzsche, Marx, Spengler, Hegel, Burckhardt, Haeckel, Heisenberg, Weizsäcker, de Chardin, Aristoteles, Ockham, Abaelard, Bentham, Mill, Schopenhauer, Scheler, N. Hartmann, Gehlen, Portman, Dewey, Bacon, Horkheimer, Freud, Pareto, Geiger, St. Simon, Feuerbach, Marx, Mannheim, Popper, Adorno, Topitsch, Althusser, Kuhn, Lakatos und Feyerabend. Vgl. a. a. O., S. 18 ff.

Rechtsphilosophie. Im dritten Kursjahr besteht in Rheinland-Pfalz eine Wahlmöglichkeit zwischen Ideologie/Ideologiekritik und Geschichte der Philosophie. Zur Unterstreichung der Bildung des Individuums zum mündigen Bürger in einer Demokratie legen die Autoren des rheinland-pfälzischen Lehrplanes der Lehrkraft besonders die Thematisierung der Rechtsphilosophie nahe.

Die Behandlung der Rechtsphilosophie scheint umso dringender aufgrund der Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu einem pluralistischen demokratischen Rechtsstaat. Der Unterricht muß deshalb den Schüler mit den grundlegenden Konzeptionen des Rechtsstaates und seinem Selbstverständnis vertraut machen.²⁶⁸

Die Verfasser des Bremer Curriculums von 1982 verzichten ebenfalls auf einen Kanon von verbindlichen Texten. Sie geben lediglich Beispiele für mögliche Unterrichtsreihen, in denen insgesamt achtundvierzig bekannte und unbekannte Philosophen vorkommen.²⁶⁹

Ein Zeugnis der offenen Lehrplangestaltung ist auch der im Jahre 1984 erstmals veröffentlichte *Rahmenplan* für den Philosophieunterricht der gymnasialen Oberstufe in West-Berlin. In Klasse 11 sieht der Plan Unterrichtseinheiten zur Frage »Was ist Philosophie?«, zur Ethik und Anthropologie vor. Die Disziplinen Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und Logik müssen in Jahrgangsstufe 12 abgedeckt werden. Die Thematik kann sich entweder auf ein ganzes Schuljahr erstrecken oder auch nur auf ein halbes. Für die Jahrgangsstufe 13 schreibt der Lehrplan Geschichte der Philosophie vor. Im letzten Kurs müssen zudem eine Ganzschrift und, zur Vermeidung eines unterschwelligen Eurozentrismus, ein Text aus der außereuropäischen Philosophie gelesen werden.²⁷⁰ Die Verfasser des Rahmenlehrplans plädieren grundsätzlich für einen Wechsel zwischen textzentrierten und -freien Problemerkörterungen. Obwohl hier die Weichen eindeutig in Richtung Exemplakanon gestellt werden, verzichten die Verfasser des Berliner Curriculums ebenfalls auf die verbindliche Erstellung eines solchen. Lediglich Vorschläge werden für die Unterrichtseinheiten unterbreitet. Der Berliner Exemplakanonvorschlag mündet schließlich in einer unübersichtlichen Liste von

268 A. a. O., S. 20. Vgl. Auch die tabellarische Übersicht der Themenbereiche: a. a. O., S. 7.

269 Sartre, Garaudy, Freud, Marcuse, Steinbuch, Stegmüller, Bochenski, Kutschera/Bretkopf, Segeth, Engels, Schaff, Luther, Whorf, Saussure, Locke, Bloomfield, Humboldt, Gadamer, Habermas, Popper, Seiffert, Marx, Albert, Weber, Hegel, Adorno, Kierkegaard, Heidegger, Senghaas, Hacker, Selg, Lorenz, Belscher, Lenin, Schmidt-Schikoff, Heisenberg, Grüsser-Henn, Descartes, Seiffert, Dilthey, Russell, Kurella, Petrovic, Popitz, Tomberg, W. Becker, Merton. Vgl. Freie Hansestadt Bremen, 1982, a. a. O., Anhang. Zum Kanonverzicht siehe S. 3.

270 Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin, Vorläufiger Rahmenlehrplan, a. a. O., S. 3.

ehundertfünfundachtzig Kanonautoren.²⁷¹ Die Verfasser der niedersächsischen *Rahmenrichtlinien* von 1985 nennen ebenfalls keinen verbindlichen Exemplakanon, sondern nur Beispiele für Kanonphilosophen, deren Werke im Rahmen der obligatorischen Rahmenthemen »Wahrheit« und »gutes Handeln« gelesen werden können. Dieser Exemplakanonvorschlag enthält einhundertdreißig Kanonautoren.²⁷²

6.7.4 Die Verortung der *Logischen Propädeutik* des Erlanger Konstruktivismus in der Kanonformation

Die Geschichte der Kanonbildung zeigt, daß logische Propädeutik meist ein fester Bestandteil des Kanons war und auf der Basis von Lehrbüchern vermittelt wurde.

271 A. a. O., S. 8 ff. Vorgeschlagen werden: Platon, Kant, Hegel, Aristophanes, Epikur, Aristoteles, Hobbes, Marx, Engels, Jaspers, Weizsäcker, Descartes, Gehlen, Darwin, Scheler, Plessner, Herder, Kohlberg, Sartre, Mandeville, Hume, Lobkowitz, Spaemann, Lübke, Auernheimer, Rang, Koneffke, Marcuse, Voltaire, Bacon, Seneca, Diderot, Freud, Morus, Popper, Weber, Plack, Hospers, Schmidhäuser, Weischedel, Oestereich, Bracher, Fraenkel, Wandruszka, Bergenholtz, Künhe, Birbaumer, Kierkegaard, Heidegger, Bloch, Anders, Habermas, Böhme, Leibniz, Wittgenstein, O. Becker, Gadamer, Adorno, Haller, Haug, Plotin, Schelling, Bubner, Burke, Huysman, Kagan, Nietzsche, Schiller, Borgeest, Benjamin, Bloch, Wellershoff, N. Hartmann, Apel, Albert, Mill, Lorenzen, Frankena, Hare, Rousseau, G. E. Schulze, Spinoza, Durkheim, Dahrendorf, Patzig, Horkheimer, Foucault, Büchler, Locke, Holbach, Haeckel, Monod, Eigen, Portmann, Lenneberg, Révész, Piaget, Humboldt, Mead, Leontev, Thomas von Aquin, Camus, Pieper, Feuerbach, Ritter, Rawls, Lessing, Augustinus, Bossuet, Marquard, Condorcet, Koselleck, Montesquieu, Comte, Hempel, Ranke, Droysen, Dilthey, Danto, Mommsen, Baumgartner, Vico, Althusser, Buffon, Lamarck, Prigogine, Spengler, Windelband, Simmel, Cassirer, Schlick, Kraft, Husserl, Carnap, Helmholtz, Stegmüller, Ströker, Lenk, Lakatos, Weyl, Albert, Frege, Arnauld, Lancelot, Chomsky, Waismann, Kamlah, Boole, Hilbert, Russell, Moore, Mauthner, Saussure, Sapir, Whorf, Schaff, Heisenberg, Wýgotski, Hamann, Ryle, Nicole, Bolzano, Lorenzen, Kambartel, Mittelstraß, Janich, Mach, Toulmin, Crombie, Blumenberg, Kuhn, Feyerabend, Zilsel, Krohn, Büchel, Mohr, Kopernikus, Laplace, Demokrit, K. Heinrich, Newton, Lenin, Topitsch, Wieland und Hübner.

272 Niedersächsischer Kultusminister, *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Philosophie*, 1985, a. a. O., S. 8 ff. Genannt werden: Aristoteles, Kamlah/Lorenzen (*Logische Propädeutik*), Humboldt, Wittgenstein, Parmenides, Platon, Bloch, Quine, Hume, Kant, Nietzsche, Heidegger, Popper, Lukrez, Bacon, Galilei, Schelling, Stachowiak, Stegmüller, Kuhn, Lakatos, Toulmin, Plotin, Hegel, Adorno, Marcuse, Moore, Rawls, Bentham, Singer, Hare, Thomas von Aquin, Habermas, Apel, Frankena, Tugendhat, Montaigne, Rochefoucauld, Lichtenberg, Herder, Goethe, J. Burckhardt, Ortega y Gasset, T. S. Elliot, Plessner, Lorenz, Eibl-Eibesfeld, Herbig, Descartes, Leibniz, Changeux, Machiavelli, Weber, Xenophanes, Kritis, Cusanus, Freud, Berger, Luhmann, Gehlen, Weizsäcker, Augustinus, Lessing, Jaspers, Reid, Hutcheson, A. Schütz, Berger, Luckmann, Ockham, Luther, Kierkegaard, Mackie, Hobbes, Epikur, Fichte, Buber, Watzlawick, Voltaire, Whorf, Montaigne, Sartre, Camus, Husserl, H. Albert, Sextus Empiricus, Stojanovic, Fichte, Höffe, Birnbacher, Peirce, Hoerster, Bentham, N. Rescher, Apel, Scheler, Dux, Heraklit, Bylinsky, Bresch, Prigogine, Stengers, Jantsch, Ferris, Kanitschneider, Eccles, Mitscherlich, H. E. Richter, Bunge, Vollmer, Feigl, Meister Eckhart, Pirsig, Bateson, Maturana, Locke, Marx, Macpherson und Duverger. Zur Vermeidung eines eurozentrischen Philosophieunterrichts soll die außereuropäische Philosophie ebenfalls Berücksichtigung finden. Hier nennen die Verfasser aber keine Kandidaten für den Exemplakanon. Siehe: a. a. O., S. 9.

Die seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts einsetzenden Bestrebungen zur Dekanonisierung von lehrbuchartigen Systemkanones werfen die Frage nach der Verortung der logischen Propädeutik in der Kanonformation auf. Vier Wege zur Situierung der logischen Propädeutik sind in der Kanonformation beschritten worden.

1. Die Aufnahme der logischen Propädeutik in einen Kompetenzkanon: Dieser Weg ist insofern indiziert, als daß Fähigkeiten wie logisches Denken und wissenschaftliches Argumentieren seit der Durchführung von mittelalterlichen Disputationen unstrittige Ziele eines Unterrichts in Logik am schulischen Bildungsort sind. Der im Kapitel 6.7.2. dargestellte Kompetenzkanon sieht dies auch ausdrücklich vor.
2. Die Aufnahme der logischen Propädeutik in einen Exemplakanon: Spätestens seit dem Aufschwung der analytischen Philosophie am Anfang des 20. Jahrhunderts erscheint eine Reduzierung der logischen Propädeutik auf Aristoteles' klassische Logik fraglich. Traditionelle und neuere Ansätze könnten auf der Basis kleinerer Textausschnitte erschlossen und verglichen werden. Eine systematische und formale Denkschulung nach einer bestimmten Logik ist aber im Rahmen von Exemplakanones nicht möglich.
3. Die Aufnahme der logischen Propädeutik in einen Begriffskanon: Begriffskanones umfassen eine bestimmte Anzahl von philosophischen Fachausdrücken, deren Bedeutung als feststehend begriffen wird. Diese Begriffe müßten dann von den Lernenden richtig verstanden und in der festgelegten Bedeutung angewendet werden. Begriffskanones sind aber prinzipiell in der Philosophie problematisch, weil sich Sprache wandelt und philosophische Begriffe von verschiedenen Philosophen mit unterschiedlichen Konnotationen gebraucht werden. Projekte wie das *Historische Wörterbuch der Philosophie* zeigen dieses Faktum in aller Deutlichkeit auf. Enthält ein Begriffskanon die Fachterminologie *einer* philosophischen Schule, hätten wir es mit einem latenten Systemkanon zu tun, der seines Kontextes beraubt wäre. Die Schlüsselworte stünden quasi als blankes Gerippe dar. Da Philosophieren aber schwerlich mit dem Lernen von Vokabeln zu verwechseln ist, müßte in Unterrichtsprozessen der fehlende Kontext rekonstruiert werden.
4. Die Aufnahme der logischen Propädeutik in einen lehrbuchartigen Systemkanon: Die vierte Lösungsmöglichkeit besteht darin, allen Dekanonisierungstendenzen zum Trotz, eine Rekanonisierung von lehrbuchartigen Systemkanones anzustreben.

Die Kanonisierung der von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen verfaßten und esoterisch schulbildenden *Logischen Propädeutik* ereignet sich mit unterschiedlichem

Erfolg auf allen vier Ebenen der Kanonformation. Mischformen sind insofern möglich, als daß die vier Kanonarten in nur einem Unterricht koexistieren. Im folgenden Kapitel sollen, nach einer einführenden Präsentation der Grundgedanken der *Logischen Propädeutik* und der konstruktivistischen Philosophiedidaktik, die vier Verortungsmöglichkeiten der *Logischen Propädeutik* in der Kanontektonik dargestellt und zukunftsweisend evaluiert werden.

Die gut zweihundertdreißig Seiten umfassende *Logische Propädeutik* von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen wurde zwischen 1967 und 1996 siebenmal nachgedruckt. Sie ist in sieben Kapitel gegliedert und wendet sich der klassischen Lehre vom Begriff und Urteil zu, um sie nach dem Stande der formalen Logik und neueren Sprachphilosophie zu modifizieren. Dies geschieht auf eine Art und Weise, die es auch Nichtmathematikern gestattet, sich einzuarbeiten. Das Ziel besteht darin, »jedermann« in die Logik einzuführen und Mittel zur Disziplinierung des Denkens und Redens bereitzustellen. Die *Logische Propädeutik* ist die Lehre von den Regeln des vernünftigen Redens. Es wird bezweckt, in das Denken, Sprechen und Kommunizieren eines jeden möglichst viel Klarheit zu bringen. Die in der *Logischen Propädeutik* entwickelten Maßstäbe und Regeln des disziplinierten Redens sollen aber auch der esoterischen »Disziplinlosigkeit des monologischen Drauflosschreibens und Aneinandervorbeiredens« Abhilfe verschaffen, um der stagnierenden Philosophie wieder auf die Sprünge zu helfen.²⁷³ Die Kluft zwischen dem seit Frege und Russell immer subtiler werdenden logischen Instrumentarium und der fehlenden Anwendung dieses Instrumentariums im alltäglichen wissenschaftlichen Diskurs sollte durch die *Logische Propädeutik* überwunden werden. Eine zentrale Aufgabe des Ansatzes besteht in der Fundierung der Wissenschaftssprache. Jedermanns Zugriff wird dadurch erleichtert, daß die *Logische Propädeutik* an der Umgangssprache ansetzt und Kunstaussdrücke oder Fremdwörter aus der skeptisch betrachteten Bildungssprache vermieden werden. Im Rahmen der konstruktiven Methode werden die zum Aufbau von Wissenschaften nötigen Begriffe auf der Grundlage der Umgangssprache dialogisch eingeführt, geprüft und schließlich als eindeutig nachvollziehbare Termini etabliert. Ihre weitere Verwendung in der normierten Wissenschaftssprache erfolgt nach den Regeln der Aussagen- und Prädikatenlogik.

Im ersten Kapitel werden die Begriffe *Prädikator* (Wortarten), *Prädikation* (die Handlung des Zu- oder Absprechens von Prädikatoren bei bestimmten Gegenständen), *Aussage* (wenn eine Prädikation als wahr oder falsch beurteilt werden kann, handelt es sich um eine Aussage) und *Eigenname* (die Benennung genau eines Gegenstandes) eingeführt und anhand von Beispielen erläutert. Das zweite Kapitel

273 Wilhelm Kamlah, Paul Lorenzen: *Logische Propädeutik, Vorschule des vernünftigen Redens*, Stuttgart, 1996, S. II.

»Welt, Sprache, Rede« zerfällt in drei Paragraphen, die sich mit der sprachlichen Erschließung der Welt, sprachlichen Handlungsschemata und der Kontextabhängigkeit der Prädikatoren in der Umgangssprache beschäftigen. Die Bausteine der wissenschaftlichen Aussagen – darunter der *Terminus* (Prädiktor einer wissenschaftlichen Sprache), die *Definition* und *Abstraktoren* (Zeichen, die anzeigen, daß Aussagen in einer bestimmten Weise verstanden werden sollen) – werden im dritten Kapitel erschlossen. Das vierte Kapitel »Wahrheit und Wirklichkeit« beschäftigt sich mit dem Problem der Verifizierung und dem Begriff der *Wahrheit*, indem zunächst für die Termini *wahr* und *falsch* Prädikatorenregeln vorgestellt werden. Junktoren und Quantoren werden im fünften Kapitel, anhand von Wahrheitstafeln und im dialogisch-operativen Verfahren, entwickelt. Die beiden letzten Kapitel beschäftigen sich mit der »Pragmatik der Aussage« und der »formalen Logik«. Abschließend werden, auf der Basis einer Konsens Theorie der interpersonalen Verifizierung, Spielregeln für einen wissenschaftlichen Dialog erarbeitet.²⁷⁴

Die *Logische Propädeutik* entstand auf der Basis einer mehrjährigen Zusammenarbeit von Kamlah und Lorenzen am Philosophischen Seminar in Erlangen. Als Titel hatten die Verfasser ursprünglich »Vorschule des vernünftigen Redens« und als Untertitel »Eine logische Propädeutik« vorgesehen. Der Verleger aber schlug mit Durchsetzungsvermögen vor, die beiden Titel umzustellen.²⁷⁵ Die scholastische Metaphorik des Titels ist in zweierlei Hinsichten bemerkenswert.

Zum einen erinnert der Buchtitel an das gleichnamige Unterrichtsfach, das bis zum 19. Jahrhundert unterrichtet wurde. Die Bildungs metaphorik des Titels verweist bereits auf das didaktische Postulat der Lehr- und Lernbarkeit von Philosophie. Die Rede von einer »Vorschule« suggeriert eine Progression von Lerninhalten. In der *Logischen Propädeutik* wird auch ausdrücklich von einer »Hauptschule« gesprochen, die sich an die »Vorschule« anschließen lasse.²⁷⁶ In anderen Schriften der beiden Autoren findet sich die Metapher der »Grundschule«²⁷⁷, so daß sich die Frage nach einem zwei- oder gar dreistufigen Bildungsmodell stellt. Gethmann kommt in einer erhellenden Untersuchung zur Architektonik des Bildungsmodells

274 Eine ausführlichere Zusammenfassung der *Logischen Propädeutik* findet sich bei: Carl Friedrich Gethmann: *Dasein: Erkennen und Handeln*, Heidegger im phänomenologischen Kontext, Berlin, 1993, S. 56 ff. und Dirk Hartmann: »Paul Lorenzen«, in: *Großes Werklexikon der Philosophie*, hrsg. von Franco Volpi, Bd. 2, Stuttgart, 1999, S. 938–940, hier: S. 940. Zur historischen Skizze einer Vorgeschichte der Erlanger Schule siehe: Carl Friedrich Gethmann: *Vom Bewußtsein zum Handeln, Das phänomenologische Projekt und die Wende zur Sprache*, München, 2007, S. 41 ff. Zum gescheiterten Versuch einer Grundlegung der Philosophie durch die *Logische Propädeutik* siehe: Carl Friedrich Gethmann: »Logische Propädeutik als Fundamentalphilosophie?«, in: *Kant-Studien*, 60/1969, S. 352–368.

275 Kamlah/Lorenzen, *Logische Propädeutik*, a. a. O. S. 5.

276 Vgl. a. a. O., S. 7; 231.

277 Paul Lorenzen, Oswald Schwemmer: *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*, Mannheim, 1975, S. 5.

der Erlanger Schule zu dem überzeugenden Ergebnis, daß das architektonische Gesamtkonzept der konstruktiven Philosophie unklar war und ist.²⁷⁸ Eine Aporie in der Architektur des Systems ist, im Hinblick auf eine potentielle Schulphilosophie, die im Modus eines Systemkanons vermittelt werden soll, problematisch. Wenn sich nämlich herausstellt, daß ein vermeintlicher Systemkanon kein System hat, in dem einzelne Teile der Lehre verbindlich angeordnet sind, dann ist es keiner.

Zum anderen hat sich seit dem Erscheinen des Buches der Ausdruck »logische Propädeutik« als Bezeichnung für eine selbständige Disziplin der Logik eingebürgert, in der es um vernünftiges Denken und Sprechen durch eine schrittweise Konstruktion wissenschaftlicher Sprache geht. Das Buch war zwar ursprünglich lediglich als eine Hinführung in die Logik konzipiert, doch wurde es bald, wie Gethmann und Hartmann treffend bemerken, zur »Gründungsurkunde« bzw. »Programmschrift« der von Kamlah und Lorenzen begründeten »Erlanger Schule«, die später in die Tradition des Methodischen Konstruktivismus einmündete.²⁷⁹ »Gründungsurkunden« sind als Unterrichtsmedien für den Anfänger in der Philosophie besonders interessant, weil sie von paradigmatischem Wert und voraussetzungsärmer sind als Texte, die am Ende einer historischen Entwicklung stehen.

An eine exoterische und esoterische Leserschaft gleichermaßen adressiert, wurde die *Logische Propädeutik* auf esoterischer Ebene schulbildend.²⁸⁰ Zur ersten Schülergeneration in Erlangen gehörten Kuno Lorenz, Jürgen Mittelstraß, Peter Janich, Oswald Schwemmer und Christian Thiel. Die institutionellen Bedingungen veränderten sich 1970 mit Mittelstraß' Ruf nach Konstanz. Dort entwickelten Friedrich Kambartel und Carl Friedrich Gethmann, in Auseinandersetzung mit den Vertretern der dialogischen Logik, einen argumentationspragmatischen Ansatz. Auch Janich trat, ein Jahr nach Mittelstraß, eine Professur in Konstanz an. Es bildete sich die »Konstanzer Schule«.²⁸¹ Die Bemühungen der konstruktivistischen Schule zur Reform der Sprachdisziplin seien aber – wie Gethmann

278 Carl Friedrich Gethmann: »Welche Hauptschule sollte der Vorschule folgen? Zur Architektonik der konstruktiven Vernunft in der Erlanger Schule«, in: *Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen*, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Paderborn, 2008, S. 43–62, hier: S. 51.

279 A. a. O., S. 43. D. Hartmann, a. a. O., S. 940.

280 Zur Wirkung vgl.: Jürgen Mittelstraß (Hrsg.): *Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen*, Paderborn, 2008.

281 Vgl. Friedrich Kambartel: »Erlanger Schule«, in: *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Mannheim, 1980, S. 585–586. Christian Thiel: »Konstruktivismus«, in: *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 2, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Mannheim, 1980, S. 449–453, hier: S. 451. Mechthild Jäger: *Die Philosophie des Konstruktivismus auf dem Hintergrund des Konstruktionsbegriffs*, Hildesheim, 1998, S. 13; 52 f. Zur Vorgeschichte der Erlanger Schule siehe: Carl Friedrich Gethmann: »Phänomenologie, Lebensphilosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, Eine historische Skizze zur Vorgeschichte der Erlanger Schule«, in: *Lebenswelt und Wissenschaft, Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie*, hrsg. von Carl Friedrich Gethmann, Bonn, 1991, S. 28–77.

am Ende der achtziger Jahre resümiert – »an den Grenzen fachwissenschaftlicher Rede-Kultur im großen und ganzen abgeprallt«. ²⁸²

In der Konsolidierungsphase der Philosophiedidaktik beteiligten sich aus der Konstanzer Schule Kambartel und Gethmann am fachdidaktischen Disput. Kambartel hatte sich mit den – ursprünglich innerhalb der Mathematikdidaktik entworfenen – Thesen zur »didaktischen Rücksichtnahme« in der Philosophiedidaktik einen Namen gemacht. Unter »didaktischer Rücksichtnahme« versteht er das Bemühen im Unterricht, an die Stelle eines rationalen, von Einsicht zu Einsicht fortschreitenden Aufbaus ein irrationales Vorgehen zu setzen. Dies sei z. B. der Fall, wenn rationale Einsicht durch anschauliche Analogien, Spaßversprechungen oder Autorität ersetzt werde. Kambartel erachtet didaktische Rücksichtnahme in Erziehungsprozessen als hinderlich, weil sie gegenüber den vernünftigen Bemühungen der Lernenden resigniere und zu irrationalen Formen der Überlegung ermuntere. Eine noch zu entwickelnde konstruktivistische Philosophiedidaktik habe folglich auf didaktische Rücksichtnahme zu verzichten. In einem im Jahre 1979 erschienenen Artikel zur *Didaktischen Rücksichtnahme* schreibt Kambartel:

Der konstruktiv-dialogische Ansatz zum Verständnis der Fundamente von Mathematik und Logik bemüht sich um einen nicht mit didaktischer Rücksichtnahme durchsetzten Aufbau. [...] Auf die Ausarbeitung eines didaktisch guten Aufbaus des konstruktiv-dialogischen Ansatzes ist bisher kaum Mühe verwendet worden. ²⁸³

Kambartels Forderung einer Unterlassung von didaktischer Rücksichtnahme ist in der Philosophiedidaktik kontrovers diskutiert worden. Carl Friedrich Gethmann schloß sich zeitnah Kambartels These an; Hans-Albert Veraart folgte diesem Ansatz später. ²⁸⁴

Ekkehard Martens dagegen lehnt Kambartels These der didaktischen Rücksichtnahme als eine Form der sogenannten »Schädlichkeits-These« entschieden ab. Martens bestimmt, im Gegensatz zu Kambartel, das Verhältnis zwischen Philosophie und Philosophiedidaktik nicht als schädlich, sondern als konstitutiv. Er wirft Kambartel die Verwendung eines ungenügenden Philoso-

²⁸² Carl Friedrich Gethmann: »Zur Grammatik von klassisch«, in: Freiheit und Verbindlichkeit, Festschrift zum 60. Geburtstag von Matthias Kohn, hrsg. von Heinz Knobloch, Aachen, 1988, S. 315–323, hier: S. 315.

²⁸³ Friedrich Kambartel: »Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme«, in: ZDP, 1/79, S. 15–17, hier: S. 17.

²⁸⁴ Carl Friedrich Gethmann: »Empfehlungen zum elementaren Philosophischen Logikunterricht«, in: ZDP, 2/80, S. 150–159, hier: S. 152. Hans-Albert Veraart: »Konstruktivismus als methodische Reflexion«, in: ZDPE, 2/01, S. 113–121.

phiebegriffs vor, der zwischen einer wahren, esoterischen Philosophie als »Urbild« und einer didaktisch vermittelten, popularisierten und exoterischen Philosophie als »Abbild« unterscheidet. In Überwindung des Esoterik-Exoterik-Gegensatzes gestaltet sich das Philosophieren auf der Grundlage einer Konstituierungsthese – nach Martens – dagegen als gemeinsamer Lehr-Lern-Prozess in diskursiver Spannung.²⁸⁵ Martens philosophiedidaktische Untersuchung der diskursiven Spannung in philosophischen Bildungsprozessen bemüht jedoch sehr wohl Kambartels konstruktive Dialogmethode, um die darin vorausgesetzte Gutwilligkeit der am Gespräch Beteiligten auch im Falle von Lehr-Lernprozessen in Erinnerung zu rufen. In Ergänzung zu den von Kambartel herausgestellten kognitiven Momenten im Dialogverfahren, berücksichtigt Martens außerdem eine affektiv-emotionale Dimension.²⁸⁶

Einen klaren Konsens erzielen die Vertreter der konstruktiven und dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik erstens in der Frage nach den möglichen Bildungssubjekten des Philosophieunterrichts. Beide Richtungen schließen niemanden aus philosophischen Bildungsprozessen aus. In einem einschlägigen populärwissenschaftlichen Magazin beschreibt Carl Friedrich Gethmann jüngst die Philosophie als »einzige Wissenschaft, die sich mit Problemen beschäftigt, die jeder hat«.²⁸⁷ Kamlahs und Lorenzens *Logische Propädeutik* richtet sich ausdrücklich an jedermann und setzt an der natürlichen Umgangssprache an.²⁸⁸ Martens faßt das Philosophieren als »elementare Kulturtechnik« auf, die zum Zweck der Persönlichkeitsbildung und Kritikfähigkeit eines jeden unerlässlich sei.²⁸⁹

Zweitens haben beide Ansätze einen Schwerpunkt in der Beförderung des Philosophierens. Die Vertreter des Konstruktivismus haben unter dieser Zielsetzung konkrete Unterrichtsempfehlungen entwickelt. In einer Umfrage der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* akzentuiert Gethmann – auf die Frage nach einem obligaten Grundwissen in der Philosophie – zunächst die Prävalenz des Philosophierens. Philosophieren sei nur möglich, wenn intellektuelle Mittel, wie logi-

285 Vgl. Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 10 f. Ders.: Einführung in die Didaktik der Philosophie, a. a. O., S. 18. Ders.: »Philosophiedidaktik«, a. a. O., S. 289 f.

286 Vgl. Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 39–46; 127. Friedrich Kambartel: »Moralisches Argumentieren – Methodische Analysen zur Ethik«, in: Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, hrsg. von Friedrich Kambartel, Frankfurt, 1974, S. 54–72. Ders.: »Wie ist praktische Philosophie konstruktiv möglich?«, in: Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, hrsg. von Friedrich Kambartel, Frankfurt, 1974, S. 9–33.

287 Carl Friedrich Gethmann: »Philosophieren in der Krise«, in: Spektrum der Wissenschaft, August 2009, S. 72–76, hier: S. 76.

288 Kamlah/Lorenzen, Logische Propädeutik, a. a. O., S. 27.

289 Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, a. a. O., S. 13 ff. Ders.: »Philosophiedidaktik«, a. a. O., S. 291 ff. Ders.: »Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung«, in: ZDPE 17, 1995, S. 2–4.

sche und philosophie-historische Kenntnisse, zur Verfügung stünden.²⁹⁰ Sowohl am schulischen als auch am universitären Lernort habe philosophische Bildung zur Schulung des Argumentierens mit einer logischen Propädeutik zu beginnen. Gethmanns Postulat einer logischen Propädeutik grenzt sich aber insofern klar vom Unterricht in dem gleichnamigen Unterrichtsfach des 18. und 19. Jahrhunderts ab, als daß neuere Kanonisierungsprozesse keinesfalls auf einen Dogmatismus hinauslaufen sollen. Eine fraglose und ungeprüfte Übernahme eines bestimmten Instrumentariums der Logik sei nicht mit dem kritischen Anspruch der Philosophie vereinbar.

Eine gewisse Kanonisierung und Standardisierung philosophischer Erkenntnis hat dabei nichts zu tun mit einer dogmatischen Immunisierung eines solchen Wissens.²⁹¹

Jedoch erweisen sich für Gethmann weder die traditionelle Logik noch die formalistisch konzipierte Standardlogik für philosophische Bildungsprozesse am schulischen Lernort als lehrens- und lernenswert. Die traditionelle Logik sei aufgrund der unzureichenden Ausbildung der Junktorenlogik und des Fehlens von mehrstelligen Prädikatoren unzulänglich; die sich an Frege anschließende moderne Standardlogik sei keine Theorie des philosophischen Argumentierens. Einzig eine pragmatisch orientierte Protologik, deren Aufgabe darin bestehe, unter den lebensweltlich befolgten Argumentationsregeln diejenigen zu rekonstruieren, die dem Zweck kommunikativer Verständigung dienten, hält Gethmanns kritischer Selektion stand.

Eine Schwierigkeit bei der Umsetzung dieser Empfehlung bestand jedoch in der ungünstigen Lehrbuchlage. Die von Gethmann zu Beginn der achtziger Jahre genannten Lehrbücher scheinen für das Lehren und Lernen einer pragmatisch orientierten Protologik am schulischen Bildungsort nur partiell und auszugsweise geeignet zu sein. Die *Logische Propädeutik* wird zur Einführung mehrstelliger Prädikatoren als nützlich erachtet.²⁹²

In einem innovativen studentischen Projekt, das zwischen 1974 und 1976 an

290 Eckhard Nordhofen: »Was ist und soll Philosophiedidaktik? Eine Umfrage. Carl Friedrich Gethmann«, in: ZDP 1/79, S. 166–167, hier: S. 166.

291 Carl Friedrich Gethmann: »Funktion der Philosophie im Rahmen reformierter Studiengänge«, in: Deutsche Universitätszeitung, 9/1975, S. 344–350, hier: S. 346. Vgl. auch ders.: »Philosophie. Aufgabe der Philosophie: Rekonstruktion menschlicher Erkenntnis- und Handlungsbedingungen«, in: Aspekte, Nr. 12, Dezember 1976, S. 14–18, insbesondere S. 15.

292 Gethmann, »Empfehlungen«, a. a. O. Zur Protologik siehe auch: Carl Friedrich Gethmann: Protologik, Untersuchungen zur formalen Pragmatik von Begründungsdiskursen, Frankfurt, 1979. Ders.: »Protologik«, in: Enzyklopädie und Wissenschaftstheorie, Bd. 3, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Stuttgart, 1995, S. 376–377.

der Universität Essen unter der Leitung von Gethmann und Piel stattfand, wurde anlässlich des Lehrbuchdesiderates die Aufgabe, ein Lehrbuch zur Förderung von Argumentationskompetenzen in der Sekundarstufe II zu verfassen, den Studierenden übertragen. Das Schulbuch durfte gemäß den Vorgaben der Projektleitung keinen historisch-hermeneutischen Exemplakanon enthalten.

Das Lehrbuch sollte keine Textsammlung sein, sondern ein systematisches Materialien- und Aufgabenbuch, das in elementarer Weise mit den Problemen, Arbeitsweisen und Hilfsmitteln der Philosophie vertraut machen sollte. [...] Die Anfangssituation beinhaltete, daß nicht im Sinne eines historisch-hermeneutischen Philosophieverständnisses (kommentierte) Textausschnitte von bedeutenden Philosophen dargeboten werden sollten. Philosophiegeschichte sollte nur insoweit berücksichtigt werden, als die Rekonstruktion historischer Argumente zum derzeitigen Diskussionsstand etwas beitragen konnte. Daneben konnten philosophische Texte als ›Übungsgegenstände‹ dienen.²⁹³

Die Erarbeitung einer Propädeutik des philosophischen Argumentierens war den Studierenden in Essen insofern möglich, als daß logische Analyse und Rekonstruktion obligatorischer Gegenstand ihres Grundstudiums war.²⁹⁴ Das von Gethmann und Piel geleitete Projekt verbesserte zwar die philosophischen Kenntnisse der Studierenden, brachte aber kein druckreifes Manuskript hervor. Die Ausarbeitungen einzelner Kapitel erfolgten teils auf konstruktivistischer, teils auf formalistischer Grundlage und waren insgesamt zu inhomogen.²⁹⁵

In der Schulpraxis blieb es also bei der Lektüre der *Logischen Propädeutik*. In Hamburg wurde in den siebziger Jahren auf die *Logische Propädeutik* von Kamlah und Lorenzen zurückgegriffen. Die Verfasser der Hamburger Richtlinien von 1974 schreiben die Lektüre der *Logischen Propädeutik* als verbindliche Lektüre in denjenigen Philosophiekursen vor, an denen Schüler und Schülerinnen teilnehmen, die Philosophie als mündliches oder schriftliches Abiturfach gewählt haben. Die Lernenden in solchen Kursen sollten sich daher ein Exemplar dieses Buches anschaffen.²⁹⁶ Obwohl damit ein klarer Schwerpunkt auf den Konstruktivismus gelegt ist, läuft das Hamburger Modell der siebziger Jahre nicht auf einen dogmatischen Systemkanon hinaus. Zur Vermeidung von Einseitigkeit fließen Elemente eines Exemplakanons ein. Für die Unterrichtsreihe zur *Logischen Propädeutik* sind

293 Carl Friedrich Gethmann, Wilhelm Piel: »Möglichkeiten studentischer Projekte in philosophischen Studiengängen«, in: ZDP, 1/79, S. 28–34, hier: S. 31.

294 Vgl. a. a. O., S. 28. Siehe auch: Carl Friedrich Gethmann, Rainer Hegelsmann: »Stellenwert der Propädeutik im Philosophie-Studium«, in: Deutsche Universitätszeitung, 10/1976, S. 365–368.

295 Vgl. Gethmann, Piel, a. a. O., S. 33.

296 Freie und Hansestadt Hamburg, Rahmenrichtlinien Philosophie, 1974, a. a. O., S. 6; 9.

neunzehn Doppelstunden, die in dem Lehrplan modellartig ausgearbeitet sind, vorgesehen. Das Ziel der Unterrichtsreihe lautet:

Es ist dabei nicht in erster Linie das Ziel, die Fähigkeit zu erlangen, sprachliche Information in ein mathematisches Kalkül zu bringen, sondern eher die Bedingungen und die Bedingtheit einer solchen Möglichkeit kritisch zu betrachten.²⁹⁷

Der Aufbau der Unterrichtsreihe folgt im wesentlichen der Struktur der *Logischen Propädeutik*. Vier Unterrichtsstunden vergehen allein für eine Problemformulierung im offenen Klassengespräch. Die Lektüre des ersten Textauszuges (Kap. 1, elementare Prädikation) ist erst für die dritte oder vierte Doppelstunde geplant. Nachdem das zweite Kapitel der didaktischen Reduktion anheimgefallen ist, kann in der fünften Doppelstunde die terminierte Sprache (Kap. 3) thematisiert werden. Die sich nun anschließende Begriffslehre wird anhand von Textauszügen aus Aristoteles' Schrifttum erarbeitet. In der siebten Doppelstunde werden Auszüge aus dem vierten Kapitel der *Logischen Propädeutik* über »Wahrheit und Wirklichkeit« besprochen. Textauszüge von Seifferts *Einführung in die Wissenschaftstheorie* und Savignys *Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren* dienen anschließend der Erschließung von Aussagestufen. Die neunte, zehnte und elfte Doppelstunde sollen mit der Erarbeitung von Auszügen aus dem fünften Kapitel über logische Partikel der *Logischen Propädeutik* verbracht werden. Die verbleibenden Unterrichtsstunden dienen allein der Wiederholung, der Leistungskontrolle und dem Transfer.²⁹⁸

Während das Hamburger Modell noch in der Tradition der lehrbuchartigen Systemkanones steht und durch Aufnahme von Momenten aus einem Exemplakanon der Gefahr der Einseitigkeit und Dogmatisierung zu entgehen strebt, wird anderorts die *Logische Propädeutik* nicht als Ganzschrift traktiert, sondern nur in kleinen Textausschnitten im Rahmen eines reinen Exemplakanons den Schülerinnen und Schülern vorgelegt. In den kanonischen Chrestomathien von Ekkehard Martens und Rudolf Bensch werden Textauszüge aus der *Logischen Propädeutik* abgedruckt.²⁹⁹ Diese standen etwa in Baden-Württemberg zur Auswahl, wo die Lehrplankommission von 1978 den Erlanger Konstruktivismus im Wahlbereich des Randkanons dritter Frequenzstufe berücksichtigte.³⁰⁰ Ein Jahr später legte die

297 A. a. O., S. 8.

298 Vgl. a. a. O., S. 23 ff.

299 Ein Auszug aus dem zweiten Kapitel findet sich bei: Bensch, Sprachphilosophie, a. a. O., S. 138. Martens wählt einen Auszug aus dem vierten Kapitel. Vgl. Ekkehard Martens (Hrsg.): Diskussion, Wahrheit, Handeln, Materialien für die Sekundarstufe II, Philosophie, Hannover, 1977, S. 38 ff.

300 Vgl. Kultus und Unterricht, Gemeinsames Amtsblatt, Baden-Württemberg, a. a. O., S. 185.

Kultusministerkonferenz Standards für die Abiturprüfung in Philosophie fest und exerzierte diese exemplarisch am Beispiel einer Aufgabe für einen Leistungskurs durch, der sich mit der *Logischen Propädeutik* zuvor im Unterricht auseinandergesetzt hatte.³⁰¹ In Bayern gehörten ab 1984 Textauszüge zur Ethik von Lorenzen und Schwemmer zur Pflichtlektüre.³⁰² Zuletzt wurde die *Logische Propädeutik* von Kamlah und Lorenzen als Element eines breiten Exemplakanons im Brandenburger Rahmenplan für Philosophie aus dem Jahre 1993 empfohlen.³⁰³

Die Behandlung der *Logischen Propädeutik* im Rahmen eines reinen Exemplakanons läßt den Erlanger Konstruktivismus aus der Perspektive der Lernenden als eine philosophische Richtung unter vielen anderen erscheinen, die man erschließen, erörtern und kritisieren kann. Die Kürze der Textauszüge aber wird dem Anliegen der Autoren nicht gerecht, den Lesern Mittel zur Disziplinierung des Redens und Denkens durch eine Hinführung zur modernen Logik bereitzustellen. Die Übertragung von Lehrbuchelementen in einen Exemplakanon erweist sich als problematisch, weil hier konkurrierende didaktische Zugriffe am Werke sind. Vertreter der Lehrbuch-Didaktik wollen im Philosophieunterricht basale Fertigkeiten des Philosophierens mithilfe eines belehrenden, für didaktische Zusammenhänge eigens konzipierten Textes vermitteln, während die Verfechter des exemplarischen Lernens einen Abriss der Philosophiegeschichte anhand von Auszügen aus nicht immer ganz einfach zu erschließenden Klassikertexten vermitteln. Die Klassikertexte entspringen, von wenigen Ausnahmen – wie etwa Leibniz' *Vernunftprinzipien*, die für einen Prinzen verfaßt wurden, der eine Einführung in die Philosophie wünschte – abgesehen, keiner didaktischen Absicht und wenden sich in fachphilosophischen Kontexten an längst verstorbene Adressaten. Der Hamburger Allgemeindidaktiker Meinert Meyer bemerkt zu Recht, daß ein an der Philologie und an einem Humboldtschen Bildungsstreben ausgerichteter Philosophieunterricht einer formalen Denkschulung und logischen Propädeutik im Sinne von Lorenzen und Kamlah nicht gerecht werden kann.³⁰⁴

Zu Beginn der achtziger Jahre setzt die Umstrukturierung der Kanontektonik ein. Die Verfasser der saarländischen Richtlinien von 1980 verorten Lorenzens und Kamlahs *Logische Propädeutik* erstmals in einen Begriffs- und Kompetenzkanon. Dieser Weg beginnt zunächst mit der Entfernung der *Logischen Propädeutik* aus dem Exemplakanon. Für Schülerinnen und Schüler sei das Buch als Textvorlage

301 Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie, Beschluß vom 7. 12. 1979, a. a. O.

302 Bayrisches Staatsministerium, Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik, 1984, a. a. O., S. 391.

303 Brandenburg, Rahmenplan Philosophie, 1993, a. a. O., S. 44.

304 Vgl. Meinert A. Meyer: »Didaktische Überlegungen zum Philosophieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 32–43, hier: S. 38.

»zu ausführlich« und »sprachlich zu anspruchsvoll.« Für Lehrkräfte aber sei das Buch für die Planung von Unterrichtsreihen in der Jahrgangsstufe 11 »sehr informativ und grundlegend«.³⁰⁵ Schließlich stellen die Verfasser der saarländischen Richtlinien einen Kanon von achtzehn verbindlichen Begriffen fest, die Schlüsselworte aus der *Logischen Propädeutik* enthalten. Die Begriffe sollen von den Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit richtig verstanden und angewendet werden. Eine Kompetenz, die saarländische Lerner in den achtziger Jahren zu erwerben hatten, bestand darin, logische Fehler, wie die äquivoke Verwendung von Prädikatoren oder die Verwechslung von einstelligigen und mehrstelligen Prädikatoren, erkennen zu können.³⁰⁶ Mit welchen Medien und Methoden der Begriffskanon von der Lehrkraft einzuführen ist, lassen die Richtlinien offen.

Der Verdacht, daß unter dem Deckmantel des Begriffskanons ein undifferenzierter Systemkanon durch die Hintertür rekanonisiert werden könnte, bekräftigt sich, wenn man berücksichtigt, daß die saarländische Lehrplankommission nach der Installation des konstruktivistischen Begriffskanons in der elften Jahrgangsstufe die Lektüre von Kamlahs *Philosophischer Anthropologie*, in der die *Logische Propädeutik* häufig zitiert wird, in den Klassen 12 oder 13 vorschlägt. Kamlahs *Philosophische Anthropologie* sei »didaktisch sehr anregend«, »informativ« und, im Gegensatz zur *Logischen Propädeutik*, »sprachlich für Schüler geeignet«.³⁰⁷ Eine Lehrkraft hatte damit nicht die Pflicht, wohl aber die Möglichkeit, den Großteil des gymnasialen Philosophieunterrichts mit konstruktivistischen Inhalten zu füllen und die Philosophie insgesamt auf den Erlanger Konstruktivismus zu reduzieren. Der Versuch, die Philosophie der Erlanger Schule in Form eines architektonisch abgesicherten Systems von Vor-, Grund- und Hauptschule zu lehren, mußte aber, wie bereits gezeigt, schon aufgrund der unklaren Struktur scheitern.

Der in den saarländischen Richtlinien der achtziger Jahre beschrittene Nebenweg, den Konstruktivismus in einen Methodenkanon einzubinden, wird von den Kanoninstanzen gegenwärtig zum Hauptweg ausgebaut. Im derzeit gültigen Lehrplan von Rheinland-Pfalz weist Ekkehard Martens die Spuren des Erlanger Konstruktivismus nach und beklagt die Einseitigkeit dieses Rahmenplans, der auf

305 Saarland, der Minister für Kultus, Bildung und Sport: Vorläufiger Lehrplan, Gymnasium, Allgemeine Ethik, Grundkurs, o. O., 1980, S. 22, Anhang S. 2. Diese ministerielle Einschätzung korreliert insofern mit den Erwartungen der Autoren, als daß sich die *Logische Propädeutik* ausdrücklich an »jedermann« wendet und »inmitten und mit Hilfe unserer Umgangssprache« beginnen will. Vgl.: Kamlah/Lorenzen, *Logische Propädeutik*, a. a. O., S. 14; 27.

306 Zum Begriffskanon gehören: *Prädikation, Gegenstand, Eigennamen, Indikator, Kennzeichnung, Prädikator, einstelliger Prädikator, mehrstelliger Prädikator, Elementaraussage, komplexe Aussage, Junktor, Quantor, Allsatz, Partikularsatz, Terminus, Definition, Objektsprache, Metasprache*. Vgl. Saarland, der Minister für Kultus, Bildung und Sport, Vorläufiger Lehrplan, Allgemeine Ethik, a. a. O., S. 30 f.

307 A. a. O., Anhang S. 4 f. Vgl. Wilhelm Kamlah: *Philosophische Anthropologie, sprachkritische Grundlegung und Ethik*, Mannheim, 1973.

die Vermittlung von Methoden anderer philosophischer Richtungen weitgehend verzichtet (vgl. Kap. 6.8.1.).³⁰⁸ Die Dominanz der konstruktivistischen Methode in Rheinland-Pfalz geht offenbar auf den Einfluß von Silke M. Kledzik zurück, die bis zu ihrem Tod im Jahre 2010 am Koblenzer *Cusanus Gymnasium* Philosophie und Französisch lehrte und 1998 in der rheinland-pfälzischen Lehrplankommission tätig war. Kledzik hatte noch vor dem Erscheinen ihrer Dissertation über *Das Problem einer erziehungswissenschaftlichen Terminologie* in den siebziger Jahren, gemeinsam mit Dietfried Gerhardus und Gerd H. Reitzig, ein logisch-propädeutisches Arbeitsbuch zum schlüssigen Argumentieren herausgegeben, das an gymnasialen und universitären Lernorten erprobt und von Kuno Lorenz mit einem Nachwort versehen wurde.³⁰⁹ In kritischer Auseinandersetzung mit den schädlichen »Textverschnitten« in den herkömmlichen Textsammlungen für den Philosophieunterricht, propagiert Kledzik zur wissenschaftspropädeutischen Einübung in schlüssiges Argumentieren die Verwendung ihres Arbeitsbuches am schulischen Bildungsort. Eine Lektüre von Klassikerschriften aus dem Exemplakanon ist für Kledzik nur dann vorstellbar, wenn die Klassikerschriften die im Arbeitsbuch vorgestellten Argumentationsformen exemplarisch veranschaulichen.³¹⁰ Ein verlegerischer Erfolg war Kledziks konstruktivistischem Arbeitsbuch, trotz aller Kanonisierungsbemühungen, nicht beschieden.

Kledziks Einfluß auf die gegenwärtige Philosophiedidaktik basiert hauptsächlich auf einem in der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* erschienenen Artikel über den dialogischen Konstruktivismus als Ausgangspunkt methodenbewussten Philosophierens, auf den sich sowohl Martens als auch Rohbeck berufen. Beide Philosophiedidaktiker befürworteten die konstruktivistische Methode jedoch nur als *ein* Element im bunten Methodenpluralismus. Unter dem Signum einer »Proto-Philosophie«, transformiert Rohbeck konstruktivistische Methoden in philosophische Unterrichtsmethoden.³¹¹

308 Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, a. a. O., S. 149 f. Zu Martens kritischer Auseinandersetzung mit dem Erlanger Konstruktivismus siehe: Martens: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, a. a. O., S. 39 f., 127. Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, Grundfach, Jahrgangsstufen 11 bis 13, Worms, 1998, S. 18. In der fachdidaktischen Kommission saßen Bernhard Gerlach, Josef Größchen, Peter Heinsch, Silke Kledzik und Barbara Platz.

309 Vgl. Dieter Gerhardus, Silke Kledzik Gerd H. Reitzig: Schlüssiges Argumentieren, Logisch-propädeutisches Arbeitsbuch, Göttingen, 1975. Silke Kledzik: Das Problem einer erziehungswissenschaftlichen Terminologie, Untersuchung zu ihrer sprachkritischen Grundlegung am Beispiel von »lernen« und »lehren«, Saarbrücken, 1979.

310 Silke M. Kledzik: »Wissenschaftstheorie und methodisches Philosophieren im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II«, in: Konsequenzen kritischer Wissenschaftstheorie, hrsg. von Christoph Hubig, Wolfert von Rahden, Berlin, 1978, S. 295–310.

311 Silke M. Kledzik: »Der dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens, Beispiele zum reflexiven Anteil im philosophischen Unterrichtsgespräch«, in: ZDPE, 2/00, S. 103–109. Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O.,

Mit Blick auf die zukünftige Kanontektonik, wäre damit abschließend für eine Aufnahme von konstruktivistischen Verfahren zur Schulung des Philosophierens und Argumentierens in einen Kompetenzkanon zu plädieren. Wie gezeigt, konnte ein historisch-hermeneutisch ausgerichteter Exemplakanon, aufgrund der Kürze der Textausschnitte aus der *Logischen Propädeutik*, nicht zur gewünschten Disziplinierung des Argumentierens beitragen. Eine Rekanonisierung von Systemkanones sowie in latente Systemkanones einmündende, monoscholastische Begriffskanones sind, aufgrund ihrer impliziten Dogmatisierungstendenzen, abzulehnen. Kompetenzorientierte Lernziele werden am besten im Rahmen eines operationalen Kanons, der Freiräume zur Erarbeitung und vor allem auch Übung von Fähigkeiten beinhaltet, erreichbar sein. Allerdings sollte der Kompetenzkanon nicht auf eine Methode oder philosophische Schule reduziert werden. Eine dogmatische und ungeprüfte Übernahme eines bestimmten philosophischen Instrumentariums in den Philosophieunterricht dürfte, in Hinblick auf den kritischen Anspruch der Philosophie, auch nicht im Sinne der Erlanger und Konstanzer Schule sein. Die philosophiedidaktische Ausarbeitung des Kompetenzkanons seit den neunziger Jahren wird die Fruchtbarkeit eines Methodenpluralismus im folgenden Kapitel vor Augen führen.

Der philosophiedidaktische Konsens, einen philosophischen Methodenpluralismus am schulischen Bildungsort zu etablieren, wird gegenwärtig einzig durch einen Beitrag von Heinz-Albert Veraart, Konstanzer Fachberater für Ethik und Deutsch, in Frage gestellt. Die auf die Verständlichkeit und Vernünftigkeit von Rede und Handlung abzielende konstruktivistische Methodik begreift Veraart als *pars pro toto* für alle philosophischen Methoden. Dies erfolgt unter der fragwürdigen Annahme, daß es im Hinblick auf die Ziele der konstruktivistischen Methodik in der Philosophiegeschichte keine Alternativen gebe. Der operationale Kanon soll – im Sinne Veraarts – folglich auf den methodischen Konstruktivismus beschränkt werden. Veraarts Empfehlung, Kamlahs und Lorenz' *Logische Propädeutik*, Kambartels *Was ist und soll Philosophie?* und *Theo-logisches* sowie Kamlahs *Philosophische Anthropologie* und den aus eigener Feder stammenden Aufsatz *Logik als Lehre argumentierender Rede* im Philosophieunterricht zu studieren, läuft auf einen Systemkanonvorschlag hinaus. Wie erwartbar, schließt sich Veraart zudem Kambartels Philosophiedidaktik uneingeschränkt an und postuliert die Aufgabe der didaktischen Rücksichtnahme im Philosophieunterricht.³¹² In Anbetracht

zu Kledzik siehe S. 97; 123, zur Proto-Philosophie: S. 105ff. Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, a. a. O., S. 150.

312 Veraart: »Konstruktivismus«, a. a. O., S. 113–121. Als Literaturgrundlage für den Philosophieunterricht nennt Veraart: Kamlah/Lorenzen, *Logische Propädeutik*, a. a. O., Friedrich Kambartel: *Was ist und soll Philosophie?*, Konstanz, 1968, S. 5–23. Ders.: »Theo-logisches. Definitorische Vorschläge zu einigen Grundtermini im Zusammenhang christlicher Rede von Gott«, in: *Zeitschrift für Evan-*

der erfolgten Dekanonisierung von Systemkanones als Kanontyp und des breiten Einvernehmens in der Philosophiedidaktik, einen Methodenpluralismus zu fördern, hat Veraarts Plädoyer für eine konstruktivistische Schulphilosophie in gegenwärtigen Kanonbildungsprozessen keine durchschlagende Wirkung erzielen können. Andere Veröffentlichungen des Autors belegen zudem, daß ein Plädoyer für eine Behandlung von konstruktivistischen Methoden und Texten ein philosophiehistorisches Studium nicht ausschließt.³¹³

6.8 Neunziger Jahre bis zur Gegenwart

6.8.1 Kompetenz- und Wertekanon

Schon in den achtziger Jahren wurde mit dem Aufkeimen der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik der Schwerpunkt auf die Methoden des Philosophierens im Unterricht gesetzt. Der curricular verankerte operationale Kanon dieser Zeit enthielt spezifisch philosophische Methoden aus der Hermeneutik (Texte auslegen können), analytischen Philosophie (Texte und Aussagen analysieren können) und Logik/Dialektik (argumentieren und richtig schließen können), doch fehlte den Methoden im operationalen Kanon der achtziger Jahre noch eine Gesamtstruktur. Der »Werkzeugkasten«³¹⁴ der Philosophie ist seitdem – um eine Metapher von Ekkehard Martens aufzunehmen – von den Philosophiedidaktikern aufgeräumt worden. Ekkehard Martens, Johannes Rohbeck und Volker Steenblock haben sich hier besonders verdient gemacht.

Den Fokus auf Kompetenzschulung setzt Steenblock aus der Perspektive einer Bildungsphilosophie. Bildung und Methode gehören – nach Steenblock – zusammen, weil sich jede Bildungsabsicht in Methoden umsetzen lassen muß. Das philosophisch sich bildende Subjekt nehme nicht einfach in rezeptiver Haltung Wissen auf, sondern setze einen Prozeß der »Erkenntnisarbeit« oder »Orientierungsarbeit« in Gang. Die zum Philosophieren notwendigen Kompetenzen ergreife das sich

gelische Ethik, 1/1971, S. 32–35. Kamlah, Philosophische Anthropologie, a. a. O. Hans-Albert Veraart: »Logik als Lehre argumentierender Rede«, in: Der Deutschunterricht, 2/1975, S. 63–80.

³¹³ Hans-Albert Veraart: »*Dein Korn ist heute reif, das morgige wird es morgen sein*«. Zu David Humes Moralphilosophie eines aufgeklärten Selbstinteresses«, in: ZDPE, 3/2000, S. 182–189. Ders.: »*homo homine deus – homo homini lupus*. Naturzustand und Dezisionismus«, in: ZDPE, 3/2005, S. 192–201. Ders.: »Descartes' provisorische Moral. Eine übersichtliche Ethik für ein endliches Leben«, in: ZDPE, 3/2007, S. 231–240.

³¹⁴ Ekkehard Martens: »<Werkzeugkasten und Schatztruhe> Ein Ausbildungskonzept für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen«, in: Studia Philosophica, Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft, Vol. 65, Stuttgart, 2006, S. 71–89.

bildende Subjekt eigentätig. Um erworbenes Wissen auf gewandelte Kontexte und Situationen anwenden zu können, bedürfe es Kompetenzen, die im methodischen Lernen erworben und reflektiert werden. Eine Kompetenzentwicklung zum Philosophieren wird – Steenblock zufolge – durch unterschiedliche methodische Zugänge angeleitet.³¹⁵

Die unterschiedlichen methodischen Zugänge werden von Martens und Rohbeck spezifiziert. In der *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts* entwickelt Martens induktiv aus fünf Elementen des Denkens fünf Methoden (phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch, dialektisch, spekulativ), die sich als Richtungen gegenwärtiger Philosophie herausstellen und als Arbeits- und Unterrichtsmethoden im Ethik- und Philosophieunterricht angewendet und reflektiert werden sollen. Die fünf Methoden sind begrifflich weit gefaßt, so daß etwa die dekonstruktivistische Methode als eine Unterart der Hermeneutik und die konstruktivistische Methode Erlanger und Konstanzer Herkunft als eine Spielart der analytischen Methode begriffen wird. Die fünf Methoden bilden im Philosophieunterricht eine Einheit, weshalb Martens auch vom »integrativen Methodenparadigma« oder anschaulicher vom »integrativen Fünf-Finger-Modell« spricht.³¹⁶ Im Philosophieren gehören die Methoden so zusammen, wie die fünf Finger zur Hand. Die fünf Methoden können und sollen von der Primarstufe bis zur gymnasialen Oberstufe im Verbund, aber in unterschiedlicher Akzentuierung und Verfeinerung angewendet werden. Martens' Graduierungsmodell sieht für Kinder mit weniger begrifflich-diskursiven Sprach- und Denkvermögen einen Schwerpunkt im phänomenologischen Philosophieren vor, während sich für die Oberstufe ein stärkeres texthermeneutisches und analytisches Vorgehen empfehle.³¹⁷

Im Gegensatz zu Martens, beschreitet Rohbeck einen deduktiven Weg, wenn er aus den Methoden und Denkrichtungen der Philosophie Verfahren für den Philosophieunterricht entwickelt. Rohbecks Ziel ist es, die didaktischen Potentiale der Philosophie aufzuspüren und so zu transformieren, daß sie sich im schulischen Philosophieunterricht realisieren lassen. Die Richtungen der Philosophie werden nicht als Gegenstand des Philosophieunterrichts behandelt, sondern als

315 Vgl. Steenblock, *Philosophische Bildung*, a. a. O., S. 58 ff. Ders.: *Theorie der kulturellen Bildung zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*, München, 1999.

316 Martens, »Werkzeugkasten und Schatztruhe«, a. a. O., S. 79. Ders., *Methodik*, a. a. O., S. 44; 57; 65. Siehe auch: Ders.: »Wozu Philosophie in der Schule?«, in: *Texte zur Didaktik der Philosophie*, hrsg. von Kirsten Meyer, Stuttgart, 2010, S. 156–172, hier: S. 160 ff.

317 Ekkehard Martens: »Ein integratives Methodenparadigma der Unterrichtsgestaltung«, in: *Philosophiekurse*, hrsg. von Volker Steenblock, Münster, 2004, S. 155–160. Ders.: »Können Bakterien denken? – Erfahrungen mit Philosophie-Seminaren an der Kinder-Universität Hamburg«, in: *Individuelle Förderung, Begabungen entfalten, Persönlichkeit entwickeln*, Bd. 2, hrsg. von Christian Fischer, Franz J. Mönks, Ursel Westphal, Berlin, 2008, S. 233–242, hier: S. 238. Ders., *Methodik*, a. a. O., S. 145 ff.

Verfahrensweisen, die von den Lernenden selbständig angewendet werden sollen. Die spezifischen Potentiale der philosophischen Denkrichtungen werden in den fachdidaktischen Kontext übertragen und modifiziert. Bei diesem Übertragungs- und Modifizierungsprozeß handelt es sich nicht um eine »Abbildung«, sondern um eine »Transformation«.³¹⁸ Aus didaktischer Perspektive kommen bei Rohbeck folgende Denkrichtungen zur Sprache: analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik und Dekonstruktion.³¹⁹

In der neueren Philosophiedidaktik zeichnet sich damit klar ein Plädoyer für einen Methodenpluralismus im Philosophieunterricht ab. Blicken wir auf den unten tabellarisch dargestellten Kompetenzkatalog der gegenwärtigen Lehrpläne, läßt sich zunächst feststellen, daß eine Akzentuierung von unterschiedlichen Methoden nicht allein in der Philosophiedidaktik, sondern auch in den Curricula stattfindet. Bei der neuesten Generation der Kernlehrpläne handelt es sich ausdrücklich um »kompetenzorientierte Lehrpläne«.³²⁰ In den Lehrplänen von Bremen und Nordrhein-Westfalen wird Martens' integratives Methodenparadigma in Reinform berücksichtigt. Die für Nordrhein-Westfalen zugelassenen Philosophie-schulbuchbände des C. C. Buchner-Verlags haben sich auf das Fünf-Finger-Modell auch schon insofern eingestellt, als daß die fünf einschlägigen Methoden in sogenannten »Methodenkursen« systematisch geschult und reflektiert werden.³²¹

Es ist aber auch festzustellen, daß der philosophiedidaktische Wunsch nach Methodenpluralismus nicht in jedem Bundesland umgesetzt wird. Martens selbst bezieht sich in seiner *Methodik* auf den rheinland-pfälzischen Lehrplan von 1998, in dem er Spuren des Erlanger Konstruktivismus (vgl. Kap. 6.7.4.) überzeugend nachweist. Dieser Lehrplan gerät in die Kritik, weil hier von einem Methodenmonismus ausgegangen wird.³²²

Der Philosophie- und Ethikunterricht fördert nicht allein philosophische Kompetenzen, er stellt sich auch der Herausforderung einer säkularen und philosophisch begründeten Werteerziehung in einer pluralen Gesellschaft. Im Gegensatz zur Werteerziehung im Staatsbürgerkundeunterricht der ehemaligen DDR oder in der *Philosophischen Propädeutik* im 18. Jahrhundert, wird kein verbindlicher Wer-

318 Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O., S. 95. Ders.: »Philosophische Methoden«, in: Texte zur Didaktik der Philosophie, hrsg. von Kirsten Meyer, Stuttgart, 2010, S. 237–251.

319 Vgl. Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O., S. 78 ff.; 100 ff.

320 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I, Praktische Philosophie, Frechen, 2008, S. 7.

321 Gregor Brockamp, Klaus Draken, Peter Flohr, Wolfram Hamacher, Jörg Hübner, Stefan Maeger, Rudolf Reuber, Helge Schalk, Johannes Strobel, Harald Sieberg: Philosophieren, 2 Bde., Bamberg, 2005/06. Zur Umsetzung von Martens' Methodenparadigma siehe insbesondere Bd. 2, Methodenkurs 8.

322 Vgl. Martens, Methodik, a. a. O., S. 149 f. und Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Lehrplan Philosophie, 1998, a. a. O., S. 18.

tekatalog zum Auswendiglernen den Lernenden zur Verfügung gestellt. Es kommt vielmehr darauf an, wie Martens zu Recht betont, im Ethikunterricht Erfahrungen von Nachdenklichkeit zu vermitteln, indem Wertepreferenzen im Dialog geprüft und ein gutbegründeter Wertekonsens sowie selbstständige Antworten gefunden werden.³²³ Nichtsdestotrotz wird aber auch im heutigen Ethikunterricht eine sittliche Haltung vermittelt, die sich an demokratischen Grundgedanken ausrichtet. Die schlichte Tatsache, daß es in dieser, wie in jeder anderen Gesellschaft, Normen gibt, die institutionalisiert und staatlich sanktioniert werden, wird – wie Rohbeck ganz richtig herausstellt – in der Philosophiedidaktik freilich nicht übersehen.³²⁴ Damit der moralphilosophische Diskurs in schulischen Bildungsprozessen nicht durch Moralisierung bedenklich verengt wird, raten die Philosophiedidaktiker zu einem integrierten Philosophieunterricht, in dem zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler Verbindungen zwischen Ethik, Staatsphilosophie und reflektiertem Vorwissen in Geschichte, Sozialkunde und den Naturwissenschaften geschlagen werden. Im integrativen Philosophieunterricht soll zudem eine Kritik der Ethik bzw. eine Kritik der Moral ermöglicht werden. Ein Unterricht in *Philosophie* erweist sich geeigneter als jener in der *Ethik*, oder anders formuliert: »Der beste Ethikunterricht ist Philosophieunterricht.«³²⁵

Das Dilemma der Werteerziehung wird in der Tat nur gelöst werden können, wenn, wie im abschließenden Kapitel noch zu zeigen sein wird, sich Werte-, Kompetenz- und Kernkanon aufeinander beziehen können. Die für den demokratischen Wertekanon zentralen Begriffe sowie die explizit in den Richtlinien genannten Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

323 Ekkehard Martens: »Praxis des Philosophierens: Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachdidaktischer Sicht«, in: *Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen, Erfahrungen mit einem neuen Schulfach, Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung*, hrsg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Frechen, 2002, S. 68–97, hier: S. 73; 76. Vgl. auch: Ders.: »Was soll der Ethik-Unterricht leisten?, Lehrplanmodelle in der Diskussion«, in: *ZDPE* 3/94, S. 209–211.

324 Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, a. a. O., S. 33.

325 Ekkehard Martens: »Praktische Philosophie und Werteerziehung«, in: *Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik, Werte und Normen, LER, praktische Philosophie*, 3/98, S. 2–7, hier: S. 2. Vgl. auch: Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, a. a. O., S. 34; 240. Steenblock, *Philosophische Bildung*, a. a. O., S. 90.

Bundesland	Fach	Schulart	Jg.	Kompetenzkanon	Wertekanon
Baden-Württemberg ³²⁶	Ethik	GY	8–10	Argumentieren, Erörtern, Wahrnehmen, Beschreiben, Wiedergeben, selbständig Denken, Kompromisse schließen, Gedankenexperimente durchführen	Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Achtung vor anderen, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Geduld, Toleranz
Baden-Württemberg ³²⁷	Ethik	HS, Werkrealschule	9–10	Wertentscheidungen problematisieren, Wertspannungen wahrnehmen, diszipliniert diskutieren, eigene Werte artikulieren, eigene Fähigkeiten prüfen	Demokratie, Freiheit, Menschenrechte, Humanität, Toleranz
Baden-Württemberg ³²⁸	Ethik	RS	10	hermeneutische, kommunikative, informationstechnische, soziale und personale Kompetenzen, Empathie, Selbstwahrnehmung	Demokratie, Freiheit, Humanität, Toleranz
Berlin ³²⁹	Ethik	SS, HS, RS, GS	7–10	Empathie, Deutungs-, Wahrnehmungs-, Argumentations-, Urteilskompetenz, personale Kompetenz (glaubwürdig überzeugen können), praktische Kompetenz (das tun können, was man als richtig erkannt hat)	Demokratie, Freiheit, Toleranz, Menschlichkeit, weltanschaulich neutral, nicht wertneutral
Berlin ³³⁰	PL	GY, GS	7–10	s. o., philosophische Fragen stellen können, philosophische Begriffe von der Alltagssprache unterscheiden können, Sprechakte erkennen, diskutieren, erörtern, Texte erschließen, Stellung nehmen	s. o.

326 Baden-Württemberg: Bildungsstandards Ethik, Gymnasium Klasse 8–10, www.bildung-staerkt-menschen.de (13. 01. 10).

327 Baden-Württemberg: Bildungsstandards Ethik, Hauptschule und Werkrealschule, Klasse 9–10, www.bildung-staerkt-menschen.de (13. 01. 10).

328 Baden-Württemberg: Bildungsstandards Ethik, Realschule, Klasse 10, www.bildung-staerkt-menschen.de (13. 01. 10).

329 Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10, Schule mit Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Ethik, Berlin, 2006, S. 10 ff.

330 Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I,

Berlin ³³¹	PL	GS, GY, AG	Sek. II	s. o., Prämissen, Thesen, Argumente, Konklusionen unterscheiden können, kreative Kompetenz, Abstraktions- und Reflexionskompetenz, philosophieren können	s. o.
Brandenburg ³³²	PL	GY	Sek. II	hermeneutische Kompetenzen, Urteilskompetenz	Toleranz, Demokratie
Bremen ³³³	PL	GY	Sek. II	Reflexionskompetenz Methodenkompetenz: phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch, dialektisch, konstruktiv/kreativ	-
Hamburg ³³⁴	PL	HS	5–9	Philosophieren, Reflexions-, Wahrnehmungs-, Deutungs-, Argumentations-, Urteils- und Darstellungskompetenz	-
Hamburg ³³⁵	PL	GY	9–12	Reflexions-, Urteils-, Deutungskompetenz	Offenheit, Toleranz
Hessen ³³⁶	Ethik	GY	5–10	soziale Kompetenzen, Reflexionskompetenz	weltanschaulich neutral, Freiheit, Toleranz

Jahrgangsstufe 7–10, Gesamtschule, Gymnasium, Philosophie als Wahlpflichtfach, Berlin, 2006, S. 10 ff.

331 Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Philosophie, Berlin, 2006, S. 6 ff.

332 Brandenburg, Rahmenplan Philosophie, 1993, a. a. O.

333 Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen: Philosophie, Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe, Qualifikationsphase, Bremen, 2009, S. 11 ff. Einsehbar: www.lis-bremen.de (13. 01. 10).

334 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Philosophie, Bildungsplan, Hauptschule, Hamburg, 2007, www.hamburg.de (13. 01. 10).

335 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): Rahmenplan Philosophie, Bildungsplan achtsstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I, Hamburg, 2004. www.hamburg.de (13. 01. 10). Vgl. auch: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend, Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.): Lehrplanrevision Sekundarstufe II, Lehrplan Philosophie für die gymnasiale Oberstufe, Hamburg, 1990.

336 Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5G bis 12G, o. O., 2008. Einsehbar: www.kultusministerium.hessen.de (13. 01. 10) Dieselbe Struktur findet sich auch im älteren Rahmenplan. Vgl. Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Ethik, Sekundarstufe I, Frankfurt, 1996.

Hessen ³³⁷	PL	GY	11–13	Begriffe klären, philosophische Diskurse führen, Prämissen reflektieren, hermeneutische Kompetenzen	weltbildneutral, Demokratie, Humanismus
Mecklenburg-Vorpommern ³³⁸	PL mit Kindern, PL	GS, HS, RS, GS, GY	1–13	Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbst-, Wahrnehmungs-, Deutungs-, Argumentations-, Urteilskompetenz, kreative und praktische Kompetenz	wertneutral, weltanschaulich neutral, Demokratie, Toleranz
Niedersachsen ³³⁹	WN	GS, RS, GY	5–10	Philosophieren, Wahrnehmen, Beschreiben, Verstehen, Reflektieren, Diskutieren, Urteilen	Demokratie, Menschenrechte, Toleranz
Nordrhein-Westfalen ³⁴⁰	PPL	HS, RS, GS, GY, BK	5–10	personale, soziale Kompetenz, Sach- und Methodenkompetenz, dialogisches Philosophieren mit phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen und spekulativen Zugängen, sokratisches Methodenparadigma	interkulturelle/intra-kulturelle Toleranz, Menschenrechte, Demokratie, weltanschaulich neutral
Nordrhein-Westfalen ³⁴¹	PL	GY, GS	Sek. II	Urteils-, Handlungs-, Lern-, Methoden-, Argumentationskompetenz	Toleranz, Besonnenheit, Verantwortung

337 Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 11 bis 13, o. O., o. J. Einsehbar: www.kultusministerium.hessen.de (13. 01. 10).

338 Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule Philosophieren mit Kindern, Röggentin, 2004, S. 13 ff. Dass.: Rahmenplan Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Schwerin, 2001, S. 12 f. Dass. (Hrsg.): Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, Jahrgangsstufen 7–10, Röggentin, 2002, S. 9; 13 ff. Dass. (Hrsg.): Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Philosophie, o. O., 2006. Dass. (Hrsg.): Rahmenplan für die Vorstufe des Fachgymnasiums, Philosophie, o. O., 2007. Einsehbar: www.bildungsserver-mv.de (13. 01. 10).

339 Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5–10, Werte und Normen, Hannover, 2009. Dass. (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10, Werte und Normen, Hannover, 2009. Dass. (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10, Werte und Normen, Hannover, 2009.

340 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan Sekundarstufe I, Praktische Philosophie, Frechen, 2008.

341 Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen, 1999.

Rheinland-Pfalz ³⁴²	Ethik	HS, RS, GS, GY	5–10	Sach-, Methoden-, Sozial-, Persönlichkeitskompetenz, ethische Handlungskompetenz	Universalistische und kommunikative Wertorientierung, Demokratie, Humanität, Friedfertigkeit, Toleranz
Rheinland-Pfalz ³⁴³	PL	GY	11–13	Methoden des Zweifelns/Fragens, Suchens/Forschens, Begründens/Rechtfertigens als analytisch-konstruktivistisches Vorgehen	
Saarland ³⁴⁴	Allgem. Ethik, PL	GY	9–12	Argumentations-, Reflexionskompetenz, hermeneutische Kompetenzen	Solidarität, Selbstbestimmung, Toleranz
Sachsen ³⁴⁵	Ethik	GY	5–12	Lernkompetenz, interkulturelle Kompetenz, moralische Urteilsfähigkeit, ethische Diskursfähigkeit	Toleranz, Achtung, Verantwortung, Werturteile auf der Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
Sachsen-Anhalt ³⁴⁶	Ethik, PL	GY	5–12; 9–12	Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, interkulturelle Kompetenz, moralische Urteilsfähigkeit, ethische Diskursfähigkeit	Toleranz, Verantwortung, Friedfertigkeit

342 Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrplan Ethik, Sekundarstufe I, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Grünstadt, 2000.

343 Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, Grundfach, Jahrgangsstufen 11 bis 13, Worms, 1998, S. 18. Einsehbar: www.nibis.de (13. 01. 10).

344 Saarland, Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (Hrsg.): Lehrplan für das Fach Allgemeine Ethik, o. O., 2008. Dass. (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, o. O., 2008. Einsehbar: www.saarland.de (13. 01. 10).

345 Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Ethik (2004/2009), www.zum.de/Faecher/Eth/SA/plaene/plaene.htm (30. 3. 10).

346 Sachsen-Anhalt: Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gymnasium, Ethikunterricht, Schuljahrgänge 5–12, o. O., 2007. Dass.: Rahmenrichtlinien Gymnasium, Philosophie, Wahlpflichtfach, Schuljahrgänge 9–12, o. O., 2003. Einsehbar: www.bildung-isa.de (13. 01. 10).

Schleswig-Holstein ³⁴⁷	PL	HS, RS, GS, GY	5–13	Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, Philosophieren	Toleranz, Mündigkeit
Thüringen ³⁴⁸	Ethik	RS, GY	5–12	Lern-, Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz,	Toleranz, Solidarität

6.8.2 Begriffskanon

In der gegenwärtigen Kanontektonik ist der Typus des Begriffskanons nur in wenigen Bundesländern curricular verankert. Einen verbindlichen Begriffskanon von gut hundert Begriffen pro Schultyp aus der Philosophie, Religionswissenschaft und Soziologie für die Sekundarstufe I legt Niedersachsen dem Unterrichtsfach *Werte und Normen* zugrunde.³⁴⁹ In Schleswig-Holstein ist ein verbindlicher Begriffskanon von rund vierzig Begriffen in der gymnasialen Oberstufe verpflichtend.³⁵⁰ Dieser Kanontyp ist insofern problematisch, als daß er von einer statischen und ahistorischen Begriffsauffassung ausgeht. Der Bedeutungswandel philosophischer Termini in der Geistesgeschichte wird in den Begriffskanones nicht beachtet.

6.8.3 Exemplakanones

6.8.3.1 Unverbindliche Exemplakanonvorschläge

Wie schon in den siebziger und achtziger Jahren, gibt es auch gegenwärtig Richtlinien, die zwar verbindliche Themenkreise benennen, aber keinen festen Kanon an philosophischen Texten aufstellen. Die aufgeführten Namen von Philosophen und deren Schriften dienen nur der Erläuterung und der Anregung zur Gestal-

347 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschulen, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Philosophie. o. O., o. J. Dass.: Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium, Philosophie, Kiel, 2002. Einsehbar: www.schleswig-holstein.de (13. 01. 10).

348 Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Ethik, Saarfild, 1999. Dass. (Hrsg.): Lehrplan für das Gymnasium, Ethik, Saarfild, 1999. Einsehbar: www.thillm.de (10. 03. 10).

349 Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule, 2009, a. a. O. Dass.: Kerncurriculum für das Gymnasium, 2009, a. a. O. Dass.: Kerncurriculum für die Realschule, 2009, a. a. O.

350 Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium, Philosophie, Kiel, 2002, S. 36 ff.

tung von Lehr- und Lernprozessen. Die prinzipielle Offenheit hinsichtlich der Inhalte läßt Lehrenden und Lernenden bewußt Freiräume in der Bestimmung des Lesenswerten. Mit Blick auf die Kanonautorinflation in den siebziger und achtziger Jahren, läßt sich nun eine Tendenz zur Kanonreduzierung beobachten.

Bundesland	Fach	Schulart	Jg.	Kanonautoren
Berlin ³⁵¹	Ethik	SS, HS, RS, GS	7–10	Aristoteles (Freundschaft, Gerechtigkeit), Freud, Platon (Höhlengleichnis)
Berlin ³⁵²	PL	GY, GS	7–10	Kant (vier Kant-Fragen), Platon (Höhlengleichnis)
Berlin ³⁵³	PL	GS, GY, AG	Sek. II	»prinzipielle Offenheit hinsichtlich der Inhalte« (S. 15), Kant, Sartre, Sokrates, Gehlen, Plessner, LK: ein außereuropäischer Philosoph
Brandenburg ³⁵⁴	PL	GY	Sek. II	Adorno, Albert, Anaxagoras, Anselm von Canterbury, Arendt, Aristoteles, Augustinus, Aurel, Ayer, Bacon, Benn, Berkeley, Birnbacher, Bloch, Blumenberg, Burckhardt, Butler, Campanella, Camus, Carnap, Cicero, Condorcet, Daele, Darwin, Demokrit, Descartes, Dilthey, Dummett, Engels, Epikur, Feyerabend, Fichte, Foucault, Frankena, Frege, Freud, Freyer, Gadamer, Gehlen, Hart, Hayek, Hegel, Heidegger, Heisenberg, Hempel, Herder, Hobbes, Höffe, Holbach, Horkheimer, Hübner, Humboldt, Hume, Jaspers, Jonas, Kamlah/Lorenzen, Kant, Kierkegaard, Kolakowski, Koselleck, Kuhn, Laplace, Leibniz, Lenin, Lenk, Lenk, Locke, Lorenz, Machiavelli, Malebranche, Mandeville, Marcuse, Marx, Mill, Mohr, Monod, Moore, Nagel, Nietzsche, Nozick, Ockham, Ortega y Gasset, Parmenides, Pascal, Patzig, Pieper, Plack, Platon, Plessner, Plotin, Popper, Quine, Rabelais, Radbruch, Rosenberg, Rousseau, Russell, Ryle, Salmon, Sartre, Sass, Schaff, Scheler, Schelling, Schnädelbach, Schulz, Seneca, Skinner, Spinoza, Stirner, Topitsch, Voltaire, Waismann, Weber, Weizsäcker, Whorf, Wilson, Wittgenstein

351 Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I mit Sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Ethik, 2006, a. a. O., S. 19 ff.

352 Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium, Philosophie 2006, a. a. O., S. 13.

353 Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Philosophie, 2006, a. a. O., S. 6 ff.

354 Brandenburg, Rahmenplan Philosophie, 1993, a. a. O.

Bremen ³⁵⁵	PL	GY	Sek. II	Descartes (<i>Meditationen</i>), Hume (<i>Untersuchungen über den menschlichen Verstand</i>), Kant (kopernikanische Wende, <i>Kritik der reinen Vernunft</i> , <i>Kritik der praktischen Vernunft</i> , <i>Grundlegung der Metaphysik der Sitten</i> , <i>Was ist Aufklärung?</i>), von Glaserfeld (<i>Konstruktion der Wirklichkeit</i>), Platon (Höhlengleichnis), Aristoteles, Epikur, Mill, Schopenhauer, Jonas, Hobbes, Locke, Rousseau, d' Holbach, Metzinger, Nagel, Heidegger, Sartre, Fromm
Hamburg ³⁵⁶	PL	GY	II–12	Aristoteles, Benjamin, Bieri, Bloch, Broad, Chisholm, Foucault, Frege, Freud, Hasted, Hegel, Heidegger, Holding, Homer, Hume, Jaspers, Jonas, Kant, Kierkegaard, Levinas, Lorenz, MacIntyre, Mann, Metzinger, Nietzsche, Pascal, Platon, Rawls Sartre, Schiller, Schopenhauer, Singer, Tugendhat/Wolf, Weizsäcker, Wilson
Hessen ³⁵⁷	Ethik	GY	5–10	»Auf die Nennung von Autoren und Texten [...] wurde [...] weitgehend verzichtet.« (S. 5) Ausnahme: Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Rawls
Hessen ³⁵⁸	PL	GY	II–13	Adorno, Albertus Magnus, Anaxagoras, Anaximander, Anaximenes, Anselm, Antiphon, Apel, Arendt, Aristoteles, Augustinus, Aurel, Austin, Averroes, Bachofen, Baumgarten, Bentham, Bloch, Blumenberg, Bochenski, Buber, Burckhardt, Carnap, Cassirer, Chardin, Cicero, Comte, Darwin, de Crescenzo, Derrida, Descartes, Dessauer, Droysen, Empedokles, Epiktet, Epikur, Erasmus, Feuerbach, Feyerabend, Frege, Freud, Fromm, Gadamer, Gehlen, Gronemeyer, Habermas, Hartmann, Hegel, Heidegger, Herder, Höffe, Horkheimer, Hösle, Humboldt, Hume, Jaspers, Jauß, Jonas, Jung, Kant, Kierkegaard, Kuhn, Kutchera, Leibniz, Leukipp, Lessing, Levinas, Locke, Lorenz, Luhmann, Lukrez, Luther, Lyotard, Mach, Machiavelli, Marx, Mill, Morus, Nagel, Nietzsche, Ockham, Ortega y Gasset, Pascal, Peirce, Platon, Plessner, Popper, Rousseau, Russell, Sartre, Scheler, Schelling, Schiller, Schopenhauer, Schumpeter, Searle, Seneca, Simon-Schäfer, Singer, Smith, Spaemann, Spinoza, Stegmüller, Thales, Thomas von Aquin, Thomas von Aquin, Toynbee, Vico, Weber, Weischedel, Weizsäcker, Whitehead, Wittgenstein

355 Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen: Philosophie, Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe, 2009, a. a. O., S. 9 ff.

356 Freie und Hansestadt Hamburg, Rahmenplan Philosophie, Bildungsplan achtstufiges Gymnasium, 2004, a. a. O.

357 Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, 2008, a. a. O.

358 Hessisches Kultusministerium, Lehrplan Philosophie, Gymnasialer Bildungsgang, o. J., a. a. O.

Mecklenburg-Vorpommern ³⁵⁹	PL mit Kindern	HS, RS, GS, GY	7–10	Epikur, Nietzsche, Montaigne, Heidegger, Sloterdijk
Nordrhein-Westfalen ³⁶⁰	PL	GY GS	Sek. II	Adorno, Arendt, Aristoteles, Benjamin, Bense, Bentham, Casamassima, Cicero, Descartes, Eco, Foucault, Freud, Gaarder, Gadamer, Gehlen, Habermas, Hegel, Heidegger, Herder, Hobbes, Jonas, Kant, Locke, Lorenz, Lübke, Lyotard, Marcuse, Marx, Nietzsche, Pascal, Petrarca, Platon, Popper, Rawls, Sartre, Scheler, Schiller, Skinner, Thomas von Aquin, Vollmer, Weber, Wittgenstein
Saarland ³⁶¹	Allgem. Ethik	GY	9–12	Apel, Aristoteles, Bentham, Birnbacher, Brandt, Epikur, Freud, Gehlen, Habermas, Hadot, Höffe, Jonas, Kant, Lenk MacIntyre, Marx, Meyer-Abich, Mill, Nietzsche, Nußbaum, Piaget, Platon, Sartre, Schweitzer, Schwemmer, Seneca, Simon-Schäfer, Singer, Smart, Spaemann, von Tepel, Thomas von Aquin, Weischedel
Saarland ³⁶²	PL	GY	Sek. II	Anselm, Augustinus, Burke, Camus, Carnap, Cohen, Darwin, Descartes, Frankena, Freud, Habermas, Hegel, Heisenberg, Hobbes, Hume, Kant, Leibniz, Locke, Mackie, Marx/Engels, Monod, Morgenstern/Zimmer, Nagel, Nietzsche, Pico della Mirandola, Platon, Popper, Putnam, Rawls, Ricoeur, Rosenberg, Russell, Sainsbury, Sartre, Schiller, Schopenhauer, Stegmüller, Thomas von Aquin, Weizsäcker, Whorf, Wittgenstein, Wuchterl
Sachsen ³⁶³	Ethik	GY	5–12	Comte, Feuerbach, Freud, Glucksmann, Habermas, Jonas, Morus, Nietzsche, Platon, Rawls, Rousseau, Russell, Sartre, Thomas von Aquin, Tugendhat

359 Mecklenburg-Vorpommern, Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, 2002, a. a. O.

360 Ministerium für Schule, Nordrhein-Westfalen, Gymnasium/Gesamtschule Philosophie, 1999, a. a. O.

361 Saarland, Lehrplan für das Fach Allgemeine Ethik, 2008, a. a. O.

362 Saarland, Lehrplan Philosophie, 2008, a. a. O.

363 Sächsisches Staatsministerium, Lehrplan Gymnasium Ethik (2004/2009), a. a. O.

Sachsen-Anhalt ³⁶⁴	Ethik	GY	5–12	Adorno, Albert, Apel, Aristoteles, Augustinus, Bacon, Bentham, Bloch, Bochenski, Böll, Bollnow, Born, Brandt, Brüning, Calvin, Comte, Darwin, Descartes, Epikur, Feuerbach, Freud, Fromm, Goss-Mayer, Habermas, Haeckel, Hartmann, Horkheimer, Humboldt, Jaspers, Jonas, Kant, Kuhn, Leibniz, Lessing, Marquard, Marx, Mill, Nietzsche, Pascal, Platon, Popper, Radbruch, Richter, Rousseau, Russell, Schelsky, Schulz von Thun, Seneca, Sextus Empiricus, Singer, Spaemann, Steinweg, Thoreau, Voltaire, Watzlawik, Weber, Weizsäcker, Whorf
Sachsen-Anhalt ³⁶⁵	PL	GY	9–12	Alexander von Aphrodisias, Amery, Angehrn, Aristoteles, Augustinus, Bakunin, Bateson, Bergson, Berkeley, Bieri, Birnbacher, Bruno, Burger, Carnap, Cassirer, Cicero, Comte, Danto, Davidson, Descartes, Dilthey, Einstein, Elias, Epikur, Feyerabend, Fichte, Frankfurt, Frege, Freud, Gadamer, Habermas, Hawking, Hegel, Heidegger, Herder, Hobbes, Hume, Jäger, Jonas, Kant, Kierkegaard, Kosellek, Kripke, von Kues, Laotse, Leibniz, Lindberg, Löwith, Marquard, Martens, Marx/Engels, Mendelssohn, Mill, Nelson, Nietzsche, Ockham, Ortega y Gasset, Platon, Plotin, Pöppel, Popper, Putnam, Quine, Rawls, Riedel, Rorty, Rousseau, Rüsen, Russell, Sartre, Scheeler, Schelling, Schopenhauer, Skirbekk, Thomä, Thomas von Aquin, Tschuang-tse, Vico, Weizsäcker, White, Whitehead, Wittgenstein

6.8.3.2 Verbindliche Exemplakanones

*Zur eigenen Orientierung [ist] ein Rückgriff auf vorliegende Denkversuche in Form klassischer Texte ein unentbehrliches Hilfsmittel.*³⁶⁶

Wie schon in den siebziger und achtziger Jahren, wird gegenwärtig in einigen Bundesländern curricular mit der Kanontektonik von Kern- und Randkanones gearbeitet. Die Elemente des Kernkanons sind als verbindliche Lektürevorschriften etikettiert, während die Texte des Randkanons lediglich empfohlen werden und

³⁶⁴ Sachsen-Anhalt, Rahmenrichtlinien Gymnasium, Ethikunterricht, 2007, a. a. O. In der überarbeiteten Version des Lehrplans von 2009 wurde die Anzahl der Kanonautoren erheblich reduziert. Vgl. Sachsen-Anhalt, Lehrplan Gymnasium, Ethik, 2009, a. a. O.

³⁶⁵ Sachsen-Anhalt, Rahmenrichtlinien Gymnasium, Philosophie, 2003, a. a. O.

³⁶⁶ Martens, »Können Bakterien denken?«, a. a. O., S. 241.

zur konkreten Unterrichtsgestaltung Anregungen geben. Die Lehrplananalyse ergibt folgendes Bild:

Bundesland	Fach	Schulart	Jg.	Kernkanon	Randkanon
Baden-Württemberg ³⁶⁷	Ethik	GY	8–10	Aristoteles, Stoa, Kant, Hobbes, Hume, Bentham, Mill	-
Baden-Württemberg ³⁶⁸	Ethik	RS	10	Kant (kategorischer Imperativ)	-
Bayern ³⁶⁹	Ethik	GY	10	Platon (Höhlengleichnis), Hobbes, Rousseau, Kant (Vertragstheorien)	Protagoras (homo-mensura-Satz), Feuerbach, Marx, Nietzsche, Whitehead, Smith
Bayern	Ethik	GY	Sek. II	Jonas, Freud, Hume, Kant, Sartre, Rawls, Epikur, Aristoteles	Platon, Aristoteles (<i>Nikomachische Ethik</i>), Kant, Habermas, Pico della Mirandola, Bieri, Etzioni, Walzer, Frankl, Levinas, Montaigne, Derrida, Harris, Schulz von Thun, Tannen
Hamburg ³⁷⁰	PL	GY	9–10	Platon (Apologie und Höhlengleichnis)	Descartes (<i>Meditationen</i>), Nagel (<i>Was bedeutet das alles?</i>), Condorcet (<i>Ratsschläge</i>), Heidegger (<i>Sein und Zeit</i>), MacIntyre (<i>Verlust der Tugend</i>)
Thüringen ³⁷¹	Ethik	RS	9	Konfuzius oder Laotse	-
Thüringen ³⁷²	Ethik	GY	9	Konfuzius und Laotse	-

367 Baden-Württemberg, Bildungsstandards Ethik, Gymnasium Klasse 8–10, a. a. O.

368 Baden-Württemberg, Bildungsstandards Ethik, Realschule Klasse 10, a. a. O.

369 Vgl. Bayrische Lehrpläne: www.isb-bayern.de (20.02.10).

370 Freie und Hansestadt Hamburg, Rahmenplan Philosophie, Bildungsplan achtstufiges Gymnasium, 2004, a. a. O.

371 Thüringer Kultusministerium, Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Ethik, 1999, a. a. O., S. 44.

372 Thüringer Kultusministerium, Lehrplan für das Gymnasium, Ethik, 1999, a. a. O., S. 47.

Thüringen ³⁷³	Ethik	GY	IO	Kants Pflichtethik	Aristoteles, Epikur, Thomas von Aquin, Hobbes, Locke, Freud, Bandura, Popper, Habermas, Feuerbach, Marx, Nietzsche
Thüringen ³⁷⁴	Ethik	GY	II	Platon (Höhlengleichnis), Kant (Erkenntnistheorie)	

Im Vergleich zur Kanontektonik der siebziger und achtziger Jahre, ist hier zunächst eine ansteigende Bereitschaft zur Erstellung von verbindlichen Kernkanones auffällig. Die Bereitschaft, sich curricular auf einen verbindlichen Exemplakanon festzulegen, erklärt sich einmal ganz äußerlich durch die bildungspolitischen Vorgaben, Standards festzulegen und zentrale Prüfungen durchzuführen. Zweitens kann die steigende Bereitschaft zur Kanonfixierung auch als Antwort auf die zu Orientierungsschwierigkeiten geführt habenden Aporien bei der Bestimmung des Lesenswerten in den achtziger Jahren gedeutet werden. Der Wunsch nach Sicherheit und festen Vorgaben regt sich immer dann am stärksten, wenn der Mensch in der Vielfalt der Optionen und Angebote die Orientierung verliert und ins Schwimmen gerät. Schon Trendelenburg hatte in einer philosophischen Bildungskrise unter Verwendung von Stabilitätsmetaphorik einen fest umrissenen Kanon installieren können. Drittens zeichnet sich in der gegenwärtigen Philosophie-didaktik eine Bereitschaft ab, die Klassikerfrage neu zu stellen.

Mit Rückgriff auf Ekkehard Martens' metaphorische Redeweise vom »Werkzeugkasten« und der »Schatztruhe« der Philosophie, beginnt eine Bestandsaufnahme nicht nur der in der Philosophie eingesetzten und inzwischen kanonisierten Methoden im Werkzeugkasten (vgl. Kap. 6.8.1.), sondern auch der Inhalte der »Schatztruhe«. Die Metapher der Schatztruhe suggeriert einerseits die Kostbarkeit der philosophischen Tradition und anderseits die Prävalenz des Exemplakanons als Kanontyp. So wie die Schatztruhe eine Kollektion an exquisiten Perlen, Edelsteinen, Amuletten usw. birgt, enthält der Exemplakanon eine Sammlung an als wertvoll erachteten »Denkschätzen« in Form von Texten. Die Truhe enthält, – um in Martens' Bild zu bleiben – analog zu den fünf Methoden des integrativen Methodenparadigmas, fünf Hauptfächer (treffende Phänomenbeschreibung, hilfreiche Deutungsmuster, wichtige Begriffsunterscheidungen/Argumentationsfiguren, zentrale kontroverse Positionen und anregende Gedankenexperimente/Metaphern/Vergleiche/Mythen). Jedes Hauptfach der Schatztruhe zerfällt wiederum in jeweils vier Unterfächer, nämlich in die vier berühmten Fragen Kants (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?). Der

373 A. a. O., 52.

374 A. a. O., S. 58.

ordentliche Philosophiedidaktiker kann nun die Schätze der philosophischen Tradition mit großer Sorgfalt aufräumen; er ist aber – nach Martens – auch angehalten, eine »Auslese« durchzuführen und die Truhe im Laufe des Philosophierens anzureichen oder zu entrümpeln.³⁷⁵ Die Anreicherungs- und Selektionsmetaphorik versinnbildlicht den Prozeß der Kanonerweiterung und -reduzierung.

Ekkehard Martens' Schüler haben, mit Rückgriff auf diese zentrale Metaphorik, bereits die Arbeit an der »Schatztruhe« aufgenommen.³⁷⁶ Die Fixierung des Kernkanons auf Platons Höhlengleichnis im Hamburger Lehrplan geht auf die Mitwirkung von Markus Tiedemann und Christian Gefert an der Lehrplanerstellung zurück. Die Philosophiedidaktik ist im Falle der Kanonisierung von Platons Höhlengleichnis deutlich als Kanoninstanz erkennbar. Die von Tiedemann durchgeführte Selektion erfolgte nach wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Reflexion. Der für diese Studie zugrunde gelegte Klassikerbegriff geht auf Volker Steenblock zurück, der unter *Klassiker* diejenigen begreift, deren Werke nicht nur von sehr langer Dauer, sondern auch von immer wieder neu bestätigter Bedeutsamkeit sind.³⁷⁷ Nachdem schon Ekkehard Martens Anfang der neunziger Jahre Platons Höhlengleichnis als »Lieblingsstück vieler Philosophielehrer«³⁷⁸ bezeichnet hat, identifiziert Tiedemann Platons Höhlengleichnis als Klassiker, weil der Text philosophiehistorisch bedeutsam, von hoher didaktischer Qualität und keiner bestimmten Bildungsschicht vorbehalten sei. Tiedemann setzte in eigenen Unterrichtsversuchen in der Grundschule und in den Sekundarstufen I und II Platons Höhlengleichnis mit Erfolg als Unterrichtsmedium ein und stellt überzeugend fest, daß Klassikerlektüre und Kinderphilosophie keine unüberwindbaren Gegensätze darstellen. Resümierend konstatiert er den möglichen Einsatz von Klassikern in jeder Altersgruppe.³⁷⁹ Was hier geleistet wurde, um den Klassikerstatus des Höhlengleichnisses zu klären, steht für die meisten anderen in der Tabelle aufgeführten Kanontexte und Kanonautoren noch aus.³⁸⁰

375 Martens: »Werkzeugkasten und Schatztruhe«, a. a. O.

376 Markus Tiedemann: »Das Höhlengleichnis, Ein Klassiker für alle Altersgruppen«, in: ZDPE, 1/06, S. 15–24. Martens' Metaphorik wird auch gewürdigt in: Markus Tiedemann: »Werkzeugkasten und Schatztruhe – Methoden und Materialien für das Philosophieren mit Kindern«, in: Individuelle Förderung, Begabungen entfalten, Persönlichkeit entwickeln, Bd. 2, hrsg. von Christian Fischer, Franz J. Mönks, Ursel Westphal, Berlin, 2008, S. 243–249.

377 Vgl. Volker Steenblock: »Philosophische Bildung als *Arbeit am Logos*«, in: Methoden des Philosophierens, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden, 2000, S. 13–29, hier: S. 17.

378 Ekkehard Martens: »Wendehälse in Platons Höhlengleichnis«, in: ZDP 3/90, S. 177–179, hier: S. 177.

379 Tiedemann, »Das Höhlengleichnis«, a. a. O.

380 Dem Auftritt von Aristoteles in Chrestomathien schenkt die gegenwärtige Forschung einige Beachtung. Vgl.: Volker Steenblock: »Aristoteles-Texte in einigen philosophischen Schul- und Lesebüchern, Ein kleiner Medienüberblick (SI und SII)«, in: ZDPE 4/03, S. 322 ff. Siehe auch: Bernd Rolf: »Platon, Aristoteles & Co. Welche Rolle spielen sie heute noch im Philosophie- und Ethikunterricht?«, in: Zwischen Pisa und Athen – Antike Philosophie im Schulunterricht, hrsg. von

Die Philosophiedidaktik ist aber nicht immer, wie im Fall des Höhlengleichnisses, letzte Kanoninstanz. Rohbeck berichtet von der Lehrplankommission in Sachsen, die eine Unterrichtseinheit zur Kritik der Moral vorsah, in der Nietzsche als Kanonautor vorgeschlagen wurde. Die Kritik der Moral und Ethik sollte nämlich dazu führen, Stärken und Schwächen der Moral herauszuarbeiten und das Reflexionsniveau der Schülerinnen und Schüler zu heben. Das Ministerium aber reagierte mit einer Streichung der betreffenden Passage aus dem Lehrplan, weil es offenbar einen moralischen Schaden für die sächsische Jugend befürchtete.³⁸¹ Der Fall in Sachsen erinnert an die Dekanonisierungsversuche von Nietzsches Philosophie im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Die Tabelle im Kapitel 6.8.3.1. zeigt aber, daß es sich bei dem Dekanonisierungsversuch der nihilistischen Philosophie eher um einen Einzelfall handelt.

Beachtenswert ist abschließend die Nennung von Konfuzius und Laotse im verbindlichen Kernkanon. Der hohe Kanonisierungsgrad der chinesischen Philosophen in Thüringen verblüfft auf den ersten Blick, war der Exemplakanon bisher doch weitgehend an der europäischen Tradition ausgerichtet. In multikulturellen Lerngruppen aber scheint eine Kanonerweiterung mit philosophischen Texten aus unterschiedlichen Kulturen eine plausible und gerechtfertigte Kanonmodifizierung zu sein. In diesen Zusammenhang gehört auch die von der feministischen Literaturwissenschaft aufgeworfene Frage nach einer Frauenquote in Exemplakanones.³⁸² Die Beobachtung, daß in Exemplakanones Schriften von Männern überwiegen, trifft zweifelsohne auch in der Philosophie zu.

6.8.3.3 Kanonisierungsprozesse im Zentralabitur

Mit der flächendeckenden Einführung des Zentralabiturs im Jahre 2005 hat es einen Paradigmenwechsel in den Kanonisierungsprozessen gegeben. Vor 2005 waren die Bundesländer mit zentralem Prüfungsmodus noch in der Minderheit. In einigen Bundesländern (z. B. Bremen, Schleswig-Holstein, Berlin-Brandenburg) werden gegenwärtig noch nicht alle Unterrichtsfächer zentral geprüft. In diesen Fällen wird Philosophie bzw. Ethik immer dezentral geprüft. Auf den »Bildungsservern« der Bundesländer und in der Literatur, die der Vorbereitung auf die Abiturprüfung dient, kann sich eine breite Öffentlichkeit über vergangene und zukünftige Kanones im Zentralabitur informieren. Über die Ganzschriften, die Gegenstand der schriftlichen Abiturprüfung sind, informieren die Behörden die

Burkhard Reis, Göttingen, 2007, S. 27–48. Otfried Höffe: »Warum soll man heute (noch) Aristoteles lesen?«, in: ZDPE 25, 2003, S. 310–321.

³⁸¹ Rohbeck, Didaktik der Philosophie und Ethik, a. a. O., S. 240.

³⁸² Vgl. Erdmute Sylvester-Habenicht: Kanon und Geschlecht, Eine Re-inspektion aktueller Literaturgeschichtsschreibung aus feministischer-genderorientierter Sicht, Sulzbach, 2009.

Lehrenden auf dem Dienstweg. Für die Fächer *Philosophie* und *Ethik* ergibt sich folgendes Bild:

Bundesland	Kursart	Zeitpunkt	Autorenkanon
Bayern ³⁸³	GK Ethik	1990	Planck, Kipphardt (mit Rückgriff auf Freud und Adler), Radbruch
Bayern	GK Ethik	1991	Kant, Bentham, Mill, Weischedel, Freud, Spaemann
Bayern	GK Ethik	1992	Spaemann, Freud/Adler, Hegel
Bayern ³⁸⁴	GK Ethik	1993	Stirner, Strombach (mit Rückgriff auf Freud, Adler und Kant) Hospers (mit Rückgriff auf Freud und Kant), Bauer (mit Rückgriff auf Russell)
Bayern	GK Ethik	1994	Mitscherlich, Sartre, Feuerbach, Seneca, Podak (mit Rückgriff auf Schopenhauer und Kant)
Bayern	GK Ethik	1995	Schlick, Hellmer (mit Rückgriff auf Aristoteles), Chartier (mit Rückgriff auf Platon)
Bayern	GK Ethik	1996	Jonas, Fontane (mit Rückgriff auf Kant und Freud), Schrey (mit Rückgriff auf Platon und Aristoteles), Spaemann
Bayern	GK Ethik	1997	Markl (mit Rückgriff auf Kant und Jonas), Krings (mit Rückgriff auf Augustinus und Kant), Radbruch, Fürstenberg (mit Rückgriff auf Aristoteles)
Bayern	GK Ethik	1998	Singer, Csikszentmihalyi (mit Rückgriff auf Epikur und Schopenhauer), van den Daele, Nerdinger (mit Rückgriff auf Aristoteles und Morus), Freud
Bayern	GK Ethik	1999	Gilligan (mit Rückgriff auf Jonas und Weber), Dreher (mit Rückgriff auf Schopenhauer, Freud und Sartre), Hesse (mit Rückgriff auf Epikur), Schmidhäuser
Bayern	GK Ethik	2000	Jaspers (mit Rückgriff auf Kant), Wuketitis (mit Rückgriff auf Freud), Freud, Zippelius (mit Rückgriff auf Aristoteles und Kant) Kant, Platon, Aristoteles
Bayern ³⁸⁵	GK Ethik	2001	Aristoteles, Nagel (mit Rückgriff auf Freud), Epiktet (mit Rückgriff auf Epikur, Stoa), Enzensberger (mit Rückgriff auf Kant)

383 Vgl. Volker Schwamberger, Dietmar Gebauer, Ludwig Kreis: Abitur, Prüfungsaufgaben mit Lösungen, Ethik, Grundkurs, 3. Prüfungsfach und Colloquium, Gymnasium Bayer, Freising, ⁷1989.

384 Vgl. Volker Schwamberger, Dietmar Gebauer, Ludwig Kreis: Abitur, Prüfungsaufgaben mit Lösungen 2003, Ethik, Grundkurs Gymnasium Bayer, 1993–2002, Freising, ¹⁰2002.

385 Vgl. www.isb.bayern.de (01.02.10) und Ludwig Kres, Dietmar Gebauer: Abitur – Prüfungsaufgaben Gymnasium Bayern, mit Lösungen: Abiturprüfung Bayern Ethik GK, 2001–2008, Freising, ¹⁵2008.

Bayern	GK Ethik	2002	Markl, Pieper (mit Rückgriff auf Freud), Schenk, Bergmann
Bayern	GK Ethik	2003	Pieper, Landmann (mit Rückgriff auf Freud), Hobbes, Höffe
Bayern	GK Ethik	2004	Alberoni/Veca (mit Rückgriff auf Kant), Schopenhauer, Degen (mit Rückgriff auf Epikur), Mühleisen (mit Rückgriff auf Kant)
Bayern	GK Ethik	2005	Singer, Kromka (mit Rückgriff auf Kant), Ernst (mit Rückgriff auf Kant), Söfsky (mit Rückgriff auf Kant), Adler
Bayern	GK Ethik	2006	M. u. R. Zimmermann (mit Rückgriff auf Aristoteles), Rawls, Goschke (mit Rückgriff auf Freud), Pieper (mit Rückgriff auf Platon und Aristoteles), Schopenhauer, Prantl, Aristoteles
Bayern	GK Ethik	2007	Berndt (mit Rückgriff auf Kant), Hospers (mit Rückgriff auf Alfred Adler), Greiner (mit Rückgriff auf Epikur), Stollens
Bayern	GK Ethik	2008	Kitcher (mit Rückgriff auf Platon), Csikszentmihalyi (mit Rückgriff auf Kant), Ernst (mit Rückgriff auf Aristoteles), Schweizer, Lau, Freud
Hessen ³⁸⁶	GK Ethik	2010	Aristoteles, Kant, Freud, Hobbes, Rawls, Radbruch
Hessen	GK Ethik	2011	Aristoteles, Kant, Freud, Hobbes, Rawls, Radbruch
Hessen	GK PL	2011	Rawls, Platon, Morus, Hegel, Marx, Freud, K. Lorenz, Jonas, Descartes, Kant, Schopenhauer, Nietzsche
Mecklenburg-Vorpommern ³⁸⁷	GK PL	2003	Berkeley, H.-M. Sass, O. von Nell-Breuning
Mecklenburg-Vorpommern	GK PL	2004	Büchner, von Dönhoff (mit Rückgriff auf Platon, Aristoteles, Hobbes, Rousseau und Rawls)
Mecklenburg-Vorpommern	GK PL	2005	Nietzsche, neurowissenschaftliches Autorenkollektiv

³⁸⁶ Vgl. www.kultus-ministerium.hessen.de (01.02.10).

³⁸⁷ Vgl. www.bildungsserver-mv.de (01.02.10).

Mecklenburg-Vorpommern	GK PL	2006	T. Fuchs, Popper
Mecklenburg-Vorpommern	GK PL	2007	Platon, Uexküll, I. Prigogine u. I. Stengers
Mecklenburg-Vorpommern	GK PL	2008	U. Steinvorth, Machiavelli, C. F. von Weizsäcker
Mecklenburg-Vorpommern	GK PL	2009	H. Kimmerle, Bacon
Nordrhein-Westfalen ³⁸⁸	LK PL	2007–2010	von Hayek, Kuhn, Singer, Kant
Nordrhein-Westfalen	GK PL	2007–2010	Aristoteles, Hume, Platon, Jonas, Bentham, Mill, Rawls, Kant, Locke, Hobbes, Popper, Dilthey
Sachsen ³⁸⁹	GK Ethik	2009	Bentham, Cicero, Epiktet, Hobbes, Kant, Mill, Nietzsche, Platon, Rousseau, Schopenhauer, Seneca
Thüringen ³⁹⁰	GK Ethik	2002	Heidegger, Lorenz, Nietzsche, Sartre
Thüringen	GK Ethik	2004	Fromm
Thüringen	GK Ethik	2005	Rousseau, Hobbes, Kant, Nietzsche, Schopenhauer, Gehlen
Thüringen	GK Ethik	2006	Nietzsche, Kant
Thüringen	GK Ethik	2007	Safranski, Descartes, Aristoteles, d'Holbach, Bieri
Thüringen	GK Ethik	2008	Shklar
Thüringen	GK Ethik	2009	Herder, Feuerbach, Montaigne

388 Vgl. www.standardsicherung.schulministerium.de (20.01.08).

389 Dieser Kanon ist in Sachsen 2009 implementiert worden, um die Einheitlichkeit der Qualität von Leistungen am Gymnasium zu gewähren. Den Hinweis verdanke ich Andreas Groch (Fachberater Ethik, Regionalstelle Bautzen)

390 Vgl. www.thueringen.de (10.03.10).

Mit Blick auf die rechte Spalte der Tabelle, läßt sich die Hypothese formulieren, daß der Autorenkanon im ersten Jahrzehnt des einundzwanzigsten Jahrhunderts ein unreflektiertes Abbild des latenten Kanons der achtziger und neunziger Jahre darstellt. Alle Denker des abgebildeten Autorenkanons, mit Ausnahme von Hayek, waren schon seit der Kanonautorinflation der achtziger Jahre im unübersichtlichen Pool der potentiellen Kanonphilosophen zu finden. Die Nennung der international anerkannten, aber kaum »klassisch« zu nennenden Autoren – z. B. Marion Gräfin Dönhoff oder Oswald von Nell-Breuning – resultiert daraus, daß den Abiturienten und Abiturientinnen zwar ein Textauszug aus dem Schrifttum dieser Personen vorgelegt wurde, eine Vorkenntnis über Werk und Wirkung derselbigen aber nicht zum Erwartungshorizont gehörte. Vielmehr sollen die sprachlich eher leicht zu erschließenden Texte auf der Basis der im Unterricht gelesenen Werke der klassischen Philosophen und der im Unterricht erworbenen Kompetenzen erörtert und beurteilt werden. Die Bearbeitung eines Abiturtextes geht freilich auch nicht mit der Glorifizierung seines Urhebers einher. Ganz im Gegenteil, Dönhoffs feuilletonistische Argumentation und die widersprüchlichen Prämissen etwa sollten von den Schülerinnen und Schülern entlarvt und kritisiert werden. Anknüpfungen an die Philosophien von Platon, Aristoteles, Hobbes, Rousseau oder Rawls wurden erwartet. Zum Kernkanon gehört damit keinesfalls das Schrifttum der Gräfin Dönhoff; vielmehr wird hier ein operationaler Kanon in Verbindung mit einem staatsphilosophischen Exemplakanon abgefragt.

In den achtziger und neunziger Jahren, als die Verfestigung eines Kompetenzkanons zum Abschluß kam und der Exemplakanon unter der Last der Kanonautorinflation ächzte, scheint sich – quasi »von unten« – aus dem unübersichtlichen Pool der potentiellen Kanonautoren ein Kernkanon herausgebildet zu haben, der den Ansprüchen, Erwartungen und Interessen sowohl der Lehrkräfte als auch der Lerner gerecht wurde. In den gegenwärtigen Kernkanon gelangt nur das, was sich in den Zeiten der Kanonautorinflation bewähren konnte. Der heimliche Autorenkanon der achtziger und neunziger wird nun durch die Mechanismen des Zentralabiturs behördlich fixiert.

Die zum Kernkanon gehörenden Autoren der Gegenwart sind in den philosophischen Chrestomathien seit den achtziger Jahren vertreten. Ausnahme ist Friedrich August von Hayek. Vorwissen über seine Philosophie und Ökonomie wurde von den nordrhein-westfälischen Prüflingen des Leistungskurses erwartet. Den Namen Hayek suchen wir aber in den Lehrplänen, esoterischen Literaturlisten bzw. Kanonvorschlägen und einschlägigen Chrestomathien der achtziger und neunziger vergeblich. Die innovative Kanonerweiterung in Nordrhein-Westfalen ist aus zweierlei Gründen bedenklich: Zum einen handelt es sich um einen behördlichen Alleingang, der sich weder auf eine fachdidaktische bzw. fachwissenschaftliche Erörterung bezieht und der auch losgelöst ist von den

latenten Kanonbildungsprozessen an der exoterischen Basis. Zum anderen folgt auf jede Kernkanonerweiterung im Zentralabitur immer eine Entkanonisierung. Dadurch, daß die Philosophie von Hayek in der Schule gründlich studiert werden muß und die Anzahl der Philosophiestunden auch im Leistungskurs endlich sind, geraten andere – vielleicht bedeutendere Denker – nicht in den Kernkanon.

Kommissionen und Behörden sind mächtige institutionelle Instanzen in derzeitigen Kanonisierungsprozessen. Das Zentralabitur forciert kanonische Fixierungen. Die behördlich eingeleiteten Kanonisierungsprozesse im Zentralabitur entbehren einer transparenten Reflexion. Es wird nicht so recht klar, nach welchen Kriterien die philosophischen Texte ausgewählt werden. Weder der Auswahlprozeß selbst noch das Ergebnis der Selektion sind derzeit Gegenstand der fachphilosophischen oder philosophiedidaktischen Diskussion.

Anstatt eines kritischen Dialogs, ist die Verfestigung der behördlich in Gang gesetzten Kanonisierungsprozesse durch den Schulbuchmarkt zu beobachten. Die einschlägigen Schulbuchverlage reagieren auf die behördlichen Vorgaben mit der Publikation von Unterrichtsmaterialien und Trainingshilfen. Die Trainingshilfen sind häufig in Lehrbuchgestalt aufgestellt oder verbinden den Abdruck von einschlägigen Textpassagen mit erklärenden Erläuterungen der Herausgeber. Der *Abi-Trainer Philosophie* des C. C. Buchner-Verlags soll die Schülerinnen und Schüler auf das nordrhein-westfälische Zentralabitur vorbereiten und bietet »verständliche Informationen« zu den vorgegebenen Autoren. Der Trainer enthält sowohl Arbeitsmaterial der Originalquellen als auch lehrbuchartige Hinweise, Merkgeregeln und Erläuterungen zu den Texten.³⁹¹ Die am nordrhein-westfälischen Kanon ausgerichtete Textsammlung *Basiswissen Philosophie* ist das Pendant des Patmos-Verlags zum *Abi-Trainer*. Erläuternde Randbemerkungen zu den Textauszügen, Zusammenfassungen, Grafiken und Testfragen sollen die Abiturvorbereitung erleichtern.³⁹² Der Cornelsen Verlag bietet nicht den Schülern, wohl aber den Lehrkräften eine fächerspezifische *Synopse Zentralabitur NRW* an, die aus dem Internet heruntergeladen werden kann.³⁹³ Im Manz-Verlag ist *Mein Ziel: Abitur Ethik* erschienen. Das Lehrbuch faßt das Abiturwissen der philosophischen Unterrichtsfächer aller Bundesländer zusammen und beinhaltet einen Katalog von mehr als dreihundert Kontrollfragen.³⁹⁴ Der Stark-Verlag hat sich dagegen auf den bayrischen Markt spezialisiert und vertreibt in der nunmehr fünfzehnten Auflage die *Abiturprüfung*

391 Rudolf Reuber: *Abi-Trainer Philosophie, Texte – Kontexte – Lösungen*, Bamberg, 2007.

392 Michael Wittschier: *Basiswissen Abitur Philosophie: Texte – Positionen – Methoden – Tests*, Düsseldorf, 2006. Darin werden Popper, Dilthey, Hume, Platon, Rawls, Hobbes, Locke, Mill, Jonas, Bentham und Kant berücksichtigt. In den nachfolgenden Auflagen des Bandes werden die aktuellen Abiturvorgaben berücksichtigt.

393 Cornelsen, *Synopse Zentralabitur NRW*, <http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.308397.de?parentID=1.c.308400.de> (01.02.10).

394 Klaus Goergen, Hanns Frericks: *Mein Ziel, Abitur Ethik*, Stuttgart, 2009.

Bayern Ethik. In dem Band werden die Prüfungsaufgaben vergangener Jahrgänge abgedruckt und Musterantworten angeboten.³⁹⁵

Mit der Gattung der kostengünstigen *Abi-Trainer* im dünnen Heft-Format tritt gegenwärtig ein Deutungskanon von der Hintertür herein. Der Vorstoß des Exemplakanons in den achtziger Jahren ging noch mit der behördlich verordneten Dekanonisierung von Lehrbüchern und Deutungskanones einher und führte zu einer Kanonautorinflation und Orientierungskrise. Durch das Zentralabitur wird zwar einerseits die Kanonautorinflation erfolgreich begrenzt, doch andererseits wird die Verbreitung eines Deutungskanons gefördert. Das eigentliche Anliegen der Chrestomathie, wie es einst Schleiermacher formuliert hat, nämlich den Schüler zum Weiterlesen der philosophischen Originalbeiträge zu bewegen und ihn zur allumfassenden Bildung zu führen, ist verfehlt. Anstelle des lebenslangen Projektes, sich an den großen Denkern philosophierend zu bilden, sind Maßnahmen getreten, die dazu dienen, sich möglichst schnell und ohne mühsame Texterschließung einen sicheren Wissensbestand anzueignen. Nicht die Verlage, die die Gesamtaufgaben der Kanonphilosophen besorgen, sondern die Schulbuchverlage sind die Gewinner des Zentralabiturs.

6.8.3.4 Authentische Texte versus Nach-Texte

Mit der Öffnung des Philosophieunterrichts für Kinder und Jugendliche auf der Sekundarstufe I stellt sich gegenwärtig das Problem, daß viele Texte der klassischen Philosophen, aufgrund ihrer formalen und inhaltlichen Komplexität, für bestimmte Lerngruppen nur schwerlich geeignet sind. Obwohl in der Philosophiedidaktik, wie bereits gezeigt, in den letzten Jahren textfreie Methoden zur Schulung des Philosophierens mit Erfolg entwickelt wurden, empfinden Lehrende einerseits den Verzicht auf das Einbringen der philosophischen Tradition in Form von Texten als »unbefriedigend[]«, die Erarbeitung der authentischen Texte aber andererseits als zu »mühsam«.³⁹⁶

Zur Lösung dieses Problems etabliert sich momentan eine Didaktik der Nach-Texte, die ihren Niederschlag in Beiträgen von Volker Steenblock, Jörg Peters und Bernd Rolf findet.³⁹⁷ Mit Volker Steenblock läßt sich zunächst differenzieren zwischen authentischen Texten und Nach-Texten. Das Merkmal der Authentizität

395 Kreis/Gebauer, Abitur, 2008, a. a. O. Vgl. auch: Dietmar Gebauer, Ludwig Kreis, Joachim Maisel: Abitur-Wissen Ethik: Abitur-Wissen Philosophie Ethik, Freising, 2009.

396 Jörg Peters, Bernd Rolf: Kant & Co. im Interview, Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien, Stuttgart, 2009, S. 5.

397 Vgl. Steenblock, »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität«, a. a. O. Ders.: »Plaudern, Um-schreiben, Faszinationsinszenierung – Populäre Transformationsformen philosophischer Texte«, in: Ethik und Unterricht, 10/99, S. 43. Jörg Peters: »Aristoteles über oikos und oikonomike (S I)«, in: ZDPE, 4/03, S. 326–332.

komme einem Text zu, wenn es sich um einen philosophischen Originalbeitrag handele. Ein Nach-Text sei, im Gegensatz dazu, ein für Lernzusammenhänge konstruierter Text eines Didaktikers auf der Basis eines philosophischen Originalbeitrags.³⁹⁸ Dies ist, wie noch zu zeigen sein wird, ein weiter Authentizitätsbegriff.

Die Nach-Texte wiederum zerfallen – nach Steenblock – in *Umgeschriebene* und *Umgeschriebene*. Das »Um-schreiben« von authentischen Texten meint das Abbilden des Originaltextes in vereinfachter Sprachgestalt; beim »Um-schreiben« dagegen werden Kerngedanken aus dem authentischen Text in einen neuen, meist fiktiven Kontext gesetzt und die Textform – zum Beispiel durch Dialogisierung – geändert. Die Auflösung des historischen Kontextes wird bewußt in Kauf genommen. Die philosophiedidaktisch ältere Technik des *Um-schreibens* findet gegenwärtig weniger Beachtung.³⁹⁹

Einen Fundus an Nach-Texten beider Arten enthalten bereits die gängigen Philosophieschulbücher für die Sekundarstufe I. Aus der Gewohnheit, in den Schulbüchern den konstruierten Text mit der Präposition »nach« und dem Autor des Originalbeitrags zu signieren, erhielt der für Lernzwecke konstruierte Text seine Bezeichnung.

Eine reichhaltige Zusammenstellung von Nach-Texten in Dialogform für die Jahrgangsstufen 10 bis 13 bietet der kürzlich erschienene Band *Kant & Co. im Interview* von Jörg Peters und Bernd Rolf. Auffällig ist hier, daß die Transformationsversuche den nordrheinwestfälischen Kernkanon des Zentralabiturzeitalters paßgenau abbilden.⁴⁰⁰ In diesen Nach-Texten wird versucht, die Kernaussagen des Originalbeitrags vereinfacht oder gar »auf unterhaltsame Weise«⁴⁰¹ wiederzugeben. Die Vereinfachung gelingt durch Kürzung bzw. Umstellung des Gedankengangs und sprachliche Überarbeitung, die bis zur Anpassung an eine jugendliche Diktion reichen kann. Unterhaltsamkeit soll durch Einbettung in fiktive Zusammenhänge erreicht werden (z. B. Kant in einer Talk-Show, Gehlen am Telefon).⁴⁰²

Da Nach-Texte letztlich Interpretationen von authentischen Texten sind, werden sie im Falle ihrer Breitenwirkung der Kategorie des Deutungskanons angehören. Von klassischen Lehrbuchtexten, die ebenfalls dem Deutungskanon zugeordnet werden, unterscheiden sich Nach-Texte durch rudimentäre Fiktionalität und Multiperspektivität. Während der Lehrbuchautor im Gestus der Belehrung den zu lernenden Stoff immer aus einer Perspektive vorträgt, wechselt der Ver-

398 Vgl. Steenblock, »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität«, a. a. O., S. 54 ff. Siehe auch: Ders.: »Plaudern, Umschreiben, Faszinationsinszenierung – Populäre Transformationsformen philosophischer Texte«, in: Ethik und Unterricht, 10/1999, S. 43.

399 Steenblock, »Plaudern, Umschreiben«, a. a. O., S. 43.

400 A. a. O. Transformiert wurden die Philosophien von Gehlen, Bentham, Mill, Singer, Kant, Jonas, Hobbes, Locke, Rousseau, Aristoteles, Marx, Platon, Hume, Popper und Dilthey.

401 Peters, Rolf, a. a. O., S. 6.

402 A. a. O., S. 131 ff.

fasser von Nach-Texten, je nach philosophischer Vorlage, die Perspektive und erfindet ein literarisches Setting. Durch den Perspektivwechsel wird die allen Deutungskanones innewohnende Gefahr der Absolutsetzung einer bestimmten philosophischen Lehrmeinung oder Richtung durch die konzeptionelle Nähe zur Struktur von Exemplakanones gemildert.

Die Gefahr der Absolutsetzung einer Deutung aber läßt sich gerade nicht vermeiden, weil es nun mal zum Wesen des Deutungskanons gehört, eine bestimmte Interpretation von vielen möglichen als Richtschnur auszuweisen. Bei der Installation von Deutungskanones sind Autorisierungs- und Kompetenzfragen nicht unerheblich. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, daß Nach-Texte in der esoterischen Fachwelt so wenig Beachtung finden, daß ein abschließendes Urteil über die Sachadäquatheit der Interpretationen gar nicht vorliegt. Exemplarisch sei hier nur auf den Unterschied zwischen der Platon-Deutung eines für Lehrzwecke konstruierten Nach-Textes und eines einschlägigen Deutungsansatzes der wissenschaftlichen Platon-Exegese verwiesen.⁴⁰³

Wenn sich die esoterische Philosophie langfristig mit der Begutachtung der Interpretationen zurückhält und sich an einer Debatte um den Stellenwert von Nach-Texten nicht beteiligt, werden m. E. unkontrollierte Kanononisierungsprozesse von unten einsetzen, in denen Kriterien wie Sachadäquatheit kaum maßgeblich sein werden, da die Konsumenten der Nach-Texte als Anfänger der Philosophie über kein Instrumentarium verfügen, das ihnen ermöglicht, sich kritisch mit dem im Nach-Text gewählten Deutungsansatzes auseinanderzusetzen.

Zu bedenken ist außerdem, daß die sprachliche Vereinfachung im Nach-Text nicht ohne Verlust der eigentümlichen Diktion des kanonischen Philosophen zu bekommen ist, was aus dreierlei Gründen problematisch sein kann. Seitdem erstens die esoterische Philosophie den berühmten *linguistic turn* vollzogen hat und die reine Vernunft als sprachliche Vernunft entlarvt hat, gelten Sprachphilosophie und Untersuchungen zur Philosophensprache nicht mehr als ein Geschäft, das man Philologen und Linguisten überlassen kann, sondern das zur philosophischen Selbstreflexion ebenso hinzugehört, wie vormals die Vernunftkritik. Die für philosophische Bildungsprozesse nicht ganz unwichtige Dimension der sprachlichen Selbstreflexion geht dem Deutungskanon ab.

Zweitens ist zu bedenken, daß sich manche Philosophien gerade aufgrund ihres eigentümlichen Sprachdukus gegen eine Transformation in Nach-Texte sperren. Was bleibt von Nietzsche, wenn man ihm Sprachgewalt und Bildlichkeit raubt? Wie viel geht bei dem Versuch verloren, Heideggers Diktion in Alltagssprache zu übersetzen?

403 Im Gegensatz zu Peters und Rolf, versteht Martens das Höhlengleichnis nicht im Sinne der platonistischen Zwei-Welten-Lehre. Vgl. Ekkehard Martens: Grundwissen Philosophie, Platon, Stuttgart, 2009, S. 87 ff. und Peters, Rolf, a. a. O., S. 97 ff.

Drittens ist an das schon im 19. Jahrhundert im Rahmen der fachdidaktischen Chrestomathie-Debatte vorgetragene Abwechslungsargument zu erinnern (vgl. Kap. 5.1.4.4.). Zu Recht behauptet Schleiermacher, daß die Vielfalt an Diktionen für willkommene Abwechslung im Unterricht sorgt, Bestandteil des Lesevergnügens ist und zum generellen Weiterlesen reizt. In einer Zeit, in der empirische Untersuchungen wie PISA den Verfall der Lesekompetenz am schulischen Lernort bescheinigen und die Philosophiedidaktik sich nicht der Verantwortung entziehen will, einen Beitrag zur Förderung der allgemeinen Lesekompetenz zu leisten, gilt es zu prüfen, ob das mühsame Knacken von authentischen Texten mit unterschiedlichen Diktionen die Lesekompetenz mehr fördert als die sterilen und stilistisch einheitlichen Nach-Texte, weil zum einen Strategien zur Erschließung von nicht ganz einfachen Texten vermittelt werden können, und zum anderen, weil der Leser den Umgang mit verschiedenen Diktionen erfährt. Es gibt weder eine empirische Studie, die die Steigerung des philosophischen Reflexionsniveaus mittels Nach-Texte belegt, noch eine, die die Steigerung der Lesekompetenz mittels authentischer Texte aufzeigt.⁴⁰⁴

Die jüngste Geschichte der Kanonbildung hat außerdem deutlich vor Augen geführt, daß Philosophien im Deutungskanon interpretativ über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinweg auf den zu verankernden Wertekanon zugeschnitten werden können. Der Deutungskanon des Staatsbürgerkundeunterrichts klopfte Marx für die SED-Parteilinie zurecht (Kap. 6.5); der katholische Deutungskanon der fünfziger Jahre verbog Kants als unzulänglich präsentierte Kritik an den Gottesbeweisen zugunsten einer Erziehung zum Katholizismus (Kap. 6.3.2.1.). Obwohl Entgleisungen dieser Art in den aktuellen Nach-Texten und Deutungskanones der *Abi-Trainer* freilich nicht erkennbar sind, muß sich die gegenwärtige Fachdidaktik dieser grundsätzlichen Gefahr bewußt sein, wenn sie in Zukunft die authentischen Texte des Exemplakanons mit Deutungskanones ersetzen will, um den Schülerinnen und Schülern eine mühsame Lektüre des Originals zu ersparen.

Zudem muß, mit Blick auf den beschwerlichen und auch qualvollen Aufstieg des Philosophen aus Platons Höhle, kritisch hinterfragt werden, ob philosophische Bildungsprozesse überhaupt ohne Anstrengung und Mühsal stattfinden können. Die Einsicht in die Notwendigkeit einer populären Philosophie am Lernort Schule muß nicht zwangsläufig mit dem Auftritt der Philosophie als *ancilla delectionis* einhergehen.

Die Anbindung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler muß nicht dadurch geleistet werden, daß Gehlen wissensdurstigen Jungen am Telefon erklärt, daß Menschen Mängelwesen sind, sondern vielmehr umgekehrt, daß die Schü-

404 Für eine Studie zur Messung des philosophischen Reflexionsniveaus steht immerhin schon das Design. Vgl. Steenblock, »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität«, a. a. O.

lerinnen und Schüler die philosophische Frage nach der biologischen Beschaffenheit und Stellung des Menschen in der Welt auf der Basis ihrer lebensweltlichen Erfahrungen selbst entwickeln und – im philosophierenden Ringen um befriedigende Antworten – Experten wie Gehlen befragen. Nicht das äußere Setting (Talk-Show, Telefonate), sondern das philosophische Problem muß in der Lebenswelt der Lerner bedeutsam sein. Dies ist insofern nicht schwer, als daß Philosophie eine Wissenschaft ist, die sich mit Problemen beschäftigt, die man nicht erst bekommt, wenn man sie betreibt, sondern die jeder ohnehin hat. Die Einbettung der im Unterricht erarbeiteten authentischen Texte in lebensweltliche Szenarien, wie Telefonkonferenzen und Talk-Shows, sowie die sprachliche Anpassung an eine jugendliche Diktion kann man dann im produktionsorientierten Unterricht getrost den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen. Im schöpferischen Prozeß wird das Fremde eigen.

Die Frage nach dem Einsatz von Nach-Texten, anstelle von authentischen Texten, erinnert an die in der Geschichte der Philosophiedidaktik im Rahmen des Renaissance-Humanismus und Neuhumanismus entwickelten Bemühungen, anstelle von deutschen Übersetzungen, die bekanntlich im engen Rahmen ebenfalls Interpretationen eines Originals sind, philosophische Texte in der Originalsprache zu lesen. Sowohl Melanchthon als auch Trendelenburg hatten die humanistische Vision eines Philosophieunterrichts mit griechischen Originalbeiträgen und legten ihren Überlegungen, im Gegensatz zur heutigen Philosophiedidaktik, einen engen Authentizitätsbegriff zugrunde. Ihre Philosophieschulbücher waren für Jahrzehnte kanonisch. Die Dekanonisierung setzte schließlich ein, weil sich der Spagat zwischen Philologie und Philosophie in nur einem Unterrichtsfach als zu schwierig erwies.

Die Philosophiedidaktik wird langfristig in eine Schieflage geraten, wenn sie sich einerseits als Reaktion auf die neue empiristische Wende in den Bildungswissenschaften – und mit Hinweis auf die Grenzen des Meßbaren in philosophischen Bildungsprozessen – einem neuen oder vierten Humanismus anschließt⁴⁰⁵, andererseits aber, im Widerspruch mit dem alten Humanismus, den philologischen Aspekt einer humanistisch ausgerichteten Bildung durch das Aufkeimen einer Nach-Text-Didaktik kaum würdigt. Zu Recht bemerkt Wetz, daß die neuen Humanisten ihr Verhältnis zum alten Humanismus bislang nur unzureichend geklärt haben.⁴⁰⁶

405 Eine deutliche Anknüpfung an den Humanismus zeichnete sich ab auf einem philosophiedidaktischen Workshop 2009 im KWI Essen. Vgl. Schlüter, »Workshop Innovation durch Humanismus«, a. a. O.

406 Vgl. Franz Josef Wetz: »Alter und Neuer Humanismus«, in: ZDPE 4/09, S. 306–310, hier: S. 307. Auf den Renaissance-Humanismus (14. Jh. bis Ende des 16. Jahrhunderts) folgt der Neuhumanismus (1770–1830). Der dritte Humanismus (Protagonist: Werner Jaeger) wird Anfang des 20. Jahrhunderts angesetzt. Zusammengekommen bilden diese drei Epochen den »alten Humanismus«.

Da es nicht nur die Aufgabe der Philosophiedidaktik zu sein scheint, das Verhältnis zu ihrer Tradition zu klären, sondern auch zukunftsweisend eine präskriptive Kanonforschung einzuleiten, sei schon hier festgehalten:

Es ist besser, den Umfang des Exemplakanons zu verkleinern und anhand weniger authentischer Texte Lesestrategien und hermeneutische Kompetenzen zu vermitteln, als einen unautorisierten Deutungskanon zu etablieren, der der ganzen Philosophiegeschichte versucht gerecht zu werden. Das Hauptanliegen des Philosophieunterrichts bestand und besteht ohnehin darin, das Philosophieren zu lehren und nicht etwa einen vollständigen Überblick der Geschichte der Philosophie zu vermitteln. Durch die Prävalenz des Philosophierens vor der Philosophie entgeht der heutige Philosophieunterricht auch der noch im Renaissance-Humanismus und Neuhumanismus herrschenden Gefahr der Überphilologisierung.

Die Philosophiedidaktik hat in den letzten Jahren eine Vielzahl an Medien und Methoden gefunden und entwickelt, die das Philosophieren schulen, ohne daß Schülerinnen und Schüler dafür überhaupt Texte lesen müßten. Das nächste Kapitel wird kanonische Medien in den Blick nehmen, die die Tätigkeit des Philosophierens schulen, ohne daß dabei Texterschließungskompetenzen erforderlich werden. Aus diesem reichen Fundus kann mit Gewinn geschöpft werden, wenn die Arbeit mit authentischen Texten tatsächlich unmöglich ist.

Unterrichtende sollten aber auch nicht voreilig vor den schwachen Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler kapitulieren, sondern behutsam den Weg der manchmal mühsamen Texterschließung antreten. Wenn das im Text behandelte philosophische Problem ein echtes Problem der Schülerinnen und Schüler und als solches Gegenstand des eigenen Philosophierens ist, werden Anstrengungen zur Erarbeitung von Problemlösungen aus der philosophischen Tradition in Kauf genommen werden. Für die Sekundarstufe I ist der vorsichtige und maßvolle Einsatz von fachlich autorisierten Nach-Texten noch vorstellbar; auf der Sekundarstufe II ist die Transformation des behördlich vorgeschriebenen Abitur-Exemplakanons in Nach-Texte im Rahmen einer ernstgenommenen Propädeutik nicht mehr vertretbar.

6.8.4 Hybridkanon

Die Medienvielfalt, der die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt täglich ausgesetzt sind, hat den Schulunterricht erreicht. Nicht nur in der Philosophiedidaktik, sondern auch in der Literaturdidaktik ist daher die Rede von einem sich gegenwärtig bildenden Hybridkanon.⁴⁰⁷ In den achtziger Jahren hatte der

407 Für den Deutschunterricht ist beispielsweise schon 2005 ein Filmkanon von der Bundes-

Philosophiedidaktiker Rehfus noch ein »Verbot von Wegwerftexten« – dazu zählte er Zeitungsartikel, Comics und Videos – ausgesprochen.⁴⁰⁸ Unter dem Signum einer Philosophiedidaktik, der an der Schulung des Philosophierens gelegen war, erhielt das Verbot keine Gültigkeit. Comics, Musikvideos, Soap Operas, Werbung, Bilder, Filme, Computerspiele sind heute als Medien in den Unterrichtsmaterialsammlungen anerkannter Standard.

Mit einer Vielzahl von Beiträgen konnte sich seit den neunziger Jahren eine philosophische Bilddidaktik etablieren.⁴⁰⁹ Das Medium Bild dient in philosophischen Bildungsprozessen vornehmlich dazu, zum Philosophieren Anlaß zu geben. Die fünf kanonischen Methoden des integrativen Methodenparadigmas (phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch, dialektisch, spekulativ) von Ekkehard Martens finden in Unterrichtsprozessen auch dort Anwendung, wo konkret mit dem Medium Bild gearbeitet wird.⁴¹⁰ Eine Sammlung an kommentierten »Denkbildern«, die sich nicht als »geheimer Kanon« versteht, aber dennoch kanonbildend wirkt, stellt die *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* unter der gleichnamigen Rubrik seit 2002 kontinuierlich zusammen.⁴¹¹ Unter den in der Rubrik »Denkbilder« präsentierten Medien beanspruchen Picassos *Guernica*, da Vincis *Proportionsschema der menschlichen Gestalt nach Vitruv*, Magrittes *Freilich ist dies kein Apfel*, Gauguins *D' où venons nous? Que sommes nous? Où allons nous?* und Pieter Brueghels *Der Turmbau zu Babel* Kanonstatus. Diese »Klassiker« der Kunstgeschichte werden in gegenwärtigen Philosophieschulbüchern wiederholt und meist in Farbe abgedruckt. Einige Schulbuchverlage bieten, begleitend zu

zentrale herausgegeben worden, der jüngst der wissenschaftlichen Reflexion unterzogen worden ist. Vgl. Alfred Holighaus (Hrsg.): *Der Filmkanon – 35 Filme, die Sie kennen müssen*, Berlin, 2005. Dazu: Elisabeth K. Paefgen: »Filme aus dem Filmkanon im Deutschunterricht – Entwurf einiger kanondidaktischer Perspektiven«, in: *Kanon heute, literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hrsg. von Christof Hamann, Michael Hofmann, Baltmannsweiler, 2009, S. 139–155.

408 Rehfus, Philosophieunterricht, a. a. O., S. 92; 116 f.

409 Vgl. die Themenhefte der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* »In Bildern denken I« (2/1992), »In Bildern denken II« (4/1992) und »Bilddidaktik« (2/2003) sowie das Heft »Medium Bild« (2/2002) der *Zeitschrift Ethik und Unterricht*.

410 Ekkehard Martens: »Anschaulich philosophieren – (wie) geht das?«, in: *Anschaulich philosophieren mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg. von Barbara Brüning und Ekkehard Martens, Weinheim, 2007, S. 9–17. Vgl. auch die Unterrichtsvorschläge von Brigitte Wiesen: »Bilder zeigen den ganzen Menschen«, in: *Anschaulich philosophieren mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, hrsg. von Barbara Brüning und Ekkehard Martens, Weinheim, 2007, S. 90–108.

411 Vorgestellt wurden Annegret Solaus selbst 10, 1975, Picassos *Guernica*, da Vincis *Proportionsschema der menschlichen Gestalt nach Vitruv*, Magrittes *Freilich ist dies kein Apfel*, Giovanni Bellinis *Fortuna*, ein Plakat von Klaus Staeck, Figuren von Stefan Balkenhol, Andreas Slominskis *Ohne Titel* 1988, Gauguins *D' où venons nous? Que sommes nous? Où allons nous?*, John Hartfields *Deutsche Naturgeschichte* und Pieter Brueghels *Der Turmbau zu Babel*. Der einleitende Artikel zum Auftakt der Serie *Denkbilder* stammt aus der Feder von Susanne Nordhofen: »Denk-Bilder. Zur Einführung«, in: *ZDPE*, 4/02, S. 365–366.

den Schulbüchern, auch Folienmappen für die Hand der Lehrkörper an.⁴¹² Eine quantitative Analyse der aktuellen Philosophieschulbücher zeigt, daß neben den »Klassikern« in der Rubrik »Denkbild« der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* auch folgende Kunstwerke zum philosophischen Bilderkanon gehören:

- Raffael: *Die Schule von Athen*⁴¹³
- Titeltupfer zu Hobbes' *Leviathan*⁴¹⁴
- Hieronymus Bosch: *Zwischen Himmel und Hölle*⁴¹⁵

⁴¹² Zu Picassos *Guernica* siehe: Renate Engel-Bülter: »Pablo Picasso: Guernica, Moralische Anklage, Das Ende der großen Erzählung vom Abendland oder ein neuer Ausgang aus der Höhle?«, in: ZDPE 3/09, S. 244–249. *Guernica* ist abgedruckt in: Roland Henke, Brigitte Wiesen u. a. (Hrsg.): *Praktische Philosophie* 9/10, Berlin, 2002, S. 113. Lisa Bräuning, Eva Büttner-Badun; Jutta Weber-Sohl: *Tatort Leben, Ethik für berufliche Schulen*, Hamburg, 1999, S. 200 f. Barbara Brüning, Roland W. Henke (Hrsg.): *Ethik* 9/10, Berlin, 2000, S. 219. Eva Jelden u. a.: *Projekt leben, Ethik für die Oberstufe*, Leipzig, 2001, S. 174. Zu da Vincis *Proportionsschema* siehe: Volker Steenblock, Klaus Tetling: »Der vermessene Mensch, zu Leonardo da Vinci: Proportionsschema der menschlichen Gestalt nach Vitruv«, in: ZDPE 4/09, S. 326–328. Alois Reutterer: *Erkennen und Handeln, Einführung in die Philosophie*, Wien, 2000, S. 169. Zu Gauguins *D'ou venons nous? Que sommes nous? Ou allons nous?* siehe: Klaus Tesching: »Paul Gauguins *D'ou venons nous? Que sommes nous? Ou allons nous?*, 1897/98 (Wohin kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir?«, in: ZDPE 4/08, S. 350–353. Gabriele Münnix, Joachim Kalcher, Andreas Baranowski: *Horizonte Praktischer Philosophie* 9/10, Leipzig, 2002, 172 f. Gabriele Münnix: *Menschlich? Mensch und Ethik, Philosophie für Einsteiger*, Leipzig, 1997, S. 7. Zu Magrittes *Freilich ist dies kein Apfel* siehe: Peggy Breitenstein: »Freilich ist dies kein Apfel, Das mysteriöse Lächeln Magrittes«, in: ZDPE, 3/07, S. 150–152. Münnix, Kalcher, Baranowski: *Horizonte*, a. a. O., S. 57. Zu Pieter Brueghels *Der Turmbau zu Babel* siehe: Volker Steenblock: »Türme als Sinnbilder der Kulturentwicklung, Zu Pieter Brueghel: *Der Turmbau zu Babel*, 1563«, in: ZDPE, 4/07, S. 367–368. Elke Hofmann, Hannelore Iffert, Jürgen Wolf: *Sprechen, Besitzen, Beherrschen, Werte und Normen*, Bd. 7, Göttingen, 1994, S. 125. Karsten Petersen: *Die Apokalypse im Hinterkopf, Werte und Normen*, Bd. 2, Göttingen, 1990, S. 125. Jelden, *Projekt leben*, a. a. O., S. 364.

⁴¹³ Jelden, *Projekt leben*, a. a. O., S. 212. Brüning, Henke: *Ethik* 9/10, a. a. O., S. 186 f. Volker Steenblock: *Faszination Denken, Eine Einführung in die Philosophie*, München, 2000, S. 107. Barbara Brüning, Eva-Maria Sewing (Hrsg.): *Kurshefte Ethik/Philosophie, Einführung in die Philosophie*, Berlin, 2004, S. 94 f. Bernhard Grünwald (Hrsg.): *Ethik, Sek. II, Landesausgabe Sachsen*, Leipzig, 2001, S. 61. Michael Wittschier: *Erkenne Dich selbst, Abenteuer Philosophie*, Düsseldorf, 1994, S. 57. Henke u. a.: *Zugänge zur Philosophie*, a. a. O., S. 202. Jörg Peters, Bernd Rolf (Hrsg.): *philo praktisch 3, Unterrichtswerk für Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen*, Bamberg, 2008, S. 30. Vgl. dazu auch: Volker Steenblock: »Die Philosophie ins Leben bringen – Bildungsüberlegungen im Ausgang von Rafaels Schule, Darstellung der antiken Denker in seiner *Schule von Athen*«, in: *Zwischen Pisa und Athen – Antike Philosophie im Schulunterricht*, hrsg. von Burkhard Reis, Göttingen, 2007, S. 179–214.

⁴¹⁴ Jelden, *Projekt leben*, a. a. O., S. 116. Henke, *Zugänge*, a. a. O., S. 306. Brüning, Sewing: *Kurshefte*, a. a. O., S. 74. Grünwald, *Ethik*, a. a. O., S. 91. Reuber, a. a. O., S. 54. Hermann Nink (Hrsg.): *Standpunkte der Ethik, Oberstufe*, Paderborn, 2000, S. 66. Markus Tiedemann: *Autorität und Gehorsam, Lesehefte Ethik und Normen, Philosophie*, Leipzig, 2001, S. 24.

⁴¹⁵ Peters/Rolf, *philo praktisch 3*, a. a. O., S. 178. Henke, *Zugänge*, a. a. O., S. 73. Brüning, Henke: *Ethik* 9/10, a. a. O., S. 121. Egbert Daum, Friedrich Johannsen: *Leben, Sterben, Tod, Werte und Normen Ethik/Religion* 6, Göttingen, 1993, S. 126.

- Salvador Dali: *Die Beständigkeit der Erinnerung*⁴¹⁶
- Pieter Brueghel *Das Schlaraffenland*⁴¹⁷
- Michelangelo: *Die Erschaffung Adams*⁴¹⁸
- Edvard Munch: *Der Schrei*⁴¹⁹
- René Magritte: *Der Verrat der Bilder*⁴²⁰
- M. C. Escher: *Belvedere*⁴²¹ und *Das endlose Band*⁴²²
- Jacques Louis David: *Der Tod des Sokrates*⁴²³
- Paul Klee: *Haupt- und Nebenwege*⁴²⁴

Für den Kanonisierungsprozeß von Filmen im Philosophieunterricht sind vor allem die Arbeiten von Martina und Jörg Peters sowie Bernd Rolf einschlägig, in denen konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis unterbreitet werden. In unregelmäßigen Abständen stellt Jörg Peters in der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* eine kanonbildende »Filmographie« für den Philosophieunterricht zusammen. Ebendort sind auch vielfältige Vorschläge zur Nutzung des Mediums Film im Philosophieunterricht publiziert worden. Die Zeitschrift *Ethik und Unterricht* widmete jüngst diesem Thema ein ganzes Heft.⁴²⁵ Die Durchsicht

416 Brüning, Sewing: Kurshefte, a. a. O., S. 78. Richard Breun (Hrsg.): *Leben leben, Ethik 9/10*, Leipzig, 1997, S. 73. Münnix: *Menschlich?*, a. a. O., S. 9.

417 Jelden, *Projekt leben*, a. a. O., S. 250. Brüning, Henke: *Ethik 9/10*, a. a. O., S. 104. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Glück haben, glücklich sein, Didaktische Anregungen und Unterrichtsmaterialien für »Praktische Philosophie«*, Soest, 1999, S. 98.

418 Peters, Rolf, *philo praktisch 3*, a. a. O., S. 192. Jelden, *Projekt leben*, a. a. O., S. 358. Henke, *Zugänge*, a. a. O., S. 142. Breun, *Leben leben 9/10*, a. a. O., S. 84. Reutterer, a. a. O., S. 167. Nink, *Standpunkte*, a. a. O., S. 140.

419 Münnix: *Menschlich?*, a. a. O., S. 14. Breun, *Leben leben 9/10*, a. a. O., S. 172. Reutterer, a. a. O., S. 174. Brüning, Henke: *Ethik 9/10*, a. a. O., S. 215. Gisela Aslam-Malik: *Gewissen, Ethik, Werte und Normen, Philosophie, Lesehefte*, Leipzig, 1995, S. 28.

420 Wittschier, *Erkenne Dich selbst*, a. a. O., S. 44; Reutterer, a. a. O., S. 38. Gabriele Münnix: *Wirklich?, Erkenntnis und Ethik, Philosophie für Einsteiger*, Leipzig, 1998, S. 23.

421 Henke, *Zugänge*, a. a. O., S. 22, Wittschier. *Erkenne Dich*, a. a. O., S. 41.

422 Brüning, Henke: *Ethik 9/10*, a. a. O., S. 6f. Gabriele Münnix: *Nirgendwo?, Philosophie für Einsteiger*, Leipzig, 1997, S. 29.

423 Steenblock, *Fazination Denken*, a. a. O., S. 23. Brüning, Henke: *Ethik 9/10*, a. a. O., S. 44. Henke, *Zugänge*, a. a. O., S. 86. Nink, *Standpunkte*, a. a. O., S. 79.

424 Brüning, Henke: *Ethik 9/10*, a. a. O., S. 220. Münnix: *Menschlich?*, a. a. O., S. 151. Nink, *Standpunkte*, a. a. O., *Umschlagbild*. Jelden, *Projekt leben*, a. a. O., S. 56.

425 Vgl. Jörg Peters, Martina Peters, Bernd Rolf: *Philosophie im Film*, Bamberg, 2008. Bernd Rolf, Jörg Peters: »Mit Filmen philosophieren«, in: *Orientierung durch Philosophieren*, hrsg. von Bernd Rolf, Klaus Draken, Gabriele Münnix, Berlin, 2007, S. 86–88. In der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* erscheinen seit 1988 von Jörg Peters zusammengestellte Filmographien. Vgl. die Beiträge in ZDP 1/88; ZDPE 1/01, 4/2001, 2/02, 2/03, 2/07. Themenheft »Film«: *Ethik und Unterricht* (3/09). Unter den neueren Einzeldarstellungen sind hervorzuheben: Daniela Spitzner: »Transamerica. Transsexualität im Film – Sekundarstufe II«, in: *Ethik und Unterricht*, 4/2009, S. 37–39. Susanne Dannecker: »Als der Mux mäuschenstill wurde – Moral im Film, Eine mögliche Ergänzung zu einer Unterrichtseinheit »Moralbegründungen« in Klasse 12«, in: ZDPE, 3/09, S. 188–193. Klaus Tetling,

der Filmographien für den Philosophieunterricht zeigt einerseits eine Ausrichtung an der temporären Popkultur, zum anderen aber scheint sich gegenwärtig aus diesem vielfältigen Angebot ein Filmkanon von längerem Bestand herauszubilden. Die Spielfilme *Trueman Show* und *Matrix* sind kanonverdächtige Medien für den Philosophieunterricht. Sie werden nicht nur in der philosophiedidaktischen Literatur, sondern auch im Hamburger Rahmenlehrplan empfohlen.⁴²⁶

Als Anregung zum Philosophieren, und nicht etwa als Versuch, den Musikgeschmack der jugendlichen Lerner zu treffen, dient im gegenwärtigen Unterricht auch das Medium Musikvideo. Rolf Sistermann erarbeitet sowohl fruchtbare Auswahlkriterien für die Eignung von Videoclips als auch konkrete und zeitlose Unterrichtsbeispiele.⁴²⁷ Obwohl eine kanonbildende »Clipographie« bisher nicht erschienen ist, verdient das Medium Musikvideo bei der Zusammenstellung von Hybridkanones durchaus Beachtung. Auch Computerspiele werden im Unterricht in philosophische Reflexionsprozesse einbezogen und Programmierleistungen als Hinführung zur Logik von Schülerinnen und Schülern abverlangt, doch lässt sich ein dauerhafter Kanon in diesem Bereich noch nicht nachweisen.⁴²⁸

Tim Kirchner, Michael Saxl: »Träumen ist Schicksal« – Verfilmte Philosophie? Richard Linklaters Film »Waking Life« im Unterricht, in: ZDPE, 4/09, S. 281–285. Winfrid Böhm: »Kommentierte Filmliste zum Thema »Globalisierung«, in: ZDPE 03/04, S. 250–252. Jörg Peters, Bernd Rolf: »Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht«, in: Anschaulich philosophieren mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, hrsg. von Barbara Brüning, Ekkehard Martens, Weinheim, 2007, S. 116–136.

426 Vgl. Pfister, Fachdidaktik Philosophie, a. a. O., S. 90. Freie und Hansestadt Hamburg, Rahmenplan Philosophie, Bildungsplan achstufiges Gymnasium, 2004, a. a. O., S. 11; 18; 24. Zur Philosophie der *Matrix* siehe: William Irwing (Hrsg.): *Matrix and Philosophy, welcome to the desert of the real*, Chicago, 2002. Glenn Yeffeth (Hrsg.): *Taking the red pill, science, philosophy and religion in the matrix*, Chichester, 2004. Matt Lawrence: *Like a splinter in your mind, the philosophy behind the Matrix trilogy*, Malden, 2004.

427 Vgl. Rolf Sistermann: »Audiovisuelle Gedankenexperimente, Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht«, in: Ethik und Unterricht, 1/2004, S. 29–33. Ders.: »Unterrichten nach dem Bonbonmodell, Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens«, in: ZDPE, 4/08, S. 44–46.

428 Vgl. Felix G. Lund: »Medienethik: Schüler entwickeln eine philosophische Reflexionskompetenz zu Computerspielen«, in: ZDPE 3/06, S. 209–212. Michael Nagenborg: »Computerspiele als Gegenstand der Angewandten Ethik«, in: ZDPE, 3/06, S. 197–208. Michael Rahnfeld: »Logik und Ontologie am Computer mit PROLOG«, in: ZDPE, 2/01, S. 130–138.

7 Thesen und Empfehlungen

7.1 Thesen

1. Kanones im Philosophieunterricht fungieren als Multiplikator von Werten und Normen

Philosophieunterricht findet nie unter wertfreien Bedingungen statt. Der Wertekanon am schulischen Lernort ist ein Instrument der Kanoninstanzen zur Steuerung der sittlichen und politischen Haltung einer Gesellschaft.

- a) In den klerikalen Bildungsstätten des Mittelalters und des Renaissance-Humanismus war der Wertekanon christlich ausgerichtet.
- b) Mit klaren Regeln und konkreten Vorgaben rief der Wertekanon des 18. Jahrhunderts zur Autoritätsgläubigkeit sowie Frauen- und Fremdenfeindlichkeit auf.
- c) Der Kanon am Anfang des 20. Jahrhunderts bildet einen nationalistischen Wertekodex ab.
- d) Der Philosophieunterricht nach dem zweiten Weltkrieg richtete sich im Westen nach einem abendländisch-christlichen Wertekanon, im Osten nach einem sozialistischen Wertekanon aus.
- e) Der gegenwärtige Wertekanon beruht auf Toleranz, Pluralismus und Demokratie.

2. Lehrbuchartige Deutungskanones und Exemplakanones sind gleichermaßen Vehikel sittlicher und weltanschaulicher Bildung.

- a) In den Lehrbüchern der wolffianischen Schulphilosophie wurden konkrete Werte, wie Ehrlichkeit, Keuschheit und Fremdenfeindlichkeit, in Form von auswendig zu lernenden Merkgeregeln vermittelt. Die Lehrbücher der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts warben für eine christlich-abendländische Haltung. Der marxistisch-leninistische Deutungskanon der DDR transportierte ein sozialistisches Zielweltbild.
- b) Der Exemplakanon im Zeitalter der Richertschen Reform bereitete auf dem Boden einer idealistischen Philosophiedidaktik einen nationalistischen Wertekodex vor. Indem atheistische und nihilistische Schriften im Negativkanon, Werke aus der scholastischen und neoscholastischen Philosophie aber im Exemplakanon geführt wurden, gelang in den fünfziger Jahren die Aufstellung eines christlichen Wertekanons.

3. Es gibt immer nur verschiedene Philosophien, niemals aber »die« Philosophie. Wenn eine bestimmte Philosophie zur ewig wahren Schulphilosophie erklärt wird, laufen die Bildungsbemühungen am schulischen Lernort auf einen Weltbildmonismus hinaus.

- a) Die Etablierung von Wolffs System als Schulphilosophie hinterließ bei den Schülern den Eindruck, daß es in der Philosophie nur gesichertes Wissen gebe, das von denjenigen auswendig gelernt werden müsse, die gute Philosophen werden wollten. Den Lernenden war oftmals gar nicht klar, daß es sich bei diesem vermeintlich sicheren Wissen um die Philosophie von Wolff und Leibniz handelte, und daß es Kritiker gab, die diese Wahrheiten bezweifelten. Der feste Glaube an die ewig sichere Wahrheit der Schulphilosophie führte zur unkritischen Überführung dieser Philosophie in die eigene Weltanschauung.
- b) Auf der Basis von Richerts idealistischer Philosophiedidaktik wurden alle im Unterricht gelesenen Philosophien so gedeutet, daß sie sich dem idealistischen Schema fügten. Der Deutsche Idealismus stellte die Schulphilosophie und das Zielweltbild.
- c) Die Etablierung der marxistisch-leninistischen Philosophie als unstrittige Schulphilosophie ging mit einem Weltbildmonismus einher.

4. Das Paradigmatische ist nur ex post festzumachen.

Welcher Philosoph unter den gegenwärtigen Denkern eine paradigmatische Leistung vollbringt, wird man erst am Ende und nicht im Prozeß einer geistigen Entwicklung mit Gewißheit feststellen können.

- a) Als sich Christian Wolff im 18. Jahrhundert größter Bekanntheit erfreute, erörterte Meiners mit seinen Rezensenten die Frage, ob Wolff sich auch in ferner Zukunft dieser Popularität gewiß sein könne. Der an der Philosophiegeschichtsschreibung mitwirkende Meiners glaubte dies nicht, weil er an Wolffs Philosophie nichts entdecken konnte, was in Zukunft noch von Bedeutung sein könne. Die Rezensenten dagegen gingen sehr wohl davon aus, weil sie sich nicht vorstellen konnten, daß die zukünftige Philosophiegeschichtsschreibung die Leistungen, den Glanz und Ruhm dieses Philosophen einfach übergehen könne.
- b) Kants Zeitgenossen Gurlitt und Büsching zögerten, Kant in einen Kanon für den schulischen Philosophieunterricht aufzunehmen. Sie erahnten bereits die Bedeutsamkeit der Werke Kants für die Geistesgeschichte, doch konnten Sie auf exoterischer Ebene handelnd nicht abschätzen, ob Kants Philosophie der esoterischen Kritik langfristig standhalten würde. Kants zukünftige Bedeutungslosigkeit in der Philosophie war für Gurlitt

und Büsching durchaus vorstellbar, und so entschieden sie sich, Kant den Kanonstatus vorerst abzusprechen.

- c) Im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts versuchte Frischeisen-Köhler, einen Exemplakanon von »großen«, zeitgenössischen Philosophen zusammenzustellen. Wer aber kennt heute Carl Stumpf oder Christoph von Sigwart?

5. Materialer Kanon und operationaler Kanon beeinflussen einander in ihrer Stabilität und Flexibilität.

- a) Der Systemkanon ging einher mit der Kultivierung von Mnemotechniken und reproduktionsorientierten Unterrichtsverfahren.
- b) Das Inkrafttreten von Exemplakanones erforderte die Ausbildung eines hermeneutisch-kritischen Instrumentariums, so daß Texte erschlossen, verglichen und beurteilt werden konnten.
- c) Als im 19. Jahrhundert Argumentationsmittel theoretisch und reproduktionsorientiert erschlossen wurden, ohne den Lernenden am schulischen Bildungsort Gelegenheiten zur praktischen Erprobung dieser Argumentationsmittel zu bieten, geriet der Philosophieunterricht in eine Krise, weil der operationale Kanon nicht mit dem materialen Kanon harmonierte. Die Abschaffung von Disputationsübungen im Logikunterricht erwies sich, im Hinblick auf die Stabilität des aristotelischen Kernkanons, als problematisch.

6. Der Kanon im schulischen Philosophieunterricht orientiert sich am Kanon der esoterischen Philosophie. Die Stabilität des Kanons der exoterischen Philosophie hängt von der Festigkeit des Kanons der esoterischen Philosophie ab.

- a) Kanonisierung und Dekanonisierung des Philippismus, Wolffianismus und Marxismus verliefen in der esoterischen und exoterischen Philosophie weitgehend parallel.
- b) Die Systemlosigkeit und Desorientierung der esoterischen Philosophie nach der Zertrümmerung von Hegels System bescherte der exoterischen Philosophie am schulischen Lernort einen Behelfskanon.
- c) Als mit der Verbreitung von Ramus' Schriften in der exoterischen Philosophie versucht wurde, einen Gegenkanon zur esoterischen Philosophie zu errichten, erhoben sich in der esoterischen Philosophie massive Widerstände.
- d) Der von Dessoir und Menzer zusammengestellte Exemplakanon etablierte sich am schulischen Lernort erst nach der Fixierung dieses Kanons am Lernort Universität.

7. Wohlwollende Rezensionen fixieren den Kanon.

- a) Die in zahlreichen Rezensionen vorgenommene positive Evaluation der Lehrmittel von Gedike, Büsching, Villaumes und Kiesewetter trug zur Fixierung dieser Schriften im Kanon des Philosophieunterrichts erheblich bei.

8. Kanonisierungsprozesse werden beschleunigt, wenn eine Dekanonisierung der Kanonisierung vorangeht.

- a) Auf die von den Protestanten im Renaissance-Humanismus eingeleitete Dekanonisierung des scholastischen Kanons folgt die Kanonisierung der philippischen Lehrbücher.
- b) Nach der Dekanonisierung des ramistischen Gegenkanons gelingt Horn die Rekanonisierung der Schriften von Aristoteles.
- c) Die Neuhumanisten fixierten ihre Lehrmittel im Kanon, nachdem sie die Dekanonisierung von Wolffs Schulphilosophie vorangebracht hatten.
- d) Trendelenburg griff der drohenden Kanonisierung von Hegels System auf exoterischer Ebene vor, indem er sich auf esoterischer Ebene an Hegels Dekanonisierung beteiligte. Als die exoterische Philosophie dadurch keine Orientierungspunkte in der esoterischen Philosophie mehr ausmachen konnte, boten Trendelenburgs Lehrmittel am schulischen Bildungsort eine feste Stütze. Begleitet wurde die Kanonisierung von Trendelenburgs Lehrwerken zudem von der Dekanonisierung des kantischen Deutungskanons auf exoterischer Ebene.
- e) Dessoir und Menzer dekanonisierten den zeitgenössischen Systemkanon, um einen Exemplakanon zu fixieren.
- f) Der Exemplakanon der siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts konnte sich kanontektonisch nach der Dekanonisierung der lehrbuchartigen Deutungs- und Systemkanones etablieren.

9. Behördlich vorgenommene Anordnungen, Antragsmodalitäten, Schulinspektionen und Hospitationen festigen einen Kanon.

- a) Als Preußens Behörden Ende des 18. Jahrhunderts Schulinspektionen durchführten, hospitierten und von den Lehrkörpern regelmäßige Berichte über ihre Tätigkeit einforderten, war eine Kontroll- und Kanoninstanz geschaffen, die auf die Lektüreauswahl im Unterricht gezielt einwirken konnte und auch sollte.
- b) Die zum Lehrbuchwechsel in jeder Schule erforderlichen Behördengänge und Anträge in Preußen erwiesen sich für die Lehrkräfte als dermaßen aufwendig und lästig, daß die Nachteile von veralteten Lehrmitteln

eher in Kauf genommen wurden, als die behördlichen Maßnahmen zur Kanonrevision.

- c) Die behördlich vorgeschriebenen Inhalte und Kompetenzen des Zentralabiturs fixieren den Kanon.

10. Der Aufstieg in den Kanon kann vom Negativkanon über den Gegenkanon gelingen.

- a) Unter den negativ selektierten Philosophen im schulischen Philosophieunterricht ist Nietzsche ein Prototyp. Sein Nihilismus und Atheismus sind von christlich orientierten Kanoninstanzen als jugendgefährdend eingeschätzt worden. Über den Gegenkanon ist Nietzsche aber in den Randkanon aufgestiegen.

11. Wenn im Philosophieunterricht die Lektüre von Texten in der Fremdsprache nicht ausgeschlossen ist, wirkt sich die Wahl der Sprache im philosophischen Lehrmittel auf die Breitenwirkung im In- und Ausland aus.

- a) Thümmig entschied sich im 18. Jahrhundert für das Verfassen eines Philosophielehrbuchs in lateinischer Sprache, weil er sich dadurch eine Rezeption in ausländischen Schulen erhoffte.
- b) Trendelenburg publizierte aus gleichem Antrieb eine lateinische Textsammlung. In beiden Fällen ging das Konzept auf. Die Rezeption der Werke wurde am Heimatort durch die Beachtung der Werke im Ausland noch gesteigert.

12. Kanones spiegeln in zeitlicher Verzögerung die Kanonbildungen im Ausland.

- a) Burgersdicius und Heereboord wurden in Deutschland kanonisch, nachdem die Kanoninstanzen in den Niederlanden diesen Kanon vorgeschrieben hatten und auch England diesem Trend folgte.
- b) Der Philosophieunterricht auf den Ritterakademien orientierte sich an der französischen Kultur.
- c) Richert überzeugte die Kritiker des Exemplakanons, die eine Überforderung der Lernenden mit authentischen Texten der Philosophie vermuteten, mit dem Hinweis auf die Erfolge dieses Kanontyps in Frankreich.

13. Wenn den Rezipienten glaubhaft versichert wird, mit minimalen Leseanstrengungen im Hinblick auf Umfang und Anspruch des Textes größtmögliche Bildungsgrade erreichen zu können, steigt die Kaufbereitschaft der Rezipienten und mit ihr der verlegerische Erfolg des Produktes.

- a) Als gelehrte Bauern zu Beginn des 18. Jahrhunderts damit warben, aufgrund ihrer finanziellen Not nur wenige, aber dafür ausgezeichnete Phi-

losophiebücher beschafft und gerade deshalb einen erstaunlich hohen Bildungsgrad erworben zu haben, stieg der Umsatz der von ihnen gepriesenen Schriften.

- b) Als Vertreter der Popularphilosophie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Schädlichkeit eines breiten Textstudiums für Anfänger der Philosophie konstatierten, vermarkteten sie mit dieser Argumentation ihre kompakten und populären Einführungen in die Philosophie recht erfolgreich.
- c) Dieser Vermarktungsstrategie folgen auch gegenwärtige Titel der philosophischen Populärkultur.

14. Je weniger Geld in philosophische Bildung investiert wird, desto stabiler ist der etablierte Kanon.

- a) Schon im 16. Jahrhundert klagten die Eltern in Sachsen und Württemberg über die hohen Anschaffungspreise der vorgeschriebenen Philosophielehrbücher. Die Kanoninstanz fixierte daraufhin den etablierten Kanon, indem ein für die Eltern kostenpflichtiger Schulbuchwechsel und ein Schulbuchpluralismus innerhalb des Landes verboten wurden. Der Schulbuchmonismus sollte verhindern, daß Eltern im Falle eines Wohnortwechsels ihren Zöglingen neue Bücher kaufen mußten.
- b) Gedike gelingt die Fixierung seiner Chrestomathien im Kanon, weil er, mit Hinweis auf die finanziellen und sozialen Aspekte, einen Lehrbuchpluralismus abwendet. Denn je höher die Auflagenzahl eines Buches sei, desto kostengünstiger könne produziert werden. Der Anschaffungspreis von Lehrmitteln sei so niedrig wie möglich zu halten, damit auch Kindern aus armen Familien philosophische Bildung möglich werden könne.
- c) Die finanzielle Entlastung der Eltern im Falle beständiger Lehrmittelnutzung war auch im 19. Jahrhundert ein Argument, das zur Fixierung des bestehenden Kanons beitrug.
- d) Die im Rahmen einer Hegel-Gesamtausgabe von Rosenkranz herausgegebene *Philosophische Propädeutik* war in ihrer Publikationsform für den schulischen Lernort so unerschwinglich, daß sie keinen Kanonstatus erreichte.
- e) Wenn heute, im Zuge der üblichen Einsparungen, private und öffentliche Ausgaben für neue Unterrichtsmedien gescheut werden und verschlissene Klassensätze immer wieder ausgeteilt werden, wird damit indirekt auch ein Beitrag zur Kanonfixierung geleistet.

15. Kanonmodifizierungen werden durch Investitionen begünstigt.

- a) Nicht nur Eltern, sondern auch Lehrkräfte sparen gerne an den Kosten

für Lehrmittel. Als das preußische Ministerium den Lehrkörpern das neu erschienene Philosophieschulbuch von Trendelenburg schenkte, verzichteten viele Beamten sowohl auf die Anschaffung anderer Lehrmittel als auch auf die Nutzung der alten Lehrmittel. Eine Kanonmodifizierung setzte durch die massenhafte Nutzung der verschenkten Bücher ein.

16. Ein großer und treuer Schülerkreis eines Philosophen trägt zu dessen Breitenwirkung bei.

- a) Christian Weise verstand es, sich einen Schülerkreis aufzubauen, der in zweifacher Hinsicht Einfluß auf den Prozeß der Verbreitung und Wirkung seiner Philosophie und Philosophiedidaktik ausübte. Einerseits beschleunigten die Schüler Weises Publikationstätigkeit, indem sie ihrem Lehrer als Hilfs- und Schreibkräfte assistierten; andererseits lehrten und publizierten sie selbst im Geiste ihres Lehrers und trugen auf diese Art Weises Philosophie in die Welt.
- b) Ohne Wolffs Schülerkreis hätte auch das Leibniz-Wolffsche System eine derartige Breitenwirkung nicht erfahren können. Am schulischen Lernort wurden die Werke der Schüler Wolffs in Form eines Deutungskanons häufiger studiert als die von Wolff.
- c) Auch Kant wurde zu seiner Zeit am schulischen Lernort nicht auf der Basis von authentischen Texten wahrgenommen, sondern allein durch die Transformationsversuche seiner Schüler.

17. Kontakte von kanonverdächtigen Philosophen zu zentralen Kanoninstanzen wirken kanonisierend.

- a) Wolff und Trendelenburg pflegten Kontakte zu Kanoninstanzen, die sich auf ihre Kanonifizierung positiv auswirkten.
- b) Hegel lehnte die Unterstützung der schulischen Kanoninstanzen ab, um sich verstärkt der esoterischen Philosophie widmen zu können. Seine Kanonifizierung am schulischen Lernort blieb folglich aus.

18. Die Verzeitlichung des Weltbildes koexistiert mit der Dynamisierung der Kanones. Exemplakanones sind dynamischer als Systemkanones.

- a) Im Rationalismus wurden stabile Systemkanones installiert.
- b) Mit der Entstehung des Historismus in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verzeitlichte sich das Weltbild. Die hauptsächlich in Lehrbüchern vorgetragene Geschichte der Philosophie wurde Gegenstand des Philosophieunterrichts. In der Philosophiedidaktik wurde das Konzept des Exemplakanons entwickelt.
- c) Die Weiterentwicklung des Historismus im 19. Jahrhundert ging einher

mit der Einführung von Exemplarkanones und der Philologisierung des Philosophieunterrichts am schulischen Lernort.

7.2 Empfehlungen

Abschließend stellt sich nun die Frage, welche Kanonarten für philosophische Bildungsprozesse angemessen sind und wie die Kanonformation beschaffen sein sollte. Nach der Prüfung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Kanonarten und ihres Verhältnisses zueinander wird ein Strukturbild die empfohlene Kanonformation veranschaulichen.

a) Systemkanon

Es wird sich kein System *der* Philosophie zustande bringen lassen können, das nicht von vornherein des ungeteilten Mißfallens gegenwärtiger und zukünftiger Philosophen sicher wäre (These 3). Das Philosophieren lebt, von der Antike bis zur Gegenwart, von der Kritik und vom Streit zwischen gegensätzlichen Denkern oder Schulen. Die Ausblendung dieser Gegensätze und die sachlich völlig inadäquate Stigmatisierung *einer* Philosophie zu *der* Philosophie verhindern geradezu philosophische Bildung am schulischen Lernort. Wenn einem philosophisch gebildeten Subjekt die Fähigkeiten zur Erarbeitung und Kritik verschiedener Philosophien genommen werden, kann es kein philosophisch gebildetes Subjekt mehr sein.

Der Weisheit letzter Schluß in den Fragen des menschlichen Daseins wird nicht zu ziehen sein, solange die Philosophie sich in aller Bescheidenheit und im wahrsten Sinne des Wortes als *Liebe* zur Weisheit begreift. Philosophie ist weder eine abgeschlossene noch eine abschließbare Wissenschaft, in der alles Wissen ein für allemal in einem lehrbuchartigen System dogmatisch festgehalten werden könnte.

Die Etablierung eines Systemkanons läuft auf einen Weltbildmonismus hinaus. Von der postwolffianischen und erst recht der posthegelschen Philosophie darf und kann auch nicht länger erwartet werden, daß sie in multikulturellen Lerngruppen ein verbindliches und eindimensionales Weltbild in Form eines Regelkatalogs zu vermitteln sucht. Der Ersatzfachstatus des philosophischen Fächerverbundes für Religion verstärkt noch die religiöse und kulturelle Mannigfaltigkeit der Lerngruppen, die eine Erziehung zum Weltbildmonismus verbietet.¹ Es bleibt zu hoffen, daß auf die philosophiedidaktisch vorbereitete und von behördlichen Kanon-

1 Einen lebendigen Einblick in die multikulturelle Zusammensetzung gegenwärtiger Philosophiekurse vermitteln die Arbeiten von Markus Bartsch. Vgl. Markus Bartsch: Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer, Münster, 2008. Ders.: »Mit Kopftuch und Krawatte. Fallbeispiele aus dem Unterricht mit interkulturellen Lerngruppen«, in: ZDPE 4/07, S. 297–302.

instanzen in den siebziger Jahren umgesetzte Dekanonisierung des Systemkanons keine Rekanonisierung dieser Kanonart erfolgt.

b) Deutungskanon

In der Lehrmittelvielfalt lassen sich, mit Rückgriff auf Volker Steenblock, zwei Varianten eines Deutungskanons erster Ordnung unterscheiden, die in Hinblick auf ihre Tragfähigkeit für philosophische Bildungsprozesse unterschiedlich zu evaluieren sind (vgl. Kap. 6.8.3.4.). Die *umgeschriebenen* Texte im Deutungskanon sind sprachlich und inhaltlich vereinfachte Reproduktionen einer Philosophie aus der Perspektive eines allwissenden, autoritären und oft auch explizit wertenden Lehrbuchautors. Dieser Typ des Deutungskanons wählt oft einen Systemkanon zum Ausgangspunkt. Die *umgeschriebenen* Texte sind möglichst wertneutrale, im jugendlichen Sprachduktus verfaßte Reproduktionen einer Philosophie aus der Perspektive des jeweiligen Denkers in einem lebensweltlich aktuellen, aber fiktiven Setting. Der philosophiehistorische Kontext wird aufgelöst. Dieser Typ des Deutungskanons hat meist einen Exemplakanon zur Vorlage. Aus beiden Varianten kann grundsätzlich ein Deutungskanon zweiter und dritter Ordnung entstehen.

Deutungskanones zweiter und dritter Ordnung sind eindeutig zu verwerfen. Wenn der reproduzierende Autor kein Spezialist auf dem Gebiet des Reproduzierten ist und die wiederzugebende Philosophie nur auf der Basis ihrer Interpretationen kennt, ist der Weg zu sachlich inadäquaten Deutungen, inhaltlichen Verzerrungen und Unterstellungen geöffnet. Die Fixierung von Deutungskanones zweiter und dritter Ordnung kann zudem als Machtinstrument von Kanoninstanzen insofern mißbraucht werden, als daß damit eine politisch besonders gewünschte Lesart zur Richtschnur erhoben wird. Die Zuspitzung des Marxismus-Leninismus auf die aktuelle SED-Parteilinie erfolgte u. a. mit Rückgriff auf Deutungskanones zweiter und dritter Ordnung. Es schadet also nie, Einsicht in die Originalquellen zu nehmen. Von den Verfassern eines Deutungskanons muß in jedem Fall Sachkompetenz durch akribisches Quellenstudium vorausgesetzt werden.

Der weitgehende Verzicht auf *umgeschriebene* Texte in der gegenwärtigen Kanontektonik ist berechtigt. Wenn ein Kompetenzkanon etabliert ist, der die Kritik- und philosophische Urteilsfähigkeit der Lernenden aktiviert, wäre das Studium von Texten aus der Feder einer systemkanonischen Lehrbuchautorität kontraproduktiv. Die Leser solcher Texte können sich, mangels Einsicht in die authentischen Quellen, kein eigenes Urteil erlauben und müssen der Darstellung und den Beurteilungen der Lehrbuchautorität Glauben schenken. Die Angemessenheit der vom Lehrbuchautor vertretenen Deutung wird der Lerner am schulischen Bildungsort, im Rahmen seiner begrenzten Möglichkeiten, nicht überprüfen können, und so ist der Lerner schließlich der Kompetenz des Lehr-

buchautors blind ausgeliefert. Dieses Unvermögen der Leser kann zu Manipulationszwecken genutzt werden.

Im Zuge des Zentralabiturs und der Umstellung der Studiengänge auf BA/MA-Strukturen, drängen jüngst lehrbuchartige Deutungen als »Abi-Trainer«, »Studien- oder Lehrbücher« und »Einführungen« in bestimmte philosophische Disziplinen auf den Markt, die keiner systemkanonischen Vorlage dienen, sondern argumentorientiert verfahren und den Zweck verfolgen, das kompakte Wissen eines sich noch formierenden materialen Kanons verständlich, übersichtlich und mnemotechnisch fruchtbar so wiederzugeben, daß der Leser zum Nachdenken, Philosophieren und freien Urteilen angeregt wird.² Ein Vorteil der argumentorientierten, *umgeschriebenen* Texte besteht sicherlich in der raschen, mühelosen und weitgehend sachkundigen Vermittlung eines Überblickswissens. Nichtsdestotrotz handelt es sich auch hier um Deutungen und Abbildungen von philosophischen Gedanken aus der Perspektive von Philosophen, die selbst aus einer bestimmten Richtung, Schule oder Tradition heraus philosophieren. Ein Utilitarist wird eine »Einführung in die Ethik« anders gestalten als ein Deontologe.

Es gilt zudem, eine Gefahr im Blick zu behalten, die sich im Falle einer Prävalenz des Deutungskanon vor dem Exemplakanon ergibt: der materiale Kanon wird den operationalen Kanon verdrängen. Wer nur Deutungskanones zur Kenntnis nimmt, um sein Wissen zu vergrößern, wird nie die zur philosophischen Bildung erforderlichen Fähigkeiten entwickeln, wie authentische Texte erschlossen werden können. Diese Gefahr scheint den Lehrbuchautoren auch nicht entgangen zu sein, denn es werden gegenwärtig Textsammlungen, die dem Deutungskanon als Vorlage gedient hatten und künftig parallel zum Lehrbuch studiert werden können, publiziert.³ Der Weg führt vom Lehrbuch dann doch wieder zum Lesebuch, weil auf Authentizität nicht verzichtet werden kann und soll.

Umgeschriebene Texte sind ebenfalls insofern von Vorteil, als daß ein zügiges und müheloses Einführen in eine philosophische Gedankenwelt mittels Deutungskanon ermöglicht wird. Die stilistischen Anpassungen an eine jugendliche Diktion und die Einführung einer fiktiven Erzählsituation, in welche die philosophischen Dialoge verpflanzt werden, erweisen sich bei genauer Betrachtung als wenig sinnvoll. Verpflanzungen in die Lebenswelt und die Übersetzung der philosophischen Fachsprache in eine Alltagssprache der Jugendkultur kann ein am Kompetenzkanon geschulter Lerner selbst leisten. Außerdem wird der Verlust des philosophiehistorischen Kontextes billigend in Kauf genommen.

2 Zahlreiche Lehrbücher der Philosophie für den universitären Lernort werden z. B. bei Metzler oder der WBG publiziert. Die Schulbuchverlage haben sich, wie bereits gezeigt, auf die »Abi-Trainer« spezialisiert. Bei Reclam erscheint ein Lehrbuch für den schulischen Lernort. Vgl. Jonas Pfister: Philosophie, Ein Lehrbuch, Stuttgart, 2006.

3 Jonas Pfister: Klassische Texte der Philosophie. Ein Lesebuch, Stuttgart, 2011.

Allen Arten des Deutungskanons geht – ganz im Gegensatz zur Textsammlung – die eigentümliche Diktion des vorgestellten Werkes oder Argumentationsanges verloren. Die für den Anfänger der Philosophie sicherlich befremdende und wundersame Diktion eines Heideggers wird ein Deutungskanon nicht einfangen können und wollen. Der Verlust der authentischen Diktion ist wiederum aus drei-erlei Gründen problematisch. Der erste Einwand läßt sich vor dem Hintergrund der neueren Sprachphilosophie entwickeln. Seitdem nämlich die Philosophie den berühmten »linguistic turn« vollzogen hat und die reine Vernunft als sprachliche Vernunft entlarvt hat, gelten Sprachphilosophie und Untersuchungen zur Philosophensprache nicht mehr als ein Geschäft, das man getrost den Philologen und Linguisten überlassen könnte, sondern das zur philosophischen Selbstreflexion ebenso hinzugehört, wie vormals die Vernunftkritik. Der Verzicht auf authentische Diktion stellt, aus sprachphilosophischer Sicht, eine erhebliche Verarmung dar.

Aus alledem ergibt sich klar, daß Deutungskanones in philosophischen Bildungsprozessen nicht die erste Wahl sein können. Die Gefahr, daß sie Plattitüden, Versäumnisse und Fehlinterpretationen beherbergen, ist – wie die Geschichte der Kanonbildung gezeigt hat – recht groß. Unter der Voraussetzung der Argumentorientierung, der exemplakanonischen Vorlage und der fachphilosophisch autorisierten Sachadäquatheit der dargebotenen Interpretationen ist die Installation von Deutungskanones am schulischen Lernort auf niedriger Bildungsstufe vorstellbar, aber keinesfalls zwingend. Je weiter der Lernende im philosophischen Bildungsprozeß voranschreitet, desto sicherer sollte er authentisches Material bearbeiten können. Im Sinne der Wissenschaftspropädeutik sollten die Quellen spätestens auf der Sekundarstufe II authentischen Charakters sein.

c) Exemplakanon

Allein der Exemplakanon befriedigt das Authentizitätspostulat und genügt den Anforderungen einer ernstgenommenen Wissenschaftspropädeutik. Ein Exemplakanon ermöglicht die Präsentation von Orientierungsangeboten aus der gesamten Breite der philosophischen Tradition und trägt, aufgrund seiner inhärenten Variationsbreite, einem Weltbildpluralismus im Philosophieunterricht Rechnung. Die in der Geschichte der Philosophie wechselnden Schulen und Richtungen repräsentieren im Philosophieunterricht das Prinzip der Offenheit. Das Wahrnehmen von verschiedenen Philosophien und mannigfaltigen Diktionen trägt zur Abwechslung im Philosophieunterricht bei und beugt der Ermüdung durch monostilistische Lehrbücher vor. Schon die frühen Befürworter der Chrestomathien zeigten, daß der Reiz des Lesevorganges gerade auf Diktionen beruht und der Schüler aus dieser Motivation heraus Lust auf die vollständige Lektüre des im Ausschnitt vorliegenden Werkes entwickeln könnte. Nicht zuletzt schulen verschiedene Diktionen hermeneutische Kompetenzen, die zum festen operationalen

Kanon gehören. Die im Philosophieunterricht erworbene Methodenkompetenz zum »Knacken« schwieriger Texte leistet einen Beitrag zur kulturellen Bildung und stellt zudem eine Voraussetzung dar, sich zeitlebens an philosophischen Texten selbständig zu bilden. Das Auswählen und Verstehen von Texten gehört in unserer multimedialen Gesellschaft zu den grundlegenden Kompetenzen, die es in der Schule zu fördern gilt.

Die Geschichte der Kanonbildung im Philosophieunterricht hat jedoch gezeigt, daß die Lernenden nicht nur auf der Basis von Systemkanones, sondern auch mithilfe von Exemplakanones ideologisch geprägt wurden, indem die Auswahl der Texte so gestaltet wurde, daß der Lernende zu einem christlichen oder idealistisch-nationalistischen Weltbild erzogen wurde. Zukünftige Kanoninstanzen sollten daher, zur Vermeidung einer Ideologisierung, die tatsächliche Breite und plurale Streuung eines Exemplakanons im Auge behalten.

Der legitime Wunsch nach Breite wiederum kann leicht in eine Überfrachtung und Texthuberei ausarten. Eine Infizierung mit der von Schnädelbach entdeckten und schon legendären »hermeneutischen Krankheit« droht. Eine wirksame Prophylaxe besteht m. E. einerseits darin, dem Exemplakanon in der Kanonformation durch die Installation eines Kompetenz- und Hybridkanons ein Gegengewicht zu geben, und andererseits darin, den Exemplakanon durch die Kanontektonik von Kern- und Randkanon zu strukturieren. Bevor jedoch das Zusammenspiel der Kanonarten in der zu empfehlenden Kanonformation eruiert werden kann, scheint es lohnenswert, die Selektionskriterien beim Aufstellen eines Exemplakanons genauer zu beleuchten. Wenn nämlich ein in bezug auf den Textkorpus überschaubarer, aber dennoch weltanschaulich breiter Exemplakanon angestrebt wird, ist der Selektionsdruck beachtlich.

Es wird also erstens darauf zu achten sein, daß die Komposition des Exemplakanons plural gestreut ist. Zweitens sollen die positiv selektierten Texte – wie der Begriff des Exemplakanons schon nahelegt – exemplarisch sein für eine bestimmte philosophische Schule, Richtung oder Tradition. Paradigmatisch sind drittens die Elemente des Exemplakanons insofern, als daß diese Texte einen Umbruch in der Geistesgeschichte bewirkten und am Anfang einer philosophischen Entwicklung standen. Texte dieser Art sind voraussetzungsärmer und für den Anfänger der Philosophie verständlicher als solche, die am Ende einer philosophischen Entwicklung stehen und über einen langen und ausführlichen philosophischen Disput reflektieren. Das Paradigmatische aber ist, wie sich herausgestellt hat (vgl. These 4), nur *ex post* feststellbar. Für einen verbindlichen und fest fixierten Kernkanon sind zeitgenössische Denker damit zu jung. Die Ausgrenzung von lebenden Philosophen aus dem Kernkanon soll nicht einer Abwehr der Gegenwartsphilosophien dienen, die sich – wie etwa die Angewandte Ethik, Bio- oder Technikphilosophie – mit philosophischen Problemen beschäftigen, die die Klassiker, im Gegensatz zu

den Lernenden heute, in dieser Form gar nicht hatten. Die Kanonformation sollte vielmehr so beschaffen sein, daß aus dem Pool der Gegenwartsphilosophie frei geschöpft werden kann, damit – quasi von unten – latente Kanonisierungsprozesse einsetzen können. Zukünftige Kanoninstanzen werden dann besser beurteilen können, welche philosophischen Fragen und Gedanken Bestand hatten. Viertens sind insbesondere wirkmächtige Schriften positiv zu selektieren. Wirkmächtig sind Werke, wenn sie nicht nur von sehr langer Dauer, sondern auch von immer wieder neu bestätigter Bedeutsamkeit sind. Nicht zuletzt sind fünftens die Kriterien Aktualität und Lebensweltbezug im Selektionsprozeß zu berücksichtigen. Texte, in denen philosophische Fragen aufgeworfen und oder beantwortet werden, die für die Lernenden gegenwärtig von besonderer Brisanz und Dringlichkeit sind, sollten positiv selektiert werden. Sechstens ist das Kriterium der Verständlichkeit und der sprachlichen Zugänglichkeit zu berücksichtigen.

Der reflektierte Versuch, einen Exemplakanon für den schulischen Philosophieunterricht zusammenzustellen, kann zudem nicht losgelöst werden von zwei Fragen, die kürzlich in den Literaturwissenschaften aufgeworfen worden sind und prinzipiell in allen Fachdidaktiken diskutiert werden können, in denen mit Exemplakanones gearbeitet wird. Auf die Philosophiedidaktik zugespitzt, lauten die Fragen:

- *Benötigen wir eine Frauenquote in philosophischen Exemplakanones?*
- *Benötigen wir eine Kulturpluralismusquote in philosophischen Exemplakanones?*

Die Frage nach einer Frauenquote in Exemplakanones wird in einer Zeit aufgeworfen, in der einerseits die Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter angestrebt wird, aber andererseits die Dominanz von Werken männlicher Schriftsteller im Exemplakanon Fakt ist. Dies gilt nicht nur für die Literaturwissenschaften, sondern auch für die Philosophie. Im Gegensatz zur Philosophie, in der zwar das Phänomen der Frauenquote an sich diskutiert⁴, aber keine gesonderte Debatte in bezug auf den philosophischen Exemplakanon geführt wird, wird in den Literaturwissenschaften das Synchronie von Gleichstellungspostulat und weiblicher Abwesenheit im Exemplakanon als Paradoxie aufgefaßt und folglich eine Frauenquote gefordert.⁵

Nimmt man die hier entwickelten Selektionskriterien für philosophische Exemplakanones ernst, nur diejenigen in einen quantitativ sehr überschaubaren Kanon aufzunehmen, die paradigmatische und wirkmächtige Werke verfaßt haben, wird es sehr schwierig werden, eine geeignete Philosophin zu finden, weil die philoso-

4 Vgl. etwa: Bernd Gräfrath: Wie gerecht ist die Frauenquote? Eine praktisch-philosophische Untersuchung, Würzburg, 1992.

5 Vgl. Sylvester-Habenicht, a. a. O.

phische Tradition nun mal maskulin dominiert ist. Die ausgebliebene Wirkmächtigkeit der qualitativ durchaus beachtenswerten Werke von Philosophinnen ist ja gerade eine wichtige Motivation der feministischen Philosophie, Leselisten oder Lexika über Philosophinnen zusammenzustellen.⁶ Eine Frauenquote in Exemplanones würde ein gewaltsam verzerrtes Bild der Denkgeschichte entwerfen, das für die Weckung eines Problembewußtseins völlig abträglich und geradezu kontraproduktiv wäre. Formulieren wir die oben gestellte Frage insofern um, als daß wir uns nach der Notwendigkeit einer Frauenquote in einem verbindlichen Kernkanon erkundigen, so müssen wir die Frage eindeutig verneinen.

Wie aber steht es mit einer Frauenquote im äußeren Randkanon? Wird eine Frauenquote im äußeren Randkanon dazu beitragen können, daß zukünftig nicht nur Philosophen, sondern auch Philosophinnen alle Frequenzstufen des Randkanons durchlaufen und einst im Kernkanon ankommen? Die Aufgabe, die wir heute zu lösen haben, besteht darin, Kanonvorschläge für den gegenwärtigen Philosophieunterricht zu erarbeiten; die Kanoninstanz für die Zukunft wollen und können wir kaum sein. Das Problem besteht vielmehr darin, zu klären, ob eine Frauenquote im gegenwärtigen Randkanon dazu beitragen könnte, den Lernenden *implizit* zu vermitteln, daß philosophische Kompetenzen von beiden Geschlechtern erworben und ausgeübt werden können. Fruchtbarer scheint der Weg der *expliziten* Herangehensweise zu sein. Am schulischen Bildungsort kann und soll eine philosophische Kultur der Gendersensibilisierung gefördert werden, indem im Unterricht erstens die Dominanz des Maskulinen im Exemplanon entdeckt und problematisiert wird und zweitens, wie es zur Zeit auch curricular verankert ist, Unterrichtsthemen angeboten werden, die eine philosophisch reflektierte Analyse von Gender-Problemen erlauben.

Das lediglich in den Literaturwissenschaften diskutierte Problem der Kulturpluralismusquote in Exemplanones scheint ähnlich geartet zu sein. In zunehmend multikulturellen Lerngruppen wird, trotz eines auf Toleranz und Pluralismus ausgerichteten Wertekanons, ein monokultureller Exemplanon studiert. Konkrete Vorschläge zur Kanonerweiterung mit Texten aus der Migrationsliteratur werden in den Literaturwissenschaften inzwischen erarbeitet und diskutiert.⁷

Das Dilemma spitzt sich in der Philosophie insofern noch zu, als daß der Philosophie- und Ethikunterricht als Alternativfach zum konfessionsgebundenen Religionsunterricht angeboten wird und die Lerngruppen der Philosophie sich damit insbesondere durch eine multikulturelle Zusammensetzung auszeichnen.

6 Ursula A. Meyer, Heidemarie Bennet-Vahle (Hrsg.): Philosophinnen Lexikon, Leipzig, 1997. Regine Munz (Hrsg.): Philosophinnen des 20. Jahrhunderts, Darmstadt, 2004.

7 Vgl. Dieter Wrobel: »Interkulturelle Literatur in Kanon und Unterricht, Entwicklungen und Textvorschläge«, in: Kanon heute, Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, hrsg. von Christof Hamann, Michael Hofmann, Baltmannsweiler, 2009, S. 97–114.

Der bisherige Exemplanon aber ist wesentlich an der Philosophie der christlich-abendländischen Tradition ausgerichtet. Allein Thüringen versucht, als behördliche Kanoninstanz, mit der Aufnahme von Konfuzius und Laotse in den verbindlichen Kernkanon einem Kulturpluralismus Rechnung zu tragen.

Das für philosophische Exemplanones entwickelte Kriterium der pluralen Streuung greift sicherlich nicht nur in bezug auf philosophische Richtungen, Traditionen und Schulen, sondern auch in bezug auf unterschiedliche Kulturen, Norm- und Wertesysteme, aus denen heraus philosophiert wird. Das Selektionskriterium der Wirkmächtigkeit wirft, angesichts des Kulturpluralismuspostulats, die Frage auf, für wen bzw. in welcher kulturellen Denkgemeinschaft eine Philosophie wirkmächtig und paradigmatisch ist. Es wird viel gewonnen sein, wenn sich nicht nur die Philosophiedidaktik, sondern die Philosophie insgesamt sich dieser Frage zuwenden könnte. Sollte eine von Spezialisten und nicht von überforderten Behörden durchgeführte Bestandsaufnahme ergeben, daß philosophische Texte der nicht-christlich-abendländischen Tradition, trotz großer Wirkmächtigkeit in ihrem Kulturkreis, in unserem Kanon keine Berücksichtigung erfahren, obwohl sie unerläßliche Orientierungsangebote für unsere multikulturellen Lerngruppen bieten und sprachlich-formal für Jugendliche zugänglich sind, sollte über eine Aufnahme dieser Texte in den Exemplanon nachgedacht werden.⁸ Eine nicht zu vernachlässigende Schwierigkeit der Kulturpluralismusfrage besteht sicherlich auch darin, daß der Kanon am Lernort Universität ebenfalls eine abendländische Prägung hat und sich der exoterische Kanon am esoterischen orientiert (siehe These 6). Es werden schlicht mehr Lehrveranstaltungen zu Platon und Kant angeboten als zu Klon-chen-pa oder Abu-Yusuf Ya' qub Ibn-Ishhaq al-Kindi. Eine Kanonerweiterung am schulischen Lernort müßte mit einer Kanonmodifizierung in der Lehrerbildung einhergehen.

d) Kern- und Randkanon

Die Zeit der großen Systemdenker ist vorüber, der Wunsch nach festen Ergebnissen und sicherem Wissen aber ist geblieben. Andererseits jedoch können Medien und Methoden im schülerorientierten Unterricht, in dem die Lernenden mit ihren individuellen Fragen und Interessen ernstgenommen werden, nicht ständig autoritativ vorgegeben werden. Dem Verlangen nach Stabilität ist ebenso zu entsprechen, wie dem Wunsch nach Freiräumen und Wahlmöglichkeiten. Die Kanontektonik von Kern- und mehrstufigem Randkanon genügt beiden Anforderungen.

Im Zuge der Erneuerung des Bildungsbegriffs hebt Volker Steenblock zu Recht

⁸ Als Einstieg könnte sich etwa empfehlen: Hubert Schleichert, Heiner Roetz: *Klassische chinesische Philosophie*, Eine Einführung, Frankfurt, 2009. Geert Hendrich: *Arabisch-islamische Philosophie*, Geschichte und Gegenwart, Frankfurt, 2005. Ulrich Rudolph: *Islamische Philosophie*, Von den Anfängen bis zur Gegenwart, München, 2004.

zwei zentrale Elemente der philosophischen Bildung – Identitätsgewinnung und objektives Wissen – hervor, dem die Kanontektonik von Kern- und Randkanon in der Kanonformation Rechnung trägt.⁹ Ein Kernkanon an klassischen Texten befriedigt das Verlangen nach Stabilität und legt für alle Schülerinnen und Schüler das Wissenswerte aus der philosophischen Tradition exemplarisch, aber verbindlich fest. Der Randkanon dagegen ermöglicht individuelle Schwerpunktsetzungen. Aus der philosophischen Tradition können diejenigen Texte als Orientierungsangebot gewählt werden, die aktuell der Identitätsgewinnung besonders dienlich sind.

Der obligatorische Kernkanon muß auf der einen Seite quantitativ überschaubar sein, damit er die übrigen Elemente der Kanonformation nicht erdrückt; auf der anderen Seite soll er aber auch repräsentativ sein und den zugrundegelegten Kriterien eines Exemplakanons gerecht werden. Hinzu kommt noch, daß ein Kernkanon, als Basis und Grundlage von philosophischen Bildungsszenarien, nicht erst am Ende der schulischen Bildung erarbeitet werden kann. Platons Höhlengleichnis, Descartes' methodischer Zweifel und Kants kategorischer Imperativ scheinen diesen Ansprüchen zu genügen. Mit nur drei Denkern wäre der Autorenkanon in seinem Umfang sicherlich überschaubar. Er wäre philosophiehistorisch exemplarisch, weil er drei Epochen – Antike, Neuzeit und Aufklärung – abdeckt. Platons Höhlengleichnis und Descartes' methodischer Zweifel veranschaulichen exemplarisch Methoden und Ziele des Philosophierens und vermitteln den Lernenden ein Bild des ihnen noch unbekannten Faches. Mit der Schwerpunktsetzung des philosophischen Fächerverbundes in der Ethik dürfte Kants kategorischer Imperativ eine zentrale Stellung im Kanon behaupten. Wirkmächtigkeit und paradigmatische Leistung der drei Philosophen sind sicherlich unstrittig; Lebensweltbezüge lassen sich problemlos in allen drei Fällen leicht herstellen. Im Falle von Platons Höhlengleichnis ist die inhaltliche und sprachliche Zugänglichkeit des authentischen Textes auf niedriger Bildungsstufe wissenschaftlich erwiesen (vgl. Kap. 6.8.3.2.). Eine derartig gründliche Untersuchung steht für Descartes' methodischen Zweifel und Kants kategorischen Imperativ noch aus, doch läßt die Präsenz dieser Philosophien in Form von authentischen Texten in den aktuellen Lehrmitteln ihre sprachliche Angemessenheit vermuten. Nichtsdestotrotz sei daran erinnert, daß der Einsatz von Nach-Texten als Unterrichtsmedium auf der Sekundarstufe I nicht ausgeschlossen ist. Die Fixierung des verbindlichen Kernkanons müßte über ausgewiesene Kanoninstanzen (Lehrplankommissionen, Behörden, Philosophiedidaktik, esoterische Philosophie) erfolgen.

Ein mehrstufiger Randkanon, aus dem auf allen Bildungsstufen unverbindlich geschöpft werden kann, ermöglicht eine Differenzierung hinsichtlich des Geltungs-

⁹ Vgl. Steenblock, Philosophische Bildung, a. a. O., S. 54. Ders.: Theorie der kulturellen Bildung, a. a. O.

anspruches der Texte und dient Lehrenden und Lernenden im Selektionsverfahren als Richtschnur zur Orientierung. Je dichter der Randkanon sich am Kernkanon befindet, desto dringlicher ist die Erarbeitung der darin enthaltenen Schriften. Eine Abarbeitung der Texte von innen nach außen ist aber nicht erforderlich.

Ein dreistufiger Randkanon gestattet eine Differenzierung zwischen Schriften, deren Kanonstatus sehr unsicher ist, weil entweder die Denker noch zu jung sind, um ein abschließendes Urteil über das Paradigmatische ihrer Werke fällen zu können (These 4), oder die Erarbeitung dieser Philosophien – wie etwa die Schriften der nicht-abendländischen Tradition – am schulischen Lernort ein Novum darstellt und eine Orientierung an der esoterischen Philosophie schwierig ist (These 6), und solchen, die von enger und weiter Reichweite sind. Der Randkanon dritter Frequenzstufe enthält damit die Philosophinnen und Philosophen des 20. und 21. Jahrhunderts sowie die Denker der nicht-abendländischen Tradition, von denen eine Einlösung des kulturpluralistischen Postulats erhofft wird. Wenn sich Texte der Denker aus dem Pool des dritten Randkanons besonders als Unterrichtsmedium in schulischen Bildungsprozessen bewähren, könnte ein Aufstieg in den Randkanon zweiter Frequenzstufe erfolgen. Der Aufstieg innerhalb des Randkanons wäre dann nicht von präskriptiv verfahrenen, behördlichen Kanoninstanzen »von oben« gesteuert, sondern erfolgte vielmehr durch beständige Selektion und Prüfung der Texte von allen am philosophischen Bildungsprozeß Beteiligten quasi »von unten.« Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Selektionsprozeß könnte nicht allein aus der Kundgabe von gewünschten Themen- und Problemfeldern, sondern auch aus Spezialistenbefragungen und Schülerreferaten resultieren.

Der Bereich des Randkanons zweiter Frequenzstufe ist ebenfalls so breit, daß er Raum für individuelle Selektionsprozesse in den spezifischen Lerngruppen zuläßt. Im Randkanon zweiter Stufe wäre ein Philosophenpool, bestehend aus Konfuzius, Laotse, Epikur, Seneca, Heraklit, Boethius, Bacon, Leibniz, Hume, Berkeley, Vico, Herder, Schopenhauer, Hegel, Kierkegaard, Marx, Nietzsche und Freud, denkbar. Neben weiteren Schriften der Kanonphilosophen des Kernkanons wären im Randkanon erster Stufe Textauszüge der Vertragstheoretiker Hobbes/Locke/Rousseau, den Vertretern des Utilitarismus Mill/Bentham, zwei Vertretern der mittelalterlichen Philosophie Augustinus/Thomas von Aquin und Aristoteles wahrscheinlich. Der auf eine demokratische und tolerante Haltung abzielende Wertekanon sowie der argumentationsorientierte Kompetenzkanon erklärt die hohe Akzeptanz von Textauszügen aus der Staats- und Rechtsphilosophie im Exemplakanon der Gegenwart. Exempla-, Wert- und Kompetenzkanon erweisen sich, aufgrund ihrer homogenen Prinzipien in der Kanonformation, als fest. Obwohl diese Kanonformation insgesamt den Anschein der Stabilität erweckt, enthält sie im Element des Randkanons Beweglichkeit.

Die metaphorische Rede von der Schatztruhe oder dem Tresor der philosophischen Tradition spielt nicht allein auf den hohen Wert der im Exemplakanon archivierten Tradition der Philosophie an, sondern suggeriert auch – wie Martens ganz richtig andeutet (vgl. Kap. 6.8.3.2.) – die Arbeit des Philosophen an der Truhe. Der Philosoph pflegt, ordnet, selektiert und trägt auf diesem Weg zu Kanonmodifizierungen bzw. zur Bewegung innerhalb des Exemplakanons bei. Die Durchlässigkeit zwischen Kernkanon und den verschiedenen Stufen des Randkanons wäre eine mögliche Folge der Arbeit an der Schatztruhe. Eine andere kann aber auch die Zusammenstellung eines Gegenkanons aus dem Negativkanon sein.

Das Zusammenspiel von festem Kernkanon und flexiblem Randkanon erlaubt eine bewegliche Unbeweglichkeit in der Kanonformation. Dem Wunsch nach Festigkeit, Sicherheit und bleibendem Halt kann ebenso entsprochen werden wie dem Drang nach Veränderung und Erneuerung (These 18). Die Dynamisierungen im Randkanon werden, aufgrund des festen Kernkanons und den festen Stützen des Kompetenz- und Wertekanons, die gesamte Kanonformation nicht in derartige Erschütterungen versetzen können, daß eine Zersplitterung in Behelfs- und Lokalkanones droht.

e) Hybridkanon

Als Gegengewicht zu einem textlastigen Exemplakanon fungiert ein multimedialer Hybridkanon, auf den der Exemplakanon und der Kompetenzkanon gleichermaßen einwirken. Anhand von Bildern, Comics, Spielfilmen, Computerspielen, Musikvideos, literarischen Texten usw. lassen sich philosophische Fragestellungen aufwerfen und Kompetenzen des Philosophierens schulen. Neben den philosophischen Kompetenzen, die anhand multimedialer Quellen geschult werden können, ist freilich auch an die Schulung von Medienkompetenzen auf der Basis eines Hybridkanons zu erinnern. Die Arbeit mit den Medien des Hybridkanons wirft aber auch philosophische Fragen auf, die von den Kanonphilosophen im Exemplakanon entfaltet und beantwortet wurden. In diesem Sinne stehen Exempla- und Hybridkanon in einer engen Verbindung.

Der sich gegenwärtig erst formierende und recht junge Hybridkanon hat Schwerpunkte in der Populärkultur und in den Klassikern der Kunstgeschichte. Eine von Kanoninstanzen gesteuerte Fixierung des Hybridkanons scheint nicht erforderlich zu sein, zumal der Hybridkanon der Populärkultur ohnehin nicht stabil und von langer Dauer ist. Es empfiehlt sich lediglich, als Beitrag zur ästhetischen Bildung, die Quellen zu benennen und die Medien des Hybridkanons sachadäquat einzubinden. Die Präsentation von Dürers *Betenden Händen* zur Dokumentation der Arbeitskraft in sozialistischen Gesellschaften und nicht zuletzt zur Fixierung eines sozialistischen Wertekanons mag als schlechtes Beispiel genügen.

Je niedriger die Bildungsstufe, desto größer wird der Raum sein, den der

Hybridkanon einnehmen wird. In vielen Lerngruppen werden Texte als Unterrichtsmedien gar nicht einzusetzen sein, ohne daß hierbei auf wahrhaft philosophische Bildungsprozesse verzichtet werden muß. Kompetenz-, Werte- und Hybridkanon genügen als Grundpfeiler zur Initiierung philosophischer Bildungsprozesse. Die Einbindung der philosophischen Tradition ist selbst in Lerngruppen am Rande des Analphabetentums nicht zwingend zu unterlassen, wenn man als Unterrichtsmedien – anstelle der gedruckten Texte – philosophische Hörbücher und -spiele wählt, die sowohl in Form von authentischen Texten als auch in Form von akustischen Deutungskanon zur Verfügung stehen.¹⁰

f) Kompetenzkanon

Kompetenzen werden zu Recht in jeder Phase philosophischer Bildungsprozesse intensiv geschult. Das Philosophieren mit Kindern erlaubt weit vor der Verankerung eines Exemplakanons das Schulen von philosophischen Kompetenzen. Die Philosophiedidaktik hat in den letzten Jahren mit Erfolg die Arbeit am Kompetenzkanon aufgenommen. Die in den achtziger Jahren entstandenen Verortungsprobleme von philosophischen Richtungen und ihren Methoden in der Kanonformation sind nun gelöst (vgl. Kap. 6.7.4.).

Sowohl das von Ekkehard Martens entwickelte integrative Fünf-Finger-Modell als auch Johannes Rohbecks Transformationen von philosophischen Denkrichtungen in philosophische Methoden des Unterrichts geben zu Recht dem Kompetenzkanon konkrete Gestalt (vgl. Kap. 6.8.1.). Rohbeck unterscheidet analytische, konstruktivistische, phänomenologische, dialektische, hermeneutische und dekonstruktivistische Kompetenzen im Philosophieunterricht, die er aus den Denkrichtungen der esoterischen Philosophie entwickelt. Er votiert für einen Methodenpluralismus. Die fünf Methoden des integrativen Methodenparadigmas von Martens – phänomenologisch, hermeneutisch, analytisch, dialektisch und spekulativ – sind begrifflich weit gefaßt, so daß etwa konstruktivistische Methoden Erlanger und Konstanzer Herkunft als eine Spielart der Analytik oder dekonstruktivistische Verfahren als eine Variante der Hermeneutik begriffen werden. Entscheidend für die Ausgestaltung des Kompetenzkanons ist, daß grundsätzlich keine Denkrichtung der Philosophie negativ selektiert wird. Martens Graduierungsmodell gestattet zudem eine zeitliche Abfolge der fünf Methoden. So wird sich in

10 Zum Philosophieren in delinquenten Lerngruppen, die die Kulturtechnik des Lesens nicht oder kaum beherrschen, siehe: Albus, »Philosophieren im Strafvollzug«, a. a. O. Authentische Beiträge in akustischer Version liefern z. B. Platon: Das Symposion, Reden über den Eros, [Tonträger], Köln, 2004. Ders.: Verteidigungsrede des Sokrates, gelesen von Werner Krauss, [Tonträger], Köln, 2005. Als Beispiele für einen akustischen Deutungskanon sollen genügen: Michael Quante: Allgemeine Ethik, Eine Einführung, [Tonträger], Gemünden, 2009. Vanessa Albus: Leibniz' Monadologie, Die Welt im lebendigen Spiegel, [Tonträger], Gemünden, 2007.

den unteren Klassen eher ein Schwerpunkt in der phänomenologischen Methodik bilden, während den textanalytischen und hermeneutischen Kompetenzen eher in höheren Klassen Bedeutsamkeit zukommt. Aus diesem Grund ist auch der aus Kern- und mehrstufigem Randkanon bestehende Exemplakanon im Prozeß der philosophischen Bildung nicht zu früh anzusetzen. In diesem Sinne wirkt der Kompetenzkanon auch auf die ausgewählten Elemente des Exemplakanons ein.

Das Pluralismuspostulat ist Martens und Rohbecks philosophiedidaktischen Ansätzen inhärent und für den Aufbau einer Kanonformation insgesamt bedeutsam. Wenn materialer und operationaler Kanon sich wechselseitig beeinflussen und aufeinander abgestimmt sein müssen, um stabil sein zu können (These 5), empfiehlt sich – unter der Zielführung einer stabilen Kanonformation – die Berücksichtigung des Pluralismuspostulats nicht nur auf der Ebene des Exemplakanons und des Kompetenzkanons, sondern auch auf der des Wertekanons.

g) Wertekanon

Die Geschichte des Philosophieunterrichts hat gezeigt, daß philosophische Bildung niemals wertfrei und losgelöst von der kulturellen und gesellschaftlichen Situation betrieben wurde (These 1). Das Dilemma besteht nun darin, daß eine Philosophie, die es mit der Hinterfragung des vermeintlich Selbstverständlichen ernstnimmt, nicht zur kritik- und reflexionslosen Vermittlung von tradierten Normen und Werten zur Verfügung stehen kann, in jeder Gesellschaft aber Normen vorhanden sind, die institutionalisiert und staatlich sanktioniert werden. Das Dilemma der Werteerziehung ist nur zu lösen, wenn Werte-, Exempla- und Kompetenzkanon in Verbindung stehen. Nicht zuletzt erscheint die Isolierung des sozialistischen Wertekanons von einem kritikorientierten Kompetenzkanon und historisch breitgestreuten Exemplakanon als bedenkliches Gegenbeispiel. Aus der Verknüpfung des pluralistischen Wertekanons mit einem kritikorientierten Kompetenzkanon erwächst die Chance, viele Wertvorstellungen zur Disposition eines diskursiven Verständigungsprozesses zu stellen. Ohne fundiertes Wissen aus dem materialen Kanon aber werden die kritischen Verständigungsprozesse zyklisch verlaufen. Erst wenn aus dem Exemplakanon Kenntnisse der Geschichts- und Staatsphilosophie sowie Vorwissen aus der Geschichte und Sozialkunde hinzukommen, wird ein beidäugiger Reflexionsprozeß in bezug auf einen Wertekanon einsetzen können (These 10).

Ein weltanschaulich offener Philosophieunterricht sättigt, jenseits eines Weltbildrelativismus, im interkulturellen Dialog den Anspruch eines jeden Menschen auf Reflexionskultur und Vernunftbildung. Die anhand eines Kompetenzkanons geschulte Vernunft einer religiös, kulturell und ethnisch heterogenen Schülerschaft wird die sich individuell bildenden Weltbilder auf den Prüfstand bringen müssen, damit Pluralismus sich nicht in Beliebigkeit auflöst.

h) Begriffskanon

Das Verstehen und Anwenden von philosophischen Begriffen ist sicherlich eine zentrale Kompetenz, die es in philosophischen Bildungsprozessen zu erwerben gilt. Nur handelt es sich hier ausdrücklich um eine Kompetenz, die im Kompetenzkanon zu verorten ist. Die reflektierte Aneignung der Fachsprache wird in der Philosophie nicht auf der Basis eines statischen Begriffskanons zu bekommen sein, weil die philosophische Begriffsanwendung in der Geistesgeschichte nicht konstant ist. Sich auf paradigmatische und wirkmächtige Begrifflichkeiten zu verständigen, hieße in letzter Konsequenz, einen Exemplakanon aufzustellen. Wenn ein Begriffskanon hauptsächlich die Begriffe führte, mit denen in einer bestimmten philosophischen Richtung oder Schule gearbeitet würde, hätten wir zudem die Gefahr der Rekanonisierung eines Systemkanons, was dem Pluralitätspostulat zuwider wäre. Abschließend sei angemerkt, daß entartete Begriffskanones zur Verwechslung des Philosophierens mit Vokabeltraining führen können. Die Art des Begriffskanons ist m. E. in der Kanonformation keiner Berücksichtigung wert.

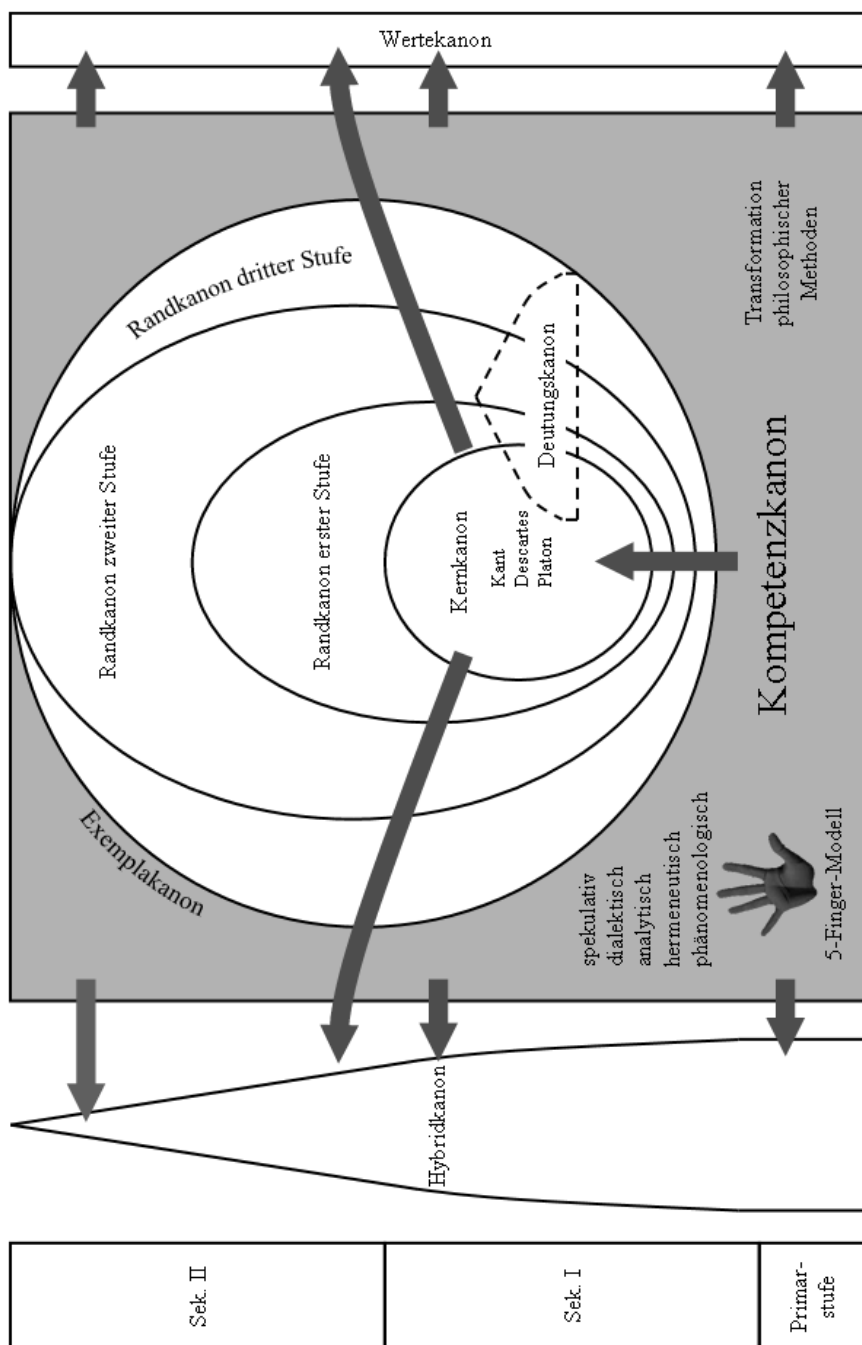


Abb. 48: Empfohlene Kanonformation.

8 Literaturverzeichnis

8.1 Abkürzungen

ZDP	Zeitschrift für Didaktik der Philosophie
ZDPE	Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

8.2 Bibliographie

- Acker, Hermann: Was soll ich lesen? Ein Ratgeber für Studierende, Trier, ²1912.
- Adelung, Johann Christoph: Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen, Frankfurt, ²1774.
- Ders.: Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der Schulen, Leipzig ⁴1785.
 - Ders.: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, Bd. 3, Wien 1808.
- Adicke, Erich: Untersuchungen zu Kants physischer Geographie, Tübingen, 1911.
- Adler, Th.: Programm des Königlichen und Stadt-Gymnasiums zu Cöslin, Cöslin, 1855.
- Agricola, Rudolf: De inventione dialectica libri tres, Drei Bücher über die inventio dialectica, hrsg. von Lothar Mundt, Tübingen, 1992.
- Albrecht, Michael: »Thomasius – kein Eklektiker?«, in: Christian Thomasius 1655–1728, Interpretation zu Werk und Wirkung, hrsg. von Werner Schneiders, Hamburg, 1989, S. 73–94.
- Ders.: »Eine entlegene Streitschrift gegen Wolff: Darjes' *Anmerkungen über einige Lehrsätze der Wolfischen Metaphysic* (1748)«, in: Macht und Bescheidenheit der Vernunft, Beiträge zur Philosophie Christian Wolffs, hrsg. von Luigi Cataldi Madonna, Hildesheim, 2005, S. 59–72.
- Albus, Vanessa: Weltbild und Metapher, Untersuchungen zur Philosophie im 18. Jahrhundert, Würzburg, 2001.
- Dies.: »Wissen ohne Bildung. Adelungs Enzyklopädie im Philosophieunterricht des 18. Jahrhunderts«, in: Philosophie und Bildung, Beiträge zur Philosophiedidaktik, hrsg. von Ekkehard Martens, Christian Gefert, Volker Steenblock, Münster, 2005, S. 9–22.
 - Dies.: »Philosophieren im Strafvollzug«, in: ZDPE, 1/06, S. 64–71.
 - Dies.: Leibniz' Monadologie, Die Welt im lebendigen Spiegel, [Tonträger], Gemünden, 2007.
- Altenburg, Friedrich Wilhelm: Ueber den Aufenthalt des Odysseus bei der Kirke und seine Fahrt in den Hades, Schleusingen, 1835.
- Althoff, Matthias: »Ethikunterricht ohne Kant, Mill und Co? Immer? Nein, aber immer öfter!«, in: ZDPE 3/03, S. 254–268.
- Anonymus: »Zum *Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer*, Halle, 1751«, in: Neuste Zeittungen von gelehrten Sachen, N.XLVIII, Leipzig, Juni 1751, S. 437–438.
- Anonymus: »Anton Friedrich Büschings Grundriß einer Geschichte der Philosophie«, in: Mannigfaltigkeiten, 1773, S. 412–414.
- Anonymus: »Anton Friedrich Büsching, Grundriß einer Geschichte der Philosophie«, in: Berlinische Sammlungen, Bd. 7, 1775, S. 222–223.
- Anonymus: »Anton Friedrich Büschings Grundriß einer Geschichte der Philosophie«, in: Der Deutsche Merkur, 1775, S. 286.

- Anonymus: »Abriß der Geschichte der Philosophie von J. Gurlitt«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 79, 1788, S. 217–219.
- Anonymus: »Villaume, praktische Logik für junge Leute, die nicht studieren wollen«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 82, 1788, S. 20–29.
- Anonymus: »Kiesewetter, J. G. C. C.: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 113, 1793, S. 452.
- Anonymus: »Kiesewetter, J. G. C. C.: Logik zum Gebrauch für Schulen (1797)«, in: Allgemeine Literatur-Zeitung, Bd. 3, 1798, S. 235–236.
- Anonymus: »Kiesewetter, J. G. C. C.: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen, 1. Theil, 3. Aufl.«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Bd. 81, 1803, S. 354–361.
- Anonymus: »Kiesewetter, J. G. K. C.: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen, 3. Aufl., Theil 1«, in: Allgemeine Literaturzeitung, Bd. 1, 1804, S. 349–352.
- Anonymus: »Berlin, b. la Garde: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik, nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen. Von J. G. C. C. Kiesewetter«, in: Jenaische Allgemeine Literaturzeitung, 5. Jahrgang, Nr. 215/216, Bd. 3, 1808, S. 489–499.
- Anonymus: »Berlin b. Nauck: Lehrbuch der Hodegetik oder kurze Anweisung zum Studieren, von J. G. Kiesewetter«, in: Jenaische Allgemeine Literaturzeitung, 9. Jahrgang, Bd. 3, 1812, S. 356–357.
- Anonymus: »Material zur Reform des höheren Schulwesens in Preußen«, in: Schule und Erziehung, Vierteljahresschrift für die wissenschaftliche Grundlegung der katholischen Schulbewegung, 12. Jg., Heft 12, 1924, S. 91–103.
- Anz, Thomas: »Einblicke in die literaturwissenschaftliche Kanonforschung, Von der Vorschrift zur Beschreibung – und zurück?«, in: Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon, hrsg. von Olaf Kutzmutz, Wolfenbüttel 2002, S. 22–29.
- Arndt, Hans Werner: »Einführung«, in: Christian Wolff: Vernünftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes und ihrem richtigen Gebrauche in Erkenntnis der Wahrheit, hrsg. von Hans Werner Arndt, Hildesheim, 1965, S. 7–113.
- Ders.: »Einleitung«, in: Friedrich Christian Baumeister, Philosophia definitiva, hrsg. von Hans Werner Arndt, Hildesheim, 1978, S. 1–35.
 - Ders.: »Die Logik von Reimarus im Verhältnis zum Rationalismus der Aufklärungsphilosophie«, in: Logik im Zeitalter der Aufklärung, Studien zur ›Vernunftlehre‹ von Hermann Samuel Reimarus, hrsg. von Wolfgang Walter und Ludwig Borinski, Göttingen, 1980, S. 59–74.
- Arnhardt, Gerhard: »Der Zittauer Rektor Christian Weise (1642–1708), Anmerkungen zur Bestimmung der historischen Größe des Pädagogen anlässlich seines 350. Geburtstages«, in: Christian Weise, Dichter, Denker, Gelehrter, Pädagoge, hrsg. von Peter Behnke, Bern, 1994, S. 173–183.
- Artemieva, Tatiana: »Wolffianism as a Philosophical Foundation of Encyclopedism in Russia«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 165–179.
- Ashworth, Jenny E.: »Joachim Jungius (1587–1657) and the Logic of Relations«, in: Archiv für Geschichte der Philosophie, 49, 1967, S. 72–85.
- Aslam-Malik: Gewissen, Ethik, Werte und Normen, Philosophie, Lesehefte, Leipzig, 1995.
- Assmann, Aleida; Frank, Michael C. (Hrsg.): Vergessene Texte, Konstanz, 2004.

- Babka, Anna: »*Sich in der Vorläufigkeit einrichten* oder *In-side-out*, Postkoloniale Theorie und Quertheorie im Theorie- und Deutungskanon der Germanistischen Literaturwissenschaft«, in: *Der Kanon, Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen*, hrsg. von Jürgen Struger, Wien, 2008, S. 163–176.
- Ballauff, Theodor: »Philosophieunterricht in der Höheren Schule«, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 10/1956, S. 411–422.
- Ballauff, Theodor; Schaller, Klaus: *Pädagogik, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Bd. 2, München, 1969.
- Baltzer, Justus: *Die wichtigsten Preußischen Schulordnungen der letzten drei Jahrhunderte*, Bielefeld, 1920.
- Bartholinus, Casparus: *Casparus Bartholini Enchiridion ethicum seu epitome philosophiae moralis*, Rostock, 1618.
- Bartsch, Markus: »Mit Kopftuch und Krawatte. Fallbeispiele aus dem Unterricht mit interkulturellen Lerngruppen«, in: *ZDPE* 4/07, S. 297–302.
- Ders.: *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer*, Münster, 2008.
- Basedow, Johann Bernhard: *Philaethie, Neue Aussichten in die Wahrheit und Religion der Vernunft*, Bd. 2, Altona, 1764.
- Ders.: *Theoretisches System der gesunden Vernunft*, Ein akademisches Lehrbuch, Altona, 1765.
- Ders.: *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntniß* (Neudruck der Ausgabe Hamburg 1768), Leipzig, o.J.
- Basler, Otto: »Johann Christoph Adelung«, in: *Neue deutsche Bibliothek*, Bd. 1, Berlin, 21971, S. 63–65.
- Bauer, Joachim; G. Müller: »Joachim Georg Darjes (1714–1791). Aufklärer, Pädagoge, Freimaurer«, in: *Zwischen Geheimnis und Öffentlichkeit, Jenaer Freimaurerei und studentische Geheimgesellschaften*, Jena, 1991, S. 129–199.
- Baumeister, Friedrich Christian: *Vita, Fata et Scripta Christiani Wolfii Philosophi*, Lipsiae, 1739.
- Ders.: *Gedanken von der vortheilhaftesten Lehr-Art Der Jugend auf Schulen und Gymnasiis die Grund-Sprachen beyzubringen*, Leipzig, 1740.
- Ders.: *Aufrichtige Anzeige der vortheilhaften Einrichtung für die zarte und erwachsene studierende Jugend auf dem Görlitzschen Gymnasio*, Görlitz, 1747.
- Ders.: *Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung der Lectionen, Lehrarten, und übrigen zum Besten der studierten Jugend abzielenden Veranstaltungen in dem Gymnasio zu Görlitz*, Görlitz, 1754.
- Ders.: *Fr. Baumeisteru Logikē. Metaphrastheisa apo tēs Latinidos eis tēn Hellada Phōnēn para – Nikolau Barkosē*, Wien, 1795.
- Ders.: *Philosophia definitiva*, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Wien 1775), Hildesheim, 1978.
- Ders.: *Institutiones philosophiae rationalis methodo Wolfii conscriptae*, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Wittenberg 1735), Hildesheim, 1989.
- Ders.: *Elementa Philosophiae recentioris*, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1747), Hildesheim, 2003.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb: *Philosophische Briefe des Aletheophilus*, Frankfurt, 1741.
- Baumgärtner, Alfred Clemens: »Aus der Geschichte des Schulbuchs«, in: *Blickpunkt Schulbuch*, 24, o.J., unpaginierter Sonderdruck.
- Bayern: »Königliche Allerhöchste Verordnung, die Schulordnung für die Studienanstalten im König-

- reiche Bayern betreffend«, in: Ministerialblatt für Kirchen und Schulangelegenheiten im Königreiche Bayern, Nr. 32, München, 1874, S. 323 ff.
- Bayern: »Schulordnung für die höheren Mädchenschulen in Bayern vom 8. April 1911«, in: Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten im Königreich Bayerns, Jg. XLVII, München, 1911, S. 191–211.
- Bayern: Die Schulordnung für die Höheren Lehranstalten im Königreich Bayern, Ansbach, 1914.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Amtsblatt des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I, Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik an den Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen, München, 1984.
- Bechmann, Fridemann: *Institutiones logicae ex Aristotele eiusque optimis tum Graecis tum Latinis interpretibus concinnatae*, Jena, 1664.
- Becker, Gustav: *Catalogi bibliothecarum antiqui*, (Nachdruck der Ausgabe Bonn 1885), Hildesheim, 1973.
- Becker, Horst (Hrsg.): *Die zwei Entwicklungswege unserer Nation und ihre Widerspiegelung im Schulbuch*, Berlin (Ost), 1963.
- Becker, Udo: *Die erste Enzyklopädie aus Freiburg um 1495, die Bilder der Margarita Philosophica des Gregorius Reisch*, Prior der Kartause, Freiburg, 1970.
- Beer, Rainer (Hrsg.): *Elemente der aristotelischen Logik, Griechisch und Deutsch*, zusammengestellt, übersetzt und kommentiert von Adolf Trendelenburg, München, 1969.
- Ders.: »Zum Verständnis des Werkes«, in: *Elemente der aristotelischen Logik, Griechisch und Deutsch*, zusammengestellt, übersetzt und kommentiert von Adolf Trendelenburg, hrsg. von Rainer Beer, München, 1969, S. 213–227.
- Beer, Volker: *Die Entwicklung der hochschulvorbereitenden Bildung in Zittau von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Bd. 1, Dresden, 1989.
- Beetz, Manfred: »Konversationskultur und Gesprächsregie in den *Monatsgesprächen*«, in: *Thomasius im literarischen Feld, Neue Beiträge zur Erforschung seines Werkes im historischen Kontext*, hrsg. von Manfred Beetz und Herbert Jaumann, Tübingen, 2003, S. 35–60.
- Behrend, Jan-Peter: *Zwischen proletarischem Internationalismus und Sicherheitsdenken: Afrikabilder in den Lehrplänen und Schulbüchern der DDR*, Hamburg, 2004.
- Bein, Edgar: »Grundlegende Texte für den Philosophie-Unterricht«, in: *Pädagogische Provinz* 18, Heft 4, 1964, S. 203–216.
- Bender, Wolfgang; Deninger-Polzer, Gertrude (Hrsg.): *Ethik, Studienmaterial*, München, 1976.
- Beneke, Friedrich Eduard: »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterricht«, in: *Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande*, 2. Jg. Septemberheft, 1839, S. 41–47.
- Ders.: »Ueber die verschiedenen Bildungsmomente des Sprachunterrichts«, in: *Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande*, 2. Jg., Januarheft, 1839, S. 10–45.
 - Ders.: »Ueber die Zwecke des Sprachunterrichts mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse unserer Zeit«, in: *Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande*, 2. Jg., 1839, S. 1–33.
 - Ders.: *Erziehungs- und Unterrichtslehre*, hrsg. von Hans K. Platte, Paderborn, 1968.
- Bennent-Vahle, Heidmarie: »Ein Philosophiebuch für Frauen – Zum Leben und Werk der Johanna Charlotte Unzer«, in: *Johanna Charlotte Unzer: Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer*, hrsg. von Heidmarie Bennent-Vahle, Aachen, 1995, S. 9–24.
- Berka, Karel: »Die Logica Hamburgensis des Joachim Jungius«, in: *Rostocker Philosophische Manuskripte*, Heft 8, Joachim Jungius und Moritz Schlick, Teil 2, hrsg. von Heinrich Vogel, Rostock, 1970, S. 73–100.

- Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Philosophie, Berlin, 2006.
- Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10, Gesamtschule, Gymnasium, Philosophie als Wahlpflichtfach, Berlin, 2006.
- Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10, Schule mit Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Ethik, Berlin, 2006.
- Bernasconi, Martina: »Philosophie in der Praxis, Zwei Beispiele: Jugendpsychiatrie und Denkpraxis«, in: ZDPE 1/04, S. 51–61.
- Bernd, Adam: Eigene Lebensbeschreibung, Samt einer Aufrichtigen Entdeckung und deutlichen Beschreibung einer der größten, obwol großen Theils noch unbekannten Leibes- und Gemüthsplage, Leipzig, 1738.
- Bernhardi, August Ferdinand: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen, Jena, 1818.
- Bernstorf, Otto: »Aus der Schulgeschichte des 18. Jahrhunderts«, in: Das alte Stadthagen und seine Höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorf, Bückeburg, 1939, S. 239–247.
- Ders.: »Die alte Bibliothek der Lateinschule«, in: Das alte Stadthagen und seine Höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorf, Bückeburg, 1939, S. 179–238.
- Bensch, Rudolf (Hrsg.): Sprachphilosophie, Philosophisches Kolleg, Bd. 5, Düsseldorf, 41982.
- Bensch, Rudolf; Trutwein, Werner (Hrsg.): Wissenschaftstheorie, Philosophisches Kolleg, Bd. 1, Düsseldorf, 41978.
- Bernays, Michael: »Gottsched, Johann Christoph«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 9, S. 497–508.
- Beutenmüller, Otto: Vorläufiges Verzeichnis der Melanchthon-Drucke des 16. Jahrhunderts, Halle, 1960.
- Beyer, Wilhelm R.: »Hegel als Nürnberger Lokalschulrat«, in: Hegel Jahrbuch 1961, 1. Halbband, S. 117–124.
- Biedermann, Friedrich Carl: »Über die philosophische Propädeutik auf Gymnasien«, in: Pädagogische Revue, Bd. V/1842, Stuttgart, 1842, S. 374–383.
- Bittighöfer, Bernd; Hahn, Erich; Leitko, Hubert; Meixner, Harald; Reißing, Karl; Steltner, Günter; Ruben, Peter; Wessel, Karl-Friedrich; Wittich, Dieter: Staatsbürgerkunde 3, Die sozialistische Weltanschauung, Berlin, 1968.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik, Von der Aufklärung zur Gegenwart, Wetzlar, 1992.
- Bloom, Harold: The Western Canon, The Books and Schools of the Ages, New York, 1994.
- Blum, Herwig: Die antike Mnemotechnik, Hildesheim, 1969.
- Blum, Paul Richard: »Der Standardkurs der katholischen Schulphilosophie im 17. Jahrhundert«, in: Aristotelismus und Renaissance, hrsg. von Eckhard Kessler, Charles H. Lohr und Walter Sparn, Wiesbaden, 1988, S. 127–148.
- Blumenberg, Hans: Die Verführbarkeit des Philosophen, Frankfurt, 2000.
- Bochenski, Joseph M.: Formale Logik, München, 1956.
- Böck, H. M.: Nachricht von der Lehr- und Bildungsanstalt für Söhne jüdischer Familien, Berlin, 1807.
- Boethius: Consolatio philosophiae, Trost der Philosophie, lateinisch-deutsch, hrsg. von Ernst Gegen-schatz, Olof Gigon, Düsseldorf, 2004.
- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hrsg.): (K)ein Kanon, 30 Schulklassiker neu gelesen, München, 2000.

- Bohatec, Josef: Die cartesianische Scholastik in der Philosophie und reformierten Dogmatik des 17. Jahrhunderts, Hildesheim, 1966.
- Böhm, Benno: Sokrates im achtzehnten Jahrhundert, Studien zum Werdegang des modernen Persönlichkeitsbewußtseins, Neumünster, 21966.
- Böhm, Winfrid: »Kommentierte Filmliste zum Thema ›Globalisierung‹«, in: ZDPE 03/04, S. 250–252.
- Böhme, Friedrich: Die formale Bildung des Intellekts in der Unterrichtslehre des aufsteigenden Neuhumanismus, (Gesner, Ernesti, Heyne), Leipzig, 1912.
- Böhme, Gernot: Der Typ Sokrates, Frankfurt, 1988.
- Böhnke, Frieda: Die deutsche Dichtung in der Schule, Geschichte und Probleme, 1750–1860, Frankfurt a. M., 1967.
- Böhr, Christoph: Philosophie für die Welt, Die Popularphilosophie der deutschen Spätaufklärung im Zeitalter Kants, Stuttgart, 2003.
- Böning, Holger: »Bildungsbegeisterung und Bücherliebe im 18. Jahrhundert – Der lesende und philosophierende Bauer Johann Ludewig (1715–1760)«, in: Bildungsgeschichte(n) in Quellen, hrsg. von Jörg-W. Link und Frank Tosch, Bad Heilbrunn, 2007, S. 15–27.
- Borden, Friedrich; Fels, Gerhard; Trutwein, Werner (Hrsg.): Das Problem der Freiheit, Paderborn, 1962.
- Dies.: Denken und Gedanke, Texte zur Logik und ihren Problemen, Paderborn, 1962.
 - Dies.: Das Problem der Erkenntnis, Texte zur Erkenntnistheorie, Paderborn, 1964.
 - Dies.: Texte zur Wissenschaftstheorie, Paderborn, 1972.
- Borowski, Ludwig Ernst von: Immanuel Kant: Ein Lebensbild nach Darstellungen der Zeitgenossen Borowski, Jachmann, Wasianski, (Nachdruck der Ausgabe Königsberg 1804), Bristol, 2002.
- Boswell, Terry: Quellenkritische Untersuchungen zum Kantischen Logiklehrbuch, Frankfurt, 1991.
- Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Rahmenplan Philosophie, gymnasiale Oberstufe, Potsdam, 1993.
- Bratuschek, Ernst Carl Ludwig: Adolf Trendelenburg, Berlin, 1873.
- Brauer, Adalbert: »Schulbücher im 17. und 18. Jahrhundert«, in: Blickpunkt Schulbuch 2, 1967, S. 11–15.
- Braun, Lucien: Bilder der Philosophie, Darmstadt, 2009.
- Bräuning, Lisa; Büttner-Badun, Eva; Weber-Sohl, Jutta: Tatort Leben, Ethik für berufliche Schulen, Hamburg, 1999.
- Breitenstein, Peggy: »Freilich ist dies kein Apfel, Das mysteriöse Lächeln Magrittes«, in: ZDPE, 3/07, S. 150–152.
- Bremer, Daniel: »Philosophische Gespräche für Alzheimerpatienten und Angehörige, ein Pilotprojekt«, in: Pr-InterNET 09/2004, S. 473–482.
- Breun, Richard (Hrsg.): Leben leben, Ethik 9/10, Leipzig, 1997.
- Brock, H.: »Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien«, in: Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus, Bd. VI, 1866, S. 285–312.
- Brockamp, Gregor; Draken, Klaus; Flohr, Peter; Hamacher, Wolfram; Hübner, Jörg; Maeger, Stefan; Reuber, Rudolf; Schalk, Helge; Strobel, Johannes; Sieberg, Harald: Philosophieren, 2 Bde., Bamberg, 2005/06.
- Bröer, Ralf: »Gemütskrankheiten. Von Verrücktheit bis Grillenkrankheit«, in: Ärzte-Zeitung, 24. 11. 1989.
- Brüning, Barbara; Henke, Roland W. (Hrsg.): Ethik 9/10, Berlin, 2000.
- Brüning, Barbara; Sewing, Eva-Maria (Hrsg.): Kurshefte Ethik/Philosophie, Einführung in die Philosophie, Berlin, 2004.

- Brunner, Karl (Hrsg.): Die Badischen Schulordnungen Bd. 1, Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. XXIV, Berlin, 1902.
- Bruyère, Nelly: *Méthode et dialectique dans l'oeuvre de La Ramée*, Paris, 1984.
- Bucher, Priska: *Leseverhalten und Leseförderung, Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*, Zürich, 2004.
- Büchling, Johann David: *Griechische Chrestomathie*, Leipzig, 1795.
- Buchstab, Günter (Hrsg.): *Geschichte der DDR und deutschen Einheit, Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde*, Schwalbach, 1999.
- Buddeus, Johann Franz: »Discursus von der Welt- und Schulgelahrtheit«, in: Martin Musig, *Licht der Weisheit, in denen nöthigsten Stücken der wahren Gelehrsamkeit zur Erkenntnis menschlicher und göttlicher Dinge, nach Anleitung der philosophischen- und theologischen Grund-Sätze Herrn Jo. Fr. Buddei*, Bd. 1, Frankfurt, ²1716.
- Ders.: *Elementa philosophiae instrumentalis*, Halle, ⁶1717.
 - Ders.: *Elementa philosophiae practica*, Halle, ⁷1717.
 - Ders.: *Elementa philosophiae theoreticae*, Halle, ⁶1717.
 - Ders.: *Kürzester und leichtester Weg die Grundsätze und Beschaffenheit einer gründlichen Moral und Politic zu erlernen, aus dessen ehemals öffentlich gehaltenen Praelectiones extra-hiret*, hrsg. von M. Joh. David König, Leipzig, 1723.
 - Ders.: *Compendium historiae philosophiae, observationes illustratu*, hrsg. und eingeleitet von Io. Georg Walch, Halle, 1731.
- Buhle, Johann Gottlieb: *Geschichte der neueren Philosophie seit der Epoche der Wiederherstellung der Wissenschaften* Bd. VI/2, Göttingen, 1805.
- Burgersdicius, Franco: *Institutionum libri duo*, Lugduni Batavorum, 1626.
- Ders.: *Institutionum logicarum synopsis*, Lugduni Batavorum, 1626.
- Burgess, Gordon J.A.: »Die Wahrheit mit lachendem Munde«, *Comedy and humour in the novels of Christian Weise*, Bern, 1990.
- Burkhardt, Hans: »Jungius, Leibniz und die Logica Nova«, in: *Praktische Logik, 350 Jahre Joachimi Jungii Logica Hamburgensis, Traditionen und Tendenzen*, hrsg. von Peter Klein, Göttingen, 1990, S. 57–83.
- Büsch, Johann Georg: *Über den Gang meines Geistes und meiner Thätigkeit*, Hamburg, 1794.
- Büsching, Anton Friedrich: *Grundriß einer Geschichte der Philosophie und einiger wichtigsten Lehrsätze derselben*, 2 Bde., Berlin, 1744/1772.
- Ders.: *Grundris eines Unterrichts wie besonders Lehrer und Hofmeister der Kinder und Jünglinge sich pflichtmäßig, wohlانständig und klüglich verhalten müssen*, Altona, 1760.
 - Ders.: *Unterricht für Informatoren und Hofmeister*, Hamburg, 1775.
 - Ders.: *Eigene Lebensbeschreibung in vier Stücken*, Halle, 1789.
- Buschmann, Josef: *Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten*, Bd. 3, Prosa, Trier, ⁷1908.
- Büttner, Gerhard; Elsenbast, Volker; Roose, Hanna (Hrsg.): *Zwischen Kanon und Lehrplan*, Münster, 2009.
- Calmberg, E. Ph. L.: *Geschichte des Johanneums zu Hamburg*, Hamburg, 1829.
- Capella, Martianus: *Die Hochzeit der Philologie mit Merkur*, Würzburg, 2005.
- Cassirer, Ernst: »Leibniz und Jungius«, in: *Beiträge zur Jungius-Forschung, Prolegomena zu der von der Hamburgischen Universität beschlossenen Ausgabe der Werke von Joachim Jungius (1587–1657)*, Hamburg, 1929, S. 21–26.
- Cauer, Paul: *Deutsches Lesebuch für Prima*, Berlin, 1887.

- Ders.: Der Unterricht in Prima, Ein Abschluß und ein Anfang, Leipzig, 1890.
- Clasen, Sophronius: »Der Studiengang an der Kölner Artistenfakultät«, in: Artes Liberales, Von der antiken Bildung zur Wissenschaft des Mittelalters, hrsg. von Josef Koch, Leiden, 1959, S. 124–136.
- Clauberg, Johann: Opera Omnia Philosophica, 2 Bde., (Nachdruck der Ausgabe Amsterdam 1691), Hildesheim, 1968.
- Comenius, Johann Amos: Pampaedia – Allerziehung, hrsg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin, 1991.
- Coring, Gustav: Das Gymnasium zu Dortmund und die Pädagogik des Petrus Ramus, Emsdetten, 1933.
- Courcelle, Pierre: »Augustinus und Boethius – Über das Nachleben ihrer Meisterwerke«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 425–435.
- Cramer, Konrad; Patzig, Günther: »Die Philosophie in Göttingen 1734–1987«, in: Die Geschichte der Verfassung und der Fachbereiche der Georg-August-Universität zu Göttingen, hrsg. von Hans-Günther Schlotter, Göttingen, 1994, S. 86–91.

- Dähne, Maximilian: Joh. Georg Sulzer als Pädagog und sein Verhältnis zu den pädagogischen Hauptströmungen seiner Zeit, Königsee, 1902.
- Danneberg, Lutz: »Die Auslegungslehre des Christian Thomasius in der Tradition von Logik und Hermeneutik«, in: Christian Thomasius (1655–1728), Neue Forschung im Kontext der Frühaufklärung, hrsg. von Friedrich Vollhardt, Tübingen, 1997, S. 254–316.
- Dannecker, Susanne: »Als der Mux mäuschenstill wurde – Moral im Film, eine mögliche Ergänzung zu einer Unterrichtseinheit »Moralbegründungen« in Klasse 12«, in: ZDPE, 3/09, S. 188–193.
- Danzel, Th. W.: Gottsched und seine Zeit, Auszüge aus seinem Briefwechsel, Leipzig, 1848.
 - Ders.: J. W. Goethe, J. C. Gottsched, 2 Biographien, Leipzig, 1880.
- Darjes, Joachim Georg: Introductio in artem inveniendi seu logicam theoretico-practicam, Jena, 1747.
 - Ders.: »Von der Verbesserung der Landwirtschaft zum Nutzen der herrschaftlichen Cammer«, in: Christian Reichart: Land- und Gartenschatz, 5. Teil, Von vieljähriger Nutzung der Aecker, Erfurt, 1754, Vorrede.
 - Ders.: Via ad veritatem, Jena, 1755.
 - Ders.: Entwurf einer Real-Schule zur Erziehung armer Kinder, zum Nutzen der wirthschaftlichen Beschäftigungen, Jena, 1761.
 - Ders.: Projet d' une ecole economique, Jena, 1761.
 - Ders.: Erste Gründe der philosophischen Sitten-Lehre auf Verlangen und zum Gebrauch seiner Zuhörer entworfen, Jena, ³1762.
 - Ders.: Das erste Jahr der Real-Schule die den Namen des Rosen-Schule bey Jena führet, Jena, 1763.
 - Ders.: Einleitung in des Freyherrn von Bielefeld Lehrbegriff von der Staatsklugheit, Jena, 1764.
 - Ders.: Erste Gründe der Cameral-Wissenschaften, (Photomechanischer Neudruck der Ausgabe Leipzig 1768), Aalen, 1969.
 - Ders.: Die Lehrende Vernunft-Kunst welche eine vernünftige Anweisung zur Verbesserung der Kräfte des Verstandes in Beurtheilung und Erfindung der Wahrheiten in sich enthält und aus der Natur der Seele in Mathematischer Lehr-Art zur Grundlegung zu einer höheren Wissenschaft und zum Nutzen seiner Zuhörer aufgesetzt worden, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Jena 1737), Hildesheim, 2000.
- Dathe, Uwe: »Mit der Fackel Trendelenburgs in der Hand, Rudolf Euckens Treue zu Friedrich Adolf Trendelenburg«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 105–122.

- Daum, Egbert; Johannsen, Friedrich: *Leben, Sterben, Tod, Werte und Normen Ethik/Religion* 6, Göttingen, 1993.
- Dechant, Friedrich: *Die theologische Rezeption der Artes liberales und die Entwicklung des Philosophiebegriffs in theologischen Programmschriften des Mittelalters von Alkuin bis Bonaventura*, St. Ottilien, 1993.
- Degen, Wolfgang: »Inhaltliche Einführung«, in: Petrus Hispanus, *Logische Abhandlungen*, München, 2006, S. IX–XXVIII.
- Deinhardt, Johann Heinrich: *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit*, Hamburg, 1837.
- Ders.: »Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte«, in: *Centralbibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande*, 2. Jg. 1839, Halle, S. 7–23.
- Dembeck, Till: *Texte rahmen: Grenzregionen literarischer Werke im 18. Jahrhundert*, (Gottsched, Wieland, Moritz, Jean-Paul), Siegen, 2007.
- Deppe, Wolfgang: »Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung? Eine Auseinandersetzung mit Rudolf Lassahn«, in: *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, NF 6, 1973, S. 7–40.
- Dessoir, Max: *Einleitung in die Philosophie*, Stuttgart, ²1946.
- Dessoir, Max; Menzer, Paul: *Philosophisches Lesebuch*, Stuttgart, ³1910.
- Dies.: *Philosophisches Lesebuch*, Stuttgart, ⁶1920.
- Deuschle, Julius: »Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Universitäten«, in: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 9. Jg., Bd. 1, Berlin, 1855, S. 113–133.
- Deutsches biographisches Archiv, München, o. J.
- Diderot, Denis: *Oeuvres complètes de Diderot, L'interprétation de la nature (1753–1765)*, Idées III, hrsg. von Jean Varlot, Paris, 1981.
- Dierse, Ulrich: *Enzyklopädie, Zur Geschichte eines philosophischen und wissenschaftstheoretischen Begriffs*, Bonn, 1977.
- Dilthey, Wilhelm: *Gesammelte Schriften*, Bd. 4, Göttingen, 1959.
- Dinter, Friederich Gustav: *F. G. Dinters ausgewählte Pädagogische Schriften*, Bd. 1, hrsg. von Friedrich Seidel, Langensalza, 1880.
- Dolch, Josef: *Lehrplan des Abendlandes, zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen, 1965.
- Dölle-Oelmüller, Ruth: »Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen«, in: *Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland*, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 48–59.
- Döllinger, Georg Ferdinand: *Sammlung der im Gebiet der inneren Staatsverwaltung des Königreichs Bayern*, Bd. IX, 2. Teil, München, 1853.
- Donner, Johannes: *Themata 10 contracta systema a Donnero edita*, Hannau, 1611.
- Döring, Detlef: *Johann Christoph Gottsched in Leipzig, Ausstellung in der Universitätsbibliothek Leipzig zum 300. Geburtstag von J. Chr. Gottsched*, Stuttgart, 2000.
- Doumic René; Levraut, Léon: *Études Littéraires sur les auteurs français*, Paris, 1900.
- Dransfeld, Justus von: *Brevissimum logicae compendium*, Göttingen, 1680.
- Dreitzel, Horst: »Zur Entwicklung und Eigenart der eklektischen Philosophie«, in: *Zeitschrift für Philosophische Forschung* 18, 1991, S. 281–343.
- Dünnhaupt, Gerhard: *Personalbibliographien zu den Drucken des Barock*, Bd. 3, Stuttgart, 1981.
- Ebbinghaus, Julius (Hrsg.): *Immanuel Kant, Über den Gemeinspruch: Was in der Theorie richtig ist*,

- taugt nichts für die Praxis, Hef 1 der Reihe Philosophische Texte, hrsg. von H. G. Gadamer, Frankfurt, 1946.
- Eberstein, Wilhelm Ludwig Gottlob Freiherr von: Versuch einer Geschichte der Logik und Metaphysik bey den Deutschen von Leibnitz bis auf gegenwärtige Zeit, 2 Bde., (Photomechanischer Nachdruck der Ausgaben Halle 1794/1799), Hildesheim, 1985.
- Ebert, Johann Jacob: Kurze Unterweisung in den Anfangsgründen der Vernunftlehre, Frankfurt, 1774.
- Ders.: Unterweisung in den Anfangsgründen der vornehmsten Theile der practischen Philosophie, Leipzig, 1784.
 - Ders.: Der Philosoph für Jedermann, Bd. 1, Memmingen, 1787.
 - Ders.: Unterweisung in den philosophischen und mathematischen Wissenschaften für die oberen Classen der Schulen und Gymnasien, Leipzig, 1810.
- Eckstein, Friedrich August: »Johann August Ernesti«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 6, Leipzig, 1877, S. 235–241.
- Eckstein, Hermann: Gottfried Polycarp Müller, Direktor des Gymnasiums zu Zittau, Zittau, 1881.
- Edelmann, Johann Christian: Joh. Chr. Edelmann's Selbstbiographie, Geschrieben 1752, hrsg. von Bernd Neumann, Stuttgart, 1976.
- Eggers, Richard: »Die Philosophie wird sich verkaufen müssen«, in: Agora 2/2000, S. 20–21.
- Ders.: »Sein Leben in Freiheit gestalten. Ein philosophisches Führungsseminar«, in: Lebendiges Philosophieren, hrsg. von Detlef Staude, Bielefeld, 2005, S. 71–80.
 - Ders.: »Leadership dank Philosophie«, in: Cash 15. 2. 07, S. 6.
- Eichhoff: »Ueber den propädeutischen Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 7. Jg., Bd. 1, Berlin, 1853, S. 433–440.
- Eisler, Rudolf: Philosophen-Lexikon, Berlin, 1912.
- Ekkard, Friederich: Litterarisches Handbuch der bekannten hoeheren Lehranstalten in und ausser Teutschland, Erlangen, 1782.
- Ellendt, Friedrich: Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Eisleben, Eisleben, 1846.
- Elsmann, Thomas: »The Influence on the Academies of Bremen and Danzig: A Comparison«, in: The Influence of Petrus Ramus, Studies in Sixteenth and Seventeenth Century Philosophy and Sciences, hrsg. von Mordechai Feingold, Joseph S. Freedman, Wolfgang Rother, Basel, 2001, S. 54–67.
- Engel, J. J.: Versuch einer Methode die Vernunftlehre aus Platonischen Dialogen zu entwickeln, Berlin, 1780.
- Engel-Bülter, Renate: »Pablo Picasso: Guernica, Moralische Anklage, das Ende der großen Erzählung vom Abendland oder ein neuer Ausgang aus der Höhle?«, in: ZDPE 3/2009, S. 244–249.
- Engelhardt, D.: Die Universität Erlangen von 1743 bis 1843, Erlangen, 1843.
- Engfer, Dietmar: Werteerziehung im öffentlichen Schulwesen? Zwischen Ideologie und Desorientierung, Münster, 1999.
- Engfer, Hans-Jürgen: »Die Urteilstheorie von H. S. Reimarus und die Stellung seiner ›Vernunftlehre‹ zwischen Wolff und Kant«, in: Logik im Zeitalter der Aufklärung, Studien zur ›Vernunftlehre‹ von Hermann Samuel Reimarus, hrsg. von Wolfgang Walter und Ludwig Borinski, Göttingen, 1980, S. 33–58.
- Erdmann, Johann Eduard: Versuch einer wissenschaftlichen Darstellung der Geschichte der neueren Philosophie, Leipzig, 1842.
- Erlar, Michael: »Epikur in Rafaels *Schule von Athen*«, in: Epikureismus in der späten Republik und Kaiserzeit, hrsg. von Michael Erlar, Stuttgart, 2000, S. 273–294.
- Erlar, W.: Die Direktoren-Conferenzen des preussischen Staates, Berlin, 1876.

- Ders.: Die Direktoren-Conferenzen der Preußischen Höheren Lehranstalten in den Jahren 1876 und 1877, Berlin, 1879.
 - Ders.: Die Direktoren-Konferenzen in den preußischen höheren Lehranstalten in den Jahren 1879, 1880 und 1881, Berlin, 1882.
- Ernesti, Johann August: *Ad oratinunculas V. in Schola Thomana audiendas patronos et fautores invitavit et popularitatem eruditam commendat*, Leipzig, 1739.
- Ders.: *De philosophia populari prolusio acuti oratorio in Schola Thomana*, Leipzig, 1754.
 - Ders.: *Initia doctrinae solidioris*, Leipzig, 1776.
- Eschweiler, Gabriele: »Wilhelm Grenzmann«, in: *Internationales Germanistenlexikon 1800- 1950*, hrsg. von Christoph König, Bd. 1, Berlin, 2003, S. 601–602.
- Ertlinger, Max; Simon, Paul; Söhngen, Gottlieb (Hrsg.): *Philosophisches Lesebuch*, München, 1925.
- Euler, C.: »Villaume, Peter«, in: *Allgemeine deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 39, S. 706–707.
- Euler, Leonard: *Lettres à une Princesse d' Allemagne*, St. Petersburg, 1768.
- Eyring, J. N.: »Adelung, Johann Christoph: Unterweisung in den vornehmsten Künsten und Wissenschaften zum Nutzen der niederen Schulen«, in: *Allgemeine deutsche Bibliothek*, Bd. 19, 1773, S. 608–610.
- Feder, Johann Georg Heinrich: *Grundriß der philosophischen Wissenschaften*, Coburg, ²1769.
- Ders.: *Lehrbuch der Logik und Metaphysik*, Göttingen, 1769.
 - Ders.: *Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen*, Erlangen, ²1771.
 - Ders.: *Untersuchungen über den menschlichen Willen*, Göttingen, 1779.
 - Ders.: *Logik und Metaphysik*, Wien, ³1783.
 - Ders.: *Lehrbuch der praktischen Philosophie*, Wien, 1785.
 - Ders.: *Grundsätze der Logik und Metaphysik*, Göttingen, 1794.
 - Ders.: *J. G. Feder's Leben, Natur und Grundsätze, Zur Belehrung und Ermunterung seiner lieben Nachkommen, auch Anderer die Nutzbares aufnehmen geneigt sind*, hrsg. von K. August L. Feder, Leipzig, 1825.
- Feuerlein, Jacob Wilhelm: *Medicina intellectus in breves Theses redacta a Jac. Wilh. Feuerlein, Norib.*, 1715.
- Fischer, Peter: *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*, München, ⁸2002.
- Flatt, Karl Christian: *Fragmentarische Bemerkungen gegen den Kantischen und Kiesewetterischen Grundriß der reinen allgemeinen Logik*, Tübingen, 1802.
- Fleischer, Dirk: »Hermann Samuel Reimar«, in: *Neue deutsche Biographie*, Bd. 21, Berlin, 2003, S. 337–338.
- Fleischmann, Max: *Christian Thomasius*, Halle, 1931.
- Flenderus, Johannes: *Phosphorus philosophicus seu logica contracta Claubergiana illustrata*, Amsterdam, 1696.
- Formey, Jean Henri Samuel: *Die schöne Wolfianerin, nebst zween philosophischen Briefen, deren einer von der Unsterblichkeit der Seelen, der andre aber von der vorherbestimmten Uebereinstimmung*, Frankfurt, 1741.
- Ders.: *La belle Wolfienne*, La Haye, 1741.
- Forrer, Robert: *Unedierte Federzeichnungen, Miniaturen und Initialen des Mittelalters*, Bd. 1, Straßburg, 1902.
- Francke, August Hermann: *Pädagogische Schriften, nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen*, hrsg. von Gustav Kramer, Osnabrück, 1966.

- Francke, Otto: Geschichte des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar, Weimar, 1916.
- Frängsmyr, Tore: »Wolffianism in Sweden«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 153–163.
- Frank: »Johann Franz B. Buddueus«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 3, S. 500–501.
- Franke, L.; Unruh, L.: »In welchem Umfang soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden?«, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, Bd. 70, Verhandlungen der XIII. Direktoren-Versammlung in Schlesien 1905, Berlin, 1905, S. 52–123.
- Freedman, Joseph S.: »Aristotle and the Content of Philosophy Instruction at Central European Schools and Universities during the Reformation Era«, in: Proceedings of the American Philosophical Society held at Philadelphia for promoting useful knowledge, 137/2, 1993, S. 213–253.
- Ders.: »Melancthon's Opinion of Ramus and the Utilization of Their Writings in Central Europe«, in: The Influence of Petrus Ramus, Studies in Sixteenth and Seventeenth Century Philosophy and Sciences, hrsg. von Mordechai Feingold, Joseph S. Freedman, Wolfgang Rother, Basel, 2001, S. 68–91.
- Freie Hansestadt Bremen, der Senator für Bildung: Rahmenrichtlinien und Kursleisten für das Grund- und Leistungsfach Philosophie, Bremen, 1982.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Richtlinien und Lehrpläne, Bd. IV, Oberstufe des Gymnasiums, 3. Teilband, Rahmenrichtlinien Philosophie, Regensburg, 1974.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend, Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.): Lehrplanrevision Sekundarstufe II, Lehrplan Philosophie für die gymnasiale Oberstufe, Hamburg, 1990.
- Freyer, Paul: Beispiele aus der Mathematik und Logik zu Logik, Jahresbericht über das Königliche Pädagogium zu Ilfeld von Ostern 1871 bis Ostern 1872, Nordhausen, 1872.
- Ders: Beispiele zur Logik aus der Mathematik und Physik im Anschlusse an Trendelenburgs Elementa logicae Aristoteleae, Berlin, 21889.
- Friedrich II. von Preußen: Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen, hrsg. von Jürgen Bona Meyer, Königstein, 1978.
- Friedrich, Arndt: Die Gelehrtschulen in Marburg, Kassel und Korbach zwischen Melancthonianismus und Ramismus in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, Darmstadt, 1983.
- Friedrich, Reinhold: Johann Matthias Gesner, Sein Leben und sein Werk, Roth, 1991.
- Ders.: »Zum 300. Geburtstag von Johann Matthias Gesner, einem bedeutenden Schulmann aus Franken«, Heimatkundliche Streifzüge, Schriftenreihe des Landkreises Roth, Bd. 10. Roth, 1991, S. 62–65.
- Frisch, Max: Gesammelte Werke in zeitlicher Folge, hrsg. von Hans Mayer, Bd. I, 1989.
- Frischeisen-Köhler, Max: Moderne Philosophie, ein Lesebuch zur Einführung in ihre Standpunkte und Probleme, Stuttgart, 1907.
- Ders.: »Über volkstümliche Einführung in die Philosophie«, in: Volksbildungs-Archiv, 1. Jg. 1909, S. 345–348.
- Ders.: Philosophie und Pädagogik, Weinheim, 21962.
- Frischeisen-Köhler, Max; Schingnitz, Werner: Geistige Werte der Deutschen, Darmstadt, 1926.
- Fritsch, Andreas: »Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike (1754–1803)«, in: Sprachen der Bildung, Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hrsg. von Werner Hüllen, Friederike Klippel, Wiesbaden, 2005, S. 63–90.
- Ders: »Zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus: die Begründung des altsprachlichen

- Unterrichts bei Friedrich Gedike (1754–1803)«, in: *Die Altertumswissenschaften in Berlin um 1800, Schule und Universität*, hrsg. von Bernd Seidensticker, Hannover, 2006, S. 131–165.
- Fuhrmann, Helmut: *Die Furie des Verschwindens, Literaturunterricht und Literaturtradition*, Würzburg, 1993.
- Gandtner, Johann Otto; Riecke, Robert Heinrich; Wendt, Gustav (Hrsg.): *Deutsches Lesebuch für obere Gymnasialklassen*, Leipzig, ⁴1874.
- Gärtner, Theodor: *Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau*, Bd. 1, Leipzig, 1905.
- Garve, Christian: *Philosophische Anmerkungen und Abhandlungen zu Cicero's Büchern von den Pflichten*, Breslau, ⁶1819.
- Gaß, Wilhelm: »Clauberg, Johann C.«, in: *Allgemeine deutsche Biographie*, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 4, S. 277–278.
- Gasiecki, Joachim: »Die Situation des Philosophieunterrichts in der DDR«, in: *Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland*, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 23–32.
- Ders.: »Überlegungen zur Entwicklung des Philosophieunterrichts in den neuen deutschen Bundesländern«, in: *Philosophie für die europäische Jugend, Auf der Suche nach Elementen des europäischen Philosophieunterrichts*, hrsg. von Conrad Gründer, Andreas Gruschka, Meinert A. Meyer, Münster, 1997, S. 127–141.
- Gebauer, Dietmar; Kreis, Ludwig; Maisel, Joachim: *Abitur-Wissen Ethik: Abitur-Wissen Philosophie Ethik*, Freising, 2009.
- Gedike, Friedrich: *Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neueren*, Berlin, 1779.
- Ders.: *Vier Dialogen des Platon*, Berlin, 1780.
 - Ders.: *Griechisches Lesebuch für Anfänger*, Berlin, 1781.
 - Ders.: *M. T. Ciceronis historia philosophiae antiquae; ex omnibus illius scriptis collegit disposuit aliorumque auctorum cum Latinorum tum graecorum locis et illustravit et amplificavit Frid. Gedike*, Berlin, 1782.
 - Ders.: *Einige Gedanken ueber Schulbuecher und Kinderschriften*, Berlin, 1787.
 - Ders.: *Gesammelte Schulschriften*, 2 Bde., Berlin, 1789.
 - Ders.: *Französische Chrestomathie zum Gebrauch der höhern Klassen: aus den vorzüglichsten neuern Schriftstellern gesammelt*, Berlin, 1792.
 - Ders.: *Lateinische Chrestomathie für die mittlern Klassen: aus den klassischen Autoren gesammelt*, Berlin, 1793.
- Ders.: *Ueber den Begriff einer Bürgerschule*, Berlin, 1799.
- Gefert, Christian: »Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse, Bildungsstandards und Kompetenzen«, in: *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Turnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 15–26.
- Gehring, Thomas Alfred: *Johanne Charlotte Unzer-Ziegler, 1725–1782, Ein Ausschnitt aus dem literarischen Leben in Halle, Göttingen und Altona*, Frankfurt, 1973.
- Geisler, Adolf: *Über die öffentliche Wirksamkeit des G. Marius*, Frankfurt, 1862.
- Gerhardus, Dieter; Kledzik, Silke; Reitzig, Gerd H.: *Schlüssiges Argumentieren, logisch-propädeutisches Arbeitsbuch*, Göttingen, 1975.
- Gericke, Th.: *Johann Matthias Gesners und Johann Gottfried Herders Stellung in der Geschichte der Gymnasialpädagogik*, Leipzig, 1911.
- Gerken, Anne B.: *Die sprachtheoretische Differenz zwischen Gottsched und Gellert*, Frankfurt, 1990.

- Gesner, Johannes Mathias: *Institutiones rei scholasticae*, Jena, 1715.
- Ders.: *Kleine deutsche Schriften*, Göttingen, 1756.
 - Ders.: *Primae Lineae Isagoges in Eruditionem universalim Nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam*, Göttingen, 1756.
 - Ders.: *Chrestomathia Graeca*, Karlsruhe, 1791.
- Gethmann, Carl Friedrich: »Logische Propädeutik als Fundamentalphilosophie?«, in: *Kant-Studien*, 60/1969, S. 352–368.
- Ders.: »Funktion der Philosophie im Rahmen reformierter Studiengänge«, in: *Deutsche Universitätszeitung*, 9/1975, S. 344–350.
 - Ders.: »Philosophie. Aufgabe der Philosophie: Rekonstruktion menschlicher Erkenntnis- und Handlungsbedingungen«, in: *Aspekte*, Nr. 12, Dezember 1976, S. 14–18.
 - Ders.: *Protologik, Untersuchungen zur formalen Pragmatik von Begründungsdiskursen*, Frankfurt, 1979.
 - Ders.: »Empfehlungen zum Elementaren Philosophischen Logikunterricht«, in: *ZDP*, 2/80, S. 150–159.
 - Ders.: »Formale Logik und Dialektik«, in: *Ein kurzer Frühling der Philosophie, DDR-Philosophie in der ›Aufbauphase‹*, hrsg. von Clemens Burrichter, Paderborn, 1984, S. 75–156.
 - Ders.: »Zur Grammatik von klassisch«, in: *Freiheit und Verbindlichkeit, Festschrift zum 60. Geburtstag von Matthias Kohn*, hrsg. von Heinz Knobloch, Aachen, 1988, S. 315–323.
 - Ders.: »Phänomenologie, Lebensphilosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, Eine historische Skizze zur Vorgeschichte der Erlanger Schule«, in: *Lebenswelt und Wissenschaft, Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie*, hrsg. von Carl Friedrich Gethmann, Bonn, 1991, S. 28–77.
 - Ders.: *Dasein: Erkennen und Handeln, Heidegger im phänomenologischen Kontext*, Berlin, 1993.
 - Ders.: »Protologik«, in: *Enzyklopädie und Wissenschaftstheorie*, Bd. 3, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Stuttgart, 1995, S. 376–377.
 - Ders.: *Vom Bewußtsein zum Handeln, Das phänomenologische Projekt und die Wende zur Sprache*, München, 2007.
 - Ders.: »Welche Hauptschule sollte der Vorschule folgen? Zur Architektonik der konstruktiven Vernunft in der Erlanger Schule«, in: *Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen*, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Paderborn, 2008, S. 43–62.
 - Ders.: »Philosophieren in der Krise«, in: *Spektrum der Wissenschaft*, August 2009, S. 72–76.
- Gethmann, Carl Friedrich; Esser, Andrea; Abel, Günter: »Die Chancen nutzen, die sich gegenwärtig bieten. Ein Gespräch mit Günter Abel, Andrea Esser, Carl Friedrich Gethmann über die Situation der Philosophie an den Universitäten«, in: *Information Philosophie*, 3/07, S. 28–34.
- Gethmann, Carl Friedrich; Hegelsmann, Rainer: »Stellenwert der Propädeutik im Philosophie-Studium«, in: *Deutsche Universitätszeitung*, 10/1976, S. 365–368.
- Gethmann, Carl Friedrich; Piel, Wilhelm: »Möglichkeiten studentischer Projekte in philosophischen Studiengängen«, in: *ZDP*, 1/79, S. 28–34.
- Gigon, Olof: »Einführung«, in: *Boethius, Consolatio Philosophiae, Trost der Philosophie*, hrsg. von Olof Gigon, Düsseldorf, 2004, S. 306–369.
- Gierl, Martin: »Christoph Meiners, Geschichte der Menschheit und Göttinger Universalgeschichte, Rasse und Nation als Polisierung der deutschen Aufklärung«, in: *Die Wissenschaft vom Menschen in Göttingen um 1800*, hrsg. von Hans Erich Bödecker, Göttingen, 2008, S. 419–434.
- Giese, G.: *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*, Göttingen, 1861.

- Gilow, H.: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 35, Berlin, 1906.
- Glauch, Sonja: Die Martianus-Capella-Bearbeitung Notker des Deutschen, Tübingen, 2000.
- Glauche, Günter: Schullektüre im Mittelalter, Entstehung und Wandlung des Lektürekansons bis 1200 nach den Quellen dargestellt, München, 1970.
- Glockner, Hermann: Philosophisches Lesebuch, 2 Bde., Stuttgart, 1949.
- Gockel, Christian Friedrich: Propädeutische Logik und Hodegetik des akademischen Studiums und des Lebens, Karlsruhe, 1839.
- Ders.: Ueber den Unterricht in der Propädeutik der Philosophie an Gelehrtenschulen, Karlsruhe, 1843.
- Goedeking, Friedrich: Die Politik des Lambertus, Johannes Althusius und Bartholomäus Keckermann, Eine Untersuchung der politisch-wissenschaftlichen Literatur des Protestantismus zur Zeit des Frühabsolutismus, Heidelberg, Typoskript, 1977.
- Goergen, Klaus; Frericks, Hanns: Mein Ziel, Abitur Ethik, Stuttgart, 2009.
- Gottsched, Johann Christoph: Die vernünftigen Tadlerinnen, Hamburg, 1748.
- Ders.: Erste Gründe der Vernunftlehre aus den ersten Gründen der ganzen Weltweisheit zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen, Leipzig, 1766.
 - Ders.: Ausgewählte Werke, 12 Bde., hrsg. von Joachim Birke, Brigitte Birke, Phillip M. Mitchell, New York, 1868–1995.
 - Ders.: Erste Gründe der gesamten Weltweisheit, 2 Bde., (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1762), Hildesheim, 1983.
- Grabmann, Martin: Handschriftliche Forschungen und Funde zu den philosophischen Schriften des Petrus Hispanus, des späteren Papstes Johannes XXI, München, 1936.
- Ders.: Bearbeitungen und Auslegungen der aristotelischen Logik aus der Zeit von Peter Abaelard bis Petrus Hispanus, Berlin, 1937.
- Graf, Heinrich: Jahresbericht über die Königl. Sächs. Landesschule zu Meißen, die philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht, Meißen, 1847.
- Gräfrath, Bernd: Wie gerecht ist die Frauenquote? Eine praktisch-philosophische Untersuchung, Würzburg, 1992.
- Grammes, Tilmann; Schluß, Henning; Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR, Ein Dokumentenband, Wiesbaden, 2006.
- Grebe, Sabine: Martianus Capella *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, Darstellung der Sieben Freien Künste und ihrer Beziehung zueinander, Stuttgart, 1999.
- Grenzmann, Wilhelm: »Philosophische Propädeutik und Philosophie als Unterrichtsfach«, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Ders.: Philosophie in der höheren Schule, Bonn, 1946.
- Pädagogik Münster in Westfalen, Freiburg, 1932, Bd. 2, Sp. 571–574.
- Grimm, Gunter E.: »Christian Wolff und die deutsche Literatur der Frühaufklärung«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, hrsg. von Jürgen Stolzenberg und Oliver-Pierre Rudolph, Bd. 1, S. 221–245.
- Gronke, Horst: »Sokratische Gespräche in der Wirtschaft«, in: ZDPE 1/05, S. 50–59.
- Gronke, Horst; Nitsch, Uwe: »Dialog im Vollzug – Freies Denken im geschlossenen Raum, Sokratische Gespräche mit Langinhaftierten in der Justizvollzugsanstalt Tegel«, in: Verständigung über Verständigung, Metagespräche über Sokratische Gespräche, hrsg. von Dieter Krohn, Barbara Neißer, Münster, 2004, S. 165–197.
- Grosse, Hugo: Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert, Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574, Langensalza, 1904.

Grosser, Samuel: *Pharus intellectus sive logica electiva*, Leipzig, 1710.

- Ders.: *Gründliche Anweisung zur Logica vor Adeliche oder andere junge Leute, die sich ihres Standes oder künftigen Profession wegen nicht in alle tiefsinnige Subtilitäten stecken können*, Buddissin, 1712.
- Ders.: *Lausitzische Merckwürdigkeiten darinnen von beyden Marggrafthümern in fünfzig unterschiedenen Theilen von den Wichtigsten Geschichten, Religions- und Kirchen-Begegnheiten, Reiments-Verfassung, Beschaffenheit der Schulen und Literatur, Landes-Art und Fruchtbarkeit, wie auch Gewerben, Handthierungen und Commerciens, zugängliche Nachrichten gegeben*, Leipzig, 1714.
- Ders.: *Lebens-Lauff des Samuel Grosser, Rectoris des Gymnasii zu Görlitz*, Görlitz, 1736.

Gruber, Joachim: *Kommentar zu Boethius De Consolatione Philosophiae*, Berlin, 1978.

Grünewald, Bernward (Hrsg.): *Ethik, Sek. II, Landesausgabe Sachsen*, Leipzig, 2001.

Grzesik, Jürgen (Hrsg.): *Texte der Existenzphilosophie*, München, 1971.

Guhrauer, Gottschalk Eduard: *Joachim Jungius und sein Zeitalter*, Stuttgart, 1850.

Guischet, Petrus: *Ars ratiocinandi lepidam, multarum imaginum festinate contexta, totius logicae fundamenta in cartiludium redacta*, Salmurii, 1650.

Gundling, Nikolaus Hieronymus: *Ausführlicher und mit illustren Exempeln aus der Historie und Staaten Notiz erläuteter Discovers über Weyl. Herrn D. Io. Franc. Buddei, SS. Th. Prof. Philosophiae Practicae Part. III*, Frankfurt, 1733.

Gurlitt, Johannes: *Abriss der Geschichte der Philosophie, Zum Gebrauch der Lehrvorträge*, Leipzig, 1786.

- Ders.: *Schulschriften*, 3 Bde., Magdeburg, 1801.
- Ders.: *Drei Schulreden*, Hamburg, 1824.

Haajdu, Helga: *Das Mnemotechnische Schrifttum des Mittelalters*, Amsterdam, 1967.

Haase, Annemarie: *Staatsbürgerkunde in der DDR, Etappen der Entwicklung des Faches und Ansätze der Theoriebildung für Unterrichtsplanung und -gestaltung im Zeitraum von 1945–1970*, Aachen, 1977.

Hackstein, Theodor: »Philosophie als Fachunterricht innerhalb der Gemeinschaftskunde nach den vorläufigen nordrhein-westfälischen Richtlinien«, in: *Die philosophischen Fragestellungen in der Gemeinschaftskunde auf der Oberstufe der Höheren Schule*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Hachenburg, 1967, S. 128–146.

Hahn, Erich; Kosing, Alfred: *Marxistisch-leninistische Philosophie – geschrieben für die Jugend*, Berlin 1978.

Hahn, Erich; Kosing, Alfred; Rupprecht, Frank: *Staatsbürgerkunde, Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie, Lehrbuch für die Abiturstufe und für die Lehrlinge mit Abschluß Klasse 10*, Berlin, 1983.

Hahne, Heinrich: *Probleme des Philosophieunterrichts*, Stuttgart, 1956.

- Ders.: »Was soll man lesen, die Klassiker oder die Modernen?«, in: *Die Pädagogische Provinz* 1, 1957, S. 21–26.

Hahnstein, Adalbert von: *Die Frauen in der Geschichte des deutschen Geisteslebens des 18. und 19. Jahrhunderts*, Leipzig, o. J.

Hamacher, Hans: »Das materialistische und das abendländisch-christliche Bild vom Aufbau der Wirklichkeit«, in: *Die Pädagogische Provinz*, 12. Jg. 1958, S. 116–117.

Hamann, Bruno: *Geschichte des Schulwesens, Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*, Bad Heilbrunn, 1993.

Hammerstein, Notker: *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, München, 2003.

- Hartfelder, Karl: Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 7, Berlin, 1889.
- Hartmann, Dirk: »Paul Lorenzen«, in: Großes Werklexikon der Philosophie, hrsg. von Franco Volpi, Bd. 2, Stuttgart, 1999, S. 938–940.
- Hartmann, Ernst (Hrsg.): Die Ordnungen für die praktische Ausbildung und die Anstellung der Kandidatinnen des höheren Lehramts in Preußen, Breslau, 1913.
- Hartung, Gerald: »Wozu *Ethische Untersuchungen*? Trendelenburgs Grundlegung einer Theorie der menschlichen Welt«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 83–103.
- Hartwig, Theodor: Die Hofschule zu Cassel unter Landgraf Moritz dem Gelehrten, Marburg, 1864.
- Havenstein, Martin: »Das deutsche Volkstum und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut«, in: Die moderne Kultur und das deutsche Bildungsgut der deutschen Schule, Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926, Leipzig, 1926, S. 40–51.
- Havenstein, Martin; Müller-Freienfels, Richard: Philosophisches Lesebuch, Frankfurt, 1924.
- Heck, Erich: »Die Analogie des Seins«, in: Aufgabe und Gestaltung des Philosophie-Unterrichts, hrsg. von Helmut Stoffer, Frankfurt, 1959, S. 198–207.
- Heer, Friedrich: »Hegel und die Jugend«, in: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Rektor in Nürnberg 1808–1816, Festschrift zur Hegelfeier des Melanchthon Gymnasiums am 15. Oktober 1966, Nürnberg, 1966, S. 15–27.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Werke. Vollst. Ausg. durch einen Verein von Freunden des Verewigten: D. Ph. Marheike u. a. Bd. 1–18, Berlin, 1832–1840.
- Ders.: Nürnberger Schriften 1808–1816, hrsg. von Johannes Hoffmeister, Leipzig, 1938.
 - Ders.: Briefe von und an Hegel, Bd. 1, 1785–1812, hrsg. von J. Hoffmeister, Hamburg, 1952.
 - Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von Hermann Glockner, Stuttgart, 1961.
- Hegele, Wolfgang: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland, Würzburg, 1996.
- Hegemann, Anne: »Linus Kanon – Leseempfehlungen für das weibliche Geschlecht bei Sophie von La Roche«, in: Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung, Beiträge zur historischen Kanonforschung, hrsg. von Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle, Göttingen, 2009, S. 112–145.
- Heidtmann: »Bemerkungen zu den *Elementa logices Aristoteleae* von Trendelenburg«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 6. Jg., 1852, S. 528–538.
- Heintel, Peter: »Explizite und implizite Didaktik in Hegels System«, in: Überlieferung und Aufgabe, Festschrift für Erich Heintel, hrsg. von H. Nagl-Docekal, Wien, 1982, S. 87–105.
- Heitsch, Wolfram: »Zur Logik und Mathematik bei Joachim Jungius«, in: Rostocker Philosophische Manuskripte, Heft 8, Joachim Jungius und Moritz Schlick, Teil 1, hrsg. von Heinrich Vogel, Rostock, 1970, S. 65–74.
- Heitsch, Wolfram; Parthey, Heinrich: »Das philosophische Wirken des Joachim Jungius – Thesen«, in: Rostocker Philosophische Manuskripte, Heft 8, Joachim Jungius und Moritz Schlick, Teil 1, hrsg. von Heinrich Vogel, Rostock, 1970, S. 7–10.
- Heller, Bruno (Hrsg.): Texte zur Philosophie der Wissenschaften, München, 1976.
- Heman, Friedrich: Geschichte der neueren Pädagogik, Leipzig, 1921.
- Hendrich, Geert: Arabisch-islamische Philosophie, Geschichte und Gegenwart, Frankfurt, 2005.
- Henke, Roland W.: »Hegels gymnasiale Philosophiedidaktik heute«, in: ZDP, 9/87, S. 181–187.
- Ders.: Hegels Philosophieunterricht, Würzburg, 1989.
 - Ders.: »Philosophieren in der Schule – aber wodurch?«, in: ZDPE 2/97, S. 92–99.
 - Ders.: »Kants Konzept von moralischer Erziehung heute«, in: Erziehungskultur und soziales Lernen, hrsg. vom Landesinstitut für Schule NRW, Soest, 2004, S. 109–128.

- Henke, Roland W.; Aßmann, Lothar; Bergmann, Reiner; Schulz, Matthias; Sewing, Eva-Maria: Zugänge zur Philosophie, Grundband für die Oberstufe, Berlin, 1995.
- Henke, Roland W.; Sewing, Eva-Maria; Wiesen, Brigitte: Praktische Philosophie, Berlin, 2008.
- Henke, Roland W.; Wiesen, Brigitte; u. a. (Hrsg.): Praktische Philosophie 9/10, Berlin, 2002.
- Henschel, August W. E. Th.: »Joachim Jungius, der Bacon der Deutschen. Nach G. E. Guhrauer«, in: Janus, Zeitschrift für Geschichte und Literatur der Medizin 1, 1846, S. 812–822.
- Hensler, P. G.: »Feder, J. G. H.: Grundriß der philosophischen Wissenschaften«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, 1769, Bd. 9, S. 76–80.
- Herbart, Johann Friedrich: Sämtliche Werke, hrsg. von Karl Kehrbach, Otto Flügel, Aalen, 1964.
- Herder, Johann Gottfried: Werke in zehn Bänden, hrsg. von Günter Arnold u. a., Frankfurt, 1997.
- Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektürekanon des Deutschunterrichts im Gymnasium, Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Literatur, Heidelberg, 1964.
- Ders.: »Johann Gottfried Herders Beitrag zur Didaktik der Schullektüre«, in: Hans Georg Herrlitz, Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung, Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren, Weinheim, 2001, S. 19–32.
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, eine Einführung, Weinheim, 2005.
- Herrmann, Christian: Max Dessoir, Mensch und Werk, Stuttgart, 1929.
- Hertling, Georg von: Erinnerungen aus meinem Leben, Bd. 1, Kempten, 1919.
- Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Ethik, Sekundarstufe I, Frankfurt, 1996.
- Heubaum, Alfred: Geschichte des deutschen Bildungswesens, Bd. 1, Berlin, 1905.
- Heuer, Kurt (Hrsg.): Staatsbürgerkunde, Lehrbuch für Klasse 9, Berlin, 1981.
- Heyde, Johannes E.: »Der Weg zum Selbstdenken«, in: Philosophie und Schule, Blatt für den Unterricht in Philosophie und der philosophischen Vertiefung der Schulwissenschaften, Bd. 1, 1929, S. 19–35.
- Heydebrand, Renate von (Hrsg.): Kanon Macht Kultur, Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen, Stuttgart, 1989.
- Dies.: »Kanon Macht Kultur – Versuch einer Zusammenfassung«, in: Kanon Macht Kultur, Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen, hrsg. von Renate von Heydebrand, Stuttgart, 1989, S. 612–625.
- Hildenbrand, Richard: Gotthilf Samuel Steinbart, Ein Beitrag zur Geschichte der Popularphilosophie im 18. Jahrhundert, Tübingen, 1906.
- Hinske, Norbert: »Reimar zwischen Wolff und Kant, Zur Quellen- und Wirkungsgeschichte der Vernunftlehre von Hermann Samuel Reimar«, in: Logik im Zeitalter der Aufklärung, Studien zur »Vernunftlehre« von Hermann Samuel Reimar, hrsg. von Wolfgang Walter und Ludwig Borinski, Göttingen, 1980, S. 9–32.
- Hoche, Richard: Beiträge zur Geschichte der St. Johannis-Schule in Hamburg, Die Ordnungen der St. Johannis-Schule im 16., 17. und 18. Jahrhundert, Hamburg, 1874.
- Ders.: Festschrift zur 350. Jubelfeier des Johanneums, Hamburg, 1879.
- Höffe, Otfried: »Warum soll man heute (noch) Aristoteles lesen?«, in: ZDPE 04/03, S. 310–321.
- Ders.: Immanuel Kant, München, 2007.
- Hoffmann, Karl August Julius: Abriss der Logik für den Gymnasial-Unterricht, Clausthal, 1888.
- Hoffmann, Peter: Geographie, Geschichte und Bildungswesen in Rußland und Deutschland im 18. Jahrhundert, Briefwechsel Anton Friedrich Büsching – Gerhard Friedrich Müller, 1751–1783, Berlin, 1995.
- Ders.: (Hrsg.): Anton Friedrich Büsching (1724–1793), Ein Leben im Zeitalter der Aufklärung, Berlin, 2000.

- Hofmann, Elke; Iffert, Hannelore; Wolf, Jürgen: Sprechen, Besitzen, Beherrschen, Werte und Normen, Bd. 7, Göttingen, 1994.
- Holighaus, Alfred (Hrsg.): Der Filmkanon – 35 Filme, die Sie kennen müssen, Berlin, 2005.
- Holz, Friedbert: »Kiesewetter, Johann Gottfried Karl Christian« in: Neue deutsche Biographie, Bd. 11, Berlin, 1977, S. 597.
- Holz, Hans Heinz: »Johann Christoph Gottsched: Leibniz' Integration in die Bildung der bürgerlichen Aufklärung«, in: Leibnizbilder im 18. und 19. Jahrhundert, Wiesbaden, 2004, S. 107–120.
- Horn, Hans Arno: Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums im Zeitalter des Barock, Weinheim.
- Horneius, Conradus: Herrn Conradi Horneii, S.S. Theol. Doctoris auf der Julius Universität zu Helmstedt gewesen und weitberühmten Professoris und umb die Christliche Kirche wohlverdienten Mannes Reifliches und Hochvernünftiges Bedencken über das Schulwesen, Wulffbüttel, 1657.
- Hornung, Robert: »Die Lektüre von Augustinus: *De Civitate Dei* im Unterricht«, in: Anregung, 5. Jg., 1959, S. 226–230.
- Hülshoff, Theo; Reble, Albert (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schule, Bd. 1, Bad Heilbrunn, 1967.
- Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften, Bd. 13, hrsg. von Albert Leitzmann, Berlin, 1920.
- Hunger, Edgar; Schottky, Richard; Zahn, Lothar (Hrsg.): Texte der Philosophie, München, ¹¹1981.
- Hussel, Kurt: »Hegel als Rektor und Lehrer am Gymnasium in Nürnberg«, in: Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg, 48/1958, S. 306–313.
- Irwing, Karl Franz von: Gedanken über die Lehrmethoden in der Philosophie, an Herrn von B., Berlin, 1773.
- Irwing, William (Hrsg.): Matrix and Philosophy, Welcome to the Desert of the Real, Chicago, 2002.
- Jacob, L. H. von: »Grundriß der Geschichte der Weltweisheit von C. Meiners«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, 1788, Bd. 80, S. 131–134.
- Jäger, Georg: »Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schule, Philologisch-historische Fächer«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1887, S. 192–204.
- Jäger, Mechthild: Die Philosophie des Konstruktivismus auf dem Hintergrund des Konstruktionsbegriffs, Hildesheim, 1998.
- Jahnke, Jürgen: »Friedrich Eduard Beneke, Psychologie als Grundlage der Pädagogik«, in: Pädagogik unter den Linden, hrsg. von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Stuttgart, 2002, S. 63–77.
- Jarz, K.: Programm des k. k. Gymnasiums in Znaim für das Schuljahr 1882, Znaim, 1882.
- Jaspers, Karl: Die großen Philosophen, München, 1957.
- Jeismann, Karl-Ernst: »Das höhere Knabenschulwesen«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, 1800–1870, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1987, S. 152–179.
- Ders.: »Zur Bedeutung der *Bildung* im 19. Jahrhundert«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, 1800–1870, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1987, S. 1–22.
- Jelden, Eva u. a.: Projekt leben, Ethik für die Oberstufe, Leipzig, 2001.
- Jonas, Richard: Musterstücke deutscher Prosa, Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Berlin, 1891.

- Ders.: Grundzüge der philosophischen Propädeutik für den Gebrauch an höheren Lehranstalten zusammengestellt, Berlin, 81903.
- Jørgensen, Jørgen: A Treatise of Formal Logic, Bd. 1, New York, 1962.
- Jung, Gertrud: »Doissoir, Max«, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 3, Berlin, 1957, S. 617–618.
- Jungius, Joachim: Dr. Joachim Jungius aus Lübeck Briefwechsel mit seinen Schülern und Freunden, hrsg. von Robert C. B. Avé-Lallemant, Lübeck, 1863.
- Ders.: »Über den propädeutischen Nutzen der Mathematik für das Studium der Philosophie« in: Beiträge zur Jungius-Forschung, Prolegomena zu der Hamburgischen Universität beschlossenen Ausgabe der Werke von Joachim Jungius (1587–1657), Festschrift der Hamburgischen Universität anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens, hrsg. von Adolf Meyer, Hamburg, 1929, S. 94–120.
- Ders.: Logica Hamburgensis, hrsg. von Rudolf Meyer, Hamburg, 1957.
- Ders.: Logicae Hamburgensis Additamenta, hrsg. von Wilhelm Risse, Göttingen, 1977.
- Ders.: Disputationes Hamburgenses, hrsg. von Clemens Müller-Clauser, Göttingen, 1988.
- Ders.: Der Briefwechsel des Joachim Jungius, hrsg. von Martin Rothkegel, Göttingen, 2005.
- Jungius, Joachim; Hellwig, Christoph: Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii, Magdeburg, 1621.
- Jungk: »Ueber die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand auf Schulen«, in: Programm der öffentlichen Prüfung der Zöglinge des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums, hrsg. von Karl Eduard Bonell, Berlin, 1846, S. 1–30.
- Kambartel, Friedrich: Was ist und soll Philosophie?, Konstanz, 1968.
- Ders.: »Theo-logisches. Definitorische Vorschläge zu einigen Grundtermini im Zusammenhang christlicher Rede von Gott«, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 1/1971, S. 32–35.
- Ders.: »Moralisches Argumentieren – Methodische Analysen zur Ethik«, in: Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, hrsg. von Friedrich Kambartel, Frankfurt, 1974, S. 54–72.
- Ders.: »Wie ist praktische Philosophie konstruktiv möglich?«, in: Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie, hrsg. von Friedrich Kambartel, Frankfurt, 1974, S. 9–33.
- Ders.: »Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme«, in: ZDP, 1/79, S. 15–17.
- Ders.: »Erlanger Schule«, in: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Mannheim, 1980, S. 585–586.
- Kamlah, Wilhelm: Philosophische Anthropologie, sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim, 1973.
- Kamlah, Wilhelm; Lorenzen, Paul: Logische Propädeutik, Vorschule des vernünftigen Redens, Stuttgart, 1996.
- Kaemmel, Otto: »Gedike, Friedrich« in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 8, S. 487–490.
- Ders.: »Müller, Gottfried Polycarpus«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 22, S. 669–673.
- Ders.: »Gedike Ludwig Friedrich Gottlob Ernst G.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 8, S. 490–491.
- Ders.: Christian Weise, Ein sächsischer Gymnasiallehrer aus der Reformzeit des 17. Jahrhunderts, Leipzig, 1897.
- Ders.: Geschichte des Leipziger Schulwesens, Vom Anfang des 13. bis gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts (1214–1846), Leipzig, 1909.

- Kämmel, Heinrich: »Gurlitt, Johannes Gottfried G.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 10, S. 182–185.
- Ders.: »Samuel Grosser«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 9, S. 769–770.
- Kannengiesser, Lüder: Collegium canonum logicorum in Wendelini dialecticam, Servestae, 1671.
- Kant, Immanuel: Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1922.
- Ders.: In Rede und Gespräch, hrsg. von Rudolf Malter, Hamburg, 1990.
- Karras, Heinz; Hellborn, Rudolf; Mittenzwei, Ingrid; Nußbaum, Manfred; Thomas, Siegfried: Staatsbürgerkunde 1, Weg und Ziel des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin, 1967.
- Kathe, Heinz: Die Wittenberger Philosophische Fakultät, 1502–1817, Köln, 2002.
- Katzenellenbogen, Adolf: »The Representation of the Seven Liberal Arts«, in: Twelfth-Century Europe and the Foundations of Modern Society, hrsg. von Marshall Clagett, Gaines Post, Robert Reynolds, Madison, 1966, S. 39–55.
- Kautz, Heinrich: »Friseisen-Köhler, Max«, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 5, Berlin, 1961, S. 619–620.
- Kayser, Christian Gottlob: Deutsche Bücherkunde oder Alphabethisches Verzeichniß der von 1750 bis Ende 1823 erschienenen Bücher, Bd. 2, Leipzig, 1827.
- Keckermann, Bartholomaeus: Dantiscani, in Gymnasio Patrio Philosophiae Professoris eruditissimi, Operum Omnium quae extant. Tomus Sekundus. In quo speciatim, methodice & uberrime de Ethica, Oeconomica, Politica disciplina, necnon de Arte Rhetorica agitur, Genevae, 1614.
- Keimann, Christian: Compendium logices, Lipsiae, 1639.
- Ders.: Compendium logices brevissimum, Lipsiae, 1652.
- Keipert, Helmut: »Die Colloquia Scholastica von Joachim Lange«, in: Aufklärung und Erneuerung, Beiträge zur Geschichte der Universität Halle im ersten Jahrhundert ihres Bestehens (1694–1806), hrsg. von Günter Jerouschek, Halle, 1994, S. 225–233.
- Kelter, Edmund: Hamburg und sein Johanneum 1529–1929, Hamburg, 1928.
- Kennedey, Leonard A. (Hrsg.): Renaissance Philosophy, New Tranlations, Mouton, 1973.
- Keßler, Martin: Johann Gottfried Herder, der Theologe unter den Klassikern, Berlin, 2007.
- Kiefer, Thomas: Was soll ich lesen?, [Bildtonträger ZDF], Mainz, 2004.
- Kiesel, Karl: De conclusionibus Platonis, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf, Düsseldorf, 1863.
- Ders.: De primis artis logicae praeceptis Platonae duce tradendis, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf in dem Schuljahre 1850–1851, Düsseldorf, 1851.
 - Ders.: Exempla ad illustrandum concludendi doctrinam ex Platonis libris, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf, Düsseldorf, 1857.
 - Ders.: Ueber den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Düsseldorf für das Schuljahr 1866–67, Düsseldorf, 1867.
- Kiesewetter, Johann Gottfried Carl Christian: Grundriß einer reinen allgemeinen Logik nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen begleitet mit einer weiteren Auseinandersetzung für diejenigen, die keine Vorlesungen darüber hören können, Frankfurt, 1793.
- Ders.: Die wichtigsten Sätze der allgemeinen Vernunftlehre für Nichtstudierende, Hamburg, 1806.
 - Ders.: Lehrbuch der Hodegetik, Berlin, 1811.
 - Ders.: Logik zum Gebrauch an Schulen, Leipzig, 41832.

- Ders.: Darstellung der wichtigsten Wahrheiten der kritischen Philosophie, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1924), Brüssel, 1968.
 - Ders.: Grundriß einer allgemeinen Logik nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauch für Vorlesungen, Zweiter Theil, welcher die angewandte allgemeine Logik enthält, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1825), Brüssel, 1973.
 - Ders.: Gedrängter Auszug aus Kants Kritik der reinen Vernunft, (Photomechanischer Nachdruck der Nachdruck der Ausgabe Berlin 1795), Brüssel, 1974.
 - Ders.: Gedrängter Auszug aus Kants Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft nicht auftreten können, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1796), Brüssel, 1974.
- Kießling, M. G.: Jahresbericht über das Schuljahr 1834/35, Zeitz, 1835.
- Killman, M. (Hrsg.): Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889, Berlin, 1890.
- Kircher, Egon: Methodik der philosophischen Propädeutik, Frankfurt, 1930.
- Kirschbaum, Markus: Literatur Gymnasii, Schulprogramme deutscher höherer Lehranstalten des 19. Jahrhunderts als Ausweis von Wissenschaftsstandort, Berufsstatus und gesellschaftlicher Prävention, Koblenz, 2007.
- Klausnitzer, Wolfgang: »Söhngen, Clemens Gottlieb«, in: Biographisches-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd. XXI, Herzberg, 2003, Sp. 1446–1454.
- Kledzik, Silke M.: »Wissenschaftstheorie und methodisches Philosophieren im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II«, in: Konsequenzen kritischer Wissenschaftstheorie, hrsg. von Christoph Hubig, Wolfert von Rahden, Berlin, 1978, S. 295–310.
- Dies.: Das Problem einer erziehungswissenschaftlichen Terminologie, Untersuchung zu ihrer sprachkritischen Grundlegung am Beispiel von »lernen« und »lehren«, Saarbrücken, 1979.
 - Dies.: »Der dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens, Beispiele zum reflexiven Anteil im philosophischen Unterrichtsgespräch«, in: ZDPE, 2/00, S. 103–109.
- Kleffmann, Tom: Nietzsches Begriff des Lebens und die evangelische Theologie, Tübingen, 2003.
- Klein, Peter: »Einleitung und Übersicht«, in: Praktische Logik, 350 Jahre Joachimi Jungii Logica Hamburgensis, Traditionen und Tendenzen, hrsg. von Peter Klein, Göttingen, 1990, S. XI–XXIX.
- Klemm, Günther: »Geschichte des deutschen Philosophieunterrichts«, in: Beiträge zum Philosophieunterricht in europäischen Ländern, Ein Integrationsversuch, hrsg. von Eduard Fey, Münster, 1978, S. 58–104.
- Klinkenberg, H. M.: »Artes liberales/artes mechanicae«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Darmstadt, 1971, Sp. 531–535.
- Klumpp, F. W.: Einladungs-Schrift zu der Feier des Geburtsfestes seiner Majestät des Königs Wilhelm von Württemberg im königl. Gymnasium zu Stuttgart, Stuttgart, 1838.
- Klußmann, Rudolf: Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmtausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind, (Nachdruck), Hildesheim, 1976.
- Kneale, William; Kneale, Martha: The Development of Logic, Oxford, 1984.
- Knigge, Philippine von: Versuch einer Logic für das Frauenzimmer, (Faksimile der Ausgabe Hannover 1789), Düsseldorf, 1998.
- Knoche, Susanne; Koch, Lennart; Köhren, Ralf (Hrsg.): Lust am Kanon, Denkbilder in Literatur und Unterricht, Frankfurt, 2003.
- Kobusch, Theo: »Philosophie: E. Mittelalter«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7, Darmstadt, 1989, Sp. 633–656.

- Koch, Julius Erduin: Encyclopädie aller philologischen Wissenschaften für Schulen und Selbst-Unterricht, Völlig umgearbeitet aus Johann Georg Sulzers Kurzer Inbegriff aller Wissenschaften, Berlin, 1793.
- Koch, Lutz: Kants ethische Didaktik, Würzburg, 2003.
- Kohlrausch, F.: »Auch zur Revision des Lehrplans der höheren Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 10. Jg., 2 Bde., S. 209–258.
- Koitzsch, Franklin: »Hermann Samuel Reimarus als Gelehrter und Aufklärer in Hamburg«, in: Hermann Samuel Reimarus: 1694–1768. Beiträge zur Reimarus-Renaissance in der Gegenwart, hrsg. von Wolfgang Walter, Göttingen, 1998, S. 14–22.
- Koldewey, F.: Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. I, Berlin, 1886.
- Koneffke, Gernot: »Gesamteinleitung«, in: Peter Villaume: Geschichte des Menschen, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1788), hrsg. v. Gernot Koneffke, Vaduz, 1985, S. I–LXXIV.
- Ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft, Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Berlin, 1994.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972, Neuwied, 1972.
- König, Helmut: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, Monumenta Paedagogica, Bd. 1, Berlin, 1960.
- Konstantinow, Fedor; Berestnew, W. F.; Dynnik, M. A.; Fedossejew, P. N.; Franzew, J. P.; Gleserman, G. J.; Kammari, M. D.; Kopnin, P. W.; Kusnezow, I. W.; Rosental, M. M.; Schischkin, A. F.: Grundlagen der marxistischen Philosophie, Berlin, 1966.
- Kordes, Uwe: Wolfgang Ratke, (Ratichius, 1571–1635), Gesellschaft, Religiosität und Gelehrsamkeit im frühen 17. Jahrhundert, Heidelberg, 1999.
- Korte, Hermann (Hrsg.): »K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern«, in: Literarische Kanonbildung, hrsg. von Heinz Ludwig Arnold, München, 2002, S. 25–38.
- Ders.: Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870, Frankfurt, 2007.
- Korte, Hermann; Zimmer, Ilonka; Jacob, Hans-Joachim (Hrsg.): Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten, Kanoninstanz Schule, 2 Bde., Frankfurt/M., 2005.
- Kosing, Alfred: Marxistische Philosophie, Lehrbuch, Berlin, 1967.
- Ders.: »Habent sua fata libelli, Über das merkwürdige Schicksal des Buches *Marxistische Philosophie*«, in: Denkversuche, DDR-Philosophie in den 60er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rau, Peter Ruben, Berlin, 2005, S. 77–113.
 - Ders.: Innenansichten als Zeitzeugnisse, Philosophie und Politik in der DDR, Erinnerungen und Reflexionen, Berlin, 2008.
- Kößler, Franz: Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und Schweizer Schulen der Jahre 1825–1918, München, 1987.
- Kraenkel, Franz H.: Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, Ein Referat, welches in der Lehrerkonferenz des Gynasiums zu Lahr im Jahre 1890 erstattet wurde, Lahr, 1891.
- Krammer, Otto: Bildungswesen und Gegenreformation, Die hohen Schulen der Jesuiten im katholischen Teil Deutschlands vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, Würzburg, 1988.
- Kramnick, Jonathan Brody: Making the English Canon, Print-Capitalism and the Cultural Past, 1700–1770, Cambridge, 1998.
- Krecher, Fritz: Die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode, Ein Beitrag zur Geschichte der Didaktik, Kulmbach, 1929.

- Kreft, Jürgen: Die Krise des wissenschaftspropädeutischen Philosophieunterrichts, Münster, 1988.
- Kres, Ludwig; Gebauer, Dietmar: Abitur – Prüfungsaufgaben Gymnasium Bayern, mit Lösungen: Abiturprüfung Bayern Ethik GK, 2001–2008, Freising, ¹⁵2008.
- Krüger, Hadubrand: Staatsbürgerkunde 9. Klasse, Versuchsaufgabe, Die Lehre von Marx und Engels über die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, Berlin, 1967.
- Kübler, Otto: Ludwig Wieses Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen Preußens, I. Abteilung: die Schule, Berlin, 1886.
- Kuhn, Barbara: Gedächtniskunst im Unterricht, München, 1993.
- Kühne-Bertram, Gudrun: »Einflüsse Trendelenburgs auf Wilhelm Diltheys Philosophie und Logik des Lebens«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 169–189.
- Kulturabteilung der Nord-Rheinprovinz (Hrsg.): Übergangslehrpläne für die höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz, o. O., 1945.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Philosophie, Köln, 1981.
- Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplanrichtlinien für die Gymnasien, Lübeck, 1955.
- Ders.: Lehrplan Gymnasium, Philosophie, Oberstufe, Erprobungsfassung, Kiel, 1984.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulreform NW Sekundarstufe II, Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 3 II, Curriculum gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Philosophie, Erdkunde, Düsseldorf, 1973.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für den Philosophieunterricht in der Höheren Schule, Heft 8c/d: Philosophie und Pädagogik, Ratingen, 1964.
- Dass.: »Runderlaß des Kultusministeriums vom 5. 3. 1965«, in: Amtsblatt des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen, 17. Jg., 1965, S. 94–95.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Lehrplan Philosophie, Grundfach in der Oberstufe des Gymnasiums, (Mainzer Studienstufe), Worms, 1983.
- Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie, Beschluß vom 7. 12. 1979, Darmstadt, 1979.
- Kultus und Unterricht: Gemeinsames Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport und des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Stuttgart, 1978.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung, Stuttgart, 2003.
- Kutzmutz, Olaf (Hrsg.): Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon, Wolfenbüttel 2002.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Glück haben, glücklich sein, Didaktische Anregungen und Unterrichtsmaterialien für »Praktische Philosophie«, Soest, 1999.
- Landgrebe, Ludwig: »Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an den Höheren Schulen«, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 10/1956, S. 568–572.
- Lange, Joachim: Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica, Halle, ⁵1738.
- Ders.: Joachim Langii Colloquia Latina, Halle, 1742.
- Ders.: D. Joachim Langes, der Theologischen Facultaet zu Halle Senioris und des Sem. Theolog Direct. Lebenslauf, zur Erweckung seiner in der Evangelischen Kirche stehenden und ehemals gehabten vielen und wehrtesten Zuhörer, von ihm selbst verfaßt, Halle, 1744.
- Ders.: Lateinisch-Teutsches Wörterbuch über des berühmten Joachim Langii Colloquia, Halle, ¹³1753.
- Ders.: Kontroversschriften gegen die Wolffsche Metaphysik, Hildesheim, 1986.

- Ders.: Hallesche Aufklärer, Joachim Lange und die Verteidigung der Freiheit, hrsg. von Martin Kühnel, Halle, 1992.
- Lange, Johann Christian; Weisius, Christianus: J. Chr. Langius, nucleus Logicae Weisianae: editus antehac auctore Christiano Weisio, nunc autem variis additamentis novis, Gießen, 1712.
- Langer, Thuid: »Johanna Charlotte Unzer – Die erste deutsche Weltweise«, in: Über die Gelehrsamkeit eines Frauenzimmers, Texte von und über Frauen, hrsg. von Thuid Langer, Halle, 1996, S. 9–22.
- Langewand, Alfred: »Friedrich Adolf Trendelenburg, »Aristotelische« Pädagogik im 19. Jahrhundert«, in: Pädagogik unter den Linden, hrsg. von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Stuttgart, 2002, S. 79–100.
- La Rocca, Claudio: »Johann Christoph Gottsched«, in: Großes Werklexikon der Philosophie, hrsg. von Franco Volpi, Bd. 1, Stuttgart, 1999, S. 585–586.
- Lassahn, Rudolf: »Zum Philosophieunterricht am Gymnasium«, in: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts, NF 4, 1972, S. 1–20.
- Latrille: »Ein Jahr philosophische Propädeutik am Reform-Realgymnasium zu Kiel«, in: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, hrsg. von W. Fries, R. Menge, Halle, 1903, S. 39–52.
- Lawrence, Matt: Like a splinter in your mind, The philosophy behind the Matrix trilogy, Malden, 2004.
- Lebek, Erwin: »Die gegenwärtige Lage des Philosophieunterrichts an den bundesdeutschen Gymnasien«, in: Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums, Bildungstheoretische Grundlagen, Schulpolitische Perspektiven, hrsg. von Josef Derbolav, Heidelberg, 1964, S. 96–107.
- Lechner, Elmar: »Ex femina lux, Frauenbildung als aufgeklärte Alternative um 1700«, in: Paedagogica historica, International Journal of the History of Education, 3, 1991, S. 423–439.
- Lehe, Erich von: »Jungius-Archivalien aus dem Staatsarchiv Hamburg«, in: Festschrift der Hamburgischen Universität anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens, Beiträge zur Jungius-Forschung, hrsg. von Adolf Meyer, Hamburg, 1929, S. 62–87.
- Lehmann, Johann Jacob: Observaciones, in quibus philosophi ac theologia Jo. Francisci Buddei institutiones philosophiae eclecticae illustrantur, Frankfurt, o. J.
- Lehmann, Rudolf: Über philosophische Propädeutik, Berlin, 1900.
 - Ders.: »Der Unterricht im Deutschen«, in: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, hrsg. von W. Lexis, Halle, 1902, S. 177–190.
 - Ders.: Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik, Berlin, 1905.
 - Ders.: Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, Berlin, 1907.
 - Ders.: Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, Berlin, 3¹⁹¹¹.
- Lehmstedt, Mark: »Buchhandel und Schule im 17. Jahrhundert: aus den Aufzeichnungen des Leipziger Schulrektors Jakob Thomasius«, in: Leipziger Jahrbuch zur Buchgeschichte, 3, 1993, S. 317–333.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm: Sämtliche Schriften und Briefe, hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, weitergeführt von der Akademie der Wissenschaften der DDR in Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Archiv und der Niedersächsischen Landesbibliothek Hannover (seit 1962) und der Leibniz-Forschungsstelle der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (seit 1956), 1923 ff.
- Lessing, Hans Ulrich: »Trendelenburgs *Logische Untersuchungen* und Diltheys Theorie der Wissenschaften«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 191–203.

- Leuchtenberger, Gottlieb: Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte, Berlin, 1893.
- Ders.: Hauptbegriffe der Psychologie, Ein Lehrbuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung, Berlin, 1899.
- Lidner, Karena Ricarda: Konzeptionen der Metapher in der Sprachtheorie der Aufklärung – die Metapher bei Gottsched, Bodmer und Breitinger, Heidelberg, 2006.
- Liebert, Arthur: Die Philosophie in der Schule, Charlottenburg, 1927.
- Liebmann, Otto: »Ludwig Philipp Thümmig«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 38, S. 177–178.
- Ders.: »Sulzer, Johann Georg«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 37, S. 144–147.
- Liesch, Dimitri: »Sokratik, Sokratismus«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 9, Darmstadt, 1995, Sp. 1000 ff.
- Löpelmann, Martin: »Die Bedeutung der Philosophie für die künftige Bildungsarbeit in der Schule«, in: Der Philosophieunterricht, Bd. 4, 1933, S. 35–40.
- Lorentz, P.: »Bemerkungen zu Christentum und Idealismus auf der höheren Schule«, in: Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, 40. Jg., 1929, S. 153–161.
- Lorenzen, Arnold K. D.: »Lehrbücher, Textsammlungen, populäre Darstellungen und visuelle Medien«, in: ZDP, 1/81, S. 56–60.
- Ders.: »Schulbücher für den Philosophieunterricht«, in: Information Philosophie, 5/1983, S. 32–36.
- Lorenzen; Paul; Schwemmer, Oswald: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie, Mannheim, 1975.
- Löschke, Karl Julius: Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Status der Schulen im sechzehnten Jahrhundert, Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, Breslau, 1846.
- Lotze (Losius), Lukas: Dialectica et Rhetorica Philippi Melancthonis et Praeceptio num Erasmi Roterdami, Lipsiae, 1562.
- Lötzsch, Frieder: »Vorbericht des Herausgebers«, in: Hermann Samuel Reimarus Vernunftlehre, hrsg. v. Frieder Lotzsch, München, 1979, S. VII–XXIX.
- Löwenberg: »Büsching, Anton Friedrich B.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 3, S. 644–645.
- Lübbe-Grothues, Grete: »Die Regelung des Philosophieunterrichts in den deutschen Bundesländern gemäß amtlichen Lehrplänen und Verfügungen«, in: Pädagogische Provinz, Heft 3, 1959, S. 165–166.
- Lück, Helmut E.: »Müller-Freienfels, Richard«, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 18, Berlin, 1997, S. 595–496.
- Luden, Heinrich: Christian Thomasius, nach seinen Schicksalen und Schriften dargestellt, Berlin, 1805.
- Ludewig, Johann: Der Gelehrte Bauer, mit D. Christian Gotthold Hoffmanns Vorbericht nebst Kupffern, (Neudruck der Ausgabe Dresden 1756), Stuttgart, 1992.
- Ludovici, Carl Günther: Neuste Merckwürdigkeiten der Leibniz-Wolffischen Weltweisheit, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Frankfurt a. M. 1738), Hildesheim, 1973.
- Ders.: Ausführlicher Entwurf einer vollständigen Historie der Wolffischen Philosophie, 3 Bde., (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1738), Hildesheim, 1977.
- Lukás, Ladislaus (Hrsg.): Monumenta Paedagogica Societas Iesu, 5 Bde., Rom, 1965–1986.

- Lund, Felix G.: »Medienethik: Schüler entwickeln eine philosophische Reflexionskompetenz zu Computerspielen«, in: ZDPE 3/06, S. 209–212.
- Lurz, Georg: Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns, einschließlich Regensburg, 2 Bde., Berlin, 1908.
- Luther, Martin: Luthers Werke, hrsg. von Georg Buchwald, Gustav Kawareau, Bd. 1, Weimar, 1924.
- Lütteken, Anett; Weishaupt, Mathias; Zelle, Carsten: »Vorbemerkung, Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung«, in: Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung, Beiträge zur historischen Kanonforschung, hrsg. von Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle, Göttingen, 2009, S. 7–16.
- Mager, Inge: »Lutherische Theologie und aristotelische Philosophie an der Universität Helmstedt«, in: Jahrbuch der Gesellschaft für Niedersächsische Kirchengeschichte, 73, 1975, S. 83–98.
- Mager, Karl: »Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien«, in: Pädagogische Revue, 2. Halbjahr, Bd. 1, Stuttgart, 1840, S. 209–235.
- Maier, Erich Josef: Wertekanon global gültig, München, 2007.
- Malter, Rudolf: »Philosophieunterricht nach zetetischer Methode, Gedanken zur Didaktik der Philosophie nach zetetischer Methode«, in: ZDPE, 3/81, S. 63–78.
- Marcolungo, Ferdinando Luigi: »Christian Wolff in Italien. Zwischen Mathematik und Metaphysik«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, Bd. 1, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 133–152.
- Marenbon, John: Boethius, Oxford, 2003.
- Martens, Ekkehard: Diskussion, Wahrheit, Handeln, Materialien für die Sekundarstufe II, Philosophie, Hannover, ²1977.
- Ders.: Was heißt Glück? Materialien für die Sekundarstufe II, Hannover, 1978.
 - Ders.: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover, 1979.
 - Ders.: Einführung in die Didaktik Philosophie, Darmstadt, 1983.
 - Ders.: »Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte, Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz«, in: Handbuch des Philosophie-Unterrichts, hrsg. von W.D. Rehfus, H. Becker, Düsseldorf, 1986, S. 89–97.
 - Ders.: »Wendehäse in Platons Höhlengleichnis«, in: ZDP 3/90, S. 177–179.
 - Ders.: »Didaktik der Philosophie«, in: Philosophie, Ein Grundkurs, Bd. 2, hrsg. von Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach, Hamburg, ²1991, S. 748–780.
 - Ders.: Die Sache des Sokrates, Stuttgart, 1992.
 - Ders.: »Was soll der Ethik-Unterricht leisten? Lehrplanmodelle in der Diskussion«, in: ZDPE 3/94, S. 209–211.
 - Ders.: »Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung«, in: ZDPE 17/ 95, S. 2–4.
 - Ders.: »Philosophiedidaktik«, in: Philosophische Disziplinen, Ein Handbuch, hrsg. von Annetarie Pieper, Leipzig, 1998, S. 281–303.
 - Ders.: »Praktische Philosophie und Werteerziehung«, in: Ethik & Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik, Werte und Normen, LER, Praktische Philosophie, 3/98, S. 2–7.
 - Ders.: Ich denke, also bin ich, Grundtexte der Philosophie, München, 2000.
 - Ders.: »Praxis des Philosophierens: Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachdidaktischer Sicht«, in: Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen, Erfahrungen mit einem neuen Schulfach, Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung, hrsg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen, 2002, S. 68–97.
 - Ders.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, Philosophieren als Kulturtechnik, Hannover, 2003.

- Ders.: Philosophieren mit Kindern, Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart, 2004.
 - Ders.: »Ein integratives Methodenparadigma der Unterrichtsgestaltung«, in: Philosophieurse, hrsg. von Volker Steenblock, Münster, 2004, S. 155–160.
 - Ders.: »<Werkzeugkasten und Schatztruhe> Ein Ausbildungskonzept für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen«, in: Studia Philosophica, Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft, Vol. 65, Stuttgart, 2006, S. 71–89.
 - Ders.: »Anschaulich philosophieren – (wie) geht das?«, in: Anschaulich philosophieren mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, hrsg. von Barbara Brüning und Ekkehard Martens, Weinheim, 2007, S. 9–17.
 - Ders.: »*Können Bakterien denken?* – Erfahrungen mit Philosophie-Seminaren an der Kinder-Universität Hamburg«, in: Individuelle Förderung, Begabungen entfalten, Persönlichkeit entwickeln, Bd. 2, hrsg. von Christian Fischer, Franz J. Mönks, Ursel Westphal, Berlin, 2008, S. 233–242.
 - Ders.: Grundwissen Philosophie, Platon, Stuttgart, 2009.
 - Ders.: »Wozu Philosophie in der Schule?«, in: Texte zur Didaktik der Philosophie, hrsg. von Kirsten Meyer, Stuttgart, 2010, S. 156–172.
- Martens, Ekkehard; Nordhofen, Eckhard; Siebert, Joachim, (Hrsg.): Philosophische Meisterstücke, Bd. 1–2, Stuttgart, 1998, 2001.
- Martens, Ekkehard; Schreier, Helmut: (Hrsg.): Philosophieren mit Schulkindern, Philosophie und Ethik in der Grundschule und S I: Begründungen, Formen, Praxiszugänge, Heinsberg, 1994.
- Martini, Jacob: De communicatione proprii liber unus contra Bartholomäum Keckermann, Wittenberg, 1609.
- Ders.: Praelectiones in systema logicum Keckermanni, Wittenberg, 1612.
- Matthiä, August: Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, Leipzig, 41844.
- Matthiae, Konstantin: August Matthiä in seinem Leben und Wirken, Zum Theil nach seiner eigenen Erzählung, Quedlinburg, 1845.
- Mayer, Johann Christoph: Vernünftige Gedanken von den Gerechtsamen des Frauenzimmers, philosophische Wissenschaften zu erlernen, Regensburg, 1758.
- Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Rahmenplan Orientierungsstufe und Jahrgangsstufen 5 und 6 der integrierten Gesamtschule, Schwerin, 2001.
- Dass. (Hrsg.): Rahmenplan Philosophieren mit Kindern, Jahrgangsstufen 7–10, Ruggentin, 2002.
 - Dass. (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule Philosophieren mit Kindern, Ruggentin, 2004.
 - Dass. (Hrsg.): Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe, Philosophie, o. O., 2006.
- Meiners, Christoph: Grundriß der Geschichte der Weltweisheit, Lemgo, 1786.
- Ders.: Anweisungen für Jünglinge zum eigenen Arbeiten besonders Lesen, Excerptieren und Schreiben, Hannover, 21791.
- Melanchthon, Philipp: Erotemata dialectices, Wittenberg, 1573.
- Ders.: Glaube und Bildung, Texte zum christlichen Humanismus, Lateinisch/Deutsch, hrsg. von Günter R. Schmidt, Stuttgart, 1989.
 - Ders.: »Rede über die Philosophie«, in: Philipp Melanchthon, Der Lehrer Deutschlands, Ein biographisches Lesebuch, hrsg. von Hans-Rüdiger Schwab, München, 1997, S. 168–175.
 - Ders.: »Über die Neugestaltung des Universitätsstudiums«, in: Philipp Melanchthon, Der Lehrer Deutschlands, Ein biographisches Lesebuch, hrsg. von Hans-Rüdiger Schwab, München, 1997, S. 21–34.

- Ders.: *Elementa rhetorices*, Grundbegriffe der Rhetorik, hrsg. von Volkhard Wels, Berlin, 2001.
- Menk, Gerhard: »Omnis novitas pecculosa – der frühe Cartesianismus an der Hohen Schule Herborn (1649–1651)«, in: *Erkennen, Glauben, Handeln, Internationales Comenius-Kolloquium*, Herborn 1984, hrsg. von Klaus Schaller, ST. Augustin, 1985, S. 135–163.
- Menne, Erwin: *Einladung zur Philosophie*, Philosophisches Kolleg, Düsseldorf, 1976.
- Mentzel, Friedrich-Franz: *Pietismus und Schule*, Die Auswirkungen des Pietismus auf das Berliner Schulwesen 1691–1797, Hohengehren, 1993.
- Menzer, Paul: *Weltanschauungsfragen*, Stuttgart, 1918.
- Mertz, Georg: *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*, Heidelberg, 1902.
- Messerschmidt, Johann Christian: *Friedrich Christian Baumeisters Denkwissenschaft aus dem lateinischen übersetzt und mit Anmerkungen versehen*, Wittenberg, 1765.
- Meyer, Meinert A.: »Didaktische Überlegungen zum Philosophieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland*, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 32–43.
- Ders.: »Bildungsprozesse als experimentelle Prozesse, Immanuel Kant und die lernende Schule«, in: *Philosophie und ihre Vermittlung*, Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag, hrsg. von Dieter Birnbacher, Joachim Siebert, Volker Steenblock, Hannover, 2003, S. 182–187.
- Ders.: »Friedrich Gedike und die gymnasiale Wissenschaftspropädeutik«, in: *Friedrich Gedike und das moderne Gymnasium*, Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven, hrsg. von Hanno Schmitt, Frank Porsch, Berlin, 2007, S. 129–148.
- Meyer, Rudolf M.: »Vorwort des Herausgebers«, in: *Joachim Jungii Logica Hamburgensis*, hrsg. von Rudolf Meyer, Hamburg, o. J., S. VII–XXIX.
- Meyer, Ursula A.; Bennet-Vahle, Heidemarie (Hrsg.): *Philosophinnen Lexikon*, Leipzig, 1997.
- Meyer-Abich, Adolf: *Joachim Jungius und sein Werk*, Mit besonderer Berücksichtigung seiner Beziehungen zu Leibniz, in: *Gottfried Wilhelm Leibniz*, Vorträge aus Anlaß seines 300. Geburtstages in Hamburg abgehaltene Tagung, Hamburg, S. 79–96.
- Meyer-Drawe, Käte: »Bildung und Leiblichkeit«, in: *Philosophische Bildung und Ausbildung*, hrsg. von Johannes Rohbeck, Volker Steenblock, Dresden, 2006, S. 75–91.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschulen, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule*, Philosophie. o. O., o. J.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Kernlehrplan Sekundarstufe I, Praktische Philosophie*, Frechen, 2008.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*, Frechen, 1999.
- Ministerium für Volksbildung: *Lehrplan für Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen*, Berlin, 1964.
- Dass.: *Staatsbürgerkunde 9/10*, Berlin, ³1988.
- Dass.: *Staatsbürgerkunde 11/12*, Berlin, ³1988.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.): *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*, 76. Jg., Berlin, 1934.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung: *Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 9*, Berlin, ²1973.
- Ders.: *Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 10*, Berlin, ³1974.
- Ders.: *Lehrplan Staatsbürgerkunde Klassen 11 und 12*, Berlin, 1974.
- Ders.: *Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 7*, Berlin, 1976.

- Ders.: Lehrplan Staatsbürgerkunde Abiturstufe, Berlin, 1980.
 - Ders.: Lehrplan Staatsbürgerkunde Klasse 8, Berlin, 1980.
 - Ders.: Lehrplan Staatsbürgerkunde Abiturstufe, Berlin, 1980.
 - Ders.: Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, Staatsbürgerkunde, Klassen 7 bis 10, Berlin, 1988.
 - Ders.: Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, Staatsbürgerkunde, Klassen 7 bis 10, Berlin, 1988.
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): *Der Konstruktivismus in der Philosophie im Ausgang von Wilhelm Kamlah und Paul Lorenzen*, Paderborn, 2008.
- Moritz, Karl Philipp: Anton Reiser, Stuttgart, 2001.
- Mühlek, Karl: »Simon, Paul«, in: *Biographisches-Bibliographisches Kirchenlexikon*, Bd. XVII, Herzberg, 2000, S. 1296–1300.
- Mühlpford, Günter: »Mitteldeutsche Anfänge des Gesinnungsbegriffs *Liberal*: Für und wider *Die Liberalen* zur Zeit der Aufklärung. Eine beziehungsgeschichtliche Studie«, in: *Recht – Idee – Geschichte, Beiträge zur Rechts- und Ideengeschichte*, hrsg. von Heiner Lück, Bernd Schildt, Köln, 2000, S. 523–590.
- Müller, A. C.: *Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin*, Berlin, 1881.
- Müller, Armin; Reckermann, Alfons (Hrsg.): *Einführungskurs, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 1*, Münster, ³1976.
- Dies.: *Philosophische Aspekte der Politik*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 3, Münster, ²1977.
 - Dies.: *Anthropologie als philosophische Reflexion über den Menschen*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 6, Münster, ⁴1980.
 - Dies.: *Ethik als philosophische Theorie des Handelns*, Aschendorffs philosophische Textreihe, Kurs 5, Münster, ³1981.
- Müller, Hans (Hrsg.): *Staatsbürgerkunde, Lehrbuch für Klasse 10*, Berlin, 1977.
- Müller, Hermann: *Johannes Clauberg und seine Stellung im Cartesianismus mit besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu der occasionalistischen Theorie*, Jena, 1891.
- Müller, Johann: *Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge aus den Jahren 1296–1523*, Zschopau, 1885.
- Müller, Gottfried Polycarpus: *Abriß Der Schul-Studien und desjenigen, so bishero Auf dem Zittauischen Gymnasio praestiret worden und mit Göttlicher Hülffe noch praestiret werden soll*, Zittau, 1725.
- Ders.: *Aufrichtige Vorstellung der Lectionen und Einrichtungen Des Directoris In dem Zittauischen Gymnasio*, Zittau, 1734.
- Müller, Rainer A.: *Geschichte der Universität, Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*, München, 1990.
- Ders.: »Zwischen Traditionalismus und Modernität. Das Jesuitensystem im deutschen Universitätswesen der Frühen Neuzeit«, in: *Kirche und Bildung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, hrsg. von Rudolf Schieffer, München, 2001, S. 24–38
- Müller-Freienfels, Richard: *Richard Müller Freienfels 1882–1949 zum Gedächtnis*, Weillburg, 1950.
- Münnix, Gabriele: *Menschlich? Mensch und Ethik, Philosophie für Einsteiger*, Leipzig, 1997.
- Dies.: *Nirgendwo? Philosophie für Einsteiger*, Leipzig, 1997.
 - Dies.: *Wirklich? Erkenntnis und Ethik, Philosophie für Einsteiger*, Leipzig, 1998.
- Münnix, Gabriele; Kalcher, Joachim; Baranowski, Andreas: *Horizonte Praktischer Philosophie 9/10*, Leipzig, 2002.
- Munz, Regine (Hrsg.): *Philosophinnen des 20. Jahrhunderts*, Darmstadt, 2004.

- Münzhuber, Josef: Philosophische Propädeutik im Anschluß an den einzelwissenschaftlichen Unterricht der höheren Lehranstalten, Berlin, ²1929.
- Ders.: Eine Einführung in die Philosophie, Nürnberg, 1948.
- Murner, Thomas: Logica memorativa, Chartiludiu logice, sive totius dialectice memoria & notius Petri hyspani textus emendatus, (Nachdruck der Ausgabe Straßburg 1509), Nieuwkoop, 1967.
- Musig, Martin; Johann Franz Buddeus: In welchem die Sitten-Lehre, das Natur- und Völker-Recht, wie auch die Staats-Klugheit: Nach Anleitung derer Philosophischen Grund-Sätze Herrn Io. Francisci Buddei abgehandelt werden; nebst dessen approbation und Vorrede von dem Elend und Mängel der Gelehrten, ³1735.
- Mußmann, Johann Georg: Darf auf Gymnasien philosophischer Unterricht erteilt werden, oder nicht? Eine pädagogische Abhandlung, Berlin, 1827.
- Nagenborg, Michael: »Computerspiele als Gegenstand der Angewandten Ethik«, in: ZDPE, 3/06, S. 197–208.
- Nebe, August: »Thomasius in seinem Verhältnis zu A. H. Francke«, in: Christian Thomasius, Leben und Lebenswerk, hrsg. von Max Fleischmann, (Neudruck der Ausgabe Halle 1931), Aalen, 1979, S. 285–411.
- Nelson, Leonard: »Die sokratische Methode«, in: Leonard Nelson: Gesammelte Schriften, Bd. 1, Hamburg, 1970, S. 269–316.
- Neubert, Wolfram; Brinkmann, Herman; Bauer, Rudolf; Lemnitz, Alfred; Wippold, Werner; Mollnau, Karl D.; Händel, Alfred; Schmollak, Jürgen; Zelt, Johannes: Staatsbürgerkunde 2, Der umfassende Aufbau des Sozialismus, Berlin, 1967.
- Neubig, Andreas: Soll die Philosophie ein Unterrichtsgegenstand auf Gymnasien sein? Eine Abhandlung womit dem königlichen Gymnasium zu Hof zu seiner dreihundertjährigen Einweihungsfeier 1846 im Namen des königlichen Gymnasiums zu Baireuth die aufrichtigsten und herzlichsten Glückwünsche darbringt, Baireuth, 1846.
- Neugebauer, Wolfgang: Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806, Berlin, 1992.
- Neuhaus, Stefan: Revision des literarischen Kanons, Göttingen, 2002.
- Nida-Rümelin, Julian; Özmen, Elif (Hrsg.): Klassiker der Philosophie des 20. Jahrhunderts, Stuttgart, 2007.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Philosophie, Gymnasiale Oberstufe, gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg, Hannover, 1985.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5–10, Werte und Normen, Hannover, 2009.
- Dass.: Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule, Schuljahrgänge 5–10, Werte und Normen, Hannover, 2009.
 - Dass.: Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5–10, Werte und Normen, Hannover, 2009.
- Niethammer, Friedrich Immanuel: Philanthropinismus – Humanismus, Texte zur Schulreform, hrsg. von Werner Hillbrecht, Weinheim, 1968.
- Nink, Hermann (Hrsg.): Standpunkte der Ethik, Oberstufe, Paderborn, 2000.
- Nohl, Hermann (Hrsg.): Wilhelm Dilthey, Die Philosophie des Lebens, Eine Auswahl aus seinen Schriften 1867–1910, Heft 2 der Reihe Philosophische Texte, hrsg. von H. G. Gadamer, Frankfurt, 1946.

- Nordhofen, Eckhard: »Was ist und soll Philosophiedidaktik? Eine Umfrage. Carl Friedrich Gethmann«, in: ZDP 1/79, S. 166–167.
- Nordhofen, Susanne: »Denk-Bilder. Zur Einführung«, in: ZDPE, 4/02, S. 365–366.
- Notker der Deutsche von St. Gallen: Die Hochzeit der Philologie und des Merkur, *De nuptiis Philologiae et Mercurii* von Martianus Capella, 2 Bde., Hildesheim, 1999.
- Ockel, Hans: Geschichte des höheren Schulwesens in Bayrisch-Schwaben während der vorbayrischen Zeit, *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. LX, Berlin, 1931.
- Ody, Hermann Joseph: Grundlegung der Philosophie, Hilfsbuch für den philosophischen Unterricht an höheren Schulen, Bonn, 1955.
- Oetinger, Friedrich Christoph: Selbstbiographie, Genealogie der reellen Gedanken eines Gottesgelehrten, hrsg. von Julius Roessle, Metzgingen, 1961.
- Ong, Walter J.: *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue*, New York, 1974.
- Oppermann, Hans: Johannes Gurlitt, *Johannei Hamburgensis Restitutor*, Hamburg, 1962.
- Ort, Claus-Michael: Medienwechsel und Selbstreferenz: Christian Weise und die literarische Epistemologie des späten 17. Jahrhunderts, Tübingen, 2003.
- Ostertag, Heinrich: Der philosophische Gehalt des Wolff-Manteuffelschen Briefwechsels, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1910), Hildesheim 1980.
- Otto, Rüdiger: »Ein Leipziger Dichterstreit. Die Auseinandersetzung Gottscheds mit Christian Friedrich Henrici«, in: Johann Christoph Gottsched in seiner Zeit, *Neue Beiträge zu Leben, Werk und Wirkung*, hrsg. von Manfred Rudersdorf, Berlin, 2007, S. 92–54.
- Overhoff, Jürgen: »Vernunft und Menschlichkeit – Hermann Samuel Reimarus als Wegbereiter der philanthropischen Pädagogik«, in: *Bildungsgeschichte(n) in Quellen*, hrsg. von Jörg W. Link und Frank Tosch, Bad Heilbrunn, 2007, S. 29–40.
- Pachaly, Erich: J. G. H. Feders Erkenntnistheorie und Metaphysik in ihrer Stellung zum Kritizismus Kants, Leipzig, 1906.
- Pachtler, G. M.: *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu I-IV*, *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. I/2, Berlin, 1887.
- Paefgen, Elisabeth K.: »Filme aus dem Filmkanon im Deutschunterricht – Entwurf einiger kanondidaktischer Perspektiven«, in: *Kanon heute, Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hrsg. von Christof Hamann, Michael Hofmann, Baltmannsweiler, 2009, S. 139–155.
- Pailer, Gaby: »Gattungskanon, Gegenkanon und weiblicher Subkanon. Zum bürgerlichen Trauerspiel des 18. Jahrhunderts«, in: *Kanon Macht Kultur, Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*, hrsg. von Renate von Heydebrand, Stuttgart, 1989, S. 365–382.
- Patitz, Lutz: Joachim Georg Darjes (1714–1791), Universitätslehrer in Frankfurt an der Oder, Frankfurt a. d. O., 1991.
- Paulsen, Friederich: »Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht«, in: *Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens*, Jg. XIV, 1886, S. 4–34.
– Ders.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2 Bde., Leipzig, 1896/97.
- Perger, Eduard von: *Geschichte des Philosophieunterrichts und der philosophischen Lehramtsprüfung im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert in Bayern und Preußen*, München, 1959.
- Peters, Jörg: »Aristoteles über oikos und oikonomike (S I)«, in: ZDPE, 4/03, S. 326–332.
- Peters, Jörg; Peters, Martina; Rolf, Bernd: *Philosophie im Film*, Bamberg, 2008.
- Peters, Jörg; Rolf, Bernd: »Mit Filmen philosophieren«, in: *Orientierung durch Philosophieren*, hrsg. von Bernd Rolf, Klaus Draken, Gabriele Münnix, Berlin, 2007, S. 86–88.

- Dies.: »Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht«, in: Anschaulich philosophieren mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, hrsg. von Barbara Brüning, Ekkehard Martens, Weinheim, 2007, S. 116–136.
 - Dies. (Hrsg.): philo praktisch 3, Unterrichtswerk für Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen, Bamberg, 2008.
 - Dies.: Kant & Co. im Interview, Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien, Stuttgart, 2009.
- Petersen, Karsten: Die Apokalypse im Hinterkopf, Werte und Normen, Bd. 2, Göttingen, 1990.
- Petersen, Peter: Die Philosophie Friedrich Adolf Trendelenburgs, Ein Beitrag zur Geschichte des Aristoteles im 19. Jahrhundert, Hamburg, 1913.
- Petrenz, Friedrich Wilhelm: Ueber den abgesonderten Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien, Zu der öffentlichen Prüfung im hiesigen Königl. Friedrichs-Gymnasium, Gumbinen, 1829.
- Petrus Hispanus: Logische Abhandlungen, München, 2006.
- Pfeifer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts, Stuttgart, 2003.
- Pfister, Jonas: Philosophie, Ein Lehrbuch, Stuttgart, 2006.
- Ders.: Fachdidaktik Philosophie, Stuttgart, 2010.
 - Ders.: Klassische Texte der Philosophie, Ein Lesebuch, Stuttgart, 2011.
- Pfizer, Gustav: Die philosophische Propädeutik auf den Gymnasien, Stuttgart, 1852.
- Pieper, Annemarie; Thurnherr, Urs: Was sollen Philosophen lesen?, Berlin, 1994.
- Pinder, Tillmann: »Einleitung«, in: Immanuel Kant: Logik-Vorlesung, Unveröffentlichte Nachschriften, Bd. 1, Hamburg, 1998, S. IX–LXVIII.
- Pinloche, A.: Geschichte des Philanthropismus, Leipzig, 1896.
- Platon: Das Symposion, Reden über den Eros, [Tonträger], Köln, 2004.
- Ders.: Verteidigungsrede des Sokrates, gelesen von Werner Krauss, [Tonträger], Köln, 2005.
- Pöhlmann, Johann Paulus: Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? oder Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über die Gegenstände der Natur, 3 Bde., Erlangen, 1802–1804.
- Pöhnert, Karl: Johann Matthias Gesner und sein Verhältnis zum Philanthropismus und Neuhumanismus, Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im XVIII. Jahrhundert, Leipzig, 1898.
- Polle, Friedrich: Über den Schulunterricht in der Philosophie, Dresden, 1894.
- Porphyrius: »Einleitung in die Kategoreme«, in: Aristoteles, Kategorien, Lehre vom Satz, Peri hermeneias, Organon I/II, Hamburg, 1974, S. 11–34.
- Poser, Hans: »Gottsched und die Philosophie der deutschen Aufklärung«, in: Gottsched-Tag, wissenschaftliche Veranstaltung zum 300. Geburtstag von Johann Christoph Gottsched am 17. Februar 2000 in der Alten Handelsbörse Leipzig, hrsg. von Kurt Nowak, Stuttgart, 2002, S. 51–70.
- Poten, B.: Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zungen, 2. Bd., Monumenta Germania paedagogica Bd. XI, Berlin, 1891.
- Pott, Johann Heinrich: Logicae peripateticae praecepta pro schola Viniariensi, Weimar, 1609.
- Pozzo, Riccardo: Kant und das Problem einer Einleitung in die Logik, Ein Beitrag zur Rekonstruktion der historischen Hintergründe von Kants Logik-Kolleg, Frankfurt, 1989.
- Ders.: »Ramus' Metaphysics and its Criticism by the Helmstedt Aristotelians«, in: The influence of Petrus Ramus, hrsg. von Mordechai Feingold, Basel, 2001, S. 92–106.
- Prantl, Carl von: »Adrian Heerebord H.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 11, S. 244.
- Ders.: »Kiesewetter, Joh. Gottfr. Karl Christian«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 15, S. 730.

- Ders.: »Meiners, Christoph«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 21, Leipzig, 1885, S. 224–226.
- Ders.: »Hermann Samuel Reimarus«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 27, Leipzig, 1888, S. 702–704.
- Ders.: Geschichte der Logik im Abendlande, 3 Bde., Graz, 1955.
- Preußen: »Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908«, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1908, S. 916–917.
- Preußen, Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler, Berlin, 1934.
- Preußische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Mittelalterliche Bibliothekskataloge Deutschlands und der Schweiz, Bd. 1 ff., München, 1969.
- Püllen, Karl: Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren Schulen, Ein Beitrag zum Verhältnis von Philosophie und Bildung, Düsseldorf, 1957.

- Quante, Michael: Allgemeine Ethik, Eine Einführung, [Tonträger], Gemünden, 2009.

- Raabe, Paul: »Christian Wolff in Halle«, in: Christian Wolff und die europäische Aufklärung, hrsg. von Jürgen Stolzenberg und Oliver-Pierre Rudolph, Bd. 1, S. 55–70.
- Raasch, Rudolf: Schulphilosophie und Weltanschauung, Ein empirischer Beitrag zu Fragen der philosophischen und allgemeinen Bildung, Weinheim, 1968.
- Rachold, Jan: »Kant und die preußische Zensur«, in: Immanuel Kant und die Berliner Aufklärung, hrsg. von Dina Emundts, Wiesbaden, 2000, S. 116–132.
- Raetzer, Dietrich: Klassikerschriften und Dokumente in Staatsbürgerkunde, Zur Arbeit mit Werken der Klassiker des Marxismus-Leninismus und mit Dokumenten im Staatsbürgerkundeunterricht der Klassen 7 bis 12, Berlin, 2¹⁹⁷⁹.
- Ders.: »Zielvorstellungen für ein erneuertes Schulwesen in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der Abiturstufe«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 43–47.
- Rahnfeld, Michael: »Logik und Ontologie am Computer mit PROLOG«, in: ZDPE, 2/01, S. 130–138.
- Ramus, Petrus: Scholae in liberales artes, (Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Basel 1569), Hildesheim, 1970.
- Rassius, Johann: Vindiciae systematis logici Keckermanni contra themata a Donnero edita, Hannau, 1611.
- Rath, Norbert: »Philosophieunterricht im politisch-sozialen Kontext des 19. und 20. Jahrhunderts«, in: Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. 2, hrsg. von Anneliese Mannzmann, München, 1983, S. 177–199.
- Ratke, Wolfgang: Die neue Lehrart, Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes, Berlin, 1957.
- Rätze, Johann Gottlieb (Hrsg.): Kantische Blumenlese, oder solche Stellen aus Kants Schriften, die für Jedermann faßlich, interessant und lehrreich sind, Zittau, 1799.
- Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik, Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, Münster, 2002.
- Raupach-Strey, Gisela; Siebert, Ute: Sprache in Praxis und Theorie, Materialien für die Sekundarstufe II, Philosophie, Hannover, 1978.
- Reble, Albert (Hrsg.): Zur Geschichte der höheren Schule, Bd. 2, Bad Heilbronn, 1975.
- Redlow, Götz; Frommknecht, Helmut; Klein, Matthäus; Fromm, Eberhard; Hörz, Herbert; Stiehler, Gottfried; Wessel, Harald: Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus, Frankfurt, 1973.

- Rehfus, Wulff D.: Didaktik der Philosophie, Düsseldorf, 1980.
- Ders.: Der Philosophieunterricht, Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden, Stuttgart, 1986.
 - Ders.: »Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik«, in: Handbuch des Philosophie-Unterrichts, hrsg. von W. D. Rehfus, H. Becker, Düsseldorf, 1986, S. 98–113.
- Reichart, Christian: Land- und Gartenschatzes, 5. Teil, Von vieljähriger Nutzung der Äcker, benebst einer Vorrede Herrn Joachim Darjes, Erfurt, 1754.
- Reichel, Eugen: »Gottsched als Lehrerfreund«, in: Pädagogische Zeitung XXX, 1901, Nr. 2, S. 17–19.
- Ders.: »Gottscheds Stellung in der Geschichte des deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens«, in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, XIX, 1909, S. 77–117.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): Kanon: die deutsche Literatur, Frankfurt, 2006.
- Reimarus, Hermann Samuel: Die Vernunftlehre als eine Anweisung zum richtigen Gebrauche der Vernunft, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Hamburg 1756), München, 1979.
- Ders.: Kleine gelehrte Schriften, Vorstufen zur Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, hrsg. von Wilhelm Schmidt-Biggemann, Göttingen, 1994.
- Reimarus, Johann Albert Heinrich: Lebensbeschreibung, Hamburg, 1814.
- Reisch, Gregor: Margarita Philosophica, hrsg. von Lutz Geldsetzer, Düsseldorf, 1973.
- Reiske, Johannes: Ars logica compendio brevi comprehensa, quam ex Aristotele ac optimis scriptoribus convinnavit, in usum Scholae Luneb., Lipsiae, 1676.
- Reissinger, K.: Dokumente zur Geschichte der humanistischen Schulen im Gebiet der Bayrischen Pfalz, Bd. 1, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XLVII, Berlin, 1910.
- Renda, Ernst Georg: Philosophie im Gymnasium, Zur Entwicklung eines Unterrichtsfaches in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt, 1981.
- Retlich, Norbert: Literatur für das Philosophiestudium, Stuttgart, 1998.
- Reuber, Rudolf: Abi-Trainer Philosophie, Texte – Kontexte – Lösungen, Bamberg, 2007.
- Reutterer, Alois: Erkennen und Handeln, Einführung in die Philosophie, Wien, 2000.
- Rhegenius, Michael: Johannis Claubergii specimen logicae Cartesianae, Leipzig, 1689.
- Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, Grundfach, Jahrgangsstufen 11 bis 13, Worms, 1998.
- Dass. (Hrsg.): Lehrplan Ethik, Sekundarstufe I, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Grünstadt, 2000.
- Richert, Hans: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, Ein Buch von deutscher Nationalerziehung, Tübingen, 1920.
- Ders.: Weltanschauung, Ein Führer für Suchende, Leipzig, 1922.
 - Ders.: Philosophie, ihr Wesen, ihre Grundprobleme, ihre Literatur, Leipzig, 41925.
 - Ders. (Hrsg.): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen, Teil 1, Grundsätzliches und Methodisches, Berlin, 1925.
- Richter: »Baumeister, Friedrich Christian B.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 2, S. 156.
- Richter: »Darjes, Joachim Georg D.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 4, S. 758–759.
- Richter, A.: »Friedrich Adolf Trendelenburg«, in: Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 38, Leipzig, 1894, S. 569–572.
- Richter, H.: »Rezension zu Trendelenburgs Elementa und Erläuterungen«, in: Göttingische gelehrte Anzeigen, Bd. III, Göttingen, 1842, S. 1385–1399.

- »Richtlinien für den Philosophie-Unterricht an Höheren Schulen«, in: Religion und Weltanschauung, 11. Jg., 1956, Düsseldorf, S. 33–40.
- Rijk, de L. M.: »On the Curriculum of the Arts of the Trivium at St. Gall from c 850 – c 1000«, in: Vivarium, 1, 1963, S. 35–86.
- Ring, Klaus; Rabe, Paul; Meidinger, Heinz Peter »Kanon in der Diskussion« in: Warum wir lesen, was wir lesen, Beiträge zum literarischen Kanon, hrsg. von Olaf Kutzmutz, Wolfenbüttel, 2002, S. 86–96.
- Ring, Walter: Geschichte der Universität Duisburg, Duisburg, 1920.
- Risse, Wilhelm: Die Logik der Neuzeit, 2 Bde., Stuttgart, 1964/1970.
- Rittweger, E.: Die philosophische Propädeutik und der deutsche Unterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums, Einladungs-Programm zur Anhörung der öffentlichen Prüfung der Schüler des Gymnasiums zu Hildburghausen, Hildburghausen, 1853.
- Robolsky: »Die Philosophie in der höheren Bürgerschule«, in: Pädagogische Revue, Bd. 48, Berlin, 1858, S. 16–28.
- Rohbeck, Johannes »Hegels Didaktik der Philosophie«, in: Dialektik 2, Hegel – Perspektiven seiner Philosophie heute, hrsg. von Bernhard Heidtmann, Köln, 1981, S. 122–137.
- Ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 1, Dresden, 2000.
- Ders.: »Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts«, in: Methoden des Philosophierens, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden, 2000, S. 146–174.
- Ders. (Hrsg.): Philosophische Denkrichtungen, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 2, Dresden, 2001.
- Ders.: »Philosophische Methoden«, in: Texte zur Didaktik der Philosophie, hrsg. von Kirsten Ders. (Hrsg.): Denkstile der Philosophie, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 3, Dresden, 2003.
- Ders.: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden, 2008.
- Ders.: »Philosophische Methoden«, in: Texte zur Didaktik der Philosophie, hrsg. von Kirsten Meyer, Stuttgart, 2010, S. 237–251.
- Rohbeck, Johannes; Thurnherr, Urs; Steenblock, Volker (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, Dresden, 2009.
- Röhling, M.: »Stadthagens Lateinschule, Gymnasium und Universität«, in: Das alte Stadthagen und seine Höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorff, Bückeburg, 1939, S. 79–148.
- Roldán, Concha: »Damenphilosophie und europäische *Querelle des Femmes* zur Zeit Wolffs«, in: Christian Wolff und die deutsche Aufklärung, Bd. 3, hrsg. von Jürgen Stolzenberg, Oliver-Pierre Rudolph, Hildesheim, 2007, S. 145–161.
- Rolf, Bernd: »Platon, Aristoteles & Co. Welche Rolle spielen sie heute noch im Philosophie- und Ethikunterricht?«, in: Zwischen Pisa und Athen – Antike Philosophie im Schulunterricht, hrsg. von Burkhard Reis, Göttingen, 2007, S. 27–48.
- Roloff, Hans-Gert: »Christian Weise – damals und heute«, in: Christian Weise, Dichter – Gelehrter – Pädagoge, Beiträge zum ersten Christian Weise Symposium aus Anlaß des 350. Geburtstages, Zittau 1992, Bern 1994, S. 9–26.
- Ders.: »Christian Weises Lebensweg«, in: Christian Weise, 1642–1708, Gedenken anläßlich seines 350. Geburtstages, Zittau, 1993, S. 11–19.
- Römer, Alfred: Gottscheds pädagogische Ideen, Ein Beitrag zur Würdigung J. C. Gottscheds, Leipzig, 1911.
- Rönne, Ludwig von: Das Volksschulwesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privatunterrichts, Berlin, 1855.

- Ders. (Hrsg.): Die höheren Schulen und Universitäten des Preußischen Staates, Bd. 2, Berlin, 1855.
- Rosebrock, Cornelia: »Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß. Eine Problemskizze«, in: Kinderliteratur im Unterricht, Themen und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext, hrsg. von Karin Richter, Bettina Hurrelmann, München, 1998, S. 89–108.
- Rosenkranz, Karl: Geschichte der Kantischen Philosophie, Leipzig, 1840.
 - Ders.: »Geschichte der Kant'schen Philosophie«, in: Immanuel Kant's sämtliche Werke, hrsg. von Karl Rosenkranz und Friedrich Wilhelm Schubert, Bd. 12, Leipzig, 1840.
 - Ders.: Georg Wilhelm Friedrich Hegels Leben, (Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1844), Darmstadt, 1972.
- Rothe: »Unzer, Johanne Charlotte Unzerin«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 39, S. 331–334.
- Rother, Karl Heinz (Hrsg.): Philosophie, Arbeitsmaterialien Sekundarstufe II, München, 1978.
- Rothkegel, Martin: »Einleitung«, in: Joachim Jungius, der Briefwechsel des Joachim Jungius, hrsg. von Martin Rothkegel, Göttingen, 2005, S. 1–29.
- Rubius, Anton S. J.: Rudimenta logicae et rhetoricae pro Schola Ambergensi, Amberg, 1612.
- Rudolph, Ulrich: Islamische Philosophie, Von den Anfängen bis zur Gegenwart, München, 2004.
- Rudrauffius, Kilian: Cursus logicus, Gießen, 1668.
 - Ders.: Commentarioli vel Institutiones maiores logicae, Gießen, 1675.
- Rump, Arnold: Grundfragen des Lebens, Einführung in die Philosophie, Münster, 1947.
- Rumpel, Theodor: Nachricht über die Entstehung und den Fortgang des evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh, 1856.
 - Ders.: Wesen und Bedeutung des Wunders, Gütersloh, 1862.
 - Ders.: Philosophische Propädeutik oder die Hauptlehren der Logik und Psychologie, zum Gebrauche in Gymnasien bearbeitet, Gütersloh, 1877.
- Rüping, Heinrich: »Theorie und Praxis bei Christian Thomasius«, in: Christian Thomasius 1655–1728, hrsg. von Werner Schneiders, Hamburg, 1989, S. 137–147.
- Rupp, Gerhard: »Zur Modellierung und zum Aufbau von Reflexionskompetenz«, in: Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Turnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 137–150.
- Saarland, der Minister für Kultus, Bildung und Sport: Vorläufiger Lehrplan, Gymnasium, Allgemeine Ethik, Grundkurs, o. O., 1980.
 - Ders.: Vorläufiger Lehrplan, Gymnasium, Philosophie, Zusatzfach und Leistungskurs, o. O., 1981.
- Sachse, Richard: »Jakob Thomasius, Rektor der Thomasschule«, in: Jahresbericht des Thomasgymnasiums in Leipzig über das Schuljahr 1893/1893, hrsg. von Emil Jungmann, Leipzig, 1893, S. 6–34.
 - Ders.: Das Tagebuch des Rektors Jakob Thomasius, Leipzig, 1896.
- Sachsen (Hrsg.): Regulativ für die Gelehrtschulen im Königreiche Sachsen, Leipzig, 1847.
- Sachsen-Anhalt, Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gymnasium, Ethikunterricht, Schuljahrgänge 5–12, o. O., 2007.
- Sallak, Albert: Bildung, Qualitätsarbeit und Persönlichkeit, Ried, 1913.
- Sarnowsky, Jürgen: »Die artes im Lehrplan der Universitäten«, in: Artes im Mittelalter, hrsg. von Ursula Schäfer, Berlin, 1999, S. 68–82.

- Sartre, Jean-Paul: Der Ekel, Hamburg, 1991.
- Sassen, Ferdinand: »Boethius – Lehrmeister des Mittelalters«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 82–124.
- Sauer, Wilhelm: »Christian Wilhelm Snell«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 34, S. 503–506.
- Scattola, Merio: »Prudentia se ipsum et statum conservandi, Die Klugheit in der praktischen Philosophie der frühen Neuzeit«, in: Christian Thomasius, (1655–1728), Neue Forschungen im Kontext der Frühaufklärung, hrsg. von Friedrich Vollhardt, Tübingen, 1997, S. 334–363.
- Schaeper, Katrin: Kanon, Kerncurricula und Kompetenzen, Wie viel Germanistik braucht ein Deutschlehrer?, Saarbrücken, 2009.
- Schäfer, Armin: Über Umfang und Gliederung des deutschen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, Birkenfeld, 1880.
- Schaper, C.: Jahresbericht über das Königliche Joachimsthalsche Gymnasium, Berlin, 1878.
- Schatz, Johann Jacob: Tabulae Synopticae Philosophiae D. Joannis Francisci Buddei Eclecticae, Budingae, 1728.
- Schelle, K. G.: Welche alte klassische Autoren, wie, in welcher Folge und Verbindung mit anderen Studien soll man sie auf Schulen lesen? Als sicherer Weg das Studium der klassischen Literatur und klassischen Cultur zu befördern, 2 Bde., Leipzig, 1804.
- Schelting, Johann Andreas: Auktionskatalog der Bibliothek von Hermann Samuel Reimarus, Hamburg, 1978.
- Scherabon Firchow, Evelyn: »Einleitung«, in: Notker der Deutsche von St. Gallen: Die Hochzeit der Philologie und des Merkur, De nuptiis Philologiae et Mercurii von Martianus Capella, Bd. 1, Hildesheim, 1999, S. XI–XXIX.
- Scherer, William: »Johann Christoph Adelung«, in: Allgemeine deutsche Bibliothek, Leipzig, 1875, Bd. 1, S. 80–84.
- Schernus, Wilhelm: Verfahrensweisen historischer Wissenschaftsforschung, Exemplarische Studien zur Philosophie, Literaturwissenschaft und Narratologie, Hamburg, 2005.
- Scheuerl, Hans: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg, 1962.
- Schimanietz, Teresa: Gesamtausgaben der Werke Hegels, Eine Analyse des Buchmarktangebots, unveröffentlichte Diplomarbeit, Köln, 1998.
- Schindel, Ulrich: »Johann Matthias Gesner, Professor der Poesie und Beredsamkeit 1734–1761«, in: Die Klassische Altertumswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen, hrsg. von Carl Joachim Classen, Göttingen, 1989, S. 9–26.
- Schleichert, Hubert; Roetz, Heiner: Klassische chinesische Philosophie, Eine Einführung, Frankfurt, 2009.
- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften, 2 Bde., hrsg. von Erich Weniger, Düsseldorf, 1966/67.
- Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium, Philosophie, Kiel, 2002.
- Schlüter, Stefanie: »Workshop ›Innovation durch Humanismus‹: Bildungssystem und Fachdidaktik am 30. Juni 2009 im Kulturwissenschaftlichen Institut Essen (KWI)«, in: ZDPE 4/09, S. 296–299.
- Schmidt: »Zur Beurtheilung der Trendelenburgschen *Elementa logices Aristotelicae*«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 5. Jg., 1851, S. 755–766.
- Ders.: »Ueber einige Ausdrücke des aristotelischen Organon«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 7. Jg., 1853, S. 881–891.
 - Ders.: »Zur Beurtheilung der Trendelenburgschen *Elementa logices Aristotelicae*. (Entgegnung)«, in: Zeitschrift für das Gmnasialwesen, 7. Jg, 1853, S. 135–143.

- Schmidt, Donat: »Studien zum Vorurteilsbegriff«, in: Geschichte – Kultur – Bildung, Philosophische Denkrichtungen, Johannes Rohbeck zum 60. Geburtstag, hrsg. von Peggy H. Breitenstein, Volker Steenblock, Joachim Siebert, Hannover, 2007, S. 134–149.
- Ders.: »Reading literacy mit philosophischen Texten, Zur Konzeption einer empirischen Studie über die Meßbarkeit von Reflexions- und Verstehensprozessen im Philosophieunterricht«, in: Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Turnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 65–81.
- Schmidt, Gerhart: Hegel in Nürnberg, Untersuchungen zum Problem der philosophischen Propädeutik, Tübingen, 1960.
- Schmidt, Josef: Hegels Wissenschaft der Logik und ihre Kritik durch Adolf Trendelenburg, München, 1977.
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm: Topica universalis, Eine Modellgeschichte humanistischer und barocker Wissenschaft, Hamburg, 1983.
- Ders.: »Einleitung«, in: Hermann Samuel Reimarus: Kleine gelehrte Schriften, Vorstufen zur Apologie oder Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, hrsg. von Wilhelm Schmidt-Biggemann, Göttingen, 1994, S. 9–65.
- Schmidt Wächter, Anke: Die Reflexion kommunikativer Welt in Rede- und Stillehrbüchern zwischen Christian Weise und Johann Christoph Adelung, Frankfurt, 2004.
- Schmitt, Hanno; Porsch Frank, (Hrsg.): Friedrich Gedike und das moderne Gymnasium, Historische Zugänge und aktuelle Perspektiven, Berlin, 2007.
- Schmitt, Herbert: Friedrich Gedike, Gymnasialdirektor und erster preußischer Oberschulrat im friderizianischen Zeitalter, Halle, 1937.
- Schmitt, Karl: Politische Erziehung in der DDR, Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR, Paderborn, 1980.
- Schnädelbach, Herbert: »Morbus hermeneuticus – Thesen über eine philosophische Krankheit«, in: ZDP 1/81, S. 3–6.
- Schnass, Franz: »Philosophische Propädeutik«, in: Methodik des Unterrichts an höheren Schulen, Bd. 1, hrsg. von Franz Schnass, August Messer, Albert Streuber, Breslau, 1925, S. 54–82.
- Schneiders, Werner: Aufklärung und Vorurteilkritik, Studien zur Geschichte der Vorurteiltheorie, Stuttgart, 1983.
- Ders.: Hoffnung auf Vernunft, Aufklärungsphilosophie in Deutschland, Hamburg, 1990.
 - Ders.: »Das philosophische Frauenzimmer«, in: Tradition & Émancipation, Tradition & Emanzipation, hrsg. von Claude Weber, Frank Grunert, Luxembourg, 1991, S. 50–94.
- Schnell, H.: Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, 3 Bde., Monumenta Germaniae Paaedagogica, Bd. XLIII–XLV, Berlin, 1909.
- Schnippenkötter, Josef: Rede zu der Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz, Bonn, 1945.
- Ders.: »Wiedereröffnung der Schulen in der Rhein-Provinz (1945)«, in: Texte zur Theorie der Schule, Historische und aktuelle Ansätze zu Planung und Gestaltung von Schule, hrsg. von Hans-Ulrich Grunder, Friedrich Schweitzer, Weinheim, 1999, S. 159–166.
- Schoepperlinus, Adam Caspar: Johannis Francisci Buddei elementa philosophiae instrumentalis theoreticae ac practicae in tabulas synopticas redacta, Leipzig, 1728.
- Scholtz, Gunter: »Trendelenburg und die Begriffsgeschichte«, in: Friedrich Adolf Trendelenburgs Wirkung, hrsg. von Gerald Hartung, Klaus Christian Köhnke, Eutin, 2006, S. 239–257.
- Scholz, Harald: »Das Friedrichswerdersche Gymnasium in Berlin als Modellschule«, in: Schule in Berlin – gestern und heute, hrsg. von Benno Schmodt, Berlin, 1989, S. 13–30.
- Ders.: »Friedrich Gedike, Ein Schulpädagoge, Publizist und Bildungspolitiker im Dienste

- der Aufklärung«, in: Pädagogen in Berlin, hrsg. von Benno Schmoldt, Hohengehren, 1991, S. 23–48.
- Ders.: »Friedrich Gedike (1754–1803). Ein Wegbereiter der preußischen Reform des Bildungswesens«, in: Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschland, Bd. 13/14, Berlin, 1965, S. 128–181.
- Scholz, Heinrich: Abriss der Geschichte der Logik, München, 1959.
- Scholz, Oliver R.: Verstehen und Rationalität, Untersuchungen zu den Grundlagen von Hermeneutik und Sprachphilosophie, Frankfurt, 1999.
- Ders.: »Immanuel Kant: Aufklärung und kritische Philosophie«, in: Metaphysik und Kritik, Festschrift für Manfred Baum, hrsg. von Sabine Doyé, Marion Heinz, Udo Rameil, Berlin, 2004, S. 251–264.
- Scholze, Wolfgang: »Die Situation der Philosophie in der DDR«, in: Philosophieunterricht im geteilten und im vereinigten Deutschland, Kolloquium vom 17.–19. Mai 1990 in Haus Reineberg, hrsg. von Luise Dreyer, Erwin Menne, Minden, 1990, S. 7–11.
- Schöneberg, Hans: Schulen, Geschichte des Unterrichts von der Antike bis zur neuesten Zeit, Frankfurt, 1981.
- Schotky, Richard (Hrsg.): Texte der Staatsphilosophie, München, ⁵1975.
- Ders. (Hrsg.): Texte der politischen Theorie, München, ⁶1984.
- Schreckenbergh, Wilhelm: »Die Behandlung ethischer Probleme im Philosophieunterricht«, in: Die Pädagogische Provinz, Jg. 11, 1957, S. 31–42.
- Schrumpf, G.: »Gelehrsamkeit und Philosophie im Bildungswesen des 9. und 10. Jahrhunderts. Ein Literaturbericht für die Jahre 1960 bis 1975«, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, 31, 1977, S. 123–137.
- Schröckh, Johann Matthias: »Leben des Königlich-Preußischen Geheimen Rathes Christian Thomasius«, in: Johann Matthias Schröckh: Allgemeine Biographie, Bd. 5, Berlin, 1778, S. 266–396.
- Schröder, Winfried: »Quo ruitis? Oder: Christian Thomasius und die Risiken der Aufklärung«, in: Thomasius im literarischen Feld, Neue Beiträge zur Erforschung seines Werkes im historischen Kontext, hrsg. von Manfred Beetz und Herbert Jaumann, Tübingen, 2003, S. 202–219.
- Schroeder, Heinrich: Epitome scholastica logicae peripateticae, ex authoribus collecta, et in usum illustris paedagogei Darmstatini concinnata, Frankfurt, 1658.
- Schüling, Hermann: Bibliographie der im 17. Jahrhundert erschienenen logischen Schriften, Giessen, 1963.
- Schulze, Ludwig: Die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in Prima und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik, Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Landsberg, Landsberg, 1889.
- Schumacher, Georg Friedrich: Genrebilder aus dem Leben eines siebenzigjährigen Schulmannes – ernsten und humoristischen Inhalts, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Schleswig 1841), Flensburg, 1983.
- Schumann, Otto: Deutsche Bildung? Briefwechsel zweier Schulmänner, Otto Schuhmann – Martin Havenstein, 1930–1944, hrsg. von Notker Hammerstein, Frankfurt, 1988.
- Schummel, Gottlieb: Spitzbart, Eine komisch-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert, hrsg. von E. G. von Maassen, München, 1920.
- Schwab, Hans-Rüdiger: Philipp Melanchthon, Der Lehrer Deutschlands, Ein biographisches Lesebuch, München, 1997.
- Schwamberger, Volker; Gebauer, Dietmar; Kreis, Ludwig: Abitur, Prüfungsaufgaben mit Lösungen, Ethik, Grundkurs, 3. Prüfungsfach und Colloquium, Gymnasium Bayern, Freising, ⁷1989.

- Dies.: Abitur, Prüfungsaufgaben mit Lösungen 2003, Ethik, Grundkurs Gymnasium Bayern, 1993–2002, Freising, ¹⁰2002.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muß, Frankfurt, 1999.
- Schwartz, Paul: Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen, 3 Bde., Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XLVIff., Berlin, 1910–1912.
- Schweim, Lothar (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809 bis 1816, Weinheim, 1966.
- Schwenk, Bernhard: Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter, Weinheim, 1996.
- Seibel, V. (Hrsg.): Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern vom 24. Februar 1854, Bamberg, 1864.
- Senator für Schulen und Erziehung: Lehrpläne, Volksoberschule Bremen, Bremen, 1950.
- Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin: Vorläufiger Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Philosophie, Berlin, ²1987.
- Shanzer, Danuta: A Philosophical and Literary Commentary on Martianus *De Nuptiis Philologiae et Mercurii* Book 1, Berkeley, 1986.
- Siebert, Horst: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Ein Beitrag zur politischen Bildung in Deutschland, Hamburg, 1970.
- Siekmann, Andreas: »Die Schrift versteht nicht, zu wem sie reden soll und zu wem nicht. (Platon) Möglichkeiten des textfreien Unterrichts«, in: Methoden des Philosophierens, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 1, Dresden, 2000, S. 108–126.
- Simon, Paul: Schule und Bildung. Gesammelte Aufsätze zur Bildungsfrage, Düsseldorf, 1948.
- Sistermann, Rolf: »Audiovisuelle Gedankenexperimente, Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht«, in: Ethik und Unterricht, 1/04, S. 29–33.
- Ders.: »Unterrichten nach dem Bonbonmodell, Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens«, in: ZDPE, 4/08, S. 44–46.
- Snell, Christian Wilhelm: Ihrem hochverdienten Lehrer Herrn Dr. Christian Wilhelm Snell weihen diesen Ausdruck dankbarer Empfindung seinem 71. Geburtstage, seine ehem. Schüler, Wiesbaden, o. J.
- Ders.: Über Jugendbildung und Unterricht, Eine Erörterung des alten Denkspruches *Die Jugend soll nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen*, Gießen, 1813.
- Snell, Friedrich Wilhelm Daniel: Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, Gießen, ⁸1832.
- Snell, Christian Wilhelm; Snell, Friedrich Wilhelm Daniel: Handbuch der Philosophie für Liebhaber, Gießen, 1819.
- Sondheim, Moritz: »Die Illustrationen zu Thomas Murners Werken«, in: Elsaß-Lothringisches Jahrbuch XII, Frankfurt a. M., 1933, S. 5–23.
- Specht, Benjamin: »Textpotential und Deutungskanon. Zum Verhältnis von Textstrategie und Kanonisierung am Beispiel der Rezeptionsgeschichte von Novalis' Europa-Rede«, in: Die Bildung des Kanons. Textuelle Faktoren, kulturelle Funktionen, ethische Praxis, hrsg. von Lothar Ehrlich, Judith Schildt, Benjamin Specht, Köln, 2007, S. 75–102.
- Specht, Franz Anton: Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts, Stuttgart, 1885.
- Spehr: »Johann Jacob Ebert«, in: Allgemeine deutsche Biographie, 1875–1912, Bd. 5, S. 587.
- Spieler, Josef: »Max Emil Ertlinger«, in: Neue deutsche Bibliographie, Bd. 4, Berlin, 1959, S. 666–667.
- Spielmann, C.: Der Unterricht am Gymnasium zu Idstein (1569–1817), Bern, 1894.

- Spitzner, Daniela: »Transamerica. Transsexualität im Film – Sekundarstufe II«, in: Ethik und Unterricht, 4/09, S. 37–39.
- Spitzner, Franz: Geschichte des Gymnasiums und der Schulanstalten zu Wittenberg, Leipzig, 1830.
- Stach, Reinhard: »Das Basedowsche Elementarwerk, Seine Geschichte, Eigenart und pädagogische Bewertung zum 200. Jahre seines Erscheinens«, in: Paedagogica Historica, Bd. 14/2, 1974, S. 458–496.
- Stackelberg, Jürgen von: Frankreichs große Autoren, Ein Lektürekanon in Vorträgen, Aufsätzen und Essays, Wien, 2008.
- Stahl, William Harris; Johnson, Richard; Burge, E. L.: Martianus Capella and the Seven Liberal Arts, 2 Bde., New York, 1971/1977.
- Stark, Werner: »Neue Kant-Logiken. Beobachtungen, Überlegungen und Daten zu gedruckten und ungedruckten Kollegheften nach Kants Vorlesungen über die Logik«, in: Kant-Forschungen, Bd. 1, hrsg. von Reinhard Brandt, Werner Stark, Hamburg, 1987, S. 123–164.
- Steenblock, Volker: Theorie der kulturellen Bildung, Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften, München, 1999.
- Ders.: »Plaudern, Umschreiben, Faszinationsinszenierung – Populäre Transformationsformen philosophischer Texte«, in: Ethik und Unterricht, 10/99, S. 43.
 - Ders.: Faszination Denken, Eine Einführung in die Philosophie, München, 2000.
 - Ders.: »Philosophische Bildung als *Arbeit am Logos*«, in: Methoden des Philosophierens, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden, 2000, S. 13–29.
 - Ders.: »Zur Bildungsaufgabe der Philosophiegeschichte«, in: ZDPE, 4/00, S. 258–272.
 - Ders.: Philosophische Bildung, Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie, Münster, 2002.
 - Ders.: »Aristoteles-Texte in einigen philosophischen Schul- und Lesebüchern, Ein kleiner Medienüberblick (SI und SII)«, in: ZDPE 4/03, S. 322–326.
 - Ders.: »Cultura autem animi philosophia est, Ekkehard Martens und die Philosophiedidaktik«, in: Philosophie und ihre Vermittlung, Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag, hrsg. von Dieter Birnbacher, Joachim Siebert, Volker Steenblock, Hannover, 2003, S. 10–33.
 - Ders.: Die großen Themen der Philosophie, Eine Anstiftung zum Weiterdenken, Darmstadt, 2003.
 - Ders.: »Aus so krummen Holze ... Kant und die kulturelle Bildung des Menschen«, in: Die Aktualität der Philosophie Kants, Bochumer Ringvorlesung Sommersemester 2004, hrsg. von Kirsten Schmidt, Klaus Steigleder, Burkhard Mojsisch, Amsterdam, 2005, S. 220–247.
 - Ders.: Sokrates & Co., Ein Treffen mit den Denkern der Antike, Darmstadt, 2005.
 - Ders.: »Bildungstradition und Bildungssysteminnovation, Zu einer gegenwärtigen Problemlage philosophischer Bildung«, in: Philosophie und Bildung, Bildung durch Philosophie, hrsg. von Anton Hügli, Curzio Chiesa, Basel, 2006, S. 41–67.
 - Ders.: »Die Philosophie ins Leben bringen – Bildungsüberlegungen im Ausgang von Rafaels Darstellung der antiken Denker in seiner *Schule von Athen*«, in: Zwischen Athen und PISA, hrsg. von Burkhard Reis, Göttingen, 2007, S. 177–211.
 - Ders.: »Türme als Sinnbilder der Kulturentwicklung, Zu Pieter Brueghel: Der Turmbau zu Babel, 1563«, in: ZDPE, 4/07, S. 367–368.
 - Ders.: »Die Philosophie ins Leben bringen – Bildungsüberlegungen im Ausgang von Rafaels Schule, Darstellung der antiken Denker in seiner *Schule von Athen*«, in: Zwischen Pisa und Athen – Antike Philosophie im Schulunterricht, hrsg. von Burkhard Reis, Göttingen, 2007, S. 179–214.
 - Ders.: »*Wer jung ist, soll nicht zögern zu philosophieren, und wer alt ist, soll nicht müde werden*

- im Philosophiren* (Epikur), Philosophische Bildung in der menschlichen Lebenswelt und im Prozess der Kultur«, in: Geschichte – Kultur – Bildung, Philosophische Denkrichtungen, Johannes Rohbeck zum 60. Geburtstag, hrsg. von Peggy Breitenstein, Volker Steenblock, Joachim Siebert, Hannover, 2007, S. 179–191.
- Ders.: »Von Athen nach Pisa – Philosophische Bildung in der menschlichen Lebenswelt«, in: Bildungsphilosophie, Grundlagen, Methoden, Perspektiven, hrsg. von Rudolf Rehn, Christina Schües, Freiburg, 2008, S. 159–186.
 - Ders.: »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität, Überlegungen zu einer Nutzung von Elementen neuerer Leseforschung für den Philosophieunterricht«, in: Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Urs Turnherr, Volker Steenblock, Dresden, 2009, S. 47–64.
- Steenblock, Volker; Tetling, Klaus: »Der vermessene Mensch, Zu Leonardo da Vinci: Proportionschema der menschlichen Gestalt nach Vitruv«, in: ZDPE 4/09, S. 326–328.
- Steinbart, Gotthilf Samuel: Gemeinnützige Anleitung des Verstandes zum regelmäßigen Selbstdenken, Züllichau, 1787.
- Ders.: Grundbegriffe zur Philosophie über den Geschmack, Züllichau, 1785.
 - Ders.: Nachricht von der jetzigen Verfassung der Erziehungsanstalten zu Züllichau nebst einer Anzeige seiner Grundsätze über den Unterricht und die Erziehung auf Schulen, Züllichau, 1786.
 - Ders.: Vorschläge zu einer allgemeinen Schulverbesserung insofern sie nicht Sache der Kirche sondern des Staates sind, Züllichau, 1789.
- Stiebritz, Johann Friedrich: Erläuterungen der Vernünftigen Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes, (Nachdruck der Ausgabe Halle 1742–1743), Hildesheim, 1999.
- Stiegler, Ingrid: »Der Philosophieunterricht nach der Richertschen Gymnasialreform (1925–1938)«, in: Peter Vogel, Ingrid Stiegler: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht, Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979, Lüneburg, 1980, S. 96–119.
- Dies.: »Philosophieunterricht im 19. Jahrhundert«, in: Peter Vogel, Ingrid Stiegler: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht, Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979, Lüneburg, 1980, S. 17–38.
 - Dies.: Philosophie und Pädagogik, Der Weg der Philosophie zum gymnasialen Unterrichtsfach, Duisburg, 1983.
 - Dies.: »Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am Gymnasium«, in: Zeitschrift für Pädagogik 29/1, 1983, S. 101–15.
 - Dies.: »Philosophiedidaktik von ca. 1800 bis 1972 – Findung, Konsolidierung und Modifikation ihrer »pädagogisierten« Identität«, in: Handbuch des Philosophieunterrichts, hrsg. von Wulf D. Rehfus, H. Becker, Düsseldorf, 1986, S. 20–37.
- Stierius, Johannes: Praecepta logica peripateticae, Jena, 1638.
- Stietz, Wilhelm: J. G. H. Feder als Gegner I. Kants, Rostock, 1924.
- Stolzenburg, Arnold F.: Die Theologie des Jo. Franc. Buddeus und des Chr. Matth. Pfaff, Ein Beitrag zur Geschichte der Aufklärung in Deutschland, Aalen, 1979.
- Stuck, Elisabeth: Kanon und Literaturstudium, Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen, Paderborn, 2004.
- »Studienplan für die Grundstudieneinrichtung Marxistisch-leninistische Philosophie zur Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR (1974/1981)«, in: Ausgänge, zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rauh, Hans-Martin Gerlach, Berlin, 2009, S. 285–299.

- Stuhler, Ed: »Walter Hofmann, Ein begeisternder Philosophielehrer«, in: Ausgänge, zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren, hrsg. von Hans-Christoph Rauh, Hans-Martin Gerlach, Berlin, 2009, S. 542–559.
- Sulzer, Johann Georg: Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, Zürich, 1748.
- Ders.: Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens: zum Gebrauch einiger Classen des Königlich Joachimsthalschen Gymnasiums, Berlin, 1768.
 - Ders.: Einleitung zu einem kurzen Begriff der Wissenschaften nach Art der Tabellen, Mainz, 1774.
 - Ders.: Kurzer Begriff der Wissenschaften: zum Gebrauch der Kinder von sechs bis zwölf Jahren; Durch Frag und Antworten eingerichtet, Mainz, 1774.
 - Ders.: Kurzer Begriff aller Wissenschaften und anderen Theile der Gelehrsamkeit, Frankfurt, 1774.
 - Ders.: Lebensbeschreibung von ihm selbst aufgesetzt, Berlin, 1809.
 - Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Willibald Klink, Langensalza, 1922.
 - Ders.: Vermischte philosophische Schriften, 2 Teile in 1 Band, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgaben Leipzig 1773/1781), Hildesheim, 1974.
- Süvern, Johann Wilhelm: »Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen von 12. Januar 1816«, in: Schulreform in Preußen 1809–1816, hrsg. von Lothar Schweim, Weinheim, 1966, S. 59–98.
- Sylvester-Habenicht, Erdmute: Kanon und Geschlecht, Eine Re-inspektion aktueller Literaturgeschichtsschreibung aus feministischer-genderorientierter Sicht, Sulzbach, 2009.
- Tenner, Guiliemo: Symbolae mathematicae, Merseburg, 1835.
- Tesching, Klaus: »Paul Gauguins *D' où venons nous? Que sommes nous? Où allons nous?*, 1897/98 (Wohin kommen wir? Wer sind wir? Wohin gehen wir?), in: ZDPE 4/08, S. 350–553.
- Tetling, Klaus; Kirchner, Tim; Saxl, Michael: »Träumen ist Schicksal« – Verfilmte Philosophie?, Richard Linklaters Film »Waking Life« im Unterricht«, in: ZDPE, 4/09, S. 281–285.
- Teutsch, Friedrich: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen I, 1543–1778, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 6, Berlin, 1888.
- Ders.: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen II 1782–1883, Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 13, Berlin, 1892.
- Tezmen-Siegel, Jutta: Die Darstellungen der *septem artes liberales* in der Bildenden Kunst als Rezeption der Lehrplangeschichte, München, 1985.
- Thalhofer, Franz Xaver: Unterricht und Bildung im Mittelalter, München, 1928.
- Timpler, Clemens: Logicae systema methodicum libris V comprehensum, Hanoviae, 1612.
- Thiel, Christian: »Konstruktivismus«, in: Enzyklopädie Philosophie, Bd. 2, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Mannheim, 1980, S. 449–453.
- Ders.: »Philippine Knigges *Versuch einer Logic für das Frauenzimmer*«, in: Adolph Freiherr Knigge in Kassel, hrsg. von Birgit Nübel, Kassel, 1996, S. 98–106.
- Thiersch, Friedrich Wilhelm: Ueber gelehrte Schulen, 3 Bde., Stuttgart, 1829–1837.
- Thomas, Philipp: »Was und wie lehren? Gedanken über den Sinn einer Hochschuldidaktik Philosophie«, in: Hochschuldidaktik Philosophie, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden, 2007, S. 15–31.
- Thomasius, Christian: Ausübung der Vernunft-Lehre, oder Kurtze deutliche und wohlbegründete Handgriffe wie man in seinem Kopffe aufräumen und sich zur Erforschung der Wahrheit geschickt machen, die erkannte Wahrheit anderen beybringen, andere verstehen und auslegen, von anderer ihren Meinungen urtheilen und die Irrthümer geschicklich widerlegen soll, Hildesheim, 1968.

- Ders.: Einleitung zu der Vernunft-Lehre, Worinnen durch eine leichte und allen vernünftigen Menschen waserley Standes oder Geschlechts sie seyn, verständliche Manier der Weg gezeigt wird, ohne die Syllogistica das wahre und falsche von einander zu entscheiden und neue Wahrheiten zu erfinden, Hildesheim, 1968.
 - Ders.: Von der Arzeney wider die unvernünftige Liebe und der zuvor nöthigen Erkäntnuß Sein Selbst, Oder: Ausübung Der Sitten Lehre, hrsg. von W. Schneiders, Hildesheim, 1968.
 - Ders.: Freymüthige Lustige und Ernsthafte iedoch Vernunft- und Gesetzmäßige Gedancken Oder Monats-Gespräche, über allerhaand, fürnehmlich aber Neue Bücher durch alle zwölf Monate des 1688. und 1689. Jahres durchgeführt, (Faksimiledruck Halle 1690), Frankfurt, 1972.
 - Ders.: »Verlangte erinnerungen über beygefügte Einrichtung des Paedagogi Glauchensis«, in: Christian Thomasius, Leben und Lebenswerk, hrsg. von Max Fleischmann, Aalen, 1979, S. 413–419.
 - Ders.: Kleine deutsche Schriften, hrsg. von Julius Otto Opel, (Nachdruck der Ausgabe Halle 1894), Frankfurt, 1983.
 - Ders.: Ausgewählte Werke, Bd. 22, Kleine deutsche Schriften, Hildesheim, 1994.
 - Ders.: Einleitung in die Hofphilosophie, (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1712), Darmstadt, 1994.
- Thomasius, Jakob: *Erotemata logica pro incipientibus. Accessit pro adultis Processus disputandi*, Leipzig, 1668.
- Ders.: *Dissertationes LXIII varii argumenti magmam partem ad historiam philosophicam et ecclecticam pertinentes*, Halle, 1693.
 - Ders.: *Acta Nicolaitana et Thomana*, Aufzeichnungen von Jakob Thomasius während seines Rektorats an der Nicolai- und Thomasschule zu Leipzig, hrsg. von Richard Sachse, Leipzig, 1912.
 - Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. II, *Erotemata logica pro incipientibus. Accessit pro adultis Processus disputandi*, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1668), Hildesheim, 2003.
- Thümmig, Ludwig Philipp: *Institutiones philosophiae Wolfianae*, 2 Bde., hrsg. von Jean École, (Nachdruck der Ausgabe Frankfurt 1725/26), Hildesheim, 1982.
- Tiedemann, Markus: *Autorität und Gehorsam, Lesehefte Ethik und Normen*, Philosophie, Leipzig, 2001.
- Ders.: »Das Höhlengleichnis, Ein Klassiker für alle Altersgruppen«, in: *ZDPE*, 1/06, S. 15–24.
 - Ders.: »Werkzeugkasten und Schatztruhe – Methoden und Materialien für das Philosophieren mit Kindern«, in: *Individuelle Förderung, Begabungen entfalten, Persönlichkeit entwickeln*, Bd. 2, hrsg. von Christian Fischer, Franz J. Mönks, Ursel Westphal, Berlin, 2008, S. 243–249.
 - Ders.: *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen*, Münster, 2011.
- Tilitzki, Christian: *Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*, Bd. 1, Berlin, 2002.
- Tomberg, Friedrich: »Wie in der DDR mit der Geschichte der Philosophie die Staatsideologie unterhöhlt wurde, Beobachtungen eines Dazugekommenen«, in: *Ausgänge, zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren*, hrsg. von Hans-Christoph Rauh, Hans-Martin Gerlach, Berlin, 2009, S. 245–259.
- Tränkle, Hermann: »Ist die *Philosophiae Consolatio* des Boethius zum vorgesehenen Abschluß gelangt?«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 311–319.
- Trendelenburg, Friedrich Adolf: *Elementa logices Aristotelicae. In usum scholarum ex Aristotele excerptis convertit Frid. Adolph. Trendelenburg*, Berlin, 1836.
- Ders.: *Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik*, Berlin, 1842.

- Ders.: Das Turnen und die deutsche Volkserziehung, Ein Entwurf, Frankfurt, 1843.
 - Ders.: »F.A. Trendelenburg elementa logices Aristoteleae. Editio quarta retractatio 1852. XVI u. 159 S.«, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, VI/10, 1852, S. 784–794.
 - Ders.: Logische Untersuchungen, 2 Bde., Leipzig, ²1862.
 - Ders.: Outlines of Logic, An English translation of Trendelenburg's Elementa logices Aristoteleae, hrsg. von Alfred W. Pollard, Oxford, 1881.
 - Ders.: Geschichte der Familie Trendelenburg, für Kinder und Enkel zusammengestellt, Halle, 1921.
- Tröhler, Daniel: »Christian Wolff und Georg Sulzer – Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik«, in: Moral philosophy and education in the Enlightenment, hrsg. von Dieter Jedan, Bochum, 2001, S. 118–142.
- Tschackert, Paul: »Steinbart, Gotthelf Samuel St.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 35, S. 687–689.
- Turin, Bernhard: Die philosophische Propädeutik als historische Einleitung ins Studium der Philosophie, Heiligenstadt, 1834.
- Türk, Hans Joachim; Werner Trutwein (Hrsg.): Anthropologie, Philosophisches Kolleg, Bd. 4, Düsseldorf, ⁵1982.
- Ueding, Gert: »Von der Rhetorik zur Ästhetik, Winkelmanns Begriff des Schönen«, in: Von der Rhetorik zur Ästhetik, hrsg. von Gérard Roulet, Paris, 1995, S. 41–66.
- Ungern-Sternberg, Wolfgang von: »Medien«, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, hrsg. von Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen, München, 1887, S. 379–416.
- Unzer, Johanna Charlotte: Grundriß einer Weltweisheit für das Frauenzimmer, hrsg. von Heidemarie Bennent Vahle, (Überarbeitete Fassung der Ausgabe Halle 1767), Aachen, 1995.
- Vaihinger, Hans: Der Philosoph in der Staatsprüfung, Winke für Examinatoren und Examinanden, zugleich ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik, nebst 340 Themen zur Prüfungsarbeiten, Berlin, 1906.
- Vanselow, Max: »Der philosophische Unterricht im Dienst der völkischen Erziehung«, in: Der Philosophische Unterricht, Bd. 4, 1933, S. 41–55.
- Veraart, Hans-Albert: »Logik als Lehre argumentierender Rede«, in: Der Deutschunterricht, 2/1975, S. 63–80.
- Ders.: »*Dein Korn ist heute reif, das morgige wird es morgen sein*. Zu David Humes Moralphilosophie eines aufgeklärten Selbstinteresses«, in: ZDPE, 3/00, S. 182–189.
 - Ders.: »Konstruktivismus als methodische Reflexion«, in: ZDPE, 2/01, S. 113–121.
 - Ders.: »*homo homine deus – homo homini lupus*. Naturzustand und Dezisionismus«, in: ZDPE, 3/05, S. 192–201.
 - Ders.: »Descartes' provisorische Moral. Eine übersichtliche Ethik für ein endliches Leben«, in: ZDPE, 3/07, S. 231–240.
- Verbeek, Johannes: »Johannes Clauberg: A Bio-Bibliographical Sketch«, in: Johannes Clauberg (1622–1665) and Cartesian Philosophy in the Seventeenth Century, Dordrecht, 1999, S. 181–199.
- Verdier, Ph.: »L' iconographie des artes libéraux dans l' art du moyen âge jusqu' à la fin du quinzième siècle«, in: Actes du quatrième congrès international de philosophie médiévale, Arts libéraux et philosophie au moyen âge, Montréal, 1969, S. 303–355.
- Vetter, Sabine: Wissenschaftlicher Reduktionismus und Rassentheorie von Christoph Meiners, Aachen, 1997.

- Vietta, Silvio: »Kanon- und Theorieverwerfungen in der Germanistik der siebziger Jahre«, in: Germanistik der siebziger Jahre: zwischen Innovation und Ideologie, hrsg. von Silvio Vietta, Dirk Kemper, München, 2000, S. 9–57.
- Villaume, Peter: Über die Erziehung zur Menschenliebe, Dessau, 1784.
- Ders.: Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen, Wien, 1787.
 - Ders.: Praktische Logik für junge Leute, die nicht studieren wollen, Frankfurt, 1788.
 - Ders.: Methode, junge Leute zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu bilden, Jena, 1816.
 - Ders.: Geschichte des Menschen, (Photomechanischer Nachdruck der Ausgabe Leipzig, 1788), hrsg. von Gernot Koneffke, Vaduz, 1985.
 - Ders.: Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit, Dresden, o.J.
- Vogel, Cornelia Johanna de: »The problem of philosophy and christian faith in Boethius' *Consolatio*«, in: Boethius, hrsg. von Manfred Fuhrmann, Joachim Gruber, Darmstadt, 1984, S. 286–301.
- Vogel, Peter: »Die Geschichte des gymnasialen Philosophieunterrichts in Deutschland«, in: ZDP, 2/80, S. 252–256.
- Vogel, Peter; Stiegler, Ingrid: Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht, Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979, Lüneburg, 1980.
- Vogt, Walther: »Eine andere Art Philosophieunterricht«, in: Philosophie und Schule, Blatt für den Unterricht in Philosophie und der philosophischen Vertiefung der Schulwissenschaften, Bd. 3, 1931, S. 97–105.
- Vöhler, Martin: Die deutsche Pindar-Rezeption im 17–20. Jahrhundert, Heidelberg, 2005.
- Vollbrecht, Peter: »Alles Existieren ist Unterwegssein. Erfahrungen mit dem Experiment *Philosophische Reisen*«, in: Lebendiges Philosophieren, hrsg. von Detlef Staude, Bielefeld, 2005, S. 11–20.
- Vormbaum, Reinhold: Die evangelischen Schulordnungen des sechzehnten, siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, 3 Bde., Gütersloh, 1860–1864.
- Vowinckel, Ernst: »Philosophische Lektüre in der Arbeitsgemeinschaft der Prima«, in: Zeitschrift für deutsche Bildung, 3. Jg., 1927, S. 309–312.
- Wagenmann, Julius August: »Bechmann, Friedemann B.« in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 2, S. 205.
- Ders.: »Scharff, Johann S.«, in: Allgemeine deutsche Biographie, hrsg. von der Historischen Kommission der Bayrischen Akademie der Wissenschaften, 1875–1912, Bd. 3, S. 587–588.
- Wagner, Johannes (Hrsg.): Vom Ursprung und Sinn des philosophischen Fragens, Braunschweig, 1950.
- Ders.: Was ist der Mensch?, Braunschweig, 1950.
 - Ders.: Was soll ich tun?, Braunschweig, 1953.
 - Ders.: Was kann ich wissen?, Braunschweig, 1961.
- Walter, Wolfgang: Hermann Samuel Reimarus (1694–1768), Ein »bekannter Unbekannter« der Aufklärung in Hamburg, Göttingen, 1973.
- Ders.: Hermann Samuel Reimarus: 1694–1768, Beiträge zur Reimarus-Renaissance in der Gegenwart, Göttingen, 1998.
- Weber, Adolf: De kata praepositionis apocope, Torgau, 1835.
- Weier, Winfried: Die Stellung des Johannes Clauberg in der Philosophie, Mainz, 1960.
- Weinsheun, Stanislaus Minck von: Logica memorativa peripatetica, Francoforti et Lipsiae, 1725.

- Weise, Christian: Curiöse Gedancken von Deutschen Versen, Welcher Gestalt ein Studierender in dem galantesten Theile der Beredsamkeit was anständiges und practicables finden sol, damit er Gute Verse für sich erkennen, selbige leicht und geschickt nachmachen endlich eine kluge Maße darinn halten kann, Leipzig, 1692.
- Ders.: Christian Weises Vertraute Gespräche, wie der geliebten Jugend im Informations-Wercke Mit allerhand oratorischen Handgriffen Möchte gedienet und gerathen seyn: Vor etlichen Jahren schriftlich aufgesetzt, numehro aber gewissen Personen zu dienen, auch von curiuesen Gemüthern was bessers zu vernehmen, Leipzig, 1697.
 - Ders.: Doctrina Logica, Duabus Partibus sic comprehensa ut Terminorum Simplicium, Propositionum & Syllogismorum notitiam, Leipzig, 1699.
 - Ders.: Curieuse Fragen über die Logica Welchergestalt die unvergleichliche Disciplin von Allen Liebhabern der Gelehrsamkeit sonderlich aber von einem Politico deutlich und nützlich soll erkannt werden, Leipzig, 1714.
 - Ders.: Epistolae selectiones: cum virorum doctissimorum Arnoldi, Balbini, Carpzovii, Clauderi, Conringii, Neumanni &c. ad eundem literatis, Budissae, 1716.
 - Ders.: Neu-Erleuteter Politischer Redner, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1684), Kronberg, 1974.
 - Ders.: Politischer Redner, das ist kurze und eigentliche Nachricht, wie ein sorgfältiger Hofmeister seine Untergebenen zu der Wohlredenheit anführen soll, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1683), Kronberg, 1974.
- Wels, Volkhard: »Nachwort«, in: Philipp Melancthon, *Elementa rhetorices*, Grundbegriffe der Rhetorik, hrsg. von Volkhard Wels, Berlin, 2001, S. 443–475.
- Wendt, Gustav: Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik, München, 1896.
- Ders.: Lebenserinnerungen eines Schulmannes, Berlin, 1909.
- Wenzlaff, Jana: Die Stabilität der politischen Sprache im Transformationsprozeß beider deutscher Staaten – dargestellt an Schulbüchern zur Politischen Bildung, Ein Beitrag zur Bildungsreform in den alten und neuen Bundesländern, Frankfurt, 1998.
- Werder, Lutz von: Das philosophische Café, Berlin, 1998.
- Westfalen: Übergangslehrpläne für die Höheren Schulen der Provinz Westfalen, Mädchenschulen, aufgrund des Runderlasses des Oberpräsidenten der Provinz Westfalen Abteilung für Höheres Schulwesen OP II 2 d Gen. U 1/§ – vom 21. Dezember 1945, Münster, 1945.
- Wetz, Franz Josef: »Alter und Neuer Humanismus«, in: ZDPE 4/09, S. 306–310.
- Wetzel, Erich: Die Geschichte des königlich Joachimsthalschen Gymnasiums, Halle, 1907.
- Wiegese, U. W.: »Das Realprogymnasium im Dritten Reich«, in: Das alte Stadthagen und seine höhere Schule, hrsg. von Otto Bernstorff, 1939, S. 357–368.
- Wiese, Ludwig: Das höhere Schulwesen in Preußen, historisch-statistische Darstellung, Berlin, 1864.
- Ders.: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 2 Bde., Berlin, 1867/1868.
- Wiesen, Brigitte: »Bilder zeigen den ganzen Menschen«, in: Anschaulich philosophieren mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen, hrsg. von Barbara Brüning und Ekkehard Martens, Weinheim, 2007, S. 90–108.
- Wilke, Helmut: »Peter Villaume – ein Pionier der Körpererziehung«, in: Zwischen Harz und Bruch, hrsg. vom Geschichtsverein Halberstadt, Halberstadt, 2004, S. 19–22.
- Willis, James A.: »Martianus Capella und die mittelalterliche Schulbildung«, in: Das Altertum, 19, 1973, S. 164–174.
- Winckelmann, Johann Justus: *Caesareologia sive quartae monarchiae descriptio*, A Julio Caesare,

- Romanorum Imperatore primo, ad Imperium usuque Invictissimi Imperatoris nostri Leopoldi &c. Continuata & variis aenigmaticis, aeri incisis memoriamque mire juvantibus figuris illustrata, Lipsiae, 1688.
- Winkelmann, Johann Justus: Einfältiges Bedencken, Eine pädagogische Reformschrift aus dem Jahre 1649, hrsg. von Wilhelm Diehl, Berlin, 1906.
- Winkler, Werner: Die urkundliche Geschichte der Pädagogik an der Universität Jena, Jena, 1956.
- Wirt, Ch.: »Besprechung von Ernst Schulze *Grundriß der Logik und Übersicht über die Griechische Philosophie, für die Prima der Gymnasien erarbeitet*«, in: Blätter für das Bayrische Gymnasialwesen, Bd. XXIV, München, 1888, S. 333–335.
- Wittschier, Michael: *Erkenne Dich selbst, Abenteuer Philosophie*, Düsseldorf, 1994.
- Ders.: *Basiswissen Abitur Philosophie: Texte – Positionen – Methoden – Tests*, Düsseldorf, 2006.
- Wogrolly-Domej, Monika: »Philosophie im Klinikum«, in: *Information Philosophie* 03/2007, S. 52–56.
- Wöhe, Kurt: Johann Georg Heinrich Feder: Eine Untersuchung zur Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig, 1928.
- Wohlgemuth, Hans: Was heißt philosophieren lernen? Ein Versuch unter besonderer Berücksichtigung der philosophiedidaktischen Position Kants und ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Schulfaches Philosophie, Schwerpunkt Ethik, Frankfurt, 2000.
- Wolf, Friedrich August: *Über Erziehung, Schule, Universität, (Consilia scholastica)*, hrsg. von Wilhelm Körte, Quedlinburg, 1835, S. 95–109.
- Wolf, Heinrich (Hrsg.): *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen für die männliche Jugend in Preußen nebst Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen*, Breslau, 1913.
- Wolffarthus, Fridericus Paulus: *Adnotationes logicae dilducidantes Wolfii logicam minorem*, Jena, 1740.
- Wolff, Christian: *Christian Wolffs eigene Lebensbeschreibung*, hrsg. von Heinrich Wuttke, Leipzig, 1841.
- Ders.: *Vernünfftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes und ihrem richtigen Gebrauche in Erkenntnis der Wahrheit*, hrsg. von Hans Werner Arndt, Hildesheim, 1965.
 - Ders.: *Ausführliche Nachricht von seinen eigenen Schriften*, (Nachdruck der Ausgabe Frankfurt 1733), Hildesheim, 1973.
 - Ders.: *Oratio de Sinarum philosophica practica, Rede über die praktische Philosophie der Chinesen*, hrsg. von Michael Albrecht, Hamburg, 1985.
- Wollgast, Siegfried: *Philosophie in Deutschland zwischen Reformation und Aufklärung 1550–1660*, Berlin, 1988.
- Wothge, Rosemarie: »Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746–1825)«, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, VI/3, Halle 1957, S. 429–454.
- Wrobel, Dieter: »Interkulturelle Literatur in Kanon und Unterricht, Entwicklungen und Textvorschläge«, in: *Kanon heute, literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, hrsg. von Christof Hamann, Michael Hofmann, Baltmannsweiler, 2009, S. 97–114.
- Wundt, Max: *Die deutsche Schulmetaphysik des 17. Jahrhunderts*, Hildesheim, 1992.
- Wünschmann, Max Carl Friedrich: *Gottfried Hoffmanns Leben und Bedeutung für das Bildungswesen und die pädagogische Theorie seiner Zeit mit eingehender Berücksichtigung seines Zittauer Vorgängers und Lehrers Christian Weise, Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik und des Schul- und Bildungswesens im 17. und 18. Jahrhunderte*, Leipzig, 1895.
- Würkert, Georg: *Die Encyclopädie des Petrus Ramus, Ein Reformversuch der Gelehrtenschule des 16. Jahrhunderts*, Leipzig, 1898.

- Yeffeth, Glenn (Hrsg.): *Taking the red pill, science, philosophy and religion in the matrix*, Chichester, 2004.
- Zasius, Ulrich: *Schriften, Reden und Briefen 1507–1526*, hrsg. von Erik Wolf, Frankfurt a. M., 1948.
- Zedler, Johann Heinrich: »Buddeus, Johann Francisc.«, in: *Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 4, Leipzig, 1732 ff., Sp. 1793–1797.
- Ders.: »Franco Burgersdicius«, in: *Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 4, Leipzig, 1733, Sp. 1968.
 - Ders.: »Rudrauffius, Kilian«, in: *Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 32, Leipzig, 1744, Sp. 1510.
 - Ders.: »Stierius, Johannes«, in: *Grosses vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste*, Bd. 40, Leipzig, 1744, Sp. 38–39.
 - Ders.: »Scharff, (Johann)«, in: *Grosses vollständiges Universallexikon*, Bd. 34, (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1742), Graz, 1961, Sp. 932–935.
- Zeise, Hans (Hrsg.): *Philosophische Lesestücke*, Bühl, 1972.
- Zelle Carsten: »Europäischer Kanon im Zeitalter der Aufklärung? Versuch einer Zusammenfassung in sechs Thesen«, in: *Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung, Beiträge zur historischen Kanonforschung*, hrsg. von Anett Lütteken, Mathias Weishaupt, Carsten Zelle, Göttingen, 2009, S. 229–231.
- Zerres, Michael: »Internationales Marketing und globaler Wertekanon«, in: *Jahrbuch Marketing*, Köln, 2009, S. 105–114.
- Zillgenz, Gerhard: *XV. Jahresbericht über das städtische Gymnasium zu Waren, Philosophische Propädeutik am Gymnasium, Waren, 1884.*
- Zimmer, Max: *Johann Ludewig, der gelehrte Bauer von Cossebaude*, Dresden, 1908.
- Zimmermann, Daniel: »Erinnerungen an Hegels Wirksamkeit als Lehrer der Philosophie an der Studienanstalt zu Nürnberg«, in: *Hegel-Jahrbuch 1972*, hrsg. von Wilhelm R. Beyer, Meisenheim am Glan, 1972, S. 326–331.
- Zschirnt, Christiane: *Bücher. Alles, was man lesen muss, [Tonträger]*, Eichborn, 2003.
- Zuylen, W. H. van: *Bartholomäus Keckermann, Sein Leben und sein Wirken*, Leipzig, 1934.

8.3 Internetquellen

- Baden-Württemberg: Bildungsstandards Ethik, Gymnasium Klasse 8–10, www.bildung-staerkt-menschen.de (13. 01. 10).
- Baden-Württemberg: Bildungsstandards Ethik, Hauptschule und Werkrealschule, Klasse 9–10, www.bildung-staerkt-menschen.de (13. 01. 10).
- Baden-Württemberg: Bildungsstandards Ethik, Realschule, Klasse 10, www.bildung-staerkt-menschen.de (13. 01. 10).
- Bayrische Lehrpläne, www.isb-bayern.de (20. 02. 10).
- Cornelsen, Synopse Zentralabitur NRW, <http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.308397.de?parentID=1.c.308400.de> (01. 02. 10).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.): *Philosophie, Bildungsplan, Hauptschule*, Hamburg, 2007, www.hamburg.de (13. 01. 10).
- Dies.: (Hrsg.): *Rahmenplan Philosophie, Bildungsplan achtstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I*, Hamburg, 2004, www.hamburg.de (13. 01. 10).

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5G bis 12G, o. O., 2000, www.kultusministerium.hessen.de (13. 01. 10).
- Dass.: (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 11 bis 13, o. O., o. J., www.kultusministerium.hessen.de (13. 01. 10).
- Kultusministerkonferenz: Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22. 02. 2008, www.kmk.org (15. 01. 2010).
- Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Rahmenplan für die Vorstufe des Fachgymnasiums, Philosophie, o. O., 2007, www.bildungsserver-mv.de (13. 01. 10).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium, Philosophie, Kiel, 2002, www.schleswig-holstein.de (13. 01. 10).
- Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, Grundfach, Jahrgangsstufen 11 bis 13, Worms, 1998, www.nibis.de (13. 01. 10).
- Saarland, Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (Hrsg.): Lehrplan für das Fach Allgemeine Ethik. o. O., 2008, www.saarland.de (13. 01. 10).
- Dass.: (Hrsg.): Lehrplan Philosophie, o. O., 2008, www.saarland.de (13. 01. 10).
- Sachsen-Anhalt: Kultusministerium (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gymnasium, Philosophie, Wahlpflichtfach, Schuljahrgänge 9–12, o. O., 2003, www.bildung-isa.de (13. 01. 10).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Gymnasium Ethik (2004/2009), www.zum.de/Faecher/Eth/SA/plaene/plaene.htm (30. 3. 10).
- Schulministerium, Nordrhein-Westfalen, www.standardsicherung.schulministerium.de (20. 01. 08).
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft, freie Hansestadt Bremen: Philosophie, Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe, Qualifikationsphase, Bremen, 2009, www.lis-bremen.de (13. 01. 10).
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für das Gymnasium, Ethik, Saalfeld, 1999, www.thillm.de (10. 03. 10).
- Dass.: Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Ethik, Saalfeld, 1999, www.thillm.de (10. 03. 10).
- Thüringer Kultusministerium, www.thueringen.de (10. 03. 10).

Der vorliegende Band untersucht Kanones im Philosophieunterricht im historischen Rückblick und entwickelt auf der Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse einen zukunftsweisenden Vorschlag, wie Kanones in philosophischen Bildungsprozessen neu formuliert werden können. Nicht zufällig erscheint dieses Buch zu einem Zeitpunkt, an dem – auch bedingt durch die flächendeckende Einführung des Zentralabiturs – die bildungspolitische Forderung laut wird, dass Kanones von behördlichen Kanoninstanzen nach einheitlichen Standards fixiert werden. Vanessa Albus analysiert hier grundlegend die einstmals etablierten Kanones im schulischen Philosophieunterricht und prüft – darauf aufbauend – kritisch die schon ausgetauschten Argumente im Selektionsprozess der historischen Kanonbildungen. Dies macht ihre Arbeit nicht nur für die Grundlagenforschung der Philosophiedidaktik wesentlich, sondern zugleich unverzichtbar, um Möglichkeiten eines problembewussten Umgangs mit gegenwärtigen Kanonbildungen zu entwickeln.

THELEM

ISBN 978-3-942411-65-3



9 783942 411653