

**Der Bologna-Prozess
und Beiträge aus seinem Umfeld**

**Abhandlungen der Humboldt-Gesellschaft
für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.**

Band 23, Juni 2009

**Der Bologna-Prozess
und Beiträge aus seinem Umfeld**

**Abhandlungen der Humboldt-Gesellschaft
für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.**

Band 23, Juni 2009

Der Bologna-Prozess

und Beiträge aus seinem Umfeld

mit der

Position der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.
zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes gemäß der
Bologna-Vereinbarung,
ausgearbeitet im Auftrag des Präsidiums und des Akademischen Rates durch
Dagmar Hülsenberg, Erich Bammel, Kurt A. Heller, Erwin Kuntz und
Peter Nenniger

sowie Beiträgen von
Inge Brose-Müller, Kurt A. Heller, Brigitte Hoppe,
Menschenin/Herbert Petzschner/Dagmar Hülsenberg, Peter Nenniger,
Wolfgang Siegfried, Dietrich Spitta und Siegfried Uhl

Humboldt-Gesellschaft
für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.

Die Beiträge geben ausschließlich die Meinung der Verfasser wieder.

CIP-Kurztitel-Aufnahme der Deutschen Bibliothek:
Der Bologna-Prozess und Beiträge aus seinem Umfeld
Abhandlungen

Humboldt-Gesellschaft e.V. Mannheim
ISBN 978-3-940456-07-6

Copyright 2009 by Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.
Sitz Mannheim;
jede Art der Vervielfältigung und Wiedergabe ist untersagt.
1. Auflage, 400 Exemplare
Redaktion: Prof. Dr. Dr. Dagmar Hülsenberg, Ilmenau
Computersatz: Peter W. Schwickert, Höhr-Grenzhausen
Druck und Verlag: TZ-Verlag & Print GmbH, 64380 Roßdorf
www.edition-tz.de www.tz-verlag.de

Inhalt

Anschriften der Autoren	9
Vorwort.....	11
DAGMAR HÜLSENBERG, ERICH BAMMEL, KURT A. HELLER, ERWIN KUNTZ, PETER NENNIGER: Position der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V. zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes gemäß der Bologna-Vereinbarung	13
DIETRICH SPITTA: Das Erziehungs- und Bildungsideal Wilhelm von Humboldts	21
PETER NENNIGER: Die Bedeutung kultureller Vielfalt in einem Europäischen Hochschulraum.....	37
KURT A. HELLER: Wilhelm von Humboldts Bildungsideal und das Bologna-System – Chancen und Risiken der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge	55
SIEGFRIED UHL: Der Bologna-Prozess und die Lehrerausbildung: Ziele, Folgen, Empfehlungen.....	63
DIETRICH SPITTA: Beitrag zur Podiumsdiskussion zum Bologna-Prozess am 01.11.2008 in Bad Nauheim	69

MENSCHENIN, HERBERT PETZSCHNER, DAGMAR HÜLSENBERG:
О путешествіи Г. ф. Гумбольда по Россіи – Über die Reise des
Herrn von Humboldt in Russland.....73

INGE BROSE-MÜLLER:
„Wem der große Wurf gelungen, eines Freundes Freund zu sein,“
– Schiller und die Freundschaft, Freundschaftstradition und Erlebnis
der Freundschaft, Ausdruck im dichterischen Werk..... 105

BRIGITTE HOPPE:
Kulturaustausch zwischen Europa und Indien auf wissenschaftlicher
Grundlage im frühen pietistischen Missionswerk..... 133

WOLFGANG SIEGFRIED:
Langzeittherapie der extremen juvenilen Adipositas..... 175

Anschriften der Autoren

Dr. Erich Bammel, Jungbornweg 3, 45219 Essen Kettwig
<ebammel-dr@t-online.de>, Tel. 0205/45272

Inge Brose-Müller, Nadlerstr. 1, 68259 Mannheim
<ingebrosemueller@t-online.de>, Tel. 0621/823131

Prof. em. Dr. Kurt A. Heller, Leopoldstr. 13, 80802 München
<heller@edupsy.uni-muenchen.de>, Tel. 089/21806289

Prof. em. Dr. Brigitte Hoppe, Iblherstr. 18a, 81739 München
<B.Hoppe@lrz.uni-muenchen.de>, Tel. 089/63838657

Prof. i.R. Dr. Dr. Dagmar Hülsenberg, Lindenberg 60, 98693 Ilmenau
<dagmar.huelsenberg@t-online.de>, Tel. 03677/882878

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Erwin Kuntz, Auf dem Kronberg 6, 35582 Wetzlar-
Dutenhofen
<karin@puscher.com>, Tel. 0641/21424

Prof. Dr. Peter Nenniger, münzbergweg 7, 76829 Landau/Pf.
<nenniger@zempf.uni-landau.de>, Teil 06341/63933

Dr. Wolfgang Siegfried, Insulaweg 8, 83483 Bischofswiesen
<Wolfgang-Siegfried@t-online.de>, Tel. 08652/59522

Dr. Dietrich Spitta, Roggenstr. 82, 70794 Filderstadt-Bonlandes
<Dietrich.Spitta@web.de>, Tel. 0711/774655

PD Dr. Siegfried Uhl, Walter-Hallstein-Str. 5-7, 65197 Wiesbaden
<Siegfried.Uhl@iq.hessen.de>, Tel. 0611/5827410

Vorwort

Der einheitliche Europäische Hochschulraum soll nach dem Willen der (46, nicht nur europäischen) Kultus- bzw. Wissenschafts- und Bildungsminister, die mittlerweile der Bologna-Declaration von 1999 beigetreten sind, bis zum Jahr 2010 geschaffen sein. Das ist nur noch eine kurze Zeitspanne, in der – zumindest theoretisch – eine kaum überschaubare Fülle von Problemen gelöst werden soll. Anfänglich von der Öffentlichkeit entweder wenig wahrgenommen oder mit Vorschußlorbeeren bedacht, stellen sich jetzt in der Realisierungs-Phase Fragen, die in ihrer Tragweite – für alle Studienfächer sehr unterschiedlich – so nicht erwartet wurden.

Mit ihrer 88. Tagung vom 31.10. bis 02.11.2008 in Bad Nauheim wollte die Humboldt-Gesellschaft einen kleinen Beitrag zur Verdeutlichung der Ziele des Bologna-Prozesses, zur Darlegung des Standes der Realisierung und vor allem für die Wege zur Lösung einiger wichtiger Probleme aus Humboldtscher Sicht leisten. Vor allem der 01.11.2008 gehörte diesbezüglichen Referaten und einer Podiumsdiskussion. Im Ergebnis entstanden und füllen den ersten Teil der 23. Abhandlung die

- Position der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V. zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes gemäß der Bologna-Vereinbarung,
- zwei schriftlich niedergelegte Vorträge und
- drei kürzere Statements von Fachleuten, die sich auf dem Podium der Diskussion mit den Tagungsteilnehmern gestellt hatten.

Der zweite Teil der 23. Abhandlung erinnert an die 150. Wiederkehr des Todesages von Alexander von Humboldt und an den 250. Geburtstag von Friedrich von Schiller, leistet also einen kleinen Beitrag zur Würdigung der vielen Persönlichkeiten, derer im Jahre 2009 aus gegebenem Anlass gedacht wird. Wir beschäftigen uns aber auch in einem weiteren Fachaufsatz mit dem Kulturaustausch zwischen Europa und Indien und wenden uns medizinischen Fragen zu. Wie gewohnt, wird somit eine breite Palette von Themen angesprochen, so dass jeder Leser etwas finden sollte, das sein Interesse berührt.

Juni 2009

DAGMAR HÜLSENBERG
Koordinatorin des Akademischen Rates
der Humboldt-Gesellschaft



**Position
der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst
und Bildung e.V.
zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes
gemäß der Bologna-Vereinbarung**

Präambel

Universitäres Selbstverständnis

Gemäß dem seit 200 Jahren akzeptierten *Humboldt'schen Bildungsideal* ist die Universität ein Ort, an dem sich Individuen, Staatsbürger und Weltbürger eigenständig herausbilden. Sie ist gleichzeitig ein Ort des andauernden öffentlichen Austausches aller am Wissenschaftsprozess Beteiligten und ein Ort, an dem eine Integration des Wissens und der Erkenntnis in einem ständigen, disziplin-übergreifenden Erkenntnisaustausch ermöglicht wird.

Die Universität muss daher eine autonome und gleichzeitig kooperative Institution sein, an der *akademische Freiheit* herrscht und zwar sowohl gegenüber staatlichen Eingriffen als auch gegenüber ungerechtfertigten Beschränkungen der Studierenden in ihrer Studienwahl, Studienorganisation und Mobilität.

Daher besteht die *Aufgabe der Universität* in der Generierung von Erkenntnis und in der Vermittlung von Bildung, die sie je nach konkretem Studienfach an die Grundlagen für eine berufsspezifische Ausbildung koppelt oder mit dieser abschließt. Sie unterscheidet sich somit von Einrichtungen, die ausschließlich berufsqualifizierende Ziele verfolgen, wenn sie auch mit diesen in einem bewährten Gleichgewicht steht.

Europäischer Hochschulraum

In diesem Geiste *begrüßt* die Humboldt-Gesellschaft *grundsätzlich* das Ziel der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, in dem akademische Grade und Qualitätsstandards miteinander *besser vergleichbar* und untereinander *kompatibler* werden (Bologna-Declaration, 1999).

Sie unterstreicht jedoch mit Nachdruck, dass die sich daraus ergebende, notwendige gegenseitige Anerkennung akademischer Grade und Studienzeiten mit dem erforderlichen *Respekt gegenüber der kulturellen Reichhaltigkeit* erfolgen muss (Lisbon Recognition Convention, 1997). Differenzen gegenüber jeweils andersartigen Studienorganisationen müssen als Bereicherung und dürfen nicht als hinderlicher Mangel bewertet werden.

Es darf jedoch keinesfalls eine Gleichmacherei der Studiengänge, sondern es muss die *Sicherung eines vergleichbaren Niveaus* angestrebt werden, weil sonst

das Ziel der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums vereitelt würde, nämlich die „Stärkung unseres reichhaltigen und vielfältigen europäischen kulturellen Erbes“, das auf „institutioneller Autonomie, akademischer Freiheit, Chancengleichheit und demokratischen Prinzipien ...“ beruht (London Communiqué, 2007).

Dabei muss die Freiheit, die dem Bologna-Prozess insofern eigen ist, als diese auf einer Regierungsübereinkunft ohne rechtserhebliche Verpflichtungen für die Signatarstaaten beruht, in kooperativem und partnerschaftlichem Geist zur *Stärkung des jeweiligen kulturellen Erbes* eingesetzt werden und darf keinesfalls eine strangulierende Gleichmacherei erzwingen.

Das hierfür geschaffene grundlegende Rahmenwerk der Bologna-Declaration könnte dafür bei *wohl überlegter und gut vorbereiteter Umsetzung* eine geeignete Basis sein. Allerdings bieten sowohl die derzeitige *Lage der Universitäten* als auch die *aktuelle Studiensituation* dafür kaum eine Grundlage. Diese wieder herzustellen, verlangt jedoch eine schonungslose Analyse und ein Aufzeigen neuer und tragfähiger Wege.

I.

Aktuelle universitäre Lage

Die in Vernachlässigung vertrauensvollen Zusammenwirkens zwischen Bildungspolitik und Universitäten erzwungene Verschulung akademischer Studiengänge steht in fundamentalem Gegensatz zum Humboldt'schen Bildungsideal. Sie steht überdies in krassem Widerspruch zu den Intentionen der Lisbon Recognition Convention (1997) und dem London Communiqué (2007) der Bildungsminister, wie schon aus den folgenden Gegebenheiten leicht zu ersehen ist:

1. Einseitig ökonomische Orientierung

- a) Die europäische Hochschullandschaft in ihren unterschiedlichen zentraleuropäischen und angelsächsischen Varianten ist über Jahrhunderte gewachsen. Hierdurch ist sie *in bewährter Weise inhaltlich ausgewogen und international verflochten*.
- b) Im „Bologna-Reader“ (2004) der deutschen Hochschulrektorenkonferenz sind an *keiner Stelle Bildung, Erkenntnisvertiefung, Eliteförderung oder gar Förderung der Selbständigkeit des Denkens* thematisiert und finden auch in anderen deutschsprachigen Ländern nicht den ihnen gebührenden Platz. Vielmehr steht eine *ausschließlich ökonomische Orientierung* der Universitäten im Vordergrund, die an zwei vordergründigen Zielsetzungen leicht er-

kennbar wird: (1) Das Anstreben einer kostenorientierten Effizienzsteigerung durch die universitätstragenden Länder und (2) die Verkürzung der Ausbildungsinhalte und Ausbildungszeiten zur kurzfristigen Bereitstellung eines akademischen Potentials für die Wirtschaft, dargestellt in der Argumentation mit Schlagworten wie „Wettbewerbsfähigkeit“, „Rekrutierungsverfahren“, „Europaweite Rekrutierung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern“, „Marketing-Strategien“, „Management der Hochschulen“, „Schaffung eines wissensbasierten Wirtschaftsraums“, „Qualitätssicherung“, „Effizienz“, „Synergien“, „passgenaue Konzeption des Studiums“, u.dgl.m.

- c) Eine vorwiegend an angelsächsischer Hochschultradition orientierte und mit einer rigiden formalen Anlage verschärfte Studienorganisation, die zu Bachelor- und Masterabschlüssen mit fast ausschließlicher Orientierung auf Berufsqualifizierung führt, mag für Fachhochschulen günstig sein. *Für unsere bewährte „universitas“ ist sie aber nur eingeschränkt (z.B. für einzelne Fachrichtungen) geeignet, insbesondere wenn auf Persönlichkeitsbildung hin orientierte kontinentaleuropäische Traditionen verdrängt werden und dabei Wohlgefühtes zerrissen und vermeintlich Neues (oft willkürlich neu und ohne sinnstiftenden Zusammenhang) aneinander gereiht werden.*

2. Fehlentwicklungen und handwerkliche Fehler bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses

Abgesehen von den grundsätzlichen Problemen haben sich bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses schwerwiegende handwerkliche Fehler und Fehlentwicklungen ergeben:

- a) Die Einführung dieser Reform ist ohne ausreichende und die Folgen bedenkende Planung oder prüfende Vorarbeiten erfolgt. Verordnungen und Beschlüsse sind unbedacht, übereilt und kurzfristig auf den Weg gebracht worden.
- b) Die bei allen großen Projekten erforderliche, ausreichend lange Planungszeit wurde vernachlässigt oder dazu verbraucht, um allzu oft ohne Anhörung und Abstimmung mit den Betroffenen Fakten zu schaffen und (wenig durchdachte) Intentionen unumkehrbar zu implementieren, obwohl dazu *weder allgemein akzeptierte Konzepte noch praktische Modell-Erfahrungen vorlagen.*

- c) Diese Vorgehensweise erzwang von den Universitäten einen mehrjährigen Aufwand zur Erarbeitung von *jeweils eigenständigen, zwischen den Universitäten nicht abgestimmten und allzu oft fachlich, pädagogisch und studienorganisatorisch nur ungenügend durchdachten Modulen und Studienplänen*. Dies führte dazu, dass letztlich Kapazität für die wissenschaftliche Forschung und eine Verbesserung der Lehre verloren ging.
- d) Durch die universitätsbezogene Konzeption von *Modulen und Studienplänen* ist ein Kernstück des Bologna-Prozesses, der *Wechsel des Studienortes* nicht nur zu ausländischen Universitäten, sondern sogar innerhalb der deutschen Universitäten und in höchst widersinniger Weise sogar innerhalb derselben Stadt (z.B. Berlin oder München), nahezu unmöglich geworden. Dies zieht bei vielen Studiengängen zumindest eine Verlängerung der Studienzeit nach sich.
- e) Das europäische System der Studienzeitbelastung (ECTS) hat sich aufgrund von Konzeptionsmängeln (unklarer Bezug auf Lehraufwand, Lehrform, usw.) weder als realisierbar noch als praktikabel erwiesen, insbesondere weil es durch seine unterschiedliche, intransparente Interpretation und Auslegung in den einzelnen Universitäten *statt zu einem einigenden Rahmenwerk zu einem trennenden Hindernis* geführt hat.
- f) Bei Universitäten mit bereits voreilig festgeschriebener *Beschränkung der Dauer eines Bachelor-Studienganges auf 6 Semester* erbrachte dies unnötig so schlechte Ergebnisse und Studienabbrüche, dass bereits erwogen wird, die Studiendauer auf 8 Semester zu verlängern. Zudem erwiesen sich einzelne Studiengänge (wie z.B. die Fachdisziplinen Jura und Medizin) für ein Bachelor- und Mastersystem als völlig ungeeignet.
- g) Durch die aktuelle Realisierung des Bologna-Prozesses werden *Universitäten verschult* und zu Fachhochschulen nivelliert.
- h) Die *berufsbezogene Qualifizierung durch den Bachelor-Abschluss* ist in den meisten Berufszweigen noch ungeklärt, führt deshalb kaum zu einem ersichtlichen Berufsziel und gefährdet – insbesondere, wenn sich daran kein adäquater Anschluss zu einem Master-Studium findet (wie z.B. im Lehramtsstudium oder in der juristischen Ausbildung) – die Arbeitsfähigkeit und die Berufsfindung der künftigen Generation. Der Bachelor-Abschluss in seiner derzeitigen Form ist deshalb nicht nachhaltig und qualifiziert lediglich für einen „Job“. Gerade das entspricht nicht einer Weiterentwicklung des Humboldt'schen Bildungsprinzips.

3. Grundlegende, von der Studienorganisation unabhängige Defizite der letzten Jahrzehnte, insbesondere aus der Perspektive in Deutschland

Die aktuellen Probleme im deutschen Hochschulwesen widerspiegeln im Zusammenhang mit der Durchführung des Bologna-Prozesses zu einem erheblichen Teil nur Defizite und Widersprüche, die sich *aus den Entwicklungen der letzten Jahrzehnte* aufgestaut haben und ohne deren Lösung eine erfolgreiche Weiterentwicklung jeder Studienkonzeption scheitern muss:

- a) In den letzten Jahrzehnten wurden sowohl die Bildungsaufwendungen pro Student als auch die Anzahl der Professorinnen und Professoren sowie, daraus resultierend, das *Betreuungsverhältnis in unverantwortlicher Weise verschlechtert*. Zusätzlich wurde die räumliche, technische und übrige personelle Ausstattung sträflich vernachlässigt. Z.B. wurden in den Jahren 1975 bis 1993 die Ausgaben pro Student – inflationsbereinigt – von 1 DM auf 38 Pfennig reduziert. In dieser Zeit wurden 1500 Professorenstellen gestrichen. Es gibt heute in Deutschland weniger Professorinnen und Professoren als 1975, aber die dreifache Studierendenzahl! Gegen diese von Jahr zu Jahr zunehmende defizitäre Entwicklung im Bereich der Universitäten haben die Rektorenkonferenzen bereits seit 1975 vehement und immer wieder neu Stellung bezogen.
- b) Eine weitere Problematik besteht darin, dass die aktuelle *Zulassungskultur* nur auf formale Voraussetzungen, aber nicht mehr auf nachhaltige *Studienkompetenz* ausgerichtet ist.
- c) Über die Voraussetzungen zur Zulassung zum Studium und die notwendige Allgemeine Bildung besteht kein Konsens mehr. Dies hat beispielsweise zur Folge, dass die *Zulassungsverfahren generell divergieren*. Dies führt zu vielfältigen Verwerfungen, die sich in besonders krasser Weise z.B. in der Zulassung zum Medizinstudium zeigen. Wegen des *Numerus Clausus* warten zur Zeit, teilweise seit Jahren, nach Schätzungsangaben 60.000 Abiturienten auf ihre Zulassung zum Studium in einem gewünschten Fachgebiet. Eine derartige Verschleuderung unseres kostbarsten Gutes, der akademischen Jugend und des akademischen Nachwuchses, ist verantwortungslos und nicht hinnehmbar. *Wenn zur Zeit allein etwa 6.000 Abiturienten versuchen, auf dem Klageweg ihr Medizinstudium zu beginnen – bei dem gleichzeitig vorhandenen enormen Ärztemangel bereits jetzt – ist dies eine Ungeheuerlichkeit.*

II. Vorschläge der Humboldt-Gesellschaft

In großer Sorge um unser höchstes Gut, *bestens akademisch gebildete* Beschäftigte (z.B. Lehrkräfte, Wissenschaftler, Ärzte, Forscher) zu sichern, schlägt die Humboldt-Gesellschaft in Übereinstimmung mit vielen anderen gesellschaftlichen Kräften, auch unabhängig vom Bologna-Prozess, vor:

- a) Kooperative Autonomie der Universitäten.
- b) Revision der Zulassungsbedingungen für Studienanfängerinnen und -anfänger sowie Studierende, die eine sinnvolle, deren Intentionen und die Eignung berücksichtigende Zulassung in Verantwortung und Freiheit der betroffenen Universitäten ermöglicht.
Dies sollte in Verbindung mit der Einführung eines fachbezogenen Assessments, das eine rechtzeitige Studienorientierung und Studieneignungsfeststellung ermöglicht, stattfinden.
- c) Klar formulierte Studieninhalte in jedem Studiengang, einheitlich innerhalb eines Rahmenkataloges. Der jeweilige Fachvertreter sollte bei einem Universitätswechsel der Studierenden selbständig entscheiden, welche Studienleistungen anerkannt werden. Zusätzliche Leistungen können individuell abgesprochen werden, und eine erfolgreiche Durchführung eines praktischen Jahres sollte Studienbewerberinnen und Studienbewerbern mit einem Bonus honoriert werden.
- d) Realisierung der in der Bologna-Übereinkunft vereinbarten Pflicht der Universitäten zur Aufnahme von Wechselstudierenden – und das auch europaweit sowie international –, um wirkliche Freiheit zu gewähren, Universitäten, akademische Lehrkräfte und Lehrinhalte nach eigenen Vorstellungen kennen zu lernen.
- e) Rechtzeitige Exmatrikulation von Studierenden mit ungenügenden Leistungsnachweisen gemäss Prüfungsordnungen europaweit. Hierdurch reduziert sich einerseits die Zahl der Studierenden um die Anzahl der wirklich ungeeigneten, die nur Studienplätze blockieren, und es verhindert andererseits das Bummelanten-Studium.
Gewährleistung der gegenseitigen Anerkennung der Prüfungsordnungen.
- f) Elite-Förderung (Studierende und wissenschaftlicher Nachwuchs) in jedem Fachbereich unter Nutzung aller erdenklichen Möglichkeiten im In- und Ausland.

- g) Sicherstellung geeigneter und nachhaltiger finanzieller Voraussetzungen für eine exzellente Forschung und Lehre unter Berücksichtigung der Eigenheiten der einzelnen Fächer.
- h) Die Unabhängigkeit von Lehre und Forschung darf durch die Einwerbung von Drittmitteln nicht beeinträchtigt werden.
- i) Wiederherstellung eines sinnvollen und eine erfolgreiche Ausbildung gewährleistenenden Betreuungsverhältnisses (Anzahl der Lehrenden, insbesondere der Professorinnen und Professoren, zur Anzahl der Studierenden).
- j) Personelle Wiederherstellung des zur nachhaltigen Gewährleistung der Kontinuität von Forschung und Lehre erforderlichen längerfristig beschäftigten Mittelbaus als tragende akademische Säule.
- k) Kontinuierliche Instandsetzung, Modernisierung und Ausbau der räumlichen, apparativen und technischen Ausstattung der Universitäten.
- l) Aufwertung der Fachhochschulen und Berufsakademien durch die Einführung eines effizienten Bachelor- und Masterabschlusses. Den Absolventen ist auch die Möglichkeit zur Promotion an einem sachverwandten, universitären Fachbereich zu geben.

Mannheim, den 20. Februar 2009

Im Auftrag des Präsidiums und des Akademischen Rates der Humboldt-Gesellschaft:

Univ.-Prof. Dr.-Ing. Dr. rer. oec. Dagmar Hülsenberg, Ilmenau

Dr. med. Erich Bammel, Essen

Univ.-Prof. Dr. phil. Kurt Heller, München

Univ.-Prof. Dr. med. Dr. h.c. Erwin Kuntz, Wetzlar

Univ.-Prof. Dr. phil. Peter Nenniger, Landau

Das Erziehungs- und Bildungsideal Wilhelm von Humboldts*

von DIETRICH SPITTA

Es mag vielleicht etwas vermessen erscheinen, wenn ich als Jurist das Erziehungs- und Bildungsideal Wilhelm von Humboldts darstelle. Aber Humboldt war auch Jurist. Und Zugang zu seinen Ideen fand ich bereits während meines Studiums in München durch seine Jugendschrift von 1792 „*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*“, über die ich 1962 promoviert habe. Schon darin spricht Humboldt über das Wesen des Menschen und über Menschenbildung und öffentliche Erziehung. In den folgenden Jahrzehnten habe ich mich immer wieder mit Humboldts Staatsidee und mit seinen Ideen über Menschenbildung usw. beschäftigt, was zu zwei Büchern über „*Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts*“ und über „*Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*“ geführt hat.¹ Insofern darf ich mich wohl doch berechtigt fühlen, über Humboldts Erziehungs- und Bildungsideal zu sprechen.

Humboldts Bildungsweg

Humboldt hat nie eine öffentliche Schule besucht. Schon früh erhielt er häuslichen Unterricht durch verschiedene Hauslehrer, darunter Joachim Heinrich Campe. Danach erhielt er zur Vorbereitung auf das Universitätsstudium private Vorlesungen von führenden Köpfen der Berliner Aufklärung. Als Zwanzigjähriger begann er mit dem Studium der Rechte an der Universität Frankfurt/Oder, wo er fleißig studierte, aber nicht nur juristische Vorlesungen hörte, sondern auch solche über Ökonomie und über die Geschichte des Reiches und der Kirche besuchte. Bereits nach dem ersten Semester wechselte er an die Universität Göttingen. Dort hat er die juristischen Vorlesungen ziemlich vernachlässigt. Er hatte vielseitige Interessen, wobei er sich vor allem für das Studium des griechischen Altertums bei Christian Gottlob Heyne interessierte. Im Selbststudium erarbeitete er sich die kritischen Schriften Kants. Auch setzte er sich mit der Philosophie Friedrich Heinrich Jakobs auseinander. Ein besonderes Interesse entwickelte er in dieser Zeit für bedeutende Menschen, woraus er ein regelrechtes Studium machte. Durch Heyne lernte er dessen Tochter Therese und ihren

* Freie und ergänzte Wiedergabe eines Vortrags vom 1. November 2008 im Rahmen der 88.Tagung der Humboldt-Gesellschaft in Bad Nauheim. – Wenn im Folgenden von „Humboldt“ gesprochen wird, ist immer Wilhelm von Humboldt gemeint.

¹ Erschienen Berlin 2004 und Stuttgart 2006.

Mann Georg Forster kennen. Auch besuchte er Jakobi, dessen Persönlichkeit ihn sehr beeindruckte und über dessen Philosophie er mit ihm ausführlich korrespondierte. Bei einem Ausflug nach Bad Pyrmont hatte er eine kurze, aber intensive Begegnung mit Charlotte Hildebrand, an die er im hohen Alter die bekannten „*Briefe an eine Freundin*“ schrieb.² Bald darauf lernte er seine spätere Frau Caroline von Dacheröden kennen, mit der er bis zu ihrem Tode innig verbunden war.³ Durch sie wurde er mit den mit Friedrich Schiller eng verbundenen Schwestern Karoline und Charlotte von Lengefeld bekannt, was zur späteren Freundschaft mit Schiller führte, durch den er dann Goethe kennen lernte. Durch die Begegnung mit solchen Persönlichkeiten wurden Humboldt die Bedeutung und der Wert der menschlichen Individualität und die Möglichkeit und Notwendigkeit der inneren Bildung und Entwicklung des Menschen bewusst. Auch erkannte er die große Bedeutung einer vertieften Menschenerkenntnis für eine Weiterentwicklung der verschiedenen Wissenschaften. So schrieb er am 11. Februar 1791 an seine Braut Caroline: „Es scheint so simpel, eben dies innere Sein des Menschen überall zum letzten Gesichtspunkt zu nehmen, und doch ist es beinahe unbegreiflich, wie fast alle Betrachtungen aller Wissenschaften eine verschiedene Gestalt erhalten, wenn man diesen Gesichtspunkt streng ins Auge fasst. Vorzüglich kommt es wohl daher, weil man in *einem* Studium, und gerade im wichtigsten, noch ganz zurück ist. Dies ist eben dies Studium des Menschen in sich, wie er ist und wie er sein soll.“⁴

Bereits nach 3 Semestern schloss Humboldt 1789 sein Studium in Göttingen ab und reiste mit seinem früheren Lehrer Campe nach Paris, um sich dort ein Bild von der Wirkung der gerade ausgebrochenen Revolution auf die Menschen zu machen. Anschließend machte er eine Reise nach Süddeutschland, wo er zahlreiche Persönlichkeiten aufsuchte. Dann reiste er weiter in die Schweiz, wo er Lavater besuchte, für dessen physiognomische Studien er sich sehr interessierte, von dem er jedoch sehr enttäuscht war.

Nach kurzer Zeit im Staatsdienst und seiner Heirat mit Caroline von Dacheröden Ende Juni 1791 zieht Humboldt mit seiner Frau auf das Gut Burgörner seines Schwiegervaters, um sich ganz der Selbstbildung zu widmen. Vor allem vertiefte er sich in das griechische Altertum und dessen Literatur, wobei es ihm bei diesem intensiven Studium nicht in erster Linie um historisches Wissen ging. Vielmehr war er überzeugt, dass das Studium der Griechen zu einer vertieften und umfassenden Menschenerkenntnis führt und zur Höherentwicklung

² Man vergleiche hierzu Wilhelm von Humboldts *Briefe an eine Freundin*, herausgegeben von Albert Leitzmann, Leipzig 1909, sowie die noch nicht veröffentlichte Arbeit von Inge Brose-Müller, Mitglied der Humboldt-Gesellschaft, über „Humboldt und Charlotte“.

³ Vergleiche Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen, 7 Bände, 1968².

⁴ Vergleiche an Caroline, Band 1, Seite 394.

des Menschen wesentlich beitragen kann. So schrieb er am 1. Dezember 1792 an den Altertumswissenschaftler Friedrich August Wolf: „Es gibt außer allen einzelnen Studien und Ausbildungen des Menschen noch eine ganz eigene, welche gleichsam den ganzen Menschen zusammenknüpft, ihn nicht nur fähiger, stärker, besser von dieser und jener Seite, sondern überhaupt zum größeren und edleren Menschen macht, wozu zugleich Stärke der intellektuellen, Güte der moralischen und Reizbarkeit und Empfänglichkeit der ästhetischen Fähigkeiten gehört. Diese Ausbildung nimmt nach und nach mehr ab, und war in sehr hohem Grade unter den Griechen. Sie nun kann dünkt mich nicht besser befördert werden, als durch das Studium großer und gerade in dieser Rücksicht bewundernswürdiger Menschen, oder, um es mit einem Worte zu sagen, durch das Studium der Griechen.“⁵ In dieser Zeit entstand unter anderem eine leider Fragment gebliebene „*Theorie der Bildung des Menschen*“.⁶ Im Februar 1794 zog Humboldt nach Jena, wo er bis zum April 1797 blieb, um Schiller nahe zu sein und im Austausch mit ihm seine Ideen zu klären und sich weiter zu entwickeln. In dieser Zeit führte er lange und intensive Gespräche mit Schiller, und beide trafen sich auch häufig mit Goethe. Er entwarf den „*Plan einer vergleichenden Anthropologie*“ und schrieb eine größere Abhandlung über „*Das achtzehnte Jahrhundert*“.⁷ In dieser findet sich der bedeutsame Satz: „Das Menschengeschlecht kann als ein großes Ganzes betrachtet werden, dessen einzelne Glieder sich durch eine planmäßige Ausbildung ihrer verschiedenen Kräfte einem gemeinsamen Ziel nähern.“⁸ Auch beginnt er eine Arbeit „*Über den Geist der Menschheit*“, in der er einen Weg aufzeigt, wie man sich diesem Geist durch ein vergleichendes Studium bedeutender Individuen, welche den „besten und höchsten Begriff vollendeter Menschheit geben“, nähern kann.⁹

Zur Fortsetzung seiner Studien wollte Humboldt von Jena aus eigentlich mit seiner Familie nach Italien reisen, was jedoch wegen des Einmarsches der französischen Truppen unter Napoleon nicht ratsam erschien. Deshalb entschloss er sich gegen Ende des Jahres 1797, nach Paris zu gehen und Frankreich zu bereisen, da er jetzt auch die verschiedenen Nationalcharaktere studieren wollte. Zu diesem Zweck unternahm er von dort aus auch eine längere Reise nach Spanien. Ferner suchte er das Baskenland auf, wo er sich vor allem für die Besonderheiten der baskischen Sprache interessierte. Dabei wurde ihm die Bedeutung der verschiedenen Sprachen für die Erkenntnis der unterschiedlichen National-

⁵ Wilhelm von Humboldt, Briefe an Friedrich August Wolf, herausgegeben von Philip Mattson, Berlin, New York 1990, Seite 25 f.

⁶ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Band I, Stuttgart 1960, Seite 234 ff.

⁷ Wilhelm von Humboldt, Werke, a.a.O., Seite 337 ff. bzw. Seite 376 ff.

⁸ a.a.O., Seite 380

⁹ Wilhelm von Humboldt, a.a.O., Seite 506 ff.

charaktere bewusst. So hat Humboldt laufend an der Erweiterung seiner Menschenkenntnis und an seiner Persönlichkeitsbildung gearbeitet.

Da ihm allmählich das Geld ausging, kehrte er 1801 nach Deutschland zurück in der Absicht, in den Staatsdienst zurückzukehren. Dabei hatte er das Glück, dass ihm 1802 die Stelle des preußischen Gesandten am päpstlichen Hof in Rom übertragen wurde. Dort konnte er sich wieder dem Studium des griechischen Altertums widmen und schrieb zwei größere Abhandlungen über „*Latium und Hellas oder Betrachtungen über das klassische Altertum*“ und über „*Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten*.“¹⁰ Auch interessierte er sich für den italienischen Nationalcharakter und stellte vergleichende Sprachstudien an. Aber auch seinen durchaus umfangreichen dienstlichen Aufgaben widmete er sich mit großem Fleiß und setzte sich persönlich mit Eifer und Nachdruck für die Interessen preußischer Staatsbürger in Italien ein.¹¹ Die schönen Jahre in Rom endeten, als Humboldt 1809 auf Vorschlag des Freiherrn vom Stein zum Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Ministerium des Innern ernannt wurde. Dies gab ihm Veranlassung, seine Erkenntnisse über das Wesen des Menschen und über Menschenbildung in zwei Denkschriften über Reformen des Königsberger und des Litauischen Schulwesens im Einzelnen auszuarbeiten.¹² Auch fasste er im Zusammenhang mit der durch ihn erfolgten Gründung der Berliner Universität seine Ideen über die wissenschaftliche Hochschulbildung in einer Denkschrift „*Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*“ zusammen.¹³ Da Humboldt bereits 1810 nach nur etwas mehr als einjähriger Tätigkeit aus diesem Amt ausschied, konnte er seine Ideen nur unvollständig verwirklichen. Doch haben diese nachhaltig vor allem bei der weiteren Gestaltung des deutschen Universitätslebens weitergewirkt.

In den folgenden Jahren war Humboldt zunächst als preußischer Gesandter in Österreich, dann mit Hardenberg als maßgebender Vertreter Preußens beim Wiener Kongress tätig. Später wurde er zum preußischen Minister für ständische Angelegenheiten berufen und verfasste zwei große Denkschriften über eine ständische Verfassung in Preußen, die jedoch nicht mehr verwirklicht werden konnte.¹⁴ Durch sein politisches Wirken als preußischer Staatsmann

¹⁰ Wilhelm von Humboldt, Werke, Band II, Seite 25 ff. bzw. 73 ff..

¹¹ Man vergleiche hierzu Clemens Menze, Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975, Seite 59 f.

¹² Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke, Band IV, Seite 168 ff. bzw. Dietrich Spitta, Menschenbildung und Staat, Anhang, Seite 171 ff.

¹³ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke, Band IV, Seite 255 ff. bzw. Dietrich Spitta, Menschenbildung und Staat, Anhang, Seite 194 ff.

¹⁴ Über Einzelheiten vergleiche man meine Schrift „Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts“, Seite 166 ff., 229 ff., 243 ff., 261 ff.

wurde Humboldt zunehmend bewusst, dass zur Bildung des Menschen nicht nur vielseitige äußere Erfahrungen und innere Erkenntnisarbeit, sondern auch praktisches Tun und Wirken erforderlich sind.

Nachdem Humboldt Ende des Jahres 1819 auf Betreiben von Staatskanzler Hardenberg aus dem Staatsdienst entlassen worden war, widmete er sich in den Jahren bis zu seinem Tod im Jahre 1835 vorwiegend sprachwissenschaftlichen Studien.¹⁵ Wie aus seinem großen Werk über „*Die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die Geistesentwicklung der Menschheit*“ hervorgeht, erstrebte er durch diese Studien eine „Erhöhung oder Erweiterung des inneren Daseins“ als „das Einzige, was der Einzelne, als ein unzerstörbares Eigentum ansehen kann, und in einer Nation dasjenige, woraus sich unfehlbar wieder große Individualitäten entwickeln.“ Es ging ihm dabei um das „in dem Laufe der Jahrtausende und in dem Umfange des Erdkreises, dem Grade und der Art nach, verschiedenartige Offenbarwerden der menschlichen Geisteskraft.“¹⁶

Humboldts Anschauung vom Wesen des Menschen

Humboldts Bildungsideal können wir nur richtig verstehen, wenn wir uns seine Auffassung vom Wesen des Menschen und seiner Bestimmung, das heißt vom Sinn des menschlichen Daseins, vergegenwärtigen. Für ihn ist der Mensch nicht nur ein leibliches, sondern vor allem auch ein seelisches und geistiges Wesen. So bemängelte er nach seinem Besuch des Berner Philosophieprofessors Iht, dass man in der Anthropologie vorzüglich darin noch zurück sei, „den Menschen in der Tat als ein Ganzes anzusehen, alle seine verschiedenen Seiten – des Geistes, des Herzens, des Körpers – in ihrem Zusammenhange zu kennen, indem sie nichts als ein modifiziertes Ganzes sind.“¹⁷ Durch die bereits erwähnte Begegnung mit bedeutenden Persönlichkeiten war Humboldt schon früh der innere Wert des Menschen sowie die große Bedeutung seiner inneren Entwicklung bewusst geworden, und das äußere Wirken schien ihm zunächst von untergeordneter Bedeutung zu sein. So schrieb er am 16. April 1791 an Forster, „dass nichts auf Erden so wichtig ist, als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und dass daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist ...“¹⁸

¹⁵ Seine in dieser Zeit entstandenen Arbeiten sind in Wilhelm von Humboldt, Werke, Band III „Schriften zur Sprachphilosophie“ veröffentlicht.

¹⁶ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, a.a.O., Seite 383. - Eine ausführlichere Darstellung von Humboldts Bildungsweg und Bildungsideal findet man in meiner Schrift „Menschenbildung und Staat“, Seite 20 ff.

¹⁷ Zitiert nach Schaffstein, Wilhelm von Humboldt. Ein Lebensbild, Frankfurt a.M.1952, Seite 39.

¹⁸ Albert Leitzmann, Georg und Therese Forster und die Brüder Humboldt, Bonn 1939, Seite 74.

Zugleich sah er deutlich, dass die menschlichen Individualitäten sehr verschieden sind und das volle Menschentum nur einseitig und unvollkommen zum Ausdruck bringen können. So sagte er in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates, dass jeder Mensch durch alle Perioden des Lebens nur *eine* der Vollkommenheiten erreicht, „welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden.“ Humboldt hielt es deshalb für notwendig, dass die Menschen ihre Einseitigkeit dadurch überwinden, dass sie ihr Wesen durch die Verbindung mit anderen Menschen bereichern und erweitern: „Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Menschen entspringen, muss einer des Reichtum des andren sich zu eigen machen.“¹⁹ Er war überzeugt, dass der Mensch sich auf diese Weise höher entwickeln kann, dass dies allerdings nicht von selbst geschieht, sondern nur durch eigene innere Aktivität zu erreichen ist. So sagte er schon in der Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates: „Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht jetzt auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann.“²⁰ Das Ziel dieser Höherentwicklung sieht Humboldt in der größtmöglichen Bildung aller menschlichen Kräfte zu einem harmonischen Ganzen: „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.“²¹

Als solche Kräfte betrachtet Humboldt die intellektuellen, die ästhetischen und die moralischen Kräfte des Menschen. Diese Kräfte sollen umfassend gebildet und einer höheren Entwicklung zugeführt werden. Es geht ihm um den „idealerweise gebildeten Menschen“ und um „die Veredlung des ganzen Menschengeschlechts“.²² Dabei sollen in der Erziehung die verschiedenartigen Menschen jedoch nicht nach einem allgemeinen Muster geformt werden. Vielmehr soll die Verschiedenheit der Individuen geachtet werden.²³ Den seelischen Kräften des Menschen liegt als sein eigentliches Wesen seine geistige Individualität zugrunde. Von dieser hängt die weitere Entwicklung und Selbstbildung der menschlichen Persönlichkeit ab. So war Humboldt von der tiefsten Achtung vor der Individualität anderer Menschen und ihrer inneren Freiheit durchdrungen, wie sich aus seinem Brief an Georg Forster vom 8. Februar 1790 ergibt: „Wäre es allen Menschen völlig eigen, nur ihre Individualität ausbilden zu wollen, nichts so heilig zu ehren, als die Individualität des anderen; wollte jeder nie mehr in andere übertragen, nie mehr aus anderen nehmen, als von selbst aus

¹⁹ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke, Band I, Seite 64 f.

²⁰ a.a.O., Seite 105.

²¹ a.a.O., Seite 64.

²² Vergleiche „Über den Geist der Menschheit“, Werke, Band 1, Seite 511, 507.

²³ Vergleiche a.a.O., Seite 507.

ihm in andere und aus anderen in ihn übergeht; so wäre die höchste Moral, die konsequenteste Theorie des Naturrechts, der Erziehung und Gesetzgebung den Herzen der Menschen einverleibt.“²⁴ Humboldt ist überzeugt, dass die Menschheit trotz der Verschiedenheit der Individuen und Nationen ein großes Ganzes bildet, „dessen einzelne Glieder sich durch die planmäßige Ausbildung ihrer verschiedenen Kräfte einem gemeinschaftlichen Ziele nähern.“²⁴ Auch ist es seine Überzeugung, dass die Menschheit von einem gemeinsamen Geiste durchdrungen ist, indem er in seinem Fragment „Über den Geist der Menschheit“ sagt: „Der Begriff der Menschheit ist nichts anderes, als die lebendige Kraft des Geistes, der sie beseelt, aus ihr spricht, sich in ihr tätig und wirksam erweist.“²⁵

Humboldts Erziehungs- und Bildungsideal für die Schule

Auf diesen Anschauungen vom Wesen des Menschen und dem Sinn seines Daseins beruhen Humboldts Erziehungs- und Bildungsideal. Sein Erziehungsideal hat Humboldt in den bereits erwähnten Denkschriften über den Königsberger und den Litauischen Schulplan entwickelt; teilweise auch in seiner Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“.²⁶ Die Grundprinzipien seiner Schulidee sind: Der Schulunterricht soll allgemeine Menschenbildung vermitteln und die spezielle Berufsausbildung erst danach erfolgen.²⁷ Der Schüler soll in seiner Totalität als leibliches, seelisches und geistiges Wesen entwickelt werden, und zwar durch gymnastischen, ästhetischen und didaktischen Unterricht; also durch Turnunterricht, künstlerischen Unterricht und theoretischen Unterricht. Dabei versteht Humboldt unter didaktischem Unterricht nicht nur Unterricht in Griechisch und Latein und auch nicht nur Sprachunterricht, sondern auch mathematischen, historisch-philosophischen und naturkundlichen (historischen) Unterricht. Dieser soll „gleich gut und sorgfältig mit dem philologischen behandelt werden.“²⁸ Dabei geht es ihm nicht in erster Linie um Wissensvermittlung, sondern um die Bildung und Entwicklung der intellektuellen, ästhetischen und moralischen Kräfte des Menschen. Deshalb wendet er sich gegen ein mechanisches Beibringen von mathematischen oder chemischen Formeln ohne diese nach Gründen

²⁴ Albert Leitzmann, Georg und Therese Forster und die Brüder Humboldt, Seite 70.

²⁵ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke, Band I, Seite 551.

²⁶ Vergleiche Anmerkung 12 und 13 sowie das Kapitel „Die Idee der differenzierten Einheitsschule. Allgemeine Menschenbildung für alle“ meiner Schrift „Menschenbildung und Staat“, Seite 43 ff.

²⁷ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke, Band IV, Seite 188 bzw. Spitta, a.a.O., Seite 43 f.

²⁸ Vergleiche a.a.O., Seite 174 bzw. Dietrich Spitta, Menschenbildung und Staat, Anhang Seite 171 ff.

zu entwickeln. Dies würde bedeuten, „die zur Bildung bestimmte Zeit zur Ab-
richtung missbrauchen und die Köpfe verderben.“²⁹

Diese allgemeine Menschenbildung soll allen Menschen gemeinsam und in
gleicher Weise vermittelt werden: „Denn der gemeinste Tagelöhner und der am
feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt
werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter
der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll.“
Humboldt ist überzeugt, dass eine ziemliche Gleichheit der Unterrichtsmethode
herauskommen muss, wenn man fest dabei stehen bleibt, „Zahl und Beschaf-
fenheit der Unterrichtsgegenstände nach der Möglichkeit der allgemeinen Bil-
dung des Gemüts in jeder Epoche zu bestimmen und jeden Gegenstand immer
so zu behandeln, wie er am meisten und besten auf das Gemüt zurückwirkt...“³⁰
Humboldt wendet sich deshalb gegen eine Aufteilung des Schulwesens in Mit-
telschulen bzw. Bürger- oder Realschulen und in Gelehrtenschulen, und be-
gründet dies im Hinblick auf die Mittelschulen wie folgt: „Da die Bestimmung
eines Kindes oft sehr lange unentschieden bleibt, so bringen sie den Nachteil
hervor, dass leicht Verwechslungen vorgehen, der künftige Gelehrte zu lange in
Mittelschulen, der künftige Handwerker zu lange in gelehrten verweilt, und
daraus Verbildungen entstehen.“³¹ Auch spricht er sich gegen eine Vermis-
chung des Schulunterrichts mit einer Vorbereitung auf eine spätere Berufstätig-
keit aus. Denn alle Schulen, „deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern
die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine
Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines ein-
zelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem all-
gemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die
Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige
Bürger einzelner Klassen.“³²

Humboldt unterscheidet deshalb nur drei aufeinander folgende Stadien des
Unterrichts, nämlich Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsun-
terricht.³³ Er will jedoch im Schulunterricht den unterschiedlichen Interessen
und Begabungen durch eine Differenzierung des Unterrichts Rechnung tragen.
Doch soll keiner der Hauptzweige der Erkenntnis, nämlich Sprache, Mathema-
tik und Erfahrungskennntnisse, ganz vernachlässigt werden dürfen.³⁴ Sogar an

²⁹ Vergleiche Wilhelm von Humboldt, Werke, Band IV, Seite 173 bzw. Dietrich Spitta, Menschen-
bildung und Staat, Seite 175.

³⁰ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 189 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 188 f.

³¹ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 171 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 173 f.

³² Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 188 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 187 f.

³³ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 169 f. bzw. Spitta, a.a.O., Seite 172 f.

³⁴ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 174 f. bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 176.

handwerklichen Unterricht denkt Humboldt: „Auch Griechisch gelernt zu haben ... könnte dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten.“³⁵ Jedoch soll alle spezielle Berufsausbildung in beruflichen Spezialschulen oder in der Praxis erst nach vollendetem Schulbesuch erfolgen. Allerdings hielt Humboldt zu seiner Zeit eine unterschiedliche Länge des Schulbesuchs für möglich, je nach dem, ob der Schüler einen praktischen Beruf oder eine wissenschaftliche Ausbildung anstrebt.³⁶ Dies ist verständlich, denn zu seiner Zeit gab es noch keine industrielle Lehrlingsausbildung, und die handwerkliche Ausbildung wirkte noch mehr auf das Gemüt. Die Hochschulreife wollte Humboldt nicht durch ein Abitur, sondern durch ein Zeugnis der Schule festgestellt wissen. Dieses sollte erst nach vollendetem 18. Lebensjahr erteilt werden.³⁷

Humboldts Bildungsideal für die Universität³⁸

Beim Universitätsstudium geht es Humboldt nicht um allgemeine Menschenbildung wie in der Schule, sondern um eine freie individuelle Menschenbildung. Bildung ist für ihn nicht nur ein rezeptives Aufnehmen von Wissensinhalten. Vielmehr entsteht wahre Bildung nur durch innere, produktive Tätigkeit. So sagt er bereits in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats: „Allein nicht jede Bereicherung durch Kenntnisse ist unmittelbar auch eine Veredelung selbst nur der intellektuellen Kraft.“³⁹ Eine solche Veredelung entsteht deshalb nicht nur durch das Aufnehmen der vielfältigen Welterscheinungen, sondern setzt ein tätiges, gedankliches Verarbeiten dieser Erscheinungen voraus. Dabei genügt es nicht, diese Erscheinungen zu beschreiben und systematisch darzustellen. Vielmehr setzt wahre Wissenschaft ein tätiges Erfassen der ideellen Zusammenhänge der Welterscheinungen voraus. Die äußere Zusammenfassung der verschiedenen Wissensgebiete macht deshalb noch nicht das Wesen der Universität im Sinne Humboldts aus. Hinzukommen müsste, die einzelnen Wissenstatsachen jeweils im Hinblick auf den Zusammenhang der Wissenschaften als Ganzheit darzustellen. Denn der Universitätsunterricht soll befähigen, „die Einheit der Wissenschaft zu begreifen und hervorzubringen.“

³⁵ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 189 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 189.

³⁶ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 175 f. bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 177.

³⁷ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 186 f. bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 186.

³⁸ Man vergleiche hierzu das Kapitel „Die Universitätsidee. Individuelle Menschenbildung durch Wissenschaft“ in der Schrift des Verfassers „Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus“, Seite 53 ff.

³⁹ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band I, Seite 73.

Er „nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch.“⁴⁰ Ein solches Begreifen der Einheit der Wissenschaft setzt eine andere als die heute herrschende Wissenschaftsauffassung voraus, und zwar eine solche, wie sie unter anderem Goethes naturwissenschaftlicher Forschungsmethode zugrunde liegt. Humboldt kannte Goethes „*Metamorphose der Pflanzen*“, wie sich aus seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates ergibt.⁴¹ Er ist wie dieser der Auffassung, dass die äußeren Wahrnehmungen nicht als volle Wirklichkeit, sondern als äußere Offenbarung der den Dingen als ihr Wesen zugrundeliegenden Ideen zu betrachten sind.⁴² Er ist überzeugt, dass „die Sinnlichkeit Hülle des Geistigen und das Geistige belebendes Prinzip der Sinnenwelt ist.“⁴³ Humboldt hält es deshalb für notwendig, die Wissenschaft aus der Tiefe des Geistes heraus zu schaffen. Für ihn gilt das Prinzip, „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen. Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, ist alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat.“⁴⁴ Dieses Schaffen der Wissenschaft aus der Tiefe des Geistes setzt innere Willensaktivität im Denken voraus, die von jedem Menschen nur selbst in Freiheit vollzogen werden kann. Durch diese kann der Verstand zur Vernunft erweitert werden. Während der Verstand die Welterscheinungen nur analytisch erfassen kann, ist die Vernunft für Humboldt die „Fähigkeit, Ideen aufzufassen, sei’s durch Beobachtung der Sinne oder durch das Anstrengen der Seele auf der Dinge innere Beschaffenheiten.“⁴⁵ Dabei geht es ihm um die Einsicht in die reine Wissenschaft, die der Mensch nur durch und in sich selbst finden kann. Er nennt dies einen „Selbst-Aktus im eigentlichsten Verstand“, zu dem „notwendig Freiheit und hilfereich Einsamkeit“ sind.⁴⁶ Eine Einsicht in die reine Wissenschaft setzt die Entwicklung eines sinnlichkeitsfreien Denkens voraus. Ein solches kann durch mathematische Übungen, aber auch durch das Studieren philosophischer

⁴⁰ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band IV, Seite 170 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 173.

⁴¹ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band I, Seite 67; man vergleiche hierzu Goethes naturwissenschaftliche Schriften, mit Einleitungen herausgegeben von Rudolf Steiner, Dornach 1975.

⁴² Vergleiche hierzu den Abschnitt „Humboldts eigene Erkenntnismethode“ in der Schrift des Verfassers „Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts“.

⁴³ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band I, Seite 136.

⁴⁴ Vergleiche a.a.O., Seite 257 f. bzw. D. Spitta, Menschenbildung und Staat, Seite 196.

⁴⁵ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band I, Seite 14.

⁴⁶ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band IV, Seite 191 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 190.

Werke entwickelt werden, die aus einem solchen Denken entstanden sind, wie zum Beispiel solcher von Fichte oder Hegel.

Humboldt sieht nicht nur das einsame Studieren und Nachdenken als wichtig an, wie Schelsky in seinem Buch *„Einsamkeit und Freiheit“* meint,⁴⁷ denn er betont gleich anschließend die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Studierens: „Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen und dem Bewusstsein, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.“⁴⁸ So ist für Humboldt der Übergang von der Schule zur Universität der Übergang von der Bildung durch andere zur Selbstbildung, zum „beginnenden Studium unter eigener Leitung“.⁴⁹ Auch das Verhältnis zwischen Universitätslehrer und Studierenden wird ein anderes. Der Studierende ist nicht mehr bloß Lernender, „sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“⁵⁰ Eine solche Forschung von Studierenden kann sich natürlich weniger auf das Auffinden neuer Tatsachen beziehen, weil diesen dafür zunächst die Voraussetzungen fehlen. Gemeint ist damit vielmehr, dass die Studierenden sich nicht nur den bekannten Wissensstoff erarbeiten, sondern die ideellen Zusammenhänge der vielfältigen Tatsachen selbständig erforschen, das heißt lernen, „die Einheit der Wissenschaft zu begreifen und hervorzubringen.“⁵¹ Er ist überzeugt, dass eine solche aus der Tiefe des Geistes geschaffene Wissenschaft auch charakterbildend wirkt: „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“⁵² Dabei soll der Student nicht gleich in die engen Bahnen eines wissenschaftlichen Fachstudiums geleitet werden, sondern sich in freier Weise auch in andere Wissenschaftsgebiete einarbeiten und die Erkenntnisse erarbeiten können, die er für seine individuelle Bildung für erforderlich und wünschenswert hält. Deshalb sagt Humboldt ausdrücklich, dass der Staat die Universitäten weder als Gymnasien noch als Spezialschulen behandeln, das heißt, dass das Studium nicht lehrplanmäßig geregelt sein sollte.⁵³ Hinzu kommen soll, dass der theoretisch-wissenschaftliche Unterricht in der Universität, soweit er sich auf eine spätere

⁴⁷ Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität*. Düsseldorf 1971², Seite 55 f.

⁴⁸ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 191 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 190 f.

⁴⁹ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 255 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 194.

⁵⁰ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 170 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 173.

⁵¹ Vergleiche Anmerkung 48.

⁵² Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 258 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 196.

⁵³ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 260 bzw. D. Spitta, a.a.O., Seite 198.

praktische Tätigkeit bezieht, bereits in die praktische Anwendung des Erlernten einführen soll.⁵⁴

Freiheit des Bildungswesens vom Staat⁵⁵

Bereits in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staats hat Humboldt ausgeführt, dass er öffentliche, d.h. vom Staat angeordnete und geleitete Erziehung, von vielen Seiten für bedenklich hält, weil es ihm auf die Bildung des Menschen in der höchsten Mannigfaltigkeit ankommt. Eine öffentliche Erziehung durch den Staat muss immer eine bestimmte Form begünstigen, „da was Einheit der Anordnung hat, auch allemal eine gewisse Einförmigkeit der Wirkung hervorbringt ...“⁵⁶ Dies gilt auch dann, wenn sie sich darauf beschränkt, Lehrer anzustellen und zu besolden, „da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht.“ Sie bringt Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise hervor. Durch die Reglementierung des Schulwesens durch den Staat wird die freie pädagogische Initiative gelähmt. Auch geht es dem Staat nicht um die Bildung des Menschen zum Menschen, sondern um die Ausbildung guter Staatsbürger und brauchbarer Bürger für die Wirtschaft. Humboldt hingegen hält es für notwendig, dass die Bildung der jungen Menschen in der freiesten Weise erfolgt und so wenig wie möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse ausgerichtet wird. Der frei gebildete Mensch soll dann in den Staat treten „und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen.“⁵⁷ Er ist auch überzeugt, dass sich in einem freien Erziehungswesen bessere Lehrer bilden, „wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staate zu erwarten haben.“⁵⁸

Auch während seiner Tätigkeit als Leiter des Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Ministerium des Innern hat Humboldt an den Ideen von den Grenzen der staatlichen Wirksamkeit festgehalten, auch wenn er diesen insofern entgegen gehandelt hat, dass er vom Staate aus das Schulwesen reformiert und die Universität Berlin gegründet hat. Kähler sprach deshalb von einer Wandlung und Entwicklung von Humboldts Staatsbegriff und von einer „Wanderung vom Pol theoretischer Staatsverneinung zum Pol praktischer

⁵⁴ Man vergleiche hierzu Humboldts Schreiben vom 18. Juni 1809 „Über die Organisation des Medizinalwesens“, W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 55.

⁵⁵ Man vergleiche hierzu das entsprechende Kapitel in der Schrift des Verfassers „Menschenbildung und Staat“, Seite 33 ff.

⁵⁶ Vergleiche W.v. Humboldt, Werke, Band 1, Seite 108.

⁵⁷ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 106.

⁵⁸ Vergleiche W.v. Humboldt, a.a.O., Seite 108.

Staatsbejahung.⁵⁹ Dies trifft jedoch nicht zu, denn diese Tätigkeit war notwendig mit seinen Aufgaben als Sektionsleiter verbunden. Humboldt hat jedoch gleichzeitig angestrebt, die staatliche Verwaltung des Schulwesens allmählich abzuschaffen. Dies geht u.a. aus einem Brief an seinen Mitarbeiter Uhden vom 9. Mai 1809 hervor: „Man muss so viel Freiheit lassen als möglich. In Schulsachen muss das Regieren mit der Zeit so viel als möglich ganz eingehen.“⁶⁰ Auch war Humboldt für größtmögliche Freiheit der Universitäten. So schrieb er am 7. September 1812 im Hinblick auf die Berliner Universität an Goethe, „dass man nur etwas stiften darf, um es dann seiner eigenen lebendige Kraft zu überlassen.“⁶¹ Auch wollte er zu dieser Zeit das Schulwesen und die Universität wirtschaftlich vom Staat unabhängig machen. Die Schulen sollten nicht mehr der Staatskasse zur Last fallen, sondern sich durch eigenes Vermögen und durch Beiträge der Nation tragen. So dachte er an eine allgemeine Bürgerabgabe, die nicht in die Staatskasse, sondern in besondere kommunale Kassen fließen sollte. Auch dachte er an die Einrichtung von besonderen Schulsozietäten, also an Schulvereine. Ferner hatte er den Plan, der Universität staatliche Domänen zu übertragen, um sie dadurch wirtschaftlich vom Staat unabhängig zu machen.⁶² So war Humboldts Ideal auch zu dieser Zeit die größtmögliche Freiheit des Bildungswesens vom Staat.

Die Bedeutung von Humboldts Bildungsideal für Gegenwart und Zukunft⁶³

Humboldts Schulidee mit dem Ideal umfassender und harmonischer Entwicklung aller im Menschen veranlagten Kräfte könnte richtungweisend werden für die künftige Gestaltung unseres Schulwesens. Das heutige rein materielle Welt- und Menschenbild und die heute vorherrschende einseitige und vorwiegend intellektuelle Wissensvermittlung lassen die Gemütskräfte verkümmern und führen zu einem „Verlust der Mitte“. Dies hat bei vielen Schülern Langeweile und eine innere Leere zur Folge, die durch Fernsehen, Computerspiele, Besuch von Discos, Rockkonzerte usw. übertönt, aber nicht wirklich überwunden und innerlich erfüllt wird. Dies bewirkt auch vielfach Frust und wirkt sich zunehmend in Aggressivität und Gewalttätigkeiten aus.

Angesichts dieser weitgehenden Misere unseres staatlichen Schulwesens könnte eine Verwirklichung von Humboldts Schulidee dazu beitragen, einen

⁵⁹ Vergleiche hierzu Dietrich Spitta, Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts, Seite 52 ff.

⁶⁰ Vergleiche W.v. Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 16, Seite 110.

⁶¹ Goethes Briefwechsel mit Wilhelm und Alexander von Humboldt, Berlin 1909, Seite 223 f.

⁶² Über die Einzelheiten vergleiche man Dietrich Spitta, Menschenbildung und Staat, Seite 39 ff.

⁶³ Man vergleiche hierzu D. Spitta, Menschenbildung und Staat, Einleitung, Seite 9 ff.

Ausweg aus dieser Situation zu finden. Ausreichend wären dabei allerdings nicht eine bloße Änderung der Schulorganisation durch den Gesetzgeber oder entsprechende Lehrplanänderungen durch die staatliche Schulverwaltung. Vielmehr müsste nach dem Vorbild Humboldts angestrebt werden, das Schul- und auch das Hochschulwesen allmählich seiner eigenen freien Entwicklung zuzuführen und die aus der Zeit des fürstlichen Absolutismus stammende staatliche Schulverwaltung endlich abzuschaffen, sodass die Lehrer ihre pädagogischen Fähigkeiten frei entfalten und sich in ihrem Unterricht nicht an staatlichen Vorgaben, sondern an der individuellen Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder orientieren können. Außerdem müsste dies verbunden werden mit einer Erweiterung unserer Menschenerkenntnis, welche die seelischen und geistigen Seiten des menschlichen Wesens stärker einbezieht. Diese sollte dazu führen, dass bei der Unterrichtsgestaltung nicht nur die intellektuellen, sondern auch die künstlerischen und moralischen Kräfte berücksichtigt und bestmöglich und gleichmäßig entwickelt werden. Zu bewirken wäre dies durch eine viel stärkere Berücksichtigung der künstlerischen Unterrichtsfächer und eine künstlerische Gestaltung des Unterrichts überhaupt. All dies wäre zuvor in einer freien Lehrerbildung zu veranlassen. Dann wäre es möglich, Menschen heranzubilden, deren schöpferische Kräfte und deren Gemüt durch künstlerischen Unterricht entwickelt würden, die einen Sinn im Leben sehen könnten und die in der Lage wären, ihre Freizeit sinnvoll und fruchtbar zu gestalten. Eine solche allgemeine und umfassende Schulbildung sollte heute möglichst allen jungen Menschen bis zum 18. Lebensjahr ermöglicht werden.

Eine Berücksichtigung der Ideen Humboldts, die ihn bei der Gründung der Universität Berlin geleitet haben, wäre auch für eine Reform unseres Hochschul- und Universitätswesens von großer Bedeutung. Bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts war noch eine freie Studiengestaltung im Sinne Humboldts bis zu einem gewissen Grade möglich. Seitdem gilt, was Helmut Schelsky 1970 schrieb, dass der heutige Lehrbetrieb an den Universitäten in seinem Wesen gegen alle Grundsätze der Humboldtschen Universität gerichtet sei.⁶⁴ Deshalb ist eine Berücksichtigung und Verwirklichung von Humboldts Ideen angesichts der weitgehenden Verschulung der Fachstudiengänge und ihre europaweite Angleichung durch den von den europäischen Kultusministern 1999 vereinbarten sogenannten Bologna-Prozess sicher sehr schwierig zu erreichen. Auch hier gilt es, darauf hinzuwirken, dass die staatliche Gesetzgebung und Verwaltung des Hochschulwesens mehr und mehr eingeschränkt und den Universitäten und Hochschulen zunehmend Autonomie und Selbstverwaltung eingeräumt wird.

Unabhängig davon wäre jedoch eine Wissenschaftsreform im Sinne Hum-

⁶⁴ Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität, Düsseldorf 1971*², Seite 156 ff.

boldts auch heute schon möglich und im Grunde genommen dringend erforderlich; eine Reform, welche berücksichtigt, dass die Natur und der Mensch nicht nur aus materiellen Stoffen und Prozessen bestehen, sondern dass allen Weltercheinungen Geistiges zugrunde liegt und dass diese in einem inneren geistigen Zusammenhang stehen. Die heute vielfach im Vordergrund stehende intellektuelle Wissensvermittlung, bei der die inneren Zusammenhänge der Fakten nicht oder nur ungenügend dargestellt werden, führt vielfach dazu, dass das Studium abgebrochen oder das Studienfach gewechselt wird. Auch psychische Probleme treten dadurch bei vielen Studenten auf. Eine Vermittlung des Stoffes der verschiedenen Wissenschaftsgebiete, bei welcher auch die geistigen Zusammenhänge aufgezeigt werden, wie sie bei manchen Hochschullehrern noch zu finden ist, führt hingegen zu Begeisterung und innerer Befriedigung.

Leider besteht bei vielen heutigen Studenten eine starke Tendenz, das Studium der von ihnen gewählten Fachgebiete möglichst rasch durchzuführen, um baldmöglichst einen Arbeitsplatz zu finden und Geld zu verdienen. Es gibt jedoch auch Studenten, die nach einer Erkenntnis größerer Zusammenhänge streben, indem sie mit dem von ihnen gewählten Fachstudium z.B. Studien der Philosophie, der Psychologie oder der Soziologie verbinden. An sich wäre ein solches Grundlagenstudium für alle Studenten anzustreben, damit diese ihr Fachstudium entsprechend vertiefen können und befähigt werden, im späteren Berufsleben zu erkennen, wie ihr Fachgebiet mit anderen Gebieten zusammenhängt. Ein solches Grundlagenstudium ist in der Form denkbar, dass die letzten und eventuell auch vorletzten Klassen von Gymnasien mit dem ersten Semester der Hochschulen zu einer Kollegstufe zusammengefasst werden, wie sie von Hartmut von Hentig in dem Bielefelder Oberstufenkolleg begründet wurde.⁶⁵ Ein Anfang kann auch damit gemacht werden, dass an den Schulabschluss ein einjähriges Kolleg anschließt.⁶⁶ In solchen Kollegs ist es auch möglich, in die verschiedenen Wissenschaftsgebiete propädeutisch einzuführen, sodass ungeschulte Schüler sich vor Studienbeginn darüber klar werden können, welches Fachgebiet sie anschließend studieren wollen. Auch könnte in solchen Einrichtungen eine freie Studiengestaltung ermöglicht werden, wie sie Humboldt als Ideal vorgeschwebt hat.

Wünschenswert und notwendig wären aber vor allem freie, nichtstaatliche Hochschulen, in welchen Humboldts Ideal einer freien Menschenbildung mehr oder weniger verwirklicht werden könnte. Diese könnten mit den staatlichen Universitäten in Wettbewerb treten und so allmählich auch zu einer Umgestal-

⁶⁵ Vergleiche Hartmut von Hentig, Das Bielefelder Oberstufenkolleg, Sonderpublikation der Schriftenreihe Schulprojekte Laborschule / Oberstufen-Kolleg, Heft 1, Stuttgart 1971.

⁶⁶ Der Verfasser hat, angeregt durch die Universitätsidee Humboldts, in den Jahren 1978 – 1996 an der Begründung und Durchführung eines solchen „Freien Hochschulkollegs“ in Stuttgart mitgewirkt.

tung und mehr Autonomie des staatlichen Universitätswesens beitragen. Die Gründung solcher freien Hochschulen ist jedoch, wie das Beispiel der Universität Witten/Herdecke zeigt, wegen der großen Schwierigkeiten der Finanzierung außerordentlich erschwert. Hinzu kommen noch die restriktiven gesetzlichen Bestimmungen für eine Anerkennung solcher freien Hochschulen. Dem könnte jedoch dann abgeholfen werden, wenn eingesehen würde, dass die Regelung des Grundgesetzes, wonach Forschung und Lehre frei sind, letztlich bedeutet, dass die Regelung des Bildungswesens nicht zu den Aufgaben des Staates gehören kann, wie dies schon Humboldt vertreten hat. Dass eine Finanzierung des Hochschulwesens heute im wesentlichen nur durch den Staat möglich ist, muss nicht bedeuten, dass er dieses auch gesetzlich regelt. So wie Humboldt anstrebte, das Schulwesen und die Universität Berlin vom Staat wirtschaftlich unabhängig zu machen, um sie ihrer freien Entwicklung zu überlassen, wäre es auch heute möglich, das Bildungswesen vom Staat finanziell unabhängig zu machen, indem den Eltern von Schülern und der von den Universitäten zum Studium zugelassenen Studenten kostendeckende Bildungsgutscheine zur Verfügung gestellt werden, die eine freie Schulwahl und einen echten Wettbewerb zwischen staatlichen und freien Universitäten ermöglichen würden. Dies wäre nicht mit finanziellen Mehrbelastungen der Bundesländer verbunden, sondern würde nur bedeuten, dass die bisher vom Staat direkt für die Schulen und Hochschulen aufgewendeten Mittel diesen künftig über die Schülereltern bzw. Studenten zufließen würden.

Wer solchen Gedanken gegenüber den Einwand erhebt, sie seien utopisch, der verkennt, dass eine durchgreifende Reform unseres Bildungswesens und damit eine positive Weiterentwicklung unserer Kultur nur möglich sind, wenn auf diesem Gebiet im Sinne Humboldts das Regieren mit der Zeit ganz aufhört und dadurch künftig eine freie Entwicklung unserer Schulen und Hochschulen ermöglicht wird.

Die Bedeutung kultureller Vielfalt in einem europäischen Hochschulraum

von PETER NENNIGER*

Der Bologna-Prozess beherrscht derzeit die Diskussion um die Akademische Lehre. Obwohl dieser nur auf einer Regierungsübereinkunft (inter-governmental agreement) unter EU- und nicht-EU-Staaten beruht und die Bologna Deklaration von 1999 (Declaration of European Ministers responsible for Education, 1999) demnach weder einen Vertrag noch eine Konvention darstellt, aus der irgendwelche rechtserheblichen Verpflichtungen für die Signatarstaaten abzuleiten wären (Aktuelle Übersicht vgl. Austrian Federal Ministry of Science and Research, 2009), spricht man bereits mancherorts von einer Revolution in der Hochschullehre (vgl. z.B. Edler, 1999; Bektchieva, 2004; Walter, 2006). Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass in vielen Fällen nicht die Ziele des Bologna-Prozesses (wie z.B. Mobilität, Strukturierung des Studiums, Berufsqualifizierung; vgl. dazu auch Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education; 2001), sondern deren Umsetzung durch die (eigenen) Hochschulen im Zentrum der Kritik stehen (vgl. z.B. Deutscher Hochschulverband 1998; Draake, 2001). Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil diese ihre Umstrukturierungsmaßnahmen oft mit dem Bologna-Prozess begründen, obwohl in diesem meist nur formale und grobe Rahmenvorgaben gemacht werden (vgl. Grigat, 2005; Hanft & Müskens, 2005; Leszczensky & Wolter, 2005; Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

Wenn man die konkreten Umsetzungen dieses Prozesses in der aktuellen Praxis allerdings prinzipiell betrachtet, dann wird klar, dass dabei insbesondere Fragen nach dessen äußerer Organisation im Vordergrund stehen, wobei man sich im Wesentlichen auf eine Reihe von Prinzipien des diesbezüglichen Implementationsprozesses bezieht (vgl. Schwarz-Hahn & Rehbürg, 2004; Nagel, 2006).

Im Hinblick auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums sind diese darauf angelegt (vgl. Eckart, 2005),

- dass ausländische Abschlüsse und andere Hochschulqualifikationen angemessen anzuerkennen sind,
- dass auf nationaler Ebene nur noch mit dem umfassenden Rahmenmodell für den europäischen Hochschulraum compatible Qualifikationsrahmen

* Der Autor dankt Dirk Bißbort und Raphael Schreier für die intensive Durchsicht der Endfassung dieses Beitrags.

zu erstellen sind (z.B. nach dem Drei-Stufen-Modell „Bachelor-, Master-, Doktorgrad“), und

- dass dabei die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) zu garantieren sind.

Dabei werden diese Elemente in einem übergreifenden Qualitätssicherungskonzept (The European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005) gesehen, das die Autonomie und das Profil einer Hochschule zunächst insofern begründet, als darin deren spezifische Qualitätsziele und deren Qualitätssicherung und -förderung festgelegt sind. Allerdings wird wiederum – Autonomie einschränkend – Qualitätssicherung einer Hochschule zugleich als strukturiertes, hochschulweit übergreifendes Verfahren verstanden, das (mitsamt den entsprechenden Genehmigungs- und Überprüfungsmechanismen) integraler Bestandteil einer vorwiegend bei der Hochschulleitung angesiedelten Gesamtstrategie ist und von daher die Mitglieder und Angehörigen einer Universität nur beschränkt einbezieht.

Im Gegensatz zu diesem festgelegten Rahmen findet man jedoch zur internen – fachinhaltlichen – Ausgestaltung der Hochschullehre keinerlei nähere spezifische Aussagen (vgl. z.B. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2002). Einzig im Londoner Kommuniqué vom Mai 2007 (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education; 2007) ist insofern ein allgemein gehaltener überfachlicher Bezug zu entnehmen, als die für das Hochschulwesen zuständigen Minister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder zum Ausdruck gebracht haben, dass die Entwicklung des Europäischen Hochschulraums eine „Stärkung unseres reichhaltigen und vielfältigen europäischen kulturellen Erbes“ zum Ziel habe, die auf „institutioneller Autonomie, akademischer Freizeit, Chancengleichheit und demokratischen Prinzipien ...“ (ebd.) beruhe.

Aus dieser Sicht kann man einerseits den Eindruck gewinnen, dass es sich beim Bologna Prozess um einen bewusst formal gehaltenen Rahmen handelt, in dem es den einzelnen Staaten obliegt, ihren kulturspezifischen Beitrag einzubringen, andererseits jedoch ebenso, dass Beiträgen zum reichhaltigen und vielfältigen kulturellen Erbe sowie einer Respektierung einschlägiger nationaler akademischer Traditionen höchstens ein allgemeiner und damit eher geringer Stellenwert beigemessen wird.

Da allerdings die Konstruktion des äußeren Rahmens nicht ohne Einfluss auf dessen innere Ausgestaltung ist, soll in diesem Beitrag zum einen der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Vorgaben eines umfassenden europäischen Qualifikationsrahmens dessen Ausgestaltung mit den Spezifika eines kulturellen Erbes befördert oder zumindest zum Tragen kommen lässt oder eher

beeinträchtigt. Zum anderen soll bedacht werden, welche unbeabsichtigten oder in sich widersprüchlichen Folgen sich sowohl für die Ausgestaltung des spezifischen nationalen als auch des europäischen Qualifikationsrahmens ergeben könnten, wenn derartige Fragen im Kontext der Umsetzung des Bologna-Prozesses nicht ernsthaft genug beachtet werden.

Aktuelle Problemlage

Wie bereits erwähnt, sieht das grundlegende Rahmenwerk aus der Deklaration von Bergen im Jahre 2005 drei Qualifikationszyklen in der Hochschulbildung vor, die über die Abschlüsse und den Studienaufwand im Rahmen des European Credit Transfer System (ECTS-Kreditpunkte) definiert sind: Der erste Zyklus, meist im Umfang von 180–240 ECTS-Kreditpunkten, führt zum das Erststudium abschließenden berufsqualifizierenden „Bachelor“ (diese Benennung variiert von Land zu Land). Der zweite Zyklus, meist im Umfang von 90–120 ECTS-Kreditpunkten, führt zu einem akademisch voll qualifizierenden Abschluss als „Master“. Der dritte Zyklus ohne festgelegte ECTS-Kreditpunkte führt schließlich zum Doktorat (Declaration of European Ministers of Education responsible for Education, 2005; vgl. auch Eckardt, 2005; Halvorsen & Nyhagen, 2005).

Dieser zunächst rein formal erscheinende und mit weiten Spannbreiten versehene Rahmen enthält allerdings bei näherer Betrachtung einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel: Grundlage und vorherrschender Maßstab für die Bewertung von Studienleistungen sind nicht mehr Anspruch und Intensität akademischer Lehre, sondern der in erster Linie quantitativ bemessene (meist zeitliche) Studienaufwand der Lernenden. Der inhaltliche Anspruch des Studiums verliert demnach gegenüber dem abzuleistenden Aufwand an Gewicht. Praktisch zeigt sich dies etwa darin, dass berufspraktisches Training sowie Teilnahme an Forschungsprojekten nun stärker gewichtet werden und Studienleistungen innerhalb von Examina, bei Laborarbeiten und Präsentationen sowie generelle Studierzeiten bei der Bewertung zusätzlich Berücksichtigung finden.

Eine weitere, zumindest indirekt die inhaltliche Komponente des Studiums tangierende Konsequenz ist die explizite Hinführung des Erststudiums auf eine berufliche Qualifikation. Dies bedeutet wiederum, dass sich die Orientierung des Hochschulstudiums von der Ausrichtung an der inhaltlichen Struktur einer Disziplin zu einer nach außen gerichteten Orientierung auf deren beruflichen Verwertungszusammenhang verlagert.

Betrachtet man dies als eine mögliche Facette europäischer akademischer Traditionen, dann muss konzediert werden, dass hier Aspekte kultureller Vielfalt zu Gunsten ökonomischer Ziele verengt werden, oder es entsteht zumindest der Eindruck, dass Beiträgen zum reichhaltigen und vielfältigen kulturellen Er-

be sowie einer Respektierung einschlägiger nationaler akademischer Traditionen höchstens nachrangige Verbindlichkeit zugemessen wird, die selbst in den betroffenen Ländern auch noch weitergehender Diskussion unterliegt (z.B. Übersicht zu Folgen in der schweizerischen Berufsbildung: Petrin & Schmid, 2006).

Daraus wird ersichtlich, dass durch das Erstellen eines mit dem übergeordneten Europäischen Rahmenwerk kompatiblen nationalen Qualifikationsrahmens Werte, Überzeugungen und Absichten berührt werden, die einem jeweiligen kulturellen Erbe innewohnen.

Zugleich ist bei Ausblendung der kulturellen Dimension mit unbeabsichtigten oder den Intentionen des Londoner Kommuniqués widersprechenden Folgen dahingehend zu rechnen, dass Missverständnisse oder Fehlbewertungen gefördert werden

- hinsichtlich der Inhalte und Bedeutungen von Standards europäischer Hochschulbildung (z.B. identischer Term, jedoch unterschiedliche Bedeutung),
- hinsichtlich der Gleichartigkeit von Zertifikaten (z.B. wenn formal gleichartige Zertifikate unterschiedlichen Zwecken [z.B. Qualifikation oder Zulassung zu einer Tätigkeit] dienen),
- hinsichtlich der qualifikatorischen Ausrichtung von Studiengängen oder Studienrichtungen (z.B. gleiche Benennung, aber unterschiedliche fachinhaltliche Füllung).

Um zu einer grundsätzlichen Einsicht in diese Problematik zu gelangen, erscheint es deshalb notwendig, sich über einige der den Traditionen akademischer Bildung innewohnenden, grundlegenden Aspekte kultureller Eigenart Klarheit zu verschaffen. *Das entscheidende Problem besteht in den unterschiedlichen Traditionen akademischer Bildung.*

Dies wird dann besonders einsichtig, wenn man sich näher mit spezifischen Vorstellungen akademischer Bildung auseinandersetzt, selbst wenn das hier vereinfachend auf die Gegenüberstellung von einigen zentralen Merkmalen zweier Hochschultraditionen beschränkt ist: Der zentraleuropäischen und der angelsächsischen. Im Folgenden soll dies mit Blick auf die Art der Zulassung zur Hochschulbildung, die Struktur der Qualifikationszyklen, die Organisation der Inhalte eines Studiengangs sowie die formale Zertifizierung und deren Beurteilungsgrundlagen erfolgen mit dem Ziel, zu einer vertieften Einsicht in das der jeweiligen Hochschultradition zu Grunde liegende Verständnis akademischer Bildung zu gelangen.

Zentraleuropäisches System der Hochschulbildung

Es kann auf der Grundlage der oben angegebenen Merkmale wie folgt gekennzeichnet werden, siehe auch Tabelle 1:

- Die *Hochschulzulassung* erfolgt in der Hauptsache auf der Grundlage eines Zeugnisses der allgemeinen oder speziellen Hochschulreife (Matura, Abitur, Baccalauréat) bei [eingeschränkter] Mitsprache von Universitäten.
- Die *Hochschulbildung* umfasst zwei Qualifikationszyklen mit jeweils unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten:
 - den Diplom- [Lizentiats-, usw.] Studiengang (mit 4 – 6 Jahren Regelstudienzeit, umfassend ca. 80 % der Studierenden) mit akademischer Orientierung,
 - den Promotionsstudiengang [Doktorat] (mit 3 – 5 Jahren durchschnittlicher Studienzeit, umfassend ca. 10 % der [15 % der Diplom-] Studierenden) mit Forschungsorientierung,
- Die *Organisation* der Hochschulstudien folgt einem übergreifenden Rahmenwerk, das viele individuelle Optionen offen hält (Studienrichtungen, Nebenfächer, Forschungs-, Praxissemester).
- Die *Zertifizierung* erfolgt auf der Grundlage eines abschließenden Examins (meist nach einem Vorexamen) und einer Abschlussarbeit (Diplomarbeit, Dissertation) zu einer Themen- oder Problemstellung.
- Die *Beurteilung* erfolgt auf der Grundlage einer Benotung von Examen und Arbeit, wobei
 - Leistungsnachweise (als [benotete] Nachweise von erbrachten Studienleistungen in einer Lehrveranstaltung) als Zulassungsvoraussetzungen für die Examensanmeldung gelten,
 - Forschungs- und Industriepraktika als Zulassungsvoraussetzungen für die Examensanmeldung usw. gelten und oft wenig oder kein Gewicht bei der Gesamtbeurteilung haben.

Tabelle 1: Kennzeichen und Grundauffassungen des zentraleuropäischen Systems der Hochschulbildung

Kennzeichen der Hochschulbildung	Grundauffassungen zur Hochschulbildung
Die Hochschulzulassung erfolgt auf der Grundlage eines Zeugnisses der Hochschulreife bei (eingeschränkter) Mitsprache der Universitäten.	<i>Hochschulbildung erfolgt auf der Grundlage von Standards über Allgemeine Bildung und grundlegende Studierfähigkeiten, die ein allgemeines Kulturverständnis repräsentieren.</i>
Die Hochschulbildung erfolgt in zwei Qualifikationszyklen (mit unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten).	<i>Hochschulbildung gründet auf einem disziplin-orientierten hierarchischen Aufbau mit generellen Prinzipien auf der Basis und spezifischen (professionellen) Kompetenzen an der Spitze.</i>
Die Hochschulstudien folgen einem übergreifenden Rahmenwerk, das viele individuelle Optionen offen hält.	<i>Hochschulbildung beruht im Kern auf individueller Persönlichkeitsentwicklung, die ein Maximum an Wahlfreiheit sowohl hinsichtlich der Studieninhalte als auch der Studienorganisation voraussetzt.</i>
Die Zertifizierung erfolgt auf Basis von Abschluss- (und Zwischen-) Examen sowie einer Arbeit zu einem Thema oder Problem.	<i>Ein Studienabschluss repräsentiert umfassendes und integratives Wissen in einem Fach, verbunden mit Transfer- und Anwendungskompetenzen.</i>

Das dieser Organisation der Hochschulbildung zu Grunde liegende Bildungsverständnis beruht auf folgenden Grundauffassungen:

- Hochschulbildung erfolgt auf der Grundlage von Standards über Allgemeine Bildung und grundlegende Studierfähigkeiten, die ein allgemeines Kulturverständnis repräsentieren.
- Hochschulbildung gründet auf einem disziplinorientierten, hierarchischen Aufbau mit generellen Prinzipien auf der Basis und spezifischen (professionellen) Kompetenzen an der Spitze.
- Hochschulbildung beruht im Kern auf individueller Persönlichkeitsentwicklung, die ein Maximum an Wahlfreiheit sowohl hinsichtlich der Studieninhalte als auch der Studienorganisation voraussetzt.
- Ein Studienabschluss repräsentiert umfassendes und integratives Wissen in einem Fach, verbunden mit Transfer- und Anwendungskompetenzen.

Ordnet man nun die Kennzeichen zentraleuropäischer Hochschulbildung deren Grundauffassungen zu (vgl. Tabelle 1), dann wird aus einer übergreifenden Gesamtbetrachtung ersichtlich, dass diese Hochschulbildung auf einer von auf grundlegend akzeptierten Standards Allgemeiner Bildung bestimmten Vorstellung von Studierfähigkeit beruht, auf eine disziplinierte Wissens- und Fähigkeitsstruktur bezogen ist, der freien Entwicklung einer Persönlichkeit Gestaltungsspielraum gibt sowie auf das Erreichen eines umfassenden und integrierten Wissens und Könnens ausgelegt ist.

Angelsächsisches System der Hochschulbildung

Es kann auf der Grundlage der oben angegebenen Merkmale wie folgt gekennzeichnet werden:

- Die *Zulassung* erfolgt hauptsächlich auf der Grundlage spezifischer Fachkenntnisse (UK: A-/AS-levels) und/oder einem Aufnahmeexamen mit beträchtlicher Mitsprache und Mitwirkung der Universitäten.
- Die *Hochschulbildung* umfasst drei Qualifikationszyklen unterschiedlicher Orientierung:
 - Bachelor (mit 3 Jahren Regelstudienzeit, umfassend ca. 80 % der Studierenden) mit beruflicher Orientierung,
 - Master (mit 2 Jahren Regelstudienzeit, umfassend ca. 15 % der Studierenden [ca. 20 % der Bachelors]) mit akademischer Orientierung,
 - Doctor (mit ca. 3 Jahren Studienzeit, umfassend ca. 5 % der Studierenden [25 % der Masters]) mit Forschungsorientierung.
- Die *Organisation* der Hochschulstudien ist detailliert festgelegt und folgt einem strikt vorgesehenen Verlauf.
- Die *Zertifizierung* erfolgt auf der Grundlage einer die Studienleistungen (Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeit [Thesis]) repräsentierenden Punktesystems (Credits).
- Die *Beurteilung* des Examens erfolgt summativ auf der Grundlage der erworbenen "Credits", wobei Praxis bzw. Training (beim Bachelor) und/oder Teilnahme an der Forschung (beim Master) hohes Gewicht bei der Gesamtbeurteilung haben.

Tabelle 2 beinhaltet die Kennzeichen und Grundlagen des angelsächsischen Systems der Hochschulbildung als Übersicht.

Tabelle 2: Kennzeichen und Grundauffassungen des angelsächsischen Systems der Hochschulbildung

Kennzeichen der Hochschulbildung	Grundauffassungen zur Hochschulbildung
Die Zulassung erfolgt auf der Grundlage spezifischer Fachkenntnisse und/oder einem Aufnahmeexamen unter beträchtlicher Mitsprache und Mitwirkung der Universitäten.	<i>Hochschulbildung erfolgt auf der Grundlage von Wissen und Fähigkeiten durch exemplarische Erfahrungen aus Lernen und Arbeit.</i>
Die Hochschulbildung umfasst drei Qualifikationszyklen mit unterschiedlicher Orientierung.	<i>Hochschulbildung gründet auf einer pragmatischen, ergebnisorientierten Mischung von professionellen und übergreifenden (akademischen) Kompetenzen.</i>
Die Studien sind hoch organisiert und folgen einem festgelegten Verlauf.	<i>Hochschulbildung ist das Ergebnis einer Summe von individuellen Erfahrungen beim Lernen und Arbeiten, die einem strikt festgelegten und organisierten Verlauf folgen.</i>
Die Zertifizierung erfolgt summativ auf der Grundlage von Studienleistungen.	<i>Ein Studienabschluss repräsentiert in der Hauptsache eine Summe von Lernerfahrungen und Kompetenzen, die schrittweise erworben wurden in einem Durchlaufen von Lernen und Arbeit innerhalb eines vorgegebenen Curriculums.</i>

Die dieser Organisation der Hochschulbildung zu Grunde liegende Idee beruht auf folgenden Grundauffassungen:

- Hochschulbildung erfolgt auf der Grundlage von Wissen und Fähigkeiten, erworben durch (teilweise individuell gewählte) exemplarische Erfahrungen aus Lernen und Arbeit.
- Hochschulbildung gründet auf einer pragmatischen, ergebnisorientierten Mischung von professionellen und übergreifenden (akademischen) Kompetenzen.
- Hochschulbildung folgt einem strikt festgelegten und organisierten Verlauf von individuellen Erfahrungen beim Lernen und Arbeiten.

- Ein Studienabschluss repräsentiert eine Summe von Lernerfahrungen und dabei erworbenen Kompetenzen, die schrittweise in einem Durchlaufen von Lernen und Arbeit innerhalb eines vorgegebenen Curriculums angeeignet wurden.

Ordnet man wiederum die Kennzeichen angelsächsischer Hochschulbildung deren Grundauffassungen zu (vgl. Tabelle 2), dann wird ersichtlich, dass diese Hochschulbildung auf einer Vorstellung von Studierfähigkeit beruht, die durch exemplarische Erfahrungen aus Lernen und Arbeit, vorwiegend auf den konsekutiven Erwerb einer pragmatischen, ergebnisorientierten Mischung professioneller und übergreifender (akademischer) Kompetenzen gerichtet ist, einem strikt festgelegten und organisierten Verlauf folgt und im Studienabschluss zusammenfassend dokumentiert wird.

Kulturelle Unterschiede in den Grundauffassungen Europäischer Hochschulbildung

Vergleicht man nun die beiden Grundauffassungen Europäischer Hochschulbildung (vgl. Tabelle 3), dann wird augenscheinlich, dass sich die meisten kulturellen Unterschiede in der Hauptsache beziehen

- auf die Bevorzugung anerkannter Standards Allgemeiner Bildung gegenüber individueller exemplarischer Erfahrung als Grundlage für den Erwerb von Studierfähigkeit,
- auf die bevorzugte Ausrichtung des Studiums nach einer disziplinorientierten Wissens- und Fähigkeitsstruktur gegenüber einer pragmatischen Ergebnisorientierung im Hinblick auf übergreifende und professionelle Kompetenzen,
- auf die stärkere Gewichtung der Förderung einer freien Entwicklung der Persönlichkeit gegenüber einer Gewährleistung strikt organisierter individueller Lern- und Arbeitserfahrung,
- auf ein Ziel akademischer Bildung, in dem umfassendem und integriertem Wissen und Können der Vorrang vor der systematischen Ansammlung wohl definierter Kompetenzen gegeben wird.

Tabelle 3: Kulturelle Unterschiede in den Grundauffassungen Europäischer Hochschulbildung

Grundauffassungen zentraleuropäischer Hochschulbildung	Grundauffassungen angelsächsischer Hochschulbildung
Hochschulbildung erfolgt auf der Grundlage von Standards über Allgemeine Bildung und grundlegende Studierfähigkeiten, die ein allgemeines Kulturverständnis repräsentieren.	<i>Hochschulbildung erfolgt auf der Grundlage von Wissen und Fähigkeiten durch exemplarische Erfahrungen aus Lernen und Arbeit.</i>
Hochschulbildung gründet auf einem disziplinorientierten hierarchischen Aufbau mit generellen Prinzipien auf der Basis und spezifischen (professionellen) Kompetenzen an der Spitze.	<i>Hochschulbildung gründet auf einer pragmatischen, ergebnisorientierten Mischung von professionellen und übergreifenden (akademischen) Kompetenzen.</i>
Hochschulbildung beruht im Kern auf individueller Persönlichkeitsentwicklung, die ein Maximum an Wahlfreiheit sowohl hinsichtlich der Studieninhalte als auch der Studienorganisation voraussetzt.	<i>Hochschulbildung folgt einem strikt festgelegten und organisierten Verlauf von individuellen Erfahrungen beim Lernen und beim Arbeiten.</i>
Hochschulbildung führt im Ergebnis zu umfassendem und integrativem Wissen in einem Fach, verbunden mit Transfer- und Anwendungskompetenzen.	<i>Hochschulbildung führt im Ergebnis zu einer Summe von individuellen Kompetenzen aufgrund von Erfahrungen beim Lernen und Arbeiten, die einem strikt festgelegten und organisierten Verlauf folgen.</i>

Situierung des Rahmenwerks Europäischer Hochschulbildung im Rahmen seiner Traditionen

Zieht man nun die den bisherigen Betrachtungen entsprechenden Aspekte des Rahmenwerks europäischer Hochschulbildung hinzu, dann lässt sich dieses vorzugsweise charakterisieren

- als Durchlaufen individueller exemplarischer Lern- und Arbeitserfahrungen mit pragmatischer Ergebnisorientierung,
- in einem inhaltlich und organisatorisch strikt festgelegten Studienverlauf,
- innerhalb des nationalen, im Regierungsabkommen selbstverpflichtend übernommenen, den übergreifenden und weitgehend formalen europäischen Vorgaben entsprechenden Rahmenwerks.

Dabei fällt auf,

- dass es vorzugsweise der angelsächsischen (und teilweise der japanischen) Hochschultradition folgt sowie kontinentaleuropäische Traditionen der Hochschulbildung (darunter auch die Humboldt'sche Idee von Hochschulbildung) weitgehend ausblendet sind und
- dass es in seiner Grundlegung einer vorwiegend ökonomisch orientierten Leitidee folgt.

Das Hauptproblem bei der Umsetzung des Europäischen Rahmenwerks der Hochschulbildung liegt jedoch darin, dass diese beiden Merkmale universitärer Bildung nur implizit und meist unreflektiert vermengt werden. Diese wieder voneinander zu scheiden und die Bedeutung kultureller Vielfalt für den europäischen Hochschulraum hervorzuheben, erscheint deshalb als kein sekundäres, sondern – wie noch zu zeigen ist, gerade für den deutschsprachigen Raum – als ein vordringliches Anliegen (vgl. auch die bereits vor der Bologna Deklaration verfasste Anmerkung von Erichsen, 1996).

Berücksichtigung des kulturspezifischen Anteils in der Europäischen Hochschulbildung als Kernaufgabe in der Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses

Einen naheliegenden Ansatz bietet dafür ein kontrastierender Vergleich wesentlicher Merkmale des europäischen Rahmenwerks mit dem die kontinentaleuropäische Tradition fundierenden Humboldt'schen Ideal. (Zur Grundlegung siehe Humboldt, 1809; Benner, 1995). Gemäss den darin entwickelten Ideen vollzieht sich Hochschulbildung als autonome Persönlichkeitsentwicklung auf Basis des von der individuellen Lebens- und Erfahrungsumwelt abhängigen, zwanglosen ‚Suchens‘ und ‚Findens‘ von Wissen. Voraussetzung dafür ist eine akademische Freiheit, die einerseits sowohl freie Studienwahl und freie Studienorganisation auf Seiten der Studierenden umfasst als auch Staatsunabhängigkeit von Bildung, die andererseits allerdings auch in einen permanenten öffentlichen Austausch zwischen allen am Wissenschaftsprozess Beteiligten eingebunden ist, und das mit dem Ziel, eine Integration ihres Wissens zu erreichen, die disziplinübergreifenden Erkenntnisaustausch ermöglicht.

Stellt man nun dem Humboldt'schen Ideal das aktuelle Verständnis akademischer Bildung im europäischen Hochschulraum gegenüber (vgl. Tabelle 4), so ergeben sich eine Reihe nennenswerter Diskrepanzen, die zumindest Rückfragen erforderlich machen.

Tabelle 4: Humboldt'sches Ideal und aktuelles Verständnis Europäischer Hochschulbildung

Humboldtsches Ideal der Hochschulbildung	Aktuelles Verständnis europäischer Hochschulbildung
Hochschulbildung als individuelle, selbstgesteuerte Persönlichkeitsentwicklung,	<i>Hochschulbildung als Durchlaufen individueller exemplarischer Lern- und Arbeitserfahrungen mit pragmatischer Ergebnisorientierung.</i>
auf Basis des von der individuellen Lebens- und Erfahrungsumwelt abhängigen zwanglosen ‚Suchens‘ und ‚Findens‘ von Wissen in der akademischen Freiheit freier Studienwahl und freier Studienorganisation,	<i>in einem inhaltlich und organisatorisch strikt festgelegten Studienverlauf,</i>
als staatsunabhängige Bildung im permanenten öffentlichen Austausch zwischen allen am Wissenschaftsprozess Beteiligten mit dem Ziel, eine Integration ihres Wissens zu erreichen, die disziplinübergreifenden Erkenntnisaustausch ermöglicht.	<i>innerhalb des nationalen, im Regierungsabkommen selbstverpflichtend übernommenen, den übergreifenden und weitgehend formalen europäischen Vorgaben entsprechenden Rahmenwerks.</i>

Wenn der in vielerlei Hinsicht prinzipiell noch leere Rahmen formaler Festlegungen in der Bergen-Deklaration hinsichtlich der Gestaltung des Europäischen Hochschulraums inhaltlich wirklich noch in einer Weise gefüllt werden kann, bei der Bewahrung und Aufbau „unseres reichhaltigen und vielfältigen europäischen kulturellen Erbes“ als ernsthaft zu erstrebende Ziele betrachtet werden, dann müssen gerade auch in der praktischen Umsetzung eine Reihe von Fragen – nicht nur bezogen auf das Humboldt'sche Bildungsideal – reflektiert und beantwortet werden (vgl. Lenhart, 2006). Vordringlich erscheint dabei zu erwägen,

- inwieweit und in welcher Weise herausgehobene Akkreditierungsvorgaben wie „Berufsorientierung“ oder „Forschungsorientierung“ mit Hochschulbildung als individueller, autonomer Persönlichkeitsentwicklung noch in Einklang zu bringen sind,
- inwieweit und in welcher Weise in einem mit eng definierten Modulen inhaltlich und organisatorisch festgelegten Studienverlauf Hochschulbildung auf Basis eines von der individuellen Lebens- und Erfahrungsumwelt abhängigen zwanglosen ‚Suchens‘ und ‚Findens‘ von Wissen in akademischer Freiheit (Studienwahl und -organisation!) noch ihren Platz finden kann,

- inwieweit und in welcher Weise ein verkürztes Bachelor-Studium, das zu geringerem Qualifikationsniveau und zu praktischen und berufsqualifizierenden Abschlüssen führen soll, den Studierenden noch die Möglichkeit offen lassen kann, eigene Interessenschwerpunkte zu finden und sich selbst wissenschaftlich einzubringen,
- inwieweit in einem hinsichtlich Struktur und Organisation festgelegten Studienverlauf, bei dem auch Aspekte von „Sinnhaftigkeit“ des zu vermittelnden Gegenstandes Teil eines rigiden Akkreditierungsverfahrens sein können, noch eine inhaltsbezogene Gestaltungsfreiheit der akademischen Lehre garantiert werden kann,
- inwieweit eine unter Akkreditierungszwang stehende Hochschulbildung, die bei Agenturen erfolgen muss, welche von einer gesetzlich festgelegten staatlichen Autorität (Akkreditierungsrat) überwacht wird, und bei der Verbindlichkeit über die Einrichtung oder Genehmigungsfähigkeit eines Studiengangs erst durch ein Akkreditat (als einem Verwaltungsakt!) erlangt werden kann, überhaupt noch mit Hochschulbildung in akademischer Freiheit (d.h. als staatsferne Bildung in einem permanenten öffentlichen und freien Austausch zwischen allen am Wissenschaftsprozess Beteiligten) im Einklang stehen kann.

Die in den einzelnen Fragen berührten Aspekte einer europäischen Hochschulbildung machen deutlich, dass es im Bologna-Prozess zwar noch Möglichkeiten einer kulturorientierten Ergänzung geben kann, aber auch, dass eine derartige Fülle von Rahmenbedingungen in einigen Fällen nachhaltige Korrekturen im Implementierungsprozess dieser Reform erfordert (vgl. insgesamt Weber, 2005).

Stellt man sich diesen Fragen aber nicht oder versucht gar, ihnen auszuweichen oder sie beiseite zu schieben, dann ist entgegen der den Bologna Prozess leitenden Intentionen zu befürchten (wobei einige Erfahrungen darauf hindeuten [vgl. auch Friedrich, 1999; Maassen, 2004; Hochschulrektorenkonferenz, 2008]),

- dass eine unübersichtliche Vielfalt von Studiengängen gleichen Namens, aber inhaltlicher Verschiedenheit, selbst eine national beschränkte Orientierung über Studienangebote beträchtlich erschwert,
- dass aufgrund derartiger Unklarheiten der intendierte Wechsel zwischen Hochschulen nicht nur im Ausland, sondern sogar im Inland erschwert oder gar unmöglich gemacht wird,

- dass es aufgrund des mit der Umsetzung verbundenen Arbeitsaufwands (Akkreditierungsanforderungen) und dessen hohen Kosten (bei fehlender Finanzausstattung) zu weiterer Ökonomisierung des Studiums kommt und daraus ein Verlust an Tiefe und an wissenschaftlichen Komponenten erwächst,
- dass aufgrund von Zulassungsbeschränkungen beim Master-Studium und einer Verkürzung der Studienförderung auf das Bachelor-Studium (als Erststudium) die von der Anlage des Studiums schon beengte Entfaltung des intellektuellen und persönlichkeitsbildenden Potentials der nachfolgenden Generation noch weiter im Studienverlauf eingeschränkt wird.

In der Konsequenz führen die vorangegangenen Überlegungen zu der Einsicht, dass die Frage nach dem Stellenwert der kulturellen Vielfalt nicht ein nebensächlicher oder ergänzender oder zusätzlicher Bereich des Bologna Prozesses ist, sondern sein eigentlicher Kern. Die Art und Weise, wie der leere, formale Rahmen zunächst einmal zurechtgerückt wird, und – noch wichtiger – wie die formalen Festlegungen in der Bergen-Deklaration inhaltlich gefüllt werden, entscheiden darüber, ob die Ausgestaltung Europäischer Hochschulbildung in Richtung Auf- und Ausbau „unseres reichhaltigen und vielfältigen europäischen kulturellen Erbes“ oder – indem Wohlgefühtes zerrissen und vermeintlich Neues ohne sinnstiftenden Zusammenhang aneinander gereiht werden – zu dessen Abbau in Richtung einer verarmten und einfältigen europäischen Zivilisation verlaufen werden (vgl. Weber, 2005). Wie immer man dabei die ganze Angelegenheit betrachten mag, am Ende gelangt man wieder zu der Grundüberlegung, inwieweit Hochschulbildung nur noch verwertungsqualifizierendes Training oder eben doch Erziehung oder gar Kultivierung der nachfolgenden Generation Europas sein soll.

Eine Rückbesinnung und – damit verbunden – eine realitätsbezogene und weiterführende Berücksichtigung und Fortentwicklung des Humboldt'schen Gedankengutes könnten sich in diesem Zusammenhang einmal mehr als eine tragfähige Stütze erweisen.

Literatur

- Austrian Federal Ministry of Science and Research (2009): The European Higher Education Area. Vienna.
- Bektchieva, J (2004): Die europäische Bildungspolitik nach Maastricht. LIT. Münster.
- Benner, D. (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie (2. Auflage). Beltz. Weinheim.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“, Bonn.
- Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education (2001): Towards the European Higher Education Area. Prague, 19 May 2001.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Bergen, 19 – 20 May 2005.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2007): Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London, 18 May 2007.
- Declaration of European Ministers responsible for Education (1999): Bologna, 19 June 1999.
- Deutscher Hochschulverband (1998): Der Bachelor bringt keine Internationalisierung. Fragen an Alfred Kieser, Forschung und Lehre 10, 516 – 517.
- Drake, H. (2001): Bachelor und Master: Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild. Das Hochschulwesen, 1, 10 – 17.
- Eckardt, P. (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Books on Demand. Norderstedt.
- Edler, G. (1999): Die Revolution der Studiengänge – und die Folgen. Die neue Hochschule, 1, 40 – 41

- Erichsen, H. U. (1996): Abschied oder Bereicherung? Der Bachelor und die kontinental-europäische Tradition, *Forschung & Lehre*, 11, 570 – 571.
- Friedrich, H. R. (1999): Akkreditierung zum ersten – Optionen und Gefahren von Akkreditierungsverfahren. *Die neue Hochschule*, 1, 52 – 53.
- Grigat, F. (2005): Keine einheitliche Logik des Systems: zur aktuellen Situation der Einführung von Bachelorstudiengängen vor dem Hintergrund der Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005. *Forschung und Lehre*, 12, 290 – 293.
- Halvorsen, T. & A. Nyhagen (2005): The Bologna Process and the shaping of the future knowledge societies: Conference Report from the Third Conference on Knowledge and Politics, The University of Bergen, May 18 – 20th 2005. Bergen: University of Bergen, The Department of Administration and Organization Theory.
- Hanft, A. & I. Müskens (Hrsg.) (2005): Bologna und die Folgen für die Hochschule. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen. Bertelsmann, Bielefeld.
- Humboldt, W. (1809) Antrag zur Gründung der Universität in Berlin. An des Königs Majestät. Königsberg, den 10. Juli 1809. [In: W. von Humboldt (1960), *Werke in 5 Bänden*. Hrsg. Flitner u. Kiel, Darmstadt]: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt).
- Lenhart, V. (2006): Humboldt heute – das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In: K. Kempster (Hrsg.). *Bildung und Wissensgesellschaft* (S. 33 – 58). Springer, Berlin.
- Leszczensky, M., & A. Wolter (Hrsg.) (2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. HIS, Hannover.
- Maassen, O. T. (2004): Die Bologna-Revolution: Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Bankakademie-Verlag, Frankfurt/M.
- Menze, C. (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Schroedel, Hannover.
- Nagel, A.-K. (2006): Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.

- Petrin, P. & D. C. Schmid (2006): Die Zukunft der dualen Berufsbildung in der Schweiz. *KMU-Magazin*, 5.
- Schwarz-Hahn, S. & M. Rehburg (2004): *BACHELOR und MASTER in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Waxmann. Münster.
- The European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- Walter, T. (2006): *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* VS-Verlag. Wiesbaden.
- Weber, K. (2005): *Der Bolognaprozess dynamisiert die Hochschulstruktur: Über die Chancen der unbeabsichtigten Folgen eines Reformprozesses*. *VSH-Bulletin*, 1, 10 – 16.

Wilhelm von Humboldts Bildungsideal und das Bologna-System – Chancen und Risiken der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge

Statement anlässlich der 88. Tagung der Humboldt-Gesellschaft am 01.11.2008

von KURT A. HELLER

Das Humboldt'sche Ideal einer humanistischen, zweckfreien Bildung, das vor allem an den höheren wissenschaftlichen Anstalten weithin unabhängig von staatlicher Reglementierung verwirklicht werden sollte, war bis Mitte der 1960er Jahre weithin unbestritten. In seiner Amtszeit als Chef der „Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern“ reorganisierte Humboldt nicht nur die preußische Volksschullehrerbildung im Sinne Pestalozzis, sondern gründete auch die (nach ihm benannte) Berliner Universität. Diese sollte als Modell einer wissenschaftlich unabhängigen, sich selbst verwaltenden Stätte freier Forschung und Lehre dienen und wurde rund 150 Jahre lang vorbildlich für das deutsche Universitätswesen. In seiner Denkschrift von 1810 formulierte Humboldt die Aufgabe der Universität und die Funktion der Wissenschaft im freien Rechtsstaat. Diese Prinzipien trugen wesentlich zur Weltgeltung deutscher Universitäten bis nach dem Zweiten Weltkrieg bei, wengleich bereits während des Dritten Reiches diese Prinzipien teilweise korumpiert und spätestens 20 Jahre nach Kriegsende – aus unterschiedlichen Motiven – in Frage gestellt worden waren. Der KMK-Beschluss vom 24.10.1997 (dem sich die Hochschulrektorenkonferenz am 10.11.1997 anschloss) bzw. die Änderung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 (§ 19 HRG) und die Bologna-Erklärung der EU-Bildungsminister vom Juni 1999 können als entscheidende Weichenstellungen für die Einführung sog. Konsekutivstudiengänge betrachtet werden. Diese waren bereits in den 1970er Jahren im Wissenschaftsrat, der die jetzige Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nachdrücklich unterstützt, erörtert worden. Hauptziele der Konsekutivstudiengänge sind (aus deutscher Sicht) eine Steigerung der Attraktivität deutscher Universitäten für ausländische Studierende sowie (aus europäischer Sicht) die gegenseitige Anerkennung von Hochschulbildungsabschlüssen.

Das erste Ziel ist – mit finanzieller Förderung von Modellstudiengängen 1997 – 2003 durch das BMBF bzw. den DAAD in Bonn – inzwischen mit deutlichen Zuwachsraten ausländischer Studierender an deutschen Universitäten einigermaßen erreicht. Problematischer ist nach wie vor die Situation für deutsche Studierende im (europäischen) Ausland im Hinblick auf die Anrechenbarkeit der Auslandsemester auf den heimischen Studiengang. Hier müsste noch eine bessere curriculare Abstimmung der modularisierten Studieninhalte zwi-

schen deutschen und ausländischen (Partner-)Universitäten erfolgen. Nur wenn die einzelnen Module in der Abfolge zeitlich aufeinander abgestimmt sind, werden Auslandssemester ohne Zeitverlust möglich sein. Das Ziel der Studienzeitverkürzung – auf der Master-Ebene – ist somit unter Einschluss von Auslandssemestern derzeit nur selten zu erreichen.

Diese Feststellung gilt auch für den zweijährigen Masterstudiengang „Psychology of Excellence“ an der LMU, der inzwischen auf eine über zehnjährige Erfahrung zurückblicken kann. In der mit DM 1,3 Mio. geförderten Pilotphase dieses auslandsorientierten Studienprogramms waren – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – deshalb nur obligatorische *Auslandspraktika* (für deutsche Masterstudierende) realisierbar. Inzwischen absolvieren die deutschen Teilnehmer des genannten Masterprogramms zu über 90 % ein Auslandspraktikum auf eigene Kosten. Dasselbe gilt für ausländische Studierende im EXCELLENCE-Masterprogramm, die ihr sechswöchiges Pflichtpraktikum im Heimatland bzw. häufiger noch in Deutschland bzw. im Ausland (bevorzugt in den USA und Kanada) absolvieren, um den internationalen Erfahrungsaustausch zu erweitern. Diese Tendenz ist durchaus mit dem bereits im Mittelalter praktizierten internationalen Austausch von Lehrenden und Studierenden an den früheren europäischen Universitäten vergleichbar – mit Latein (nicht Englisch) als internationaler Wissenschaftssprache, während in der Tradition Humboldts diese Funktion 150 Jahre lang die deutsche Sprache behauptete.

Mit dem sprunghaften Anstieg der Studierenden im tertiären Bildungsbereich Anfang der 1970er Jahre, an dem zunehmend auch „bildungsferne“ Sozialschichten beteiligt waren, geriet der qualitative Anspruch eines Universitätsstudiums im Sinne Humboldts immer stärker unter Druck. Die öffentliche Diskussion darüber war durch die 1968er Revolte sowie den von Georg Picht bereits 1964 in einer Artikelserie in der Wochenzeitung *Christ und Welt* ausgerufene „Bildungsnotstand“ in Deutschland ausgelöst worden. In den 1970er Jahren wurde schließlich von der OECD in Paris und im Wissenschaftsrat in Bonn zum ersten Mal ernsthaft die Frage diskutiert, ob das klassische Bildungsideal Humboldts einer zweckfreien, humanistischen Bildung noch zeitgemäß sein kann. Die „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ des Wissenschaftsrates, nicht unbeeinflusst von den OECD-Überlegungen, können als Vorläufer dieser neuen Entwicklung betrachtet werden, die schließlich zur Bologna-Entscheidung führten.

Der Umbau des deutschen Hochschulstudiums nach angelsächsischem Vorbild sollte nicht nur der Internationalisierung dienen, sondern vor allem auch der Studenten-„Lawine“ Rechnung tragen. Die neue, gestufte Studienstruktur beinhaltet für alle Studierende zunächst ein stark berufsorientiertes (sechsemestriges) *Bachelor*-Studium mit einem berufsqualifizierenden Abschluss. Aufgrund angelsächsischer bzw. weltweiter Erfahrungen mit dieser Studien-

struktur wird erwartet, dass auch in Deutschland künftig ein großer Teil der Studierenden mit Bachelor-Examen die Universität verlässt und in die verschiedenen Berufsfelder wechselt. Ein kleinerer Teil – so die Erwartung – bewirbt sich dann für ein weiterführendes Studium auf *Master*-Ebene, wozu je nach Studienfeld drei oder vier Semester Regelstudienzeit veranschlagt sind. Diese Masterstudiengänge sollen „strikt akademisch-forschungsbezogen und können interdisziplinär sein. An die Master-Phase können Promotionsstudiengänge anschließen“ (Cortina et al., 2003, S. 807f). Soweit die „Theorie“. Und wie sieht bisher die Praxis in Deutschland aus?

Für die Fachhochschulen in Deutschland, aber auch in England und anderen europäischen Staaten, bot die neue Studienstruktur eine willkommene Chance zur „Image“-Aufwertung, weshalb sie von diesen fast ausnahmslos begrüßt wurde. Die traditionellen Universitäten standen dagegen den gestuften Studiengängen zunächst meist skeptisch gegenüber. Eher akzeptiert wurden Masterstudiengänge mit internationaler Orientierung und einem interdisziplinären Modulsystem.

Beispielhaft hierfür sei der 1998 an der LMU implementierte internationale Masterstudiengang „Psychology of Excellence“ (siehe Anlage 1 und Anlage 2). Mit einem Ausländeranteil von 70 – 80 % gehört dieser (englischsprachige) Masterstudiengang zu den erfolgreichsten seiner Art. Von den inzwischen über 200 Absolventen haben mehr als 30 % ein PhD-Studium an- bzw. abgeschlossen. Der Internationalisierungsanspruch konnte somit ebenso wie der Qualitätsanspruch in hohem Maße eingelöst werden, allerdings unter folgenden Bedingungen: Strenge Kandidatenauswahl, d.h. Bewerber mit BA- oder BS-Examensnoten unter B+ (2,0) kommen erst gar nicht in die Vorauswahl. Von jährlich rund 150 Bewerbungen werden nur 30 – 40 Kandidaten zum EXCELLENCE-Masterstudiengang zugelassen. Darüber hinaus sind für Nicht-Englisch-Muttersprachler gute Englischsprachkenntnisse nachzuweisen, z.B. im TOEFL mind. 550 oder im IELTS mind. 6.5 Punkte. Des Weiteren ist das Studieninteresse am EXCELLENCE-Masterstudiengang zu begründen usw. Die in den Pflicht- und Wahlpflicht-Submodulen erzielten Leistungspunkte (Credits) gehen – nur – zur Hälfte in die Noten des Abschlusszeugnisses ein. Damit soll vermieden werden, dass Wissens- und Handlungskompetenzen überwiegend additiv erworben und kumulative Vertiefungen nicht nachgewiesen werden.

Das *Diploma Supplement* ergänzt das MA-Zeugnis und macht die individuellen Qualifikationsschwerpunkte transparenter als lediglich die Noten im MA-Zertifikat, in die auch schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen mit eingehen. Für die Bewerbung auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt hat sich das *Diploma Supplement* bestens bewährt. Nach meinen über achtjährigen Gutachtererfahrungen beim DAAD haben sich solche Masterstudiengänge auch außerhalb der Psychologie bewährt, z.B. in den Ingenieurwis-

senschaften (obwohl ja gerade hier das deutsche Universitäts-Diplom weltweit eine hohe Reputation aufweist, gehörten u.a. die RWTH Aachen und die TU München zu den Vorreitern der Einführung von Masterstudiengängen), aber auch (erwartungswidrig) in der Jurisprudenz und der Medizin, soweit damit internationale Arbeitsfelder erschlossen werden sollen.

Problematischer wird sich die Umstellung auf gestufte Studiengänge in streng laufbahnrechtlich geregelten Berufs- bzw. Besoldungsfeldern auswirken. Dies betrifft insbesondere die mit dem Staatsexamen abschließenden Studiengänge. Beispielhaft sei dies an der Lehrerausbildung aufgezeigt. „Die achtsemestrige Studienzeit, das Staatsexamen und die Zweiphasigkeit der bisherigen Lehrerausbildung sind nicht ohne weiteres kompatibel zur gestuften Struktur“ (Cortina et al, S. 808). In seinen *Empfehlungen zur künftigen Struktur der neuen Lehrerbildung* werden vom Wissenschaftsrat (2001) drei alternative Modelle diskutiert: Nach *Modell 1* ist die Einschreibung in einen Lehramtsstudiengang nicht nötig, d.h. die Studierenden wählen einzelne (lehramtsrelevante) Studienfächer und entscheiden sich erst nach dem Bachelor-Examen bzw. nach einem Schulpraktikum für ein bestimmtes Lehramt. Dieses schließt mit dem Ersten Staatsexamen als Äquivalent zum Masterabschluss ab. *Modell 2* sieht keine spezifischen Lehramtsstudiengänge vor. Stattdessen werden bestimmte Fächer bzw. Fächerkombinationen mit dem Ziel eines Bachelor-Abschlusses studiert. Ohne ein obligatorisches Masterstudium können sich dann die BA-Absolventen bei den staatlichen Studienseminaren bewerben, um die eigentliche Lehrerausbildung (mit didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen) zu beginnen. Nach *Modell 3* schreiben sich die Studierenden bereits im Bachelor-Studiengang für den *Bachelor of Education* ein. Damit verbunden ist eine bestimmte Kombination von Unterrichtsfächern, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften für eine avisierte Lehramtsform. Für eine bestimmte Lehramtsbefähigung ist ein anschließendes Masterstudium (mit erziehungswissenschaftlich-didaktischen Anteilen) erforderlich, wobei die Masterprüfung als Staatsexamen anerkannt wird. Diese Variante weist die größte Ähnlichkeit zu den bisherigen Lehramtsstudiengängen auf und dürfte deshalb wohl für viele Kultusministerien und auch für die Lehrer-Berufsverbände die erste Option darstellen. Allerdings liegen bisher noch keine ausreichenden Erfahrungen mit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge vor, was eine zuverlässige Prognose momentan erschwert.

Resümee

Die Einheit von Forschung und Lehre ist an den heutigen Universitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts (nach wie vor) weniger umstritten als das Humboldt'sche Ideal einer zweckfreien Bildung. Die Universitäten haben sich in

den letzten 40 Jahren immer stärker auch zu berufsqualifizierenden Institutionen im tertiären Bildungsbereich gewandelt. Sowohl die aktuelle Studierendenpopulation als auch die Wissensprogression (vor allem in der Medizin und den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen, aber auch in der Psychologie) sind nur sehr eingeschränkt mit der Situation des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vergleichbar. So war etwa bis in die 1960er Jahre das Hauptfach Psychologie im Diplom-Studiengang meist nur mit *einem* Lehrstuhl (an der betreffenden Universität) ausgestattet. Heute gibt es z.B. an der LMU 9 Lehrstühle (plus W1- bzw. W2-Professuren usw.). Dies ist der Wissensprogression bzw. aktuell gültigen Halbwertszeiten von 7 bis 8 Jahren in der Psychologie sowie hohen Studierendenquoten in den NC-Fächern geschuldet.

Welche Reformvorschläge würde Wilhelm von Humboldt heute als Kultus- bzw. Wissenschaftsminister unterbreiten? Sicherlich würden diese konkret anders aussehen als 1880, als der humanistischen Bildung noch ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde (ich habe selbst noch das humanistische Gymnasium „alter Prägung“ mit vier obligatorischen Fremdsprachen – darunter Latein ab der Sexta und Griechisch ab der Quarta bis zum Abitur! – besucht und möchte die humanistische Bildung keineswegs missen). Doch lässt sich m.E. das 19. Jahrhundert nicht 1 zu 1 auf die Erfordernisse im 21. Jahrhundert übertragen.

Einerseits sollte man versuchen, soviel wie möglich substantiell vom Bildungsideal Humboldts zu retten. Dies dürfte am ehesten in wissenschaftlich anspruchsvollen Master- und insbesondere PhD-Studiengängen (noch) möglich sein. Darüber hinaus sollten auch moderne deutsche Universitäten sich gelegentlich auf die von angelsächsischen Elite-Universitäten (z.B. Harvard oder Stanford in den USA oder Oxford in England) bewahrten Traditionen Humboldt'scher Prinzipien besinnen, um „das Kind nicht mit dem Bad auszuschütten“.

Andererseits darf und kann man sich Veränderungen ganz im Sinne Humboldts, der ja „Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem“ (Flitner, 1958, S. 275) betrachtete, somit dem stetigen Forschen und neuen Erkenntnisgewinnen aufgeschlossen gegenüberstand, nicht verschließen. Dass heutzutage dabei die Wurzeln der abendländischen Bildungstradition wie überhaupt das historische Bewusstsein allzu oft aus dem Blick geraten, steht auf einem ganz anderen Blatt. Insofern lohnt sich die Auseinandersetzung mit Humboldts Bildungsideal auch anno 2008 allemal. Die 88. Tagung der Humboldt-Gesellschaft hat diesem Thema zurecht einen zentralen Stellenwert eingeräumt, wofür den verantwortlichen Programmgestaltern Anerkennung und Dank gebühren.

Literatur

Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & L. Trommer (Hrsg.) (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.

Flitner, W. (Hrsg.) (1953): *Die Erziehung*. Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung. Wiesbaden.

Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der neuen Lehrerbildung*. Wissenschaftsrat. Berlin.

ANLAGEN

Appendix 1: Transcript of Coursework and Grades

Appendix 2: Transcript of Internship

APPENDIX 1: Transcript of Coursework and Grades

LAST NAME, First name

COURSE TITLE	Semester	Instructor	CHR	Grade	CP
<i>Major: Identification and Promotion of Excellence (Module I-4)</i>					
Module 1: Psychological Conceptions and Development of Excellence			6		8
1a Excellence and Related Concepts (Expertise, Creativity, Ability)			2*		3
1b Emotional and Motivational Aspects of Excellence and Learning			2*		3
1c Individual Differences of Cognitive Competencies			2		2
1d Acquisition of Knowledge and Expertise			2		2
1e Gender and Cross-Cultural Studies Related to Excellence			2		2
Module 2: Research and Evaluation			6		8
2a Advanced Statistics & Methodology			2*		3
2b Research Practice (Instrument Development, Data Analysis)			2*		3
2c Research Design and Program Evaluation			2		2
2d Research Colloquium			2		2
Module 3: Identification and Programming			8		10
3a Assessment of Giftedness and Talent Search			2*		3
3b Programs for Promoting Excellence and Giftedness/Talent			2*		3
3c Special Problems in Learning and Instruction			2		2
3d Career Counseling			2		2
3e Counseling Services for Special Groups			2		2
Module 4: Promoting Excellence in Groups and Organizations			8		10
4a Effective Leadership in Organizations			2*		3
4b Organizational Development			2*		3
4c Social Competencies, Communication and Conflict Management			2		2
4d Quality Management			2		2
4e Interconnected Systems: The Work-Life Interface			2		2
Module 5: Educational Sciences (First Minor)			6		8
5a Learning and Instruction Focusing on Excellence			2*		3
5b Promoting Excellence in Schools			2*		3
5c Educational Systems			2		2
5d Interconnected Systems: Links Between Family and School			2		2
5e Learning Environments and Educational Technology			2		2
Module 6: Science Education / Philosophy / Sociology (Sec. Minor)			6		6
Module 6-1: Science Education					
6-1a Introduction to Science Education			2		2
6-1b Physics Education			2		2
6-1c Didactics in another Subject			2		2
Module 6-2: Philosophy					
6-2a Philosophy of Science			2		2
6-2b Philosophy of Mind			2		2
6-2c Corporate Ethics			2		2
Module 6-3: Sociology					
6-3a Introduction to Sociology			2		2
6-3b Organizational Sociology			2		2
6-3c Sociology of Economics			2		2

Exam Relevant Credits:	50	Course Work Credit Hours:	
Exam Relevant German GPA:		Course Work GPA:	

APPENDIX 2: Transcript of Internship

The following eight-week internship has been successfully completed by
Mr./Ms. Nachname:

DATE	PLACE	ORGANIZATION	SUPERVISOR	CRS
			Prof. Dr.	P/F

TRANSCRIPT LEGEND:

CHR = Credit hours

CP = Module credit points; indicating the total number of credits attained per individual module

SS = Summer Semester

WS = Winter Semester

IN = Incomplete

IP = In Progress

P = Pass

F = Fail

The courses marked with a star (*) for the *Main Module* and for the *First Minor* are obligatory. All other courses are optional. All courses within the chosen *Second Minor* must be taken.

This transcript was issued on: DATE

For graduation date see Diploma Certificate

To be considered official, all transcripts must be attached to the respective student's Diploma Supplement and must bear the institution stamp on the back side of the folded corner. Individual pages are not acceptable.

No additional official information below this line.

Der Bologna-Prozess und die Lehrerausbildung: Ziele, Folgen, Empfehlungen

Statement für die Podiumsdiskussion der Humboldt-Gesellschaft am
01.11.2008

von SIEGFRIED UHL

Der „Bologna-Prozess“ – hier verstanden als Gesamtheit der Maßnahmen zur Umgestaltung und „fortschreitenden Angleichung“ („progressive harmonisation“) der Studiengänge und der Hochschulabschlüsse in Europa¹ – hat zwei Kernbestandteile: Erstens die europaweite „Einführung eines zweistufigen Studiums mit jeweils eigenen Abschlüssen“² und zweitens die „Modularisierung“ des Lehrangebots an den Hochschulen³. Mit der Vereinheitlichung soll vor allem erreicht werden, dass künftig das Lehrangebot in allen Studiengängen nach Umfang und Anforderungshöhe überall den gleichen (Mindest-)Anforderungen genügt und die Studierenden und Absolventen für die weitere Ausbildung oder die Berufstätigkeit ohne größere Schwierigkeiten von einem Staat in den anderen wechseln können. Für die Lehrerausbildung verspricht man sich von der Umwandlung der hergebrachten Staatsexamensstudiengänge in ganz oder wenigstens teilweise „polyvalente“ („das heißt, nicht bereits auf das Lehramt bzw. die Schule als späterem Tätigkeitsfeld zugeschnittene“⁴) Bachelor- und daran anschließende Masterstudiengänge als weiteren Vorteil, dass die Studierenden nicht schon beinahe vom ersten Semester an auf den Lehrerberuf festgelegt sind und bei fehlender Eignung oder Neigung ohne weiteres in einen anderen Studiengang übergehen oder nach dem Studium eine andere Beschäftigung aufnehmen können. Durch die klare Gliederung des Studiums und die regelmäßigen Leistungsüberprüfungen sollen zudem die Ausbildung inhaltlich an-

¹ Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998 (www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf).

² Hartmut Schiedermaier: Was kommt auf die Universitäten zu? Die Folgen des Bologna-Prozesses für die deutschen Hochschulen. Vortrag, 24. September 2003 in Köln. Berlin-Mitte: Bund Freiheit der Wissenschaft, 2003, S. 6.

³ Modularisierung in Hochschulen. BLK-Fachtagung am 23. Mai 2001 in Hamburg. Bonn: Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Geschäftsstelle, 2002 (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 98)(www.blk-bonn.de/papers/heft98.pdf).

⁴ Peter Zedler: Stand und Perspektiven der Reform der Lehrerausbildung in Thüringen. In: Hans Merkurs (Hg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, 2003, S. 123–137, Zitat: S. 124.

spruchsvoller, die tatsächlichen Studienzeiten (nicht die Regelstudienzeit) kürzer, die Absolventenquote erhöht und die Kosten gesenkt werden⁵.

Die Einwände gegen die „Bachelorisierung der deutschen Hochschulen“ sind im Kern darauf gerichtet, dass im Zuge des Bologna-Prozesses die über Jahrzehnte bewährten grundständigen Studiengänge mit ihren vertrauten, auch im Ausland als Gütezeichen anerkannten Abschlüssen allzu eifertig aufgegeben würden zugunsten schnell zusammengezimmerter, gestufter Studiengänge mit Abschlüssen von zweifelhafter Aussagekraft⁶. Besondere Schwierigkeiten bringe der neue Studienaufbau für die Lehramts- (und die übrigen Staatsexamens-)Studiengänge mit sich, weil er ihren Organisationsgrundsätzen⁷ ebenso widerspreche wie dem Ideal des eigenverantwortlichen Studierens und der Selbstbildung in Muße und Freiheit⁸. Statt der unabdingbaren Vorbereitung auf genau umrissene spätere Tätigkeitsfelder sehe er allenfalls eine farblose Sammelsuriumsausbildung ohne staatliche Aufsicht über die Studieninhalte und vor allem die Abschlussprüfungen vor.

In den letzten zehn Jahren sind so viele Erfahrungen mit den gestuften Studiengängen zusammengetragen worden⁹, dass eine erste Einschätzung der mit ihnen verbundenen Hoffnungen und Befürchtungen möglich ist. Der von der Sache her verständliche Einwand von Hochschullehrern, die Anstrengungen für den „gemeinsamen europäischen Hochschulraum“ hätten „ein bürokratisches Monstrum“ entstehen lassen und zu „administrativer Mehrarbeit kaum geahnten Ausmaßes“ geführt¹⁰, soll hier nur erwähnt werden. Wichtiger ist in diesem

⁵ Eine Übersicht über die Vorteile, die von der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge erwartet werden, bei Peter Bender: Kritik der „konsekutiven“ Lehramtsausbildung. Ausarbeitung für die „Loccumer Protokolle“ eines Beitrags zur Tagung „Die Zukunft der Lehrerbildung“ vom 14.03.2003 bis 16.03.2003 (http://lama.uni-paderborn.de/fileadmin/Mathematik/MathematikDidaktik/Personen/Bender/Lehramt_konsekutiv_Bachelor_Master_segriert.pdf), S. 5–7.

⁶ Kurt Reinschke: Bologna-Prozess und Bachelorisierung der deutschen Hochschulen. Typoskript, Berlin: BFW [Bund Freiheit der Wissenschaft]-Geschäftsstelle, 2008 (www.bund-freiheit-der-wissenschaft.de/downloads/vt_reinschke_bachelor.pdf); in Auszügen abgedruckt in: Freiheit der Wissenschaft, H. 2 (2008), S. 10–16.

⁷ Ulrich Herrmann: Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrer/innen – Chancen oder Holzwege? Erweiterte Fassung des Eröffnungsreferats des Workshops „Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrerbildung?“ am 23. Juni 2000 in Hannover. In: Zeitschrift der Pädagogik, 47. Bd. (2001), S. 559–575 (www.uni-ulm.de/paedagogik/bama.pdf).

⁸ Hierzu Ines M. Breinbauer: Die beschleunigte Universität. Bologna und die Zurichtung des Geistes. In: irritatio, Informationen und Anregungen für Kirche & Hochschule, 3. Bd. (2005), H. 1, S. 6–9 (www.fhok.de/system/cms/data/dl_data/9479d99395805f11f63a698c3c610f8c/irritatio_2005_1.pdf).

⁹ So zum Beispiel bei Manfred Kuthe und Siegfried Uhl: Erste Erfahrungen mit dem Baccalaureus-Studiengang an der Universität Erfurt. In: Freiheit der Wissenschaft, H. 1 (2001), S. 18–20.

¹⁰ So die Beurteilung der Lage bei Volker Stein: Mea culpa! Die „Bologna-Reform“ als Widerstandsproblem mit FRUST-Potential. In: Forschung & Lehre, 15. Bd. (2008), H. 1, S. 8–10 (<http://mathematikunterricht.info/BildPol/lehramt/Material/mea-culpa.pdf>). Zitate: S. 8.

Zusammenhang, dass die Neugestaltung der Lehramtsstudiengänge die Erwartungen ihrer Befürworter bislang nur zum Teil erfüllt und eine Reihe unerwünschter Nebenwirkungen nach sich gezogen hat. In vielen Fällen ist sogar das Gegenteil dessen eingetreten, was am Anfang beabsichtigt war.

So sind die Unterschiede in den Bestimmungen für das Lehramtsstudium heute von Land zu Land¹¹ und bisweilen von Hochschule zu Hochschule größer, als sie vor Beginn des Bologna-Prozesses gewesen waren¹². Einige Länder haben (wie Bayern¹³) wenigstens auf dem Papier an den gewohnten Staatsexamensstudiengängen festgehalten. Andere Länder (wie Rheinland-Pfalz) haben ihre Lehramtsstudiengänge zwar in die gestufte Form überführt, verlangen am Ende des Studiums jedoch eine mündliche Prüfung (als Staatsprüfung¹⁴), die zusammen mit den vorausgegangenen akademischen Prüfungen das erste Staatsexamen ergibt¹⁵. Im Freistaat Thüringen gibt es beides: An der Universität Erfurt sind die Lehramtsstudiengänge konsekutiv aufgebaut, an der Universität Jena grundständig¹⁶. In Nordrhein-Westfalen ist ab dem Wintersemester 2002/2003 der „Modellversuch Gestufte Lehrerbildung“ durchgeführt worden. In seinem Rahmen hatte die Universität Bochum die Ausbildung in den neuen, gestuften Lehramtsstudiengängen „sequentiell“ angelegt: Bis zum Bachelorabschluss wurden lediglich die beiden Fachwissenschaften studiert, im anschließenden Masterstudiengang die Erziehungswissenschaft, die Fachdidaktiken und die übrigen „Berufswissenschaften“ der Lehrkräfte. An der Universität Bielefeld dagegen war die Ausbildung „integrativ“: In *beiden* Ausbildungs-

¹¹ Als Übersicht Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschäftsstelle Lehrerbildungszentrum: Reform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern, Stand: Januar 2008 (www.lehrerbildungszentrum.uni-muenchen.de/lehre_studium/studienreform/informationen/reform_bund_2008.pdf).

¹² Einzelheiten bei Siegfried Uhl: Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. In: Freiheit der Wissenschaft. H. 2 (2004), S. 28–29.

¹³ Das Bayerische Kultusministerium stellt unter der Überschrift „Lehrerbildung“ auf seiner Homepage fest: „Eine modulare Ausbildung in gestuften Studiengängen findet in Bayern nicht statt“ (www.stmuk.bayern.de/km/lehrerbildung/).

¹⁴ Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge. Vom 12. September 2007. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz, Nr. 12 vom 28. September 2007, S. 152–159 (www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/4.1.1_-_LVOVersionJM070823.pdf), §§10–22.

¹⁵ Hermann Saterdag: Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Vortrag auf dem Kongress des Bundesverbandes der Seminar- und Fachleiter in Speyer, 26. 09. 2007 (http://igs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schuldaten.bildung-rp.de/ManuBAK080117.pdf); gedruckt in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 14. Bd. (2008), H. 1, S. 33–43.

¹⁶ Universität Erfurt: Allgemeine Studieninformationen zur Lehrerbildung im BA/MA-Studienmodell (www.uni-erfurt.de/. Link „Lehramtsausbildung“); Studiengänge mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Lehramt (LR, LG) nach dem Jenaer Modell zum WS 2008/2009 (www.uni-jena.de/Lehramt.html).

abschnitten gehörten sowohl die „Fachwissenschaften“ als auch die „Berufswissenschaften“ zum Pflichtprogramm¹⁷. Im September 2007 hat die Landesregierung dann entschieden, die „angehenden Lehrkräfte“ grundsätzlich und an allen lehrerbildenden Hochschulen „konsekutiv in Bachelor-/Masterstudiengängen“ (ohne Staatsprüfung) auszubilden¹⁸. In Baden-Württemberg schließlich werden künftig die Gymnasial- und Berufsschullehrer nach dem neuen Muster ausgebildet, aber nicht die Lehrer für die übrigen Schularten¹⁹.

Die Folge des Durcheinanders bei den Regelungen ist, dass heute die Studien- und Prüfungsordnungen hinsichtlich des Inhalts und inneren Aufbaus des Lehrangebots, bei der Regelstudienzeit und bei den Abschlussprüfungen weit aus stärker voneinander abweichen als vor Beginn der Bemühungen zur „fortschreitenden Angleichung“ der Studiengänge²⁰. Als weitere Folge konnten die Studierenden in ungünstigen Fällen einige Jahre lang nicht einmal in ein und demselben Land „ohne Zeitverlust“ von der einen zur anderen Hochschule wechseln²¹.

Die entscheidende Frage allerdings, „ob nach der Einführung der gestuften Studienstruktur eine Verbesserung der Lehrerausbildung erwartet werden kann“, lässt sich aus den Ergebnissen der spärlichen wissenschaftlichen Begleituntersuchungen kaum beantworten. Einerseits scheinen die Studierenden wegen der klaren Anforderungen und der häufigen Leistungsüberprüfungen

¹⁷ Zu den Merkmalen des „sequenziellen“ und des „integrativen“ Modells der Lehrerausbildung und zu ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen Host Hischer: Bologna-Prozess und Lehramtsstudium. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, 15. Bd. (2007), H. 4, S. 269–273 (<http://hischer.de/uds/forsch/publikat/hischer/artikel/Bologna-Prozess-DMV.pdf>).

¹⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen: Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze. Typoskript, Düsseldorf 2007 (www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/GrundlagenLehrerausbildung.pdf); Neue Lehrerausbildung NRW (www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/SchaubildLehrerausbildung.pdf).

¹⁹ Ministerrat beschließt gestufte Studienstruktur für das gymnasiale Lehramt. Kurzbeschreibung: Umstellung auf Bachelor- und Masterstudium ab Wintersemester 2008/09. Pressemitteilung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 4. Juli 2007 (www.kmbw.de/service/PB/-s/1fea3np1c5bbnn12uplmnz8hzrosdt2vp/menu/1217037/index.html).

²⁰ Bettina Jorzik: Wie der Bachelor zum Lehramt kam – Genese des Bologna-Prozesses in der Lehrerausbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2007 (= Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 1/2007) (www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg_INTERNET_FINAL_15-05-07.pdf), S. 62–75.

²¹ Reiner Reissert und Judith Grützmacher: Gestufte Lehrerausbildung – erste Praxiserfahrungen. Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs ‚Gestufte Lehrerausbildung‘ an den Universitäten Bielefeld und Bochum (Kurzfassung). In: Hochschulrektorenkonferenz 2007 (wie Anm. 20), S. 76–94, Zitat: S. 92.

„zügig und konzentriert“ zu studieren, andererseits wirken sie teilweise unselbständig und „machen nur das, was von ihnen verlangt wird“. Vor allem die Studierenden, die von Anfang an Lehrer werden wollen und das Lehramtstudium nicht nur als Notlösung betrachten, können mit der „Polyvalenz“ des Studiums wenig anfangen: „Sie vermissen die Möglichkeit, sich für den Lehrerberuf zu einem frühen Zeitpunkt im Studium gezielt qualifizieren zu können“²².

Aber gleichgültig, ob am Ende die Vorteile oder die Nachteile überwiegen: Auf kurz oder lang werden wohl sämtliche Studiengänge auf den konsekutiven Aufbau umgestellt. Das zeichnet sich sogar für die „letzte Bastion“ des Widerstands ab, also für die juristischen Fakultäten und die rechtswissenschaftlichen Studiengänge²³. Deswegen kommt alles darauf an, die neuen Lehramtsstudiengänge mit Bedacht zu gestalten. Die bisherigen Erfahrungen deuten darauf hin, dass sie die folgenden Merkmale haben sollten:

Erstens sollten sie integrativ (und nicht sequentiell) angelegt sein. Das bedeutet, dass die Pädagogik, die Fachdidaktiken, die Pädagogische Psychologie und die übrigen „Berufswissenschaften“²⁴ der Lehrkräfte, außerdem die Praktika möglichst vom ersten Semester an zum pflichtmäßigen Studienprogramm der künftigen Lehrkräfte gehören sollten.

Zweitens sollte der Schwerpunkt der Ausbildung auch tatsächlich auf dem künftigen Berufsfeld Schule liegen. Zwar ist nichts dagegen zu sagen, dass – wie von Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg vorgeschlagen – die Studierenden im Bachelorstudiengang soweit möglich auch auf „bildungsnahe Tätigkeiten in nichtstaatlichen, u.a. kommerziellen Kontexten“ und für die Arbeit „mit allen Altersgruppen“ vorbereitet werden²⁵. Im Mittelpunkt – das

²² Judith Grützmaker und Reiner Reisert: Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH, 2006 (www.his.de/pdf/23/EndberichtBAMA.pdf), Zitate: S. 56, 35–36 und 46.

²³ Caroline Schmidt und Markus Verbeet: Die letzte Bastion. Die meisten Fakultäten bieten inzwischen Bachelor-Abschlüsse an. Nur die Juristen wehren sich erbittert. Doch auch ihnen droht die Kapitulation. In: Spiegel Online, 11. August 2008 (www.spiegel.de/spiegel/0,1518,571383,00.html).

²⁴ Als Übersicht vgl. Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bericht und Empfehlungen. Hannover: Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, 2002 (http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C28827746_L20.pdf).

²⁵ W[olfgang] Schwark, H[artmut] Melenk, [Hans-]J[ürgen] Albers, M[ichael] Austermann, L[iesel] Hermes und J[akob] Ossner: Gestufte Lehramtsausbildung an Pädagogischen Hochschulen. Positionspapier der LRK [Landesrektorenkonferenz] der Pädagogischen Hochschulen Freiburg/Heidelberg/Karlsruhe/Ludwigsburg/Schwäbisch Gmünd/Weingarten: Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg, 2006 (www.ph-freiburg.de/webdoks/hochschule/leitung/positionspapier_lrk_juli2006.pdf), S. 7–8.

versteht sich beinahe von selbst – muss aber die Ausbildung zum Lehrer stehen.

Drittens sollte man – entgegen dem Wunsch der Hochschulen und ihrer Leitungen²⁶ – an der Staatsprüfung als Abschluss des Hochschulstudiums festhalten. Denn dadurch kann der künftige Dienstherr am ehesten prüfen, ob die angehenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst tatsächlich die für das Referendariat nötigen Kenntnisse in ausreichendem Maß erworben haben.

²⁶ So z. B. Meike Mossig: Für Wettbewerb und Autonomie – Hessische Universitäten stellen ihre hochschulpolitischen Forderungen vor. Pressekonferenz Hessischer Universitätspräsidenten (KHU) am 7. März 2008 in Frankfurt am Main (<http://idw-online.de/pages/de/news250284>).

Beitrag zur Podiumsdiskussion zum Bologna-Prozess am 01.11.2008 in Bad Nauheim

von DIETRICH SPITTA

Am 18. Juni 1999 trafen sich in Bologna die Bildungsminister von 29 europäischen Staaten und beschlossen, einen sogenannten europäischen Hochschulraum zu schaffen, wobei das Ziel war, die Mobilität der Studenten zu fördern und die Bürger arbeitsmarktbezogen zu qualifizieren. Um dies zu erreichen, beschlossen die Bildungsminister, zwei Ausbildungszyklen mit vergleichbaren Abschlüssen einzuführen, zunächst eine mindestens dreijährige Ausbildung zum Bachelor und anschließend einen fortführenden Zyklus, der mit dem Master oder der Promotion abschließt. Um die Mobilität der Studenten zu fördern, soll ein einheitliches Leistungspunktesystem, genannt ECTS – European Credit Transfer System – eingeführt werden. Auch soll der Bachelor-Abschluß für den europäischen Arbeitsmarkt qualifizieren und die Freizügigkeit innerhalb Europas erleichtern. Als weitere Ziele wurden genannt, bei der Qualitätssicherung zusammenzuarbeiten und die Kooperation der Hochschulen zu fördern. Diese Ziele sollen nach dem Willen der Bildungsminister bis zum Jahre 2010 verwirklicht werden. In mehreren Folgekonferenzen wurden diese Ziele konkretisiert und weiterentwickelt. So kam es zu dem sogenannten Bologna-Prozess, dessen Kern in dem neuen System der zwei Abschlüsse und in der Einführung des Leistungspunktesystems besteht.

Zunächst ist zu fragen, ob die Beschlüsse der Bildungs- bzw. Wissenschaftsminister in Bologna überhaupt rechtlich bindend gewesen sind. Weder der EG-Vertrag noch der Vertrag über die Europäische Union sehen eine rechtliche Grundlage dafür vor. Die Initiative zur Bildung eines Europäischen Hochschulraumes ging von den Bildungsministern von Frankreich, Deutschland, Italien und des Vereinigten Königreichs aus, die am 25. Mai 1998 eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“, genannt „Sorbonne-Erklärung“, verabschiedeten. Vorangegangen war dem ein völkerrechtliches Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von Studienabschlüssen im Rahmen des Lissabon-Abkommens vom 11. April 1997, das vom Europarat zusammen mit der UNESCO erarbeitet worden war.

Der Bologna-Prozess stellt im Wesentlichen eine Konkretisierung und Erweiterung der Absichten der Sorbonne-Erklärung dar. Bei diesem Prozess handelt es sich um rechtlich unverbindliche Absprachen der Bildungsminister von inzwischen 46 europäischen Staaten, die für die Umsetzung der Beschlüsse auf Länderebene verantwortlich sind. Bei der Umsetzung werden sie von einer Arbeitsgruppe auf europäischer Ebene unterstützt, der sogenannten Bologna Fol-

low-Up Group, in welcher Vertreter der verschiedenen Bologna-Staaten und der Europäischen Union an konkreten Plänen zur Umsetzung der Bologna-Ziele arbeiten; ferner von nationalen Komitees. In der Follow-Up Group wirken Vertreter von europäischen Vereinigungen der Hochschulen, der Studenten und der Wirtschaft sowie des Europarats *beratend* mit. Die Bologna-Gruppe in Deutschland besteht aus Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, der Hochschulrektorenkonferenz, der Kulturministerkonferenz, des Freien Zusammenschlusses von StudentInnenschaften, der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Akkreditierungsrates. Diese nationale Gruppe erarbeitet gemeinsam Lösungen zur Umsetzung der Bologna-Ziele auf Bundesebene.

Auf diese Weise werden radikale Änderungen der nationalen Hochschulgesetze durch politische Beschlüsse von Vertretern der Exekutive herbeigeführt, die erst nachträglich von den nationalen Parlamenten umgesetzt werden. So wurden inzwischen in den Universitäts- bzw. Hochschulgesetzen der deutschen Bundesländer gesetzliche Regelungen zur Umsetzung der Bologna-Beschlüsse geschaffen. Auch wurde die Umstellung auf die Bachelor- und Masterabschlüsse in den deutschen Universitäten bereits weitgehend verwirklicht.

Da wir uns in der Humboldt-Gesellschaft nicht zuletzt mit den Ideen Wilhelm von Humboldts beschäftigen und dieser grundlegende Ideen über die Gestaltung des deutschen Universitätswesens entwickelt hat, können wir uns fragen, wie der Bologna-Prozess von diesem Gesichtspunkt aus zu beurteilen ist und wie Wilhelm von Humboldt sich zu diesem Prozess gestellt hätte, wenn er zu seiner Zeit angestrebt worden wäre. Wie ich in meiner Schrift *„Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus“* dargestellt habe, hat Humboldt zwar als Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Ministerium des Innern die Universität Berlin begründet, jedoch angestrebt, sie so weit wie möglich ihrer freien inneren Entwicklung zu überlassen. So schrieb er im Hinblick auf die Gründung dieser Universität am 7. September 1812 an Goethe, „dass man nur etwas stiften darf, um es dann mit Sicherheit seiner eigenen lebendigen Kraft zu überlassen.“ Auch hatte er sich für völlige Freiheit der Studiengestaltung eingesetzt. Im Vordergrund sollte nicht die Berufsausbildung, sondern die individuelle Menschenbildung stehen. Ferner hatte Humboldt die Absicht, die Universität vom Staat finanziell unabhängig zu machen, indem er ihr staatliche Domänen übertragen lassen wollte.

Geht man von diesen grundlegenden Prinzipien Humboldts von der größtmöglichen Freiheit und Unabhängigkeit der Universitäten von staatlicher Gesetzgebung und Verwaltung und von der Freiheit der Studiengestaltung aus, so kann man bezweifeln, ob er als Bildungsminister dem Beschluss von Bologna

zugestimmt hätte. Denn dieser führt zu einer ganz erheblichen Umgestaltung der deutschen und europäischen Universitäten und damit zu einer zunehmenden staatlichen Reglementierung und Verschulung des Hochschulwesens.

Sicherlich würde auch Wilhelm von Humboldt, wenn er in unserer Zeit leben würde, an einer Zusammenarbeit der europäischen Hochschulen mitwirken und sich für Studierfreiheit innerhalb Europas einsetzen. Jedoch würde er dabei sicher nicht das Ziel verfolgen, die Studiengänge und Abschlüsse zu vereinheitlichen. Ihm ging es um Freiheit und Mannigfaltigkeit der menschlichen Bildung, wie dies bereits in seiner Jugendschrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zum Ausdruck kommt. Ziel des Universitätsunterrichts sollte nicht in erster Linie die Berufsbildung, sondern eine individuelle Menschenbildung durch freie Studiengestaltung sein. Jeder Student sollte sich in freier Weise diejenigen Kenntnisse aneignen können, die er aufgrund seiner persönlichen Bedürfnisse für seine innere Entwicklung als notwendig und förderlich ansieht. Dies setzt voraus, dass auch ein Wechsel an Universitäten in anderen Ländern möglich ist.

Wenn es um eine solche Freizügigkeit der Studenten geht, kann man sich fragen, ob diese gegenwärtig nicht gerade durch die weitgehende staatliche Reglementierung des gesamten Bildungswesens und durch die staatlich geregelten Studienabschlüsse (Staatsexamen) beeinträchtigt wird. Wenn die Wissenschafts- und Bildungsminister den Universitäten und Hochschulen im Sinne Humboldts eine weitgehende Selbstverwaltung einräumen würden, dann würde dies zu einem fruchtbaren Wettbewerb zwischen diesen führen und die Studienfreiheit innerhalb Europas erheblich fördern. Im Mittelalter, als die Universitäten noch nicht staatlich reglementiert wurden, war es weithin üblich, an ausländischen Universitäten, wie zum Beispiel in Paris oder Bologna, zu studieren. Erst seit der Zeit des fürstlichen Absolutismus wurden die Universitäten staatlich reglementiert und zeitweise sogar ein Studium an fremden Universitäten untersagt oder ausländischen Studenten der Zugang zu landeseigenen Universitäten verwehrt.

Wenn die Universitäten zu selbständigen Körperschaften würden und sich selbst verwalten könnten, würden sie sich gewiss innerhalb der europäischen Staaten zu Selbstverwaltungskörperschaften zusammenschließen und durch ihre selbstgewählten Vertreter auch mit den Universitätsverbänden in den anderen europäischen Staaten zusammenarbeiten. Auch würden sie sicher u.a. für Studierfreiheit innerhalb Europas sorgen. Statt das Hochschulwesen europaweit immer stärker staatlich zu reglementieren, müsste der Mut entwickelt werden, im Sinne Wilhelm von Humboldts heute und in Zukunft für zunehmende Freiheit und Selbstverwaltung des Bildungswesens und nicht zuletzt der Universitäten und Hochschulen einzutreten. Dann müsste auch über die Frage diskutiert werden, wie Humboldts Universitätsidee heute unter den veränderten Bedingungen der Gegenwart verwirklicht werden kann.

О путешествіи Г. ф. Гумбольда по Россіи*

МЕНШЕНИН

Über die Reise des Herrn v. Humboldt in Rußland[†]

übersetzt von HERBERT PETZSCHNER

(mit einem Vorwort von DAGMAR HÜLSENBERG für den durch die TU Bergakademie Freiberg freundlicherweise genehmigten Nachdruck der Übersetzung)

Vorwort

Aus Anlaß der 150. Wiederkehr des Todestages von Alexander von Humboldt am 6. Mai 1859 wird dessen Lebenswerk an vielen Stellen in verschiedenster Weise gewürdigt. Einen kleinen Beitrag dazu soll der Nachdruck der Übersetzung eines Artikels leisten, den Menschenin 1830 im Gorny Shurnal unmittelbar nach der Reise Alexander v. Humboldts durch Russland veröffentlicht hat. Es ist auffällig, daß im russischen Original der Verfasser des Berichtes gar nicht genannt ist, daß seine Autorenschaft nur aus der Sachkenntnis abgeleitet wird und daß sich Humboldt-Kenner noch nicht einmal einig sind, ob es sich um N.S. (Nikolaj Stepanovic) oder seinen Bruder D.S. (Dmitrij Stepanovic) Menschenin handelt. Aus diesem Grunde wird im folgenden nur von Menschenin gesprochen. Er war der ständige russische Begleiter der Reise. Im Auftrag des russischen Finanzministers, Georg Graf v. Cancrin, wirkte der russische Oberhüttenverwalter und Berghauptmann, der neben (natürlich!) Russisch auch Deutsch und Französisch fließend sprach, nicht nur als Fachmann auf bergbautechnisch-geologisch-mineralogischem Gebiet, sondern auch als Dolmetscher. Letzteres könnte bei Menschenin gelegentlich zu inneren Widersprüchen geführt haben und – im Ergebnis – zu einer sehr nüchternen Schilderung des Reiseverlaufs in erster Linie aus chronologischer und zweitens aus bergbautechnisch-mineralogischer Sicht. Da der Bericht jedoch unmittelbar im Anschluß an die Reise – wahrscheinlich auf Aufzeichnungen während der Reise basierend – entstand, gibt er den Ablauf in stark komprimierter Form sehr authentisch wieder und zeigt das immense Arbeitspensum.

Wer sich ausführlicher über die Reise informieren will, muss selbstverständlich im Standard-Werk von Hanno Beck: *Alexander von Humboldts Reise*

* Original in der damaligen russischen Sprache in: Горный Журнал (Gorny Shurnal zu deutsch: Bergzeitschrift), (1830) Teil 2, S. 229–265

[†] Erschienen in: *Alexander von Humboldt (1769 – 1859) – Seine Bedeutung für den Bergbau und die Naturforschung*; Freiburger Forschungshefte D 33, Akademie-Verlag, Berlin (1960) S. 169–188

durchs Baltikum nach Russland und Sibirien 1829; Edition Erdmann in K. Thienemanns Verlag Stuttgart-Wien (1983) (es ist gerade eine in Details präzierte Auflage erschienen) nachschlagen.

Eine lesenswerte, hochinteressante Bewertung der Reise erfolgte u.a. durch Christian Suckow: *Alexander von Humboldt und Russland*. Es handelt sich um einen Beitrag aus: *Alexander von Humboldts Aufbruch in die Moderne*; hrsg. von Ottmar Ette, Ute Hermanns, Bernd M. Scherer und Christian Suckow; Akademie-Verlag, Berlin (2001). Ebenso kann man dazu im Internet einen Aufsatz von Christian Suckow unter <http://www.uni-potsdam.de/u/romanistik/humboldt/hin/hin11/suckow.htm> aufrufen.

In diesem Zusammenhang sei auf die umfangreichen Veröffentlichungen der Alexander-von-Humboldt-Forschungsstelle der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften unter Leitung von *Eberhard Knobloch* verwiesen, zu finden unter <http://www.bbaw.de/bbaw/Forschung/Forschungsprojekte/avh/de>.

Herrn Ingo Schwarz wird für die vielen Anregungen im Zusammenhang mit dem Nachdruck herzlich gedankt.

Nicht vergessen werden darf natürlich der Hinweis auf einen Artikel von Hanno Beck und Wolfgang-Hagen Hein in den von der Humboldt-Gesellschaft selbst herausgegebenen Veröffentlichungen. Der Titel lautet: *Alexander von Humboldts Rede 1829 in Sankt Petersburg*; in: Kessler, Herbert (Hrsg.): *Die Dioskuren. Probleme in Leben und Werk der Brüder Humboldt*. Mannheim (1986), S. 199 – 222.

Nun wieder zurück zur Übersetzung Herbert Petzschners aus dem Russischen, wie es im Jahre 1830 gesprochen sowie geschrieben wurde und damit auch von einem heutigen Leser mit russischen Sprachkenntnissen im Original einige Anstrengungen erfordern würde. Herbert Petzschner war Leiter der Abteilung Sprachunterricht an der Bergakademie Freiberg. Er hat der Übersetzung ein Vorwort vorangestellt, in dem er u.a. erklärt, wer der Verfasser des Originalartikels ist, obwohl er dort nicht genannt wird, siehe die Kopie der ersten Seite des russischen Artikels in Abbildung 1.

In diesem Vorwort folgen auch einige Bemerkungen zur Wahrnehmung Alexander v. Humboldts während seiner Reise durch die russische Öffentlichkeit. Da die Analyse sehr kurz gehalten ist und zur folgenden Reisebeschreibung eigentlich keine wichtige Ergänzung bringt, wird hier auf den Nachdruck des von Herbert Petzschner verfassten Vorworts verzichtet.

Anders verhält es sich mit Erläuterungen, die der Übersetzer manchmal in Klammern direkt in den Text einfügt oder in einer Art Anhang nummeriert aufgelistet hat. Beides ist für das Verständnis des Textes (moderne Mineralbezeichnungen, Übertragung von russischen Längen- und Massen-Dimensionen in das SI-System, historische Zusammenhänge) sehr hilfreich, wird übernom-

men und, wie anderswo üblich, direkt auf den entsprechenden Seiten – unten – angeordnet. Nicht so verfahren wird bei den Ortsnamen, die zu Zeiten der Sowjetunion geändert wurden und jetzt – dem Leser bekannt – auf die ursprüngliche Bezeichnung zurückgeführt sind.

Damit sei auch auf ein Problem der unterschiedlichen Transkription der russischen Sprechweise bzw. der kyrillischen Buchstaben verwiesen. Herbert Petzschner hat die Schreibweise gewählt, wie sie im Jahre 1960 für Schreibmaschinen am günstigsten war. Diese Schreibweise wird auch im folgenden Nachdruck beibehalten (sie folgt sehr gut dem deutschen Sprachfluß) und nur bei Druckfehlern eingegriffen.

Schwieriger war es bei Landkarten. Da der eilige Leser des 21. Jahrhunderts die Reiseroute Alexander v. Humboldts wahrscheinlich schnell visuell erfassen möchte, wurde eine – im russischen Original und in der Übersetzung nicht vorhandene – Karte des Teils von Rußland eingefügt, siehe Abbildung 2, den die Reise von und bis St. Petersburg berührte. Die Basiskarte stammt aus Professor A. Scobel: *Andrees Allgemeiner Handatlas*, 5. Auflage; Verlag von Velhagen & Klasing, Bielefeld und Leipzig (1913), S. 139. Obwohl auch diese Karte erst rund 80 Jahre nach der Reise Alexander v. Humboldts entstanden ist und sich z.B. die gezeichnete Grenzführung zu China nicht exakt mit den Angaben von Menschenin deckt, lassen sich relativ viele der manchmal auch sehr kleinen, besuchten Orte auffinden. Sie sind der Reihe nach, wie sie Menschenin aufführte, nummeriert.

Um den Vergleich zum folgenden Bericht mit wenig Aufwand zu erlauben, wurden dieselben Zahlen „fett“ und in Klammern von mir in den Bericht eingefügt. Ich bitte, diesen Eingriff zu verzeihen. Die Orte sind auf der Karte durch gestrichelte Geraden verbunden, obwohl die benutzten Straßen und auch Flussläufe natürlich nicht linear verliefen und in den meisten Fällen aus anderen Veröffentlichungen bekannt sind. Bei der Darstellung auf der Karte geht es ausschließlich darum, die Folge der besuchten Orte so zu zeigen, wie er sich aus den Angaben von Menschenin ableitet.

Da sich viele bereiste Orte in sehr enger Nachbarschaft zu z.B. Jekaterinburg oder Miask befinden, enthalten die Abbildungen 3, 4 und 5 Vergrößerungen aus Abbildung 2. Abbildung 3 zeigt im „Erzreichen Ural“ das Gebiet um Jekaterinburg und im „Wald-Ural“ das Gebiet um Miask, Abbildung 4 den Altai sowie dessen Vorland und Abbildung 5 den Bereich Wolga sowie das nördliche Kaspische Meer.

Es ergeben sich in der beschriebenen zeitlichen Abfolge der Übersetzung an vier Stellen Unklarheiten. Sie resultieren daraus, daß einerseits zur Zeit der Reise in Rußland der julianische Kalender galt, Herbert Petzschner aber auf den heute üblichen gregorianischen umrechnete und dies in einem Fall vergaß. An einer anderen Stelle liegt wahrscheinlich einfach ein Druckfehler in der Über-

setzung vor. Andererseits können die (nicht nachvollziehbaren) Datumsangaben von Menschenin an zwei Stellen auf einem Schreib- bzw. Lesefehler durch den Setzer beruhen. Die entsprechenden, von mir vorgenommenen Änderungen sind als Fußnoten auf den betreffenden Seiten gekennzeichnet, wodurch sich die Nummerierung gegenüber der Übersetzung von Herbert Petzschner verschiebt.

Außerdem sind dem russischen Original zwei Karten beigelegt, die sich auf Zinnerzlagerstätten beziehen, siehe Abbildung 6 für die Perwonatschalonier Zinngrube und Abbildung 7 für die Oronskier Zinngrube. Weil sie bereits im Original nur sehr schwer erkennbar und die Orte im Bericht nicht erwähnt sind, hat Herbert Petzschner die Karten wahrscheinlich weggelassen. Vielleicht sind sie aber doch für den einen oder anderen Leser interessant.

Wenn man nun den folgenden Bericht von Menschenin liest, wird man – zum wiederholten Male – begreifen, welches engagierte, unermüdliche und erfüllte Forscherleben Alexander v. Humboldt auszeichnet.

V. С М Ъ С Ъ .

О ПУТЕШЕСТВІИ Г. Ф. ГУМБОЛЬДАТА
ПО РОССІИ.

Его Сіятельство Г. Министръ Финансовъ, въ ученой перепискѣ съ знаменитымъ Естество-Испытателемъ Прусскимъ Дѣйствительнымъ Тайнымъ Советникомъ Г. А. фонъ Гумбольдтомъ, предложилъ ему между прочимъ совершить путешествіе по Россіи, означивъ главнѣйшею цѣлю онаго Уралъ и Араратъ.

Г. ф. Гумбольдтъ, отъ 26 Февраля 1828 года, отвѣчалъ Г. Министру Финансовъ, что, съ дозволеніи Его Величества Короля Прусскаго, онъ рѣшился предпринять сіе путешествіе весною 1829 года, что въ первое лѣто онъ намѣренъ посѣтить Уральскія горы и доѣхать до Тобольска, не надѣясь однакожъ достигнуть до Алтайскихъ горъ, и что въ слѣдующемъ году предполагаетъ отправиться на Араратъ и даже въ Персію.

Abb. 1: Erste Seite des russischen Originalartikels von Menschenin aus dem Горный Журнал (1830) Teil 2, S. 229.



55

6

50

51



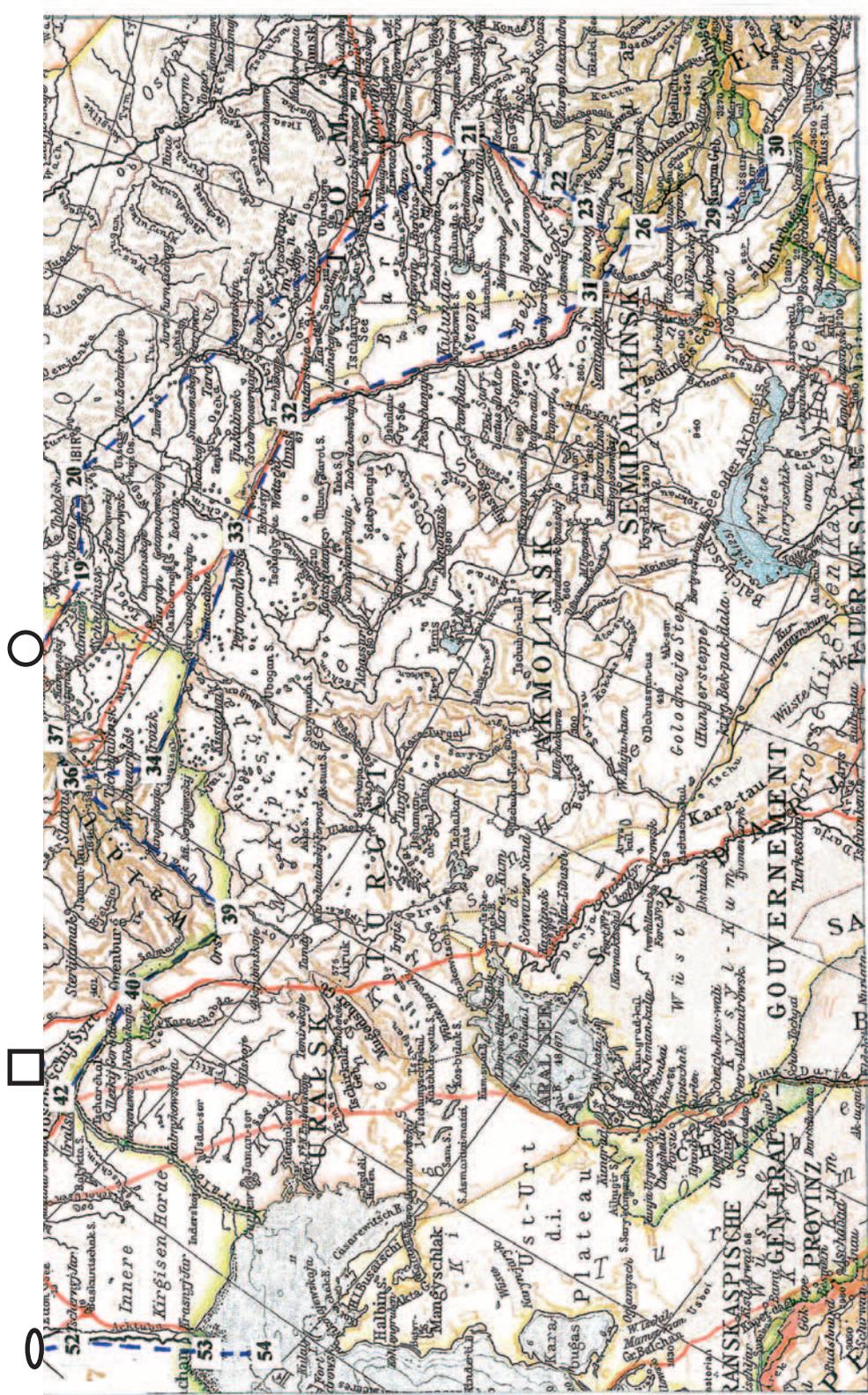


Abb. 2: Ausschnitt aus der Russlandkarte, die den Reiseverlauf zeigt. (Seiten 78 und 79 gehören zusammen, die Symbole kennzeichnen die jeweiligen Anschlusspunkte). Siehe auch separat eingelegte Karte.

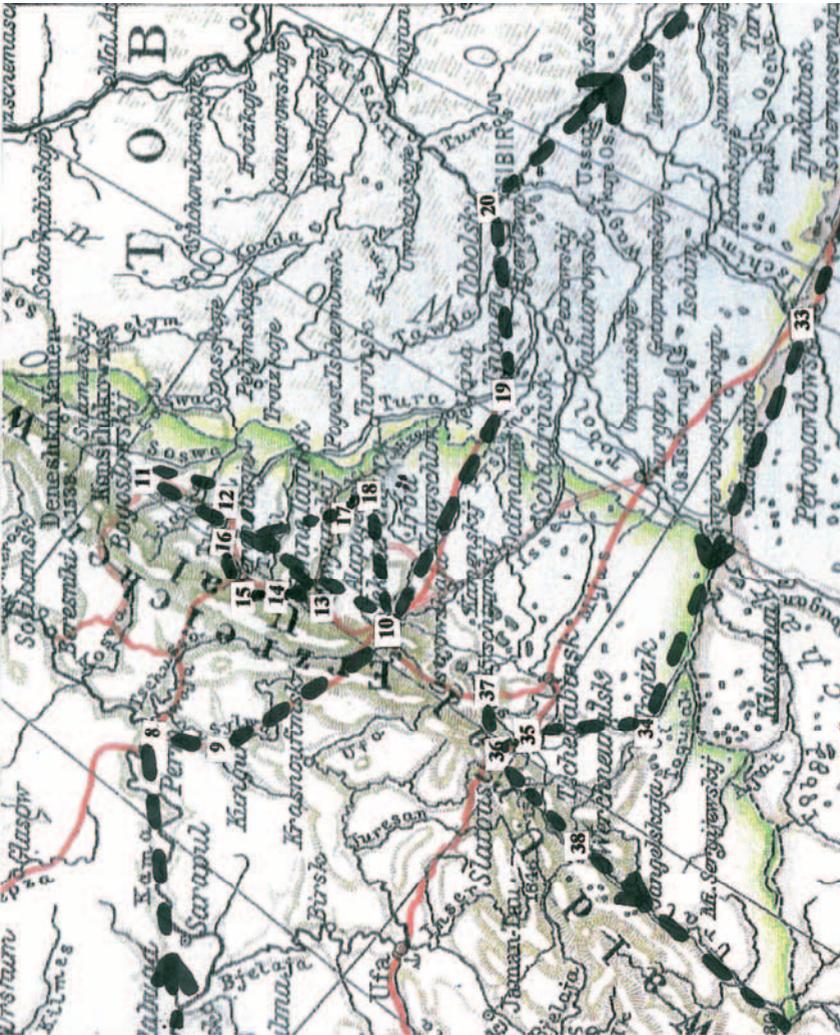


Abb. 3: Uralgebiet; Vergrößerung aus Abbildung 2, oben „Erzreicher Ural“, unten „Wald-Ural“.



Abb. 4: Altaigebiet; Vergrößerung aus Abbildung 2.



Abb. 5: Nördlicher Bereich um das Kaspische Meer; Vergrößerung aus Abbildung 2.

Über die Reise des Herrn v. Humboldt in Rußland

Seine Erlaucht, der Herr Finanzminister, hat in einem wissenschaftlichen Briefwechsel mit dem berühmten Naturforscher, dem Preußischen Wirklichen Geheimen Rat *A. v. Humboldt*, diesem unter anderem vorgeschlagen, eine Reise durch Rußland zu machen und dabei als deren Hauptziele den Ural und den Ararat bezeichnet.

Herr *v. Humboldt* antwortete in einem Schreiben vom 26. Februar 1828 dem Herrn Finanzminister, daß er sich mit Erlaubnis Sr. Majestät des Königs von Preußen entschlossen habe, diese Reise im Frühjahr 1829 zu unternehmen, daß er beabsichtige, im ersten Sommer den Ural zu besuchen und anschließend Tobolsk zu erreichen, ohne jedoch auf die Erreichung des Altai zu hoffen, und daß er vorhabe, sich im darauffolgenden Jahre nach dem Ararat und sogar nach Persien zu begeben.

Nach Empfang dieses Antwortschreibens hatte der Herr Finanzminister das Glück, über seinen Inhalt Sr. Kaiserlichen Majestät¹ zu berichten.

Se. Majestät der Kaiser, der hohe Förderer der Wissenschaften, geruhte, der Reise des Herrn *v. Humboldt* seine allerhöchste Zustimmung zu geben und auf Grund der Vorstellungen des Herrn Finanzministers aus der Staatskasse eine Summe für die Kosten dieser Expedition zu bewilligen, wobei er es dem freien Ermessen dieses Gelehrten überließ, zunächst nach dem Ural und in den darauffolgenden Jahren zum Ararat und an andere Orte zu reisen, die er für seine Forschungen für interessant hielt.

Der Herr Finanzminister, der Urheber und Leiter dieses Unternehmens, eröffnete in seiner Antwort an Herrn *v. Humboldt* diesem den höchsten Willen seines Monarchen und sagte abschließend: „... nun steht dieser für die Wissenschaft und für Rußland wichtigen Unternehmung nichts mehr im Wege, und ich möchte, daß Sie mir zu Beginn des kommenden Winters über alles bestimmten Bescheid geben, damit ich Ihnen einen Reisebegleiter aussuchen und die Bereitstellung von Wagen und Pferden regeln kann.

Ich werde Ihnen dann vielleicht noch einige vertrauliche Ratschläge für die vorteilhafte Durchführung der Reise geben.“

Infolge dieser Anordnung kam Herr *v. Humboldt* in Begleitung der Berliner Herren Professoren *Ehrenberg* und *Gustav Rose* am 30. April 1829 in St. Petersburg an.

Von der Gunst Sr. Majestät des Kaisers und der ganzen kaiserlichen Familie überschüttet, alle möglichen Zeichen des Wohlwollens, die Aufmerksamkeiten und die Verehrung der Standespersonen und der höchsten Beamten entgegennehmend, öffnete Herr *v. Humboldt* während seines kurzen Aufenthaltes in St.

¹ *Nikolaus I.* (1825-1855), bei dessen Thronbesteigung es zum Dekabristenaufstand kam.

Petersburg die Türen seines Arbeitszimmers allen, die ihn zu sehen und zu sprechen wünschten. Er schaute sich die Sehenswürdigkeiten der Hauptstadt an und führte astronomische, barometrische und magnetische Beobachtung durch.

Vor seiner Abfahrt aus St. Petersburg legte Herr v. *Humboldt*, beraten von dem Herrn Finanzminister, seine Reiseroute fest. Er schlug vor, zunächst über Jekaterinburg nach den Bogoslowsker Hütten zu fahren und sich von dort, wieder über Jekaterinburg, nach Tobolsk zu begeben. Von hier sollte es über Omsk zur Festung Semipalatinsk und, wenn möglich, zur Festung Buchtarminsk gehen, wieder zurück nach Omsk und von dort zur Orenburger Linie². Nach der Ankunft in Troitzk sollte die Reise zu den Hütten von Slatoust weitergehen und eine Besichtigung der Hütten von Kyschtym folgen. Von hier wollte man wieder zur „Linie“ hinausfahren, sich nach Orenburg begeben und schließlich über Samara, Simbirsk und Moskau nach St. Petersburg zurückkehren.

In Ausführung des allerhöchsten Willens traf der Herr Finanzminister Anordnungen für die Bereitstellung der nötigen Anzahl von Pferden und bequemen Unterkünften auf diesem ganzen Reiseweg.

Infolge der günstigen Jahreszeit, der guten Verfassung der Straßen und der Schnelligkeit auf den einzelnen Strecken wurde diese Reiseroute vollkommen geändert. Infolgedessen fuhr Herr v. *Humboldt* von Tobolsk zu den Werken von Kolywan und drang sogar vom Omsker Gebiet in den Bereich des Chinesischen Reiches vor. Von Orenburg aus besuchte er, über Uralsk und Saratow reisend, Astrachan, von wo er über das Land der Donkosaken, Woronesch, Tula und Moskau nach St. Petersburg zurückkehrte.

Im folgenden soll eine knappe Übersicht über diese Reise gegeben werden, soweit dies mit Herrn v. *Humboldts* Plänen für die Herausgabe eines eigenen Werkes über diese Reise zu vereinbaren ist.

Die Reisenden wählten den 20. Mai als Abreisetag. In seinen Geleitworten vor Antritt der Reise brachte der zu ihrer Begleitung erschienene Herr Leiter des Departements für Berg- und Salinenwesen seine aufrichtigen Wünsche für ein glückliches Gelingen des Unternehmens zum Ausdruck, und um 9 Uhr morgens fuhren die Reisenden in ausgezeichneten und bequemen Equipagen, die auf Befehl des Herrn Finanzministers ausdrücklich für die Expedition bestellt worden waren, auf der Moskauer Landstraße aus St. Petersburg **(1)** ab und kamen am 21. Mai in Waldai an. Sie besichtigten hier die Waldai-Höhen **(2)** und bestimmten in der Nähe von Simogorie ihren höchsten Punkt, den sogenannten Popowa Gora (Popenberg), dessen Höhe über Meeresspiegel mit etwa 800 Fuß gemessen wurde³, und fuhren dann nach Moskau **(3)** ab, wo sie am 24.

² Befestigungslinie gegen die Kirgisen, von Werchne-Uralsk am Ural entlang bis zum Kaspischen Meer verlaufend.

³ Bemerkung von Menschenin: Die Messungen sind hier nicht mathematisch genau angegeben, weil

Mai eintrafen.

Von den Moskauer Gelehrten begeistert empfangen und vom hohen Adel und den höchsten Beamten geehrt, besahen sie sich alles, was unsere alte Hauptstadt an Interessantem zu bieten hat, soweit das die Kürze der Zeit erlaubte, und verließen Moskau am 28. Mai.

Über Murom (4), das in bezug auf den Erdmagnetismus dadurch bemerkenswert ist, daß nach den Beobachtungen der Professoren *Hansteen* und *Ermann* die Magnetnadel hier nicht die geringste Abweichung aufweist⁴, kamen sie am 31. Mai in Nishni-Nowgorod (5) an.

Nach Herrn v. *Humboldts* Messungen liegt die ganze Moskauer Höhe höchstens 750 Fuß über dem Meeresspiegel.

Von hier aus setzten die Reisenden die Fahrt in einem gemieteten bequemen Boot auf der Wolga fort, um sich die malerischen Ufer dieses wohlthätigen Stromes anzusehen, auf denen schon das erste helle Grün im Begriff war, die Schneedecke zu durchbrechen. Am 4. Juni, 4 Uhr morgens, legten sie an dem Ufer an, auf dem noch die Ruinen des hohen Palastes der Zarin *Sumbeka* von Kasan⁵ emporragten. Während dieser Bootsfahrt bestimmte Herr v. *Humboldt* bei Kosmodemjanskaja (6) mit Hilfe des Sextanten die Breite der Wolga.

Von Kasan (7) aus setzten die Reisenden die Fahrt in einer Kriegsbarkasse bis zu den Ruinen der im Spesker Kreis, 140 Werst von Kasan entfernt gelegenen Stadt Bulgar⁶ fort, wo man noch heutzutage Münzen und Schmuckstücke des einst hier wohnenden Bulgarenstammes findet und wo der Pflug des Bauern nicht selten auf den für unsere Physiologen interessanten Schädel eines Bulgaren stößt.

Am 7. Juni kehrten sie nach Kasan zurück. Herr v. *Humboldt* führte zusammen mit den Kasaner Professoren *Simanow* und *Lobatschewski*⁷ im Gelände von Arsk astronomische und magnetische Beobachtungen durch.

Die heitere Lage Kasans, die malerische Wasserflut der Wolga, die hohen Minarette inmitten der christlichen Stadt und die mit dem Klang der Glocken verschmelzenden Schreie der Mullas, die Lebensweise der Tataren sowie das von ihnen veranstaltete Fest⁸, all das zog die Reisenden aufs angenehmste an.

Herr v. *Humboldt* sich vorgenommen hatte, die genauen Berechnungen seiner Beobachtungen nach seiner Rückkehr nach Berlin durchzuführen.

⁴ Bemerkung von Menschenin: Das heißt, die Magnetnadel ist hier auf die Erdpole gerichtet.

⁵ *Sumbeka* war die Frau des letzten tartarischen Khans. Der heute noch erhaltene *Sumbeka*-Turm stammt aus dem 17. Jahrhundert.

⁶ Bulgar (Bolgar Veliki) war vom 10. bis 15. Jahrhundert die Hauptstadt der Wolgabulgaren. Heute liegt hier das Dorf Bolgary, in dem noch Baudenkmäler aus dem 14. Jahrhundert erhalten sind.

⁷ Von 1827 bis 1846 Rektor der Kasaner Universität, begründete zeitlich nach *Gauß*, aber unabhängig von ihm, die nichteuklidische Geometrie. Von *Rose* nicht genannt.

⁸ Kämpfe, Reiterspiele, Wettlaufen usw.

Kasan am 9. Juni verlassend, kamen sie am 13. Juni durch Perm (8) und näherten sich bei dem Flecken Bisserskaja dem Fuß des Ural. Sie hatten bis hierher in Preußen und in Russland ungefähr 4000 Werst⁹ in dieser berühmten Tiefebene (Plateau) zurückgelegt, die sich von Holland bis zum Uralgebirge erstreckt und vor dem beobachtenden Geologen die Gesteine unter Schichten von Ablagerungen verbirgt, aus denen bisweilen tertiäre Formationen auftauchen.

In der Nähe von Kungur (9) besichtigten die Reisenden die Gipsberge, drangen jedoch nicht in die dortigen, von vielen Sagen umwobenen Höhlen ein, da sie zu jener Zeit unzugänglich waren, und besuchten danach die Hüttenwerke von Bilimbai und Schaitansk. Hier, auf den Gipfeln des Ural, von dem die Wasserläufe entweder nach Osten oder nach Westen fließen, nahmen sie Abschied von Europa und kamen am 15. Juni in Jekaterinburg (10) an.

Herr v. *Humboldt* machte auf beiden Seiten des Ural viele barometrische Messungen, die der genauen Darstellung des Profils dieses Gebirgsrückens dienen und eine richtige Vorstellung von den Wasserläufen geben sollen.

Übrigens verlegt Herr v. *Humboldt*, was die Annehmlichkeiten des Lebens und die europäischen Gewohnheiten angeht, den Anfang Asiens, natürlich nur im Scherz, an die malerischen Ufer der Oka.

In dem Waldland, das von Malmysch an beginnt, beobachteten die Reisenden mit großem Vergnügen die angenehme Mischung verschiedenartiger Bäume: Hier zeigen sich schon mehr Linden, Pappeln u.a.

Die Reisenden ließen auch die Sandablagerungen nicht unbeachtet, die zum Pflastern der großen Landstraßen verwendet werden. Erstaunlicherweise enthalten diese Ablagerungen, die westlich vom Ural, und zwar in großen Entfernungen von einander lagern, auch, wie die Goldseifen des Ostural, Eisenquarz, Porphyr, Lydit (Probierstein der Goldarbeiter), Grünstein usw. und liegen auf tertiären Formationen auf.

Nach einem festgelegten Plan für ihre Beschäftigung in Jekaterinburg besichtigten die Reisenden zunächst die Steinschleiferei in dieser Stadt und die in geologischer Hinsicht bemerkenswerte Masse der Gebirgsarten und Mineralien, aus denen man in dieser Fabrik verschiedene Gegenstände herstellt.

Am 17. Juni begaben sie sich nach den 15 Werst von Jekaterinburg entfernten Goldseifen von Schabrowski. Anschließend besichtigte man die Schichten siliziumsaurer Mangans, das unter dem Namen Orlez (Rhodonit) bekannt ist, und kehrte am Abend desselben Tages über die Nishne-Issetsker Eisenhütte nach Jekaterinburg zurück.

Die Reisenden übernachteten in dieser Stadt und begaben sich frühmorgens zu der Goldgrube von Beresowski. In dem am Wege gelegenen Dorf Schar-

⁹ 1 Werst = 1,067 km.

tasch maß Herr v. *Humboldt* die Höhe des Schartascher Sees. Im Beresowskier Werk angekommen, führen sie in die Blagowestschenski- und die Preobraschenskigrube¹⁰ ein, wo sie sich die Lage der goldhaltigen Gänge und Gesteine ansahen und die Temperatur der Grubenwässer und -wetter feststellten. Danach begaben sie sich auf die Goldseifenwerke von Perwopawlowsk, Mariinski, Nagnorny und Klenowski. Sie verbrachten den Rest des Tages in Gesprächen mit den dortigen Bergoffizieren über die geologische Lage dieser Gruben, ihre Abbauverfahren, die Mittel zur Entwässerung ersoffener Baue und über die Statistik der Werke und fuhren am Morgen des folgenden Tages zum Schartascher See. Sie besichtigten die den See umgebenden Granitfelsen und kehrten mit einem reichen Vorrat an Aufzeichnungen für die spätere Beschreibung dieser Orte nach Jekaterinburg zurück.

Die Reisenden untersuchten die gewaschenen Sande mit dem Vergrößerungsglas und bemerkten in ihnen kleine Kristalle von Granat und weißem Zirkon, die wie Diamanten glänzten. Zuvor hatte man in Seifen schon Eisenglanz und Zinnober gefunden.

Am Abend des 20 Juni besuchten sie das Werch-Isetsker Goldseifenwerk von *A. I. Jakowlew*, dessen Ordnung, Sauberkeit, ausgezeichnete Einrichtung und hervorragende Erzeugnisse ihre Aufmerksamkeit erregten. Das prächtige Krankenhaus, dessen ausgezeichnete Architektur von jedem Reisenden, der von Rußland nach Sibirien kommt, sehr beachtet wird und in dem nichts vergessen ist, dessen der kranke Mensch bedarf, steigerte noch die Achtung für den Leiter der Werke und den Eigentümer, der den Überschuß seiner Einkünfte für eine so gemeinnützige Sache verwendet¹¹.

In der Absicht, die Gumeschewsker Grube zu besuchen, die wegen ihres Reichtums an Malachit berühmt ist, der aus ihren Tiefen gefördert und nach ganz Europa verschickt wird, brachen die Reisenden am 22. Juni wieder auf. Nach Besichtigung des am Wege gelegenen Marmorwerkes Gornoschit und einer in seiner Nähe gelegenen Marmor- und Serpentin schicht, in der Schmirgel und Korund vorkommen, sowie des auf dem Landsitz der *Turtschaninow*'schen Erben gelegenen Goldseifenwerkes Nikolajewsk kamen sie am selben Tag auf dem Polewsker Werk an. Am zweiten Tag besuchten sie das Shelesinkatal, dessen anfangs sehr reiche Goldseifen jetzt wesentlich ärmer geworden sind, und fuhren in die Gumeschewsker Grube ein, die durch lange währende Förderung und regelloses und unwirtschaftliches Abbauverfahren schon erschöpft ist. Die Lagerstätte der Gumeschewsker Grube besteht aus Schichten größerer oder geringerer Mächtigkeit, die aus Malachit und verschiedenen anderen Kupfererzen gebildet sind und ein Einfallen von 40 – 50° haben. Sie lie-

¹⁰ Gruben „Mariä Verkündigung“ bzw. „Verklärung Christi“.

¹¹ *Rose* erwähnt nichts hiervon.

gen auf sekundärem Kalkstein, der hier Ural genannt wird und von bröckeligem, talkhaltigem Ton bedeckt ist.

Nach ihrer Rückkehr nach Jekaterinburg fuhren die Reisenden am 25.¹² Juni auf der Landstraße nach den Werken von Bogoslawsk (11). Sie besichtigten auf dem Wege die Malo-Pyschminsker Goldseifenwerke, die zum Werk Werchne-Isertsk gehören, und die der Krone gehörigen Goldseifen Malo-Mostowski und Werchoturiski (12), und kamen zur Nacht in der Newjansker (13) Hütte an. Die Hüttenindustrie wurde im Anfang des 18. Jahrhunderts von den Ufern der Tuli-za durch den Kaufmann *Demidow* hierher verpflanzt. Jetzt gehört diese Hütte den Erben *P. S. Jakowlews*; in ihr sind noch viele Erinnerungen an die alte Zeit erhalten. Nachdem die Reisenden am 26. Juni die direkt bei der Hütte befindlichen Goldseifen und die jetzt auflässig gewordene Goldgrube, in der das Gold aus Quarzgängen gewonnen wurde, besichtigt hatten, besuchten sie die Hütte Werch-Neiwinsk, die *A. I. Jakowlew* gehört, und sahen sich anschließend die Goldseifen von Neiwinsko-Stolbinsk an der Neiwa an, die auf körnigem Kalkstein liegen, worauf sie nach Newjansk zurückkehrten. Sie übernachteten in dieser Hütte und reisten am Morgen nach der Hütte Nishni-Tagil (14) ab, die den Erben *N. N. Demidows* gehört.

Am 27. in Tagil angekommen, machten sie sich mit den metallurgischen Prozessen vertraut und fuhren um 9 Uhr abends in die Kupfergrube ein. Am 28. besichtigten sie die Goldseifen, am 29. fuhren sie nach Europa hinüber und besichtigten platinführende Seifen auf der westlichen Seite des Ural. Herr v. *Humboldt* bestimmte die Höhe der Belaja Gora, eines der höchsten Punkte dieses Gebietes, der mit 400 Klafter¹³ gemessen wurde. Die Reisenden reisten den ganzen Tag zu Pferde, gingen aber durch die Wälder zu Fuß, wobei sie sich durch die miteinander verflochtenen Baumäste auf kaum sichtbaren Pfaden vorwärts arbeiten mußten. Streckenweise waren diese von ganzen Haufen halbverfaulter Bäume verschüttet; nur selten wurden sie von Jägern betreten, die Bären und anderen Raubtieren nachstellten.

Nach der am 30. Juni erfolgten Abreise aus Nishni-Tagil machten sie in dem von Porphyrbirgen umgebenen Dorfe Laja halt. In diesem Porphyr hatte der Professor *G. F. Engelhardt* von der Dorpater Universität verwachsenes, gediegenes Platin gefunden. Die Reisenden besichtigten diesen Porphyr aufmerksam, konnten jedoch die Entdeckung des genannten Gelehrten nicht bestätigen. Die in dem ganzen Porphyr festzustellenden Metallkörner und Einsprengungen waren nichts anderes als Schwefelkies.

Am Abend desselben Tages kamen sie in der Kuschaer (15) Hütte an, be-

¹² Anm. von Hülsenberg: Bei Petzschner steht der 21. Juni. Aus dem russischen Original von Menschenin folgt aber der 25. Juni.

¹³ 1 Toise (Klafter) = 1,95 m.

sichtigten am zweiten Tage den Betrieb und den berühmten Berg Blagodat, auf dem sie magnetische und barometrische Beobachtungen anstellten.

Der Berg Blagodat, der unerschöpfliche Eisenvorräte birgt, wird in unterschiedlicher Reihenfolge und Reinheit abgebaut. Auf seinem Gipfel ist ein Pavillon und ein Denkmal zum Andenken an den Wogulen *Tschumpin*¹⁴ erbaut worden, der die Russen seinerzeit auf diesen Berg hinwies. Von diesem Pavillon aus zeigt sich die unberührte Natur in ihrer ganzen majestätischen Größe.

Man verließ am selben Tage die Kuschwaer Hütte und besichtigte auf dem Wege die Hütten von Werchni- und Nishni-Tagil und erreichte am Abend des 3. Juli das Werk Bogoslawsk, nachdem man unterwegs die in der Nähe dieses Werkes liegenden Goldseifen von Pitalewa besichtigt hatte.

Am 4. Juli besuchen die Reisenden die Tura-Kupferbergwerke. Die von einem Privatmann angelegten Bogoslawsker Hütten und die Erzgruben, die nicht nach Vorschrift abgebaut worden waren, trugen den deutlichen Stempel unordentlicher Wirtschaft. Man muß große Geduld und Wißbegier sowie eine stetig anspornende Liebe zur Wissenschaft besitzen, um diesen schmutzigen, krummen und niedrigen Entwässerungsstollen zu befahren. Die Tura-Bergwerke stellen, grob gesehen, kupfererzführende Schichten aus Ton oder Kalkspat dar, die zwischen Grünstein und Kalkstein oder zwischen Grünstein und Granatfels lagern. Sie streichen fast immer von NW nach SO und haben eine Mächtigkeit von $\frac{1}{4}$ bis 15 Arschin¹⁵.

Während der Anwesenheit der Reisenden und kurz vor ihrer Ankunft wurden überall im Umkreis der Bogoslawsker Hütten reiche Goldseifen entdeckt.

In der Nähe dieser Hütten beobachteten die Reisenden einen Porphyrvulkanischen Ursprungs. Ihrer Meinung nach verwandelte dieser Porphyr bei der Berührung mit körnigem Kalkstein diesen in eine jaspisähnliche Masse.

Nach dem Besuch des in der Nähe gelegenen Alexandrowsker Goldseifenwerkes begaben sich die Reisenden am 6. Juli nach Jekaterinburg auf einem anderen Wege zurück, der für wissenschaftliche Unternehmungen nicht weniger interessant war.

Über Werchoturje (16) kamen sie zur Hütte von Alapajewsk (17), die den Erben *P. S. Jakowlews* gehört und wo die Arbeitsordnung und der Bau eines neuen Hochofens und eines neuen Dammes ihre lobende Anerkennung fanden. Sie fuhren anschließend zur ausgezeichneten Rescher (18) Hütte *A. I. Jakowlews* und besuchten den bekannten Totschilnaja Gora (Schleifsteinberg), der im

¹⁴ *Tschumpin* hatte sich die Belohnung erwerben wollen, die die Russen für die Entdeckung von Lagerstätten ausgesetzt hatten. Mit der Entwicklung der Industrie wurde die von den Wogulen bewohnte Gegend des Blagodat wildarm, so dass sie nach Norden abwandern mußten. Vorher verbrannten sie auf dem Berggipfel den „Verräter“ *Tschumpin* bei lebendigem Leibe.

¹⁵ 1 Arschin = 71,11 cm.

Tagebau zur Gewinnung von Gestellsteinen abgebaut wird, die zur Auskleidung der Innenwände von Schmelzöfen der umliegenden Hütten verwendet werden. Der Schleifsteinberg besteht aus einem körnigen Quarz, auf dem grobporiger Talkschiefer aufliegt. Dieser ist von braunem Eisenerz durchsetzt, in dem sich, allerdings ziemlich selten, Rotbleierz (Krokoit) findet.

Darauf besichtigten die Reisenden am 9. und 10. Juli die sich anschließende Granitformation, die Topase, Berylle, Amethyste und rote Turmaline enthält, die man bei den Dörfern Mursinka, Schaitansk und Sisikowa findet, und erreichten am Morgen des 11. Juli Jekaterinburg, auf dem ganzen Wege von Regen und Gewitter verfolgt.

Während dieser Reise nach dem Norden hatten sie Gelegenheit, viele interessante geologische Beobachtungen zu machen, die Herr v. *Humboldt* in allgemeinen Abrissen in die Neuausgabe seines „Essay sur le gisement des roches dans les deux hemisphères“¹⁶ aufzunehmen gedenkt.

Dieser Gelehrte, der die Erlaubnis der Regierung besaß, aus allen von ihm besuchten Goldseifen eine für seine Untersuchungen ausreichende Goldmenge zu erwerben, erhielt von jeder Grube 2 – 3 Solotnik¹⁷ dieses Metalls und nahm aus einigen Wäschen ausreichend angereicherten Schlick mit, aus dem das Gold noch nicht abgeschieden war. Professor *Rose* beabsichtigt, diesen nach seiner Rückkehr nach Berlin chemisch zu untersuchen und die Ergebnisse seiner Untersuchungen in einer besonderen Arbeit zu veröffentlichen.

Während dieser Zeit hatte Professor *Ehrenberg* mehr Glück mit Muschelshalen als mit Pflanzen.

Im allgemeinen bemerkten die Reisenden in den von ihnen besuchten Seifenlagerstätten an bemerkenswerten und seltenen Mineralien die folgenden: Zirkon, Saphir, Rubin, Zeilanit (Pleonast), Topas, Beryll, Anatas, Amethyst und Granat.

In Jekaterinburg verweilten sie 7 Tage lang, besuchten während dieser Zeit die Kalinowsker Goldseifen in der Nähe des Schartaschsees, den Münzhof in Jekaterinburg, wohnten am 14. Juli dem Goldschmelzen und dem Vergießen von Gold zu Barren bei und machten sich am 18. Juli auf den Weg nach Tobolsk.

Sie fuhren zunächst zum Waldhaus des bekannten Bergmaschinenfachmanns *O. J. Medscher*¹⁸ und besichtigten seine verschiedenen Anlagen sowie Modelle neuer Maschinen und erreichten über Kamyschlow und Tjumen (19) am Abend des 20. Juli Tobolsk (20).

Herr v. *Humboldt* war sehr erfreut, die Stadt Tobolsk erreicht zu haben, von

¹⁶ Versuch über die Gesteinsablagerung in den beiden Hemisphären.

¹⁷ 1 Solotnik = 4,226 g.

¹⁸ Der Herkunft nach Engländer. *Rose* nimmt „Major“ als richtige Schreibung seines Namens an.

der er sagte, er habe schon von Kindheit an von ihr geträumt. Die in Tjumen begonnenen barometrischen Messungen zeigten, dass das Land zum Meer hin abfällt. Aber, wie ist es zu erklären, dass nicht ein Gesteinsbruchstück von den Nordhängen des Ural in die von Tobol und Irtytsch durchflossenen Täler hinabgelangte?

Da Herr v. *Humboldt* in Tobolsk lange vor dem Termin eintraf, der in dem in Petersburg aufgestellten Reiseplan vorgesehen war, entschloß er sich nach einer langen Beratung mit dem Generalgouverneur von Westsibirien und anderen Persönlichkeiten, den Kleinen Altai zu besuchen und vom Omsker Gebiet aus bis zur Dsungarei auf chinesischem Gebiet vorzustößen. Nachdem Herr v. *Humboldt* den Plan für diese Reise festgelegt hatte und vom Generalgouverneur von den getroffenen Maßnahmen für eine schnelle und reibungslose Fahrt in Kenntnis gesetzt worden war, machte er sich am 24. Juli auf den Weg nach Barnaul.

Die Reisenden durcheilten die 1470 Werst von Tobolsk nach Barnaul fast ohne halt zu machen, verfolgt von zahllosen Insektenschwärmen und überall Klagen über die sibirische Pest vernehmend, die zu jener Zeit besonders im Raum der Barabinsker Steppe wütete, und kamen am 2. August wohlbehalten in Barnaul (21) an.

Sie besichtigten in dieser Stadt recht eingehend eine Silberschmelzhütte, das interessante Museum, nahmen magnetische Beobachtungen vor und brachen zu dem berühmten See von Kolywan auf, der 260 Werst von Barnaul entfernt ist.

Am 5. August durchfuhren sie die Platowskajer Steppe, die sich zu dem Dorfe Sawuschka erstreckt, und erfreuten sich in der Nähe des Tscharysch an den schönen Konturen der Tscharysch-Berge (22), die auf der linken Wegseite in der Ferne zu sehen waren.

Am 6. August begrüßten die Strahlen der aufgehenden Sonne die Reisenden an den Ufern des Sees von Kolywan, der von Graniterhebungen umgeben ist, deren Zerstörung so seltsam vor sich ging, dass die übereinanderlagernden Granitschollen die Gestalt mehr oder weniger regelmäßiger zusammengedrückter Kugeln haben.

An dieser malerischen und interessanten Stelle verweilten die Reisenden einige Stunden und kamen am selben Tage, um 10 Uhr morgens, an dem berühmten Erzbergwerk von Smeinogorsk¹⁹ (23) an.

Die Gegend, in der dieses Bergwerk liegt, ist unfruchtbar und wüstenartig, und hier hausten einstmals Schlangen, die dem Bergwerk seinen Namen gegeben haben. Sie wird natürlich wieder in Vergessenheit geraten, wenn der Bergbau keine weitere Nahrung hier findet. Da die hiesige Silbererzlagerstätte fast vollständig abgebaut ist, muß man das befürchten. Das Smeinogorsker Berg-

¹⁹ Smeinaja gora heißt Schlangenberg.

werk lieferte früher bis 700 Pud²⁰ Silber, jetzt sind es kaum 70, und die geringe Erzmengung zum Erschmelzen dieser 70 Pud Silber erhält man aus einer erdigen Gangart an den Stößen alter Grubenbaue. Grob gesehen, stellt die Lagerstätte einen aus Schwerspat (Baryt) und Hornstein (?) bestehenden Gang mit unterschiedlichen Silbererzen dar, der in Porphyry übergeht.

In dieser Gegend überwiegt eine ungeheure erzführende Porphyryformation, die auf Granit lagert, und Porphyry, der an einigen Stellen von sekundärem Kalkstein bedeckt ist. Die Reisenden nahmen hier ihre Beobachtungen vor und fuhren zur Kolywaner Steinschleiferei, deren Erzeugnisse die St. Petersburger Eremitage, die Paläste des Königs von Preußen und auch die riesigen Säle des Tuilerienschlusses schmücken.

Von Smeinogorsk bis zum Riddersker Bergwerk sind es 200 Werst. Eine wunderschöne Natur – unaufhörlich ergeben sich neue Anblicke! Ein ganzes Amphitheater von Bergen umgibt den Pfad in dauerndem Wechsel. In der Nähe des Riddersker Bergwerkes sind die Belki²¹ (24), deren Nordabhang Schnee trägt. 22 Werst vor dem Riddersker Bergwerk, in der Nähe des Dorfes Butatschicha, beobachteten die Reisenden ein Trachytlager und trafen am 10. August im Riddersker (25) Bergwerk ein. Sie besichtigten dieses und die in der Nähe gelegene Krukowgrube²². In einem von einem hohen Gebirgszug umgebenen Tal liegen zwei einzelne, nicht sehr hohe Berge. In dem einen befindet sich das Riddersker Bergwerk. Der ganze Berg besteht aus Quarz, der von silberführendem Bleiocker (Bleiglätte oder Massicot), Kupfergrün (Chrysokoll), Weißbleierz (Cerussit) und vielen anderen Verbindungen durchsetzt ist. Der andere, „Runder Kegelberg“ genannt, besteht aus Porphyry mit deutlich sichtbaren Quarz- und Feldspatkristallen. Hat nicht dieser Porphyry den Riddersker Quarz eingeschlossen?

Professor *Ehrenberg* stieg auf den höchsten der hiesigen Belki empor, da er es aber unterließ, ein Barometer mit sich zu nehmen, stellte er seine Höhe nicht fest. Daneben ergänzte er sein Herbarium durch die dortigen Pflanzen und erlegte einige merkwürdige Vögel. Die Reisenden besichtigten hier noch die hervorragende Goldwäscherei, die nach dem Vorbild der ungarischen Goldwascherwerke angelegt war und in der man denjenigen Quarz zerkleinert und wäscht, dem der meiste Eisenocker anhaftet und der in 100 Pud 6½ Solotnik Gold und in einem Pfund²³ gewaschenen legierten Goldes bis 80 Solotnik reines Gold enthält und reisten zur Festung von Ustkamenogorsk ab.

In Ustkamenogorsk (26) kamen sie am 13. August an. Sie verließen hier ihre

²⁰ 1 Pud = 16,38 kg.

²¹ Berggipfel, die das ganze Jahr über mit Schnee bedeckt sind.

²² Die Lagerstätte wurde 1811 von *Krukow* entdeckt.

²³ 1 Pfund = 409,5 g.

Equipagen, behielten nur die notwendigen Instrumente bei sich und reisten am 14. August auf Kosakenwagen (Dolguschen) weiter.

Nach einer dauernd bergauf und bergab verlaufenden Fahrt trafen die Reisenden in der Nacht zum 15. August in der Festung Buchtarminsk (27) ein. Zunächst stießen sie auf Porphyr, dann auf Tonschiefer und weiter zur Buchtarma zu auf Gneis und Granit. Nachdem sie die malerische Buchtarma hinter sich gelassen hatten, erreichten sie in der Nacht zum 16.²⁴ August die Syrjanow-Grube²⁵ (28).

Die dicht an der Grenze zur chinesischen Dsungarei gelegene Erzgrube liegt inmitten unfruchtbarer, unbewaldeter Berge. Die Reisenden besichtigten die Bergbauarbeiten, die Berge der Umgebung und die Goldwäscherei, die genauso gebaut war wie die der Riddersker Grube, und brachen am 17. zur chinesischen Dsungarei auf.

Die Lagerstätte der Syrjanow-Grube stellt im wesentlichen einige von O nach W streichende und nach N unter fast 45° einfallende Gänge dar, die aus mehr oder weniger hartem, mit silberhaltigem Bleiocker durchsetztem Quarz bestehen. Diese Gänge verlaufen in Talkschiefer, der auf Granit aufliegt, aus dem die Nebengesteine bestehen. In der Wäscherei wäscht man den am stärksten von wäßrigem Eisenoxyd gefärbten Quarz, den man aus alten Halden gewinnt. 1828 wurden hier 7 Pfund Gold gewonnen.

Am 17. August, um 5 Uhr morgens, führen die Reisenden dicht an dem Vorposten Krasnyje Jarki vorbei über den Narym (29), an dieser Stelle läuft die Grenze zwischen Rußland und China, und setzten die Reise auf dem rechten Ufer des Irtysh (30) bis zum chinesischen Vorposten Honimaile-hu fort, den die Russen Baty nennen. Der Irtysh durchfließt hier ruhig das unfruchtbare Tal, auf dessen beiden Seiten sich Berge alten Granits hinziehen. Die Reisenden, die gegen Mittag den Vorposten erreichten, besuchten die Befehlshaber des chinesischen Vorpostens und fanden in ihrem rangältesten Noion (Offizier) *Tschin-fu* einen klugen und hochgebildeten Menschen²⁶. Die Reisenden unterhielten sich lange mit ihm und überprüften viele Angaben, die sie über China erhalten hatten. Zur Nacht kehrten sie zum russischen Vorposten Krasnyje Jarki zurück und trafen am 18.²⁷ August abends wieder in der Festung Buchtarminsk

²⁴ Anm. von Hülsenberg: Im russischen Original steht der 17. August; das läßt aber die Reisefolge nicht zu.

²⁵ 1791 von dem Schlossergesellen *Syrjanow* entdeckt.

²⁶ Von *Tschin-fu* erhielt v. *Humboldt* als Gastgeschenk ein Exemplar eines der bekanntesten klassischen Romane der chinesischen Literatur, die „Geschichte der drei Reiche“. Er ließ sich von *Tschin-fu* eine Widmung in das Buch schreiben und erfreute ihn sehr mit der Mitteilung, er habe einen Bruder, der sich mit dem Studium der chinesischen Sprache befasse.

²⁷ Anm. von Hülsenberg: In der Übersetzung von Petzschnr wurde an dieser Stelle die Umrechnung in den gregorianischen Kalender versäumt.

ein.

Hier bestiegen sie am 19. August eine für sie erbaute Fähre, ließen sich den Irtysh hinabtreiben und kamen am Abend an der Festung Ustkamenogorsk an.

An dieser Stelle fließt der Irtysh wegen des großen Gefälles seines Bettes sehr schnell. An seinen Ufern erheben sich majestätisch schöne Felswände. Welche Kraft richtete wohl diese schreckenerregenden ungeheuren Massen auf, die früher natürlich mehr oder weniger horizontal lagerten, und brachte sie in ihre jetzige lotrechte Stellung? Die Reisenden sahen hier auf Tonschiefer lagernden Granit vulkanischen Ursprungs. Auf diese Weise durcheilten sie 432 Werst auf Kosakenwagen und 120 Werst zu Wasser.

Am 20. August die Festung Ustkamenogorsk verlassend, kamen sie am 25. in der Gebietshauptstadt Omsk an, nachdem sie 849 Werst in 6 Tagen zurückgelegt hatten. Davon hatten sie einen noch in Semipalatinsk (31) verbracht, wo sie sich mit den Oberhäuptern von Nomadenstämmen und mit mittelasiatischen Kaufleuten über den Handel, die Lage einiger asiatischer Städte und über Karawanenstraßen unterhielten. Im Laufe dieser Reise und besonders von der Riddersker Grube bis Ustkamenogorsk bereicherte Professor *Ehrenberg* sein Herbarium ganz beträchtlich. Überhaupt hatten die Reisenden im Altai mehr Freude an ihren Beobachtungen als im Ural.

In Omsk (32) verbrachten sie 2 Tage. Sie besuchten hier die kosakische Heerschule, die 1813 von dem ehemaligen Kommandeur des Sibirischen Korps, Generalleutnant v. *Glazenapp*, begründet und von dem ehemaligen Generalgouverneur Westsibiriens, General der Infanterie *Kapzewitsch*, und dem jetzigen Generalgouverneur, General der Infanterie *I. A. Weljaminow*, unter der direkten Leitung des Generalmajors *Bronewski*, des Stabschefs des Sibirischen Korps, zu einer ausgezeichneten Einrichtung gemacht wurde. Sie besuchten gleichfalls die asiatische Schule. Herr v. *Humboldt* wurde an diesen Schulen von den Zöglingen mit Ansprachen in mongolischer, mandschurischer und in anderen Sprachen begrüßt.

Nachdem die Reisenden in Omsk den ausgezeichneten Artilleriepark und die staatliche Tuchfabrik, deren Organisation ihre besondere Anerkennung fand, besichtigt hatten, setzten sie am 28. August ihre Reise fort.

In der Festung Petropawlowsk (33) verweilten sie etwa 24 Stunden; dann durchfuhren sie schnell die vom Tobol umflossene Steppe und erreichten am 2. Sept. Troizk (34), nachdem sie in 5 Tagen 983 Werst zurückgelegt hatten.

Als die Reisenden zwischen der Elabugsker Redoute und der Festung Swerignogolowskoje die Grenzlinie zwischen dem Omsker Gebiet und dem Orenburger Gouvernement überschritten, waren sie von dem Gefühl aufrichtiger Dankbarkeit gegenüber dem Befehlshaber Westsibiriens erfüllt, dessen sorgfältige Anordnungen und umsichtiges Entgegenkommen ihre Reise durch Westsibirien so sehr beschleunigten und so angenehm machten.

In Omsk verabschiedeten sich die Reisenden noch von dem Brigadekommandeur des Sibirischen Korps, Generalmajor *Litwinow*, der sie auf Anordnung des Generalgouverneurs von Barnaul an begleitete, wohin er zu diesem Zwecke von Tomsk aus gekommen war, und in der Elabugsker Redoute vom Adjutanten des Generals *Weljaminow*, *Jermolow*, der sie durch ganz Westsibirien begleitet hatte.

Außerdem wurden die Reisenden an der ganzen Irtysschlinie entlang von Abteilungen sibirischer Kosaken begleitet, den Bezwingern der Mittelkirgisischen Horde. Die sibirischen Kosaken, ausgezeichnete Truppen, die von dem General *Kapzewitsch* auf ihren derzeitigen hohen Stand gebracht worden sind, erwarben sich die verdiente Bewunderung der Reisenden.

Nach Besichtigung des Tauschhofes in Troizk reisten sie am Abend desselben Tages in Richtung Ural ab und erreichten am 3. September die Hütte Miask (35).

Hier hatten die Kandidaten²⁸ der Universität Dorpat, die Herren *Helmerssen* und *Hoffmann*, die Ehre, sich Herrn v. *Humboldt* vorzustellen, die auf allerhöchsten Befehl zur Untersuchung des Baschkirischen Ural auf Gold und andere Metalle und Mineralien hierher beordert worden waren. Sie begleiteten diese Gelehrten bis nach Orenburg.

Am 4. besichtigten die Reisenden die berühmten Goldseifen bei Miask. Sie besuchten die folgenden Goldseifenwerke: Nikolaje-Alexewski, Kawelinski, Wtoro-Kaskinowski, Tretje-Kaskinowski, Wtoro-Pawlowski, Perwo-Pawlowski, Mariinski, Zarewo-Alexandrowski und Wtoro-Zarewo-Nikolajewski. Erst spät abends kehrten sie zur Miasker Hütte zurück.

Am 5. September unternahmen sie eine interessante Fahrt nach dem sogenannten Ilmengebirge an der Nordostseite des Ilmensees²⁹ und untersuchten eine Granitformation, die Zirkon, Korund, Titaneisenerz (Ilmenit), Apatit, Beryll, Pyrochlor, Eläolith, Cancrinit u.a.m. enthält.

Am zweiten Tag begab sich Professor *Rose* mit einigen Bergoffizieren zum Südufer des Ilmensees und machte Beobachtungen an Granit- und Pegmatitformationen, die stellenweise riesige kompakte Massen und Kristalle von grünem Feldspat, bemerkenswerte Topas- und Beryllkristalle usw. enthalten.

Professor *Rose* fand bei der Prüfung verschiedener im Ilmengebirge gesammelter Mineralien ein Granitstück, das einen dodekaederförmigen, brauneisensteinähnlichen Kristall enthielt. Bei der Lötrohrprobe stellte er in ihm Zinn fest.

²⁸ Anm. von Hülsenberg: Der im Russischen übliche Begriff „Kandidat der Wissenschaften“ entspricht im Deutschen dem „einfachen“ Doktor. Der russische „Doktor der Wissenschaften“ entspricht dem deutschen „habilitierten“ Doktor.

²⁹ Anm. von Hülsenberg: Nicht zu verwechseln mit dem meist besser bekannten Ilensee südöstlich von St. Petersburg.

Am 7. September begaben sich die Reisenden nach Slatoust (36) und besichtigten auf dem Wege dahin das Goldseifenwerk Knjase Alexandrowski. In Slatoust angekommen, besichtigten sie noch am gleichen Tage den Hüttenbetrieb und die berühmte Klingenfabrik. Die Kunst des Klingenschmiedens, die von den Ufern des Rheins und der Wupper³⁰ nach dem Ural übertragen wurde, hat bei uns mit dem erwünschten Erfolg Eingang gefunden³¹.

Am 8. stiegen sie auf den für diese Gegend hohen Berg Bolschoi Taganai. Schon hatten sie den Gipfel erreicht, als sich der Himmel mit Gewitterwolken bedeckte und alle weiteren Beobachtungen durch einen Gußregen unmöglich gemacht wurden, der sie bis Slatoust begleitete. Auf diesem verhängnisvollen Ausflug beschädigte Herr v. *Humboldt* sein ausgezeichnetes Barometer, das er über 9000 Werst Entfernung in seinen Händen mit sich geführt hatte; vorher war schon ein anderes Barometer ausgefallen.

Am 9. September blieben sie in Slatoust, um in die früher gemachten Beobachtungen eine gewisse Ordnung zu bringen, und fuhren am 10. morgens zu den Kyschtymer (37) Hütten, die den Erbinnen des Kaufmanns *Rastorgujew* gehören. Gegen Abend erreichten sie die zu jenen gehörenden reichen Soimonsker Goldgruben und sahen sich auf dem Wege die staatlichen Goldseifenwerke Miask an.

Am 11. besichtigten sie den Betrieb in den Soimonsker Gruben und eine Kupfergrube, die zu großen Hoffnungen Anlaß gibt, kehrten zum Kyschtymer Werk zurück und besuchten dann die Anninsker Goldseifenwerke.

Den 12. verbrachten sie auf diesem Werk, wo Herr v. *Humboldt* magnetische Beobachtungen vornahm. Professor *Rose* aber begab sich zu den Borsowsker Goldseifen, in denen man Feldsteine aus dichtem Feldspat mit Talk, Glimmer und Chlorit findet; dieser Feldspat enthält Korund und Saphir.

³⁰ Im Original irrtümlicherweise Wipper.

³¹ *Rose* (II, S. 105/106) schreibt hierzu folgendermaßen: „Slatoust war früher nur eine gewöhnliche Eisenhütte, in welcher sich 2 Hochöfen, einige Frischfeuer und Walzwerke befanden, erst in neuerer Zeit hat es seinen ausgebreiteten Ruf durch seine Klingenfabrik erlangt, die von dem Bergrat Evermann mit Hilfe von Solinger und Klingenthaler Klingenschmiedern, welche er im Auftrage der Regierung nach dem Ural führte, angelegt wurde. Durch diese deutschen Einwanderer ist der frühere kleine Flecken zu einer ganz deutschen Fabrikstadt geworden, in der wir überall die vaterländische Sprache hörten, und vaterländische Einrichtungen und Sitten sahen. Jeder Meister hat seine eigene Werkstätte, in welcher er die Klingen schmiedet, und nur das Schleifen, Polieren und Vergolden geschieht gemeinschaftlich in einem besonderen Gebäude. Er ist verbunden, jährlich eine bestimmte Menge Klingen abzuliefern und einige russische Schüler zu bilden, und bezieht dafür das in Rußland hohe Gehalt von 2500 Rubel; außerdem hat er eine freie Wohnung mit Garten, und erhält, wenn er krank ist, freie ärztliche Hilfe und Medizin nach Belieben zu Hause oder im Hospital. Die deutschen Meister sind alle im Wohlstande, und die, welche wir sprachen, mit ihrem Lose zufrieden: sie beklagten nur, was freilich nicht anders sein kann, daß ihre Kinder sich nicht eines gleichen Schicksals zu erfreuen hätten, da die in Slatoust angelernten Meister nur einen Rubel täglich erhalten.“

Am selben Tag die Rückreise über die Soimonowsker Goldgruben antretend, trafen sie am 13. September im Miasker Werk ein, in dem sie bis zum 16. verblieben, um ihre Aufzeichnungen zu ordnen und zur Absendung nach St. Petersburg die von ihnen an diesen Orten gesammelten Produkte der drei Natureiche zu verpacken.

Am 14. September war Herrn v. *Humboldts* Geburtstag. Alle im Miasker Werk beschäftigten Bergoffiziere traten frühmorgens in Uniform vor den berühmten Greis, und einer von ihnen beglückwünschte den unermüdlichen Weltreisenden, der schon mehrfach in seiner Jugend diesen Tag in den Kordillern der Neuen Welt gefeiert hatte und nun das 61. Jahr seines ruherfüllten Lebens inmitten der Gebirgsketten des Ural begann.

In der Nacht zum 16. reiste Professor *Rose* zur Besichtigung des Berges Auschkul voraus, der sich in 70 Werst Entfernung vom Miasker Werk befindet und aus festem, von Mangandriten bedecktem Feldspat besteht.

Herr v. *Humboldt* hatte am Morgen das Miasker Werk verlassen und erwartete Herrn *Rose* an der auflässigen Poljakowsker Kupfergrube, in deren Umgebung jetzt nur noch Goldseifen abgebaut werden. Gegen Abend machten sie sich nach Werchne-Uralsk (38) auf den Weg, wo sie am folgenden Tage ankamen, und fuhrten am 19. nach der Festung Orsk (39). Auf dieser Wegstrecke beobachteten sie in der Nähe der Redoute Grjasnuschinki ein Vorkommen von Amigdaliten (Mandelsteinen), einem Gestein vulkanischen Ursprungs.

Nach der Ankunft in Orsk gingen sie sofort an die Untersuchung von Jaspisschichten, die in der Nähe dieser Festung im Grünstein lagern. Am Abend die Festung Orsk verlassend, fuhrten sie zu ihrem Bedauern in der Nacht über das Guberlinskische Gebirge, ohne hier Beobachtungen machen zu können, und trafen am frühen Morgen des 21. in Orenburg (40) ein.

Herr v. *Humboldt* hatte hier das große Vergnügen, mit dem Hofmeister Sr. Kaiserlichen Majestät, *L. A. Perowski*, zusammenzutreffen, der zu dieser Zeit die Apanagengüter³² befuhr. Am 22. September begaben sich alle zusammen zur Ilezkaja (41) Sastschita (Ilezker Schutzwehr), um dort eine Steinsalzlagerstätte anzusehen, die im Tagebau mit unterschiedlicher Ordnung und Reinheit abgebaut wird. Sie schauten sich dieses Flöz oder, besser gesagt, diesen Salzstock aufmerksam an und kehrten am Abend desselben Tages nach Orenburg zurück.

Da Herr v. *Humboldt* sich schon in Troizk von der Bequemlichkeit des Reisens in Rußland überzeugt hatte³³, faßte er den Entschluß, seine Reise weiter

³² Apanage = die zum Unterhalt von nachgeborenen männlichen Erben regierender Fürstenhäuser ausgesetzt Dotation.

³³ Man darf nicht glauben, daß diese Bequemlichkeit allgemein war. Für v. *Humboldts* Reise war ein ganz außergewöhnlicher Aufwand befohlen worden, und so bequem dürfte vor v. *Humboldt* kein

auszudehnen, und zwar bis nach Astrachan. „Ich werde nicht ruhig sterben“, schrieb er an den Herrn Finanzminister, „wenn ich das Kaspische Meer nicht gesehen habe“.

Zunächst sah man vor, sich längs der „Linie“ nach Gurjew zu begeben und von dort auf dem Seewege nach Astrachan, aber man gab diesen Plan im Hinblick auf die Beschwerlichkeit dieses Weges und die unsichere Überfahrt über das Meer auf. Man erwog ferner die Möglichkeit, direkt durch die Steppe über das Weideland der sogenannten Bukejewsker Horde nach Astrachan zu fahren, aber der Aufenthalt inmitten eines wenn auch Rußland ergebenden Nomadenstammes wurde für mehr oder weniger gefährlich und das Reisen in großen Equipagen mit nicht ans Geschirr gewöhnten Nomadenpferden einmütig für beschwerlich gehalten. Aus all diesen Gründen beschloß Herr v. *Humboldt*, den wenn auch längeren, so doch bequemeren und ungefährlichen Weg über Uralsk, Busuluk und Saratow zu wählen.

Die Reisenden blieben in Orenburg bis zum 26. September. Am folgenden Tage trafen sie gegen Abend in Uralsk (42) ein, das wegen der Sitten und Gebräuche der Kosaken bemerkenswert und wegen seines Fischfangs berühmt ist. Die Reisenden kamen vor dem Beginn des Herbstfischfangs an. Dennoch zeigte ihnen der Ataman von Uralsk, Generalmajor *Borodin*, eines der schwierigsten Verfahren des Fischfangs, das Fischen zur Nachtzeit, das ihre Bewunderung erregte.

Uralsk am 28. verlassend, fuhren die Reisenden über Busuluk (43), Samara (44) Sysran (45) nach Wolsk (46), wo sie gegen Mittag des 2. Oktober eintrafen.

Am 3. Oktober setzten sie auf das Wiesenufer (rechte Ufer) der Wolga über und fuhren durch die deutschen Kolonien Schafhausen, Paninskaja, Katharinental, Bobrowka und Krasny Jar, deren Menschenzahl sich in 60 Jahren von 9000 auf 45 000 (männliche) Einwohner erhöht hat. Die Kolonisten bauen Weizen und Tabak an und wohnen in hellen und sauberen Häusern, die durch breite und gerade Straßen voneinander getrennt sind³⁴. In dunkler Nacht gelangten die Reisenden an die Überfahrtstelle und fuhren in einer Barkasse direkt nach Saratow (47).

Man blieb bis zum 5. Oktober in dieser Stadt und fuhr dann über Kamyschin (48) nach Dubowka (49), wo man die Equipagen zurückließ und auf das linke

Naturforscher durch das Land gereist sein. Laut kaiserlichem Befehl musste v. *Humboldt* überall mit den einem Senator und General gebührenden Ehren aufgenommen werden.

³⁴ Diese Kolonisten waren unter der Zarin *Katharina II.* nach Rußland gekommen, vorwiegend aus Württemberg, Hessen und Sachsen. Sie waren in der Mehrzahl Fabrikarbeiter und Handwerker und hatten sich hier in Bauern verwandeln müssen. *Rose* unterstreicht die fürsorgliche und liberale Art, in der diese Deutschen von der zaristischen Regierung behandelt wurden.

Wolgaufer übersetzte. Am 7. Oktober begaben sie sich durch die Steppe zum Elton See (50), der 120 Werst von Dubowka entfernt liegt. Nach Beendigung ihrer Beobachtungen an diesem Salzsee kehrten sie in der Frühe des 9. nach Dubowka zurück und brachen nach Zarizyn (51) auf, wo sie im Rathaus mit ehrerbietiger Aufmerksamkeit eine Schirmmütze und einen Stock *Peters des Großen* betrachteten; diesen hatte *Peter* den Einwohnern Zarizyns in fröhlicher Stimmung übergeben und dazu gesagt: „Wie ich mit Hilfe dieses Stockes mit meinen Freunden fertig geworden bin, so sollt ihr mit seiner Hilfe mit euren Feinden fertig werden.“

Am 10.³⁵ Oktober abends machten die Reisenden in Sarepta, einer deutschen Kolonie, halt, deren früherer Wohlstand durch Brände und deren Bevölkerungszahl durch die Strenge der Gesetze recht vermindert worden war: Viele Familien waren nach Zarizyn und Saratow gegangen; denn das Los der Menschen ist nicht beständig, und nicht immer unterwirft sich die nachfolgende Generation den von den Vorfahren festgelegten Gesetzen³⁶.

Die Reisenden blieben etwa einen Tag in Sarepta und erreichten, über Tschorny Jar (52) und Jenotajewska fahrend, am 12. Oktober Astrachan (53), wobei sie die Wolga direkt in Höhe der Stadt in einem Dampfschiff überquerten.

Herr v. *Humboldt* empfing mit großem Vergnügen die Einwohner der Stadt, armenische, persische, bucharische und indische Kaufleute sowie die Oberhäupter der Kalmüken, Turkmenen und Kirgisen.

Am 14. Oktober bestiegen die Reisenden das Dampfschiff und fuhren durch die Wolgamündung ins Kaspische Meer (54), machten dort ihre Beobachtungen und kehrten am 18. Oktober nach Astrachan zurück.

Diese auf derselben geographischen Breite wie Venedig gelegene Stadt bietet im Herbst den von den Uralbergen kommenden Reisenden einen sehr angenehmen Aufenthalt. Während man Anfang September in Kyschtym und Slatoust schon den Mantel tragen muß, ist hier noch Anfang Oktober Sommerbekleidung vollkommen ausreichend. Als jedoch die Reisenden am 21. Oktober Astrachan verließen, wehte ein steifer Nordwind, und das Thermometer sank auf 4°.

Sie kamen bis zur Staniza³⁷ Seroglasinskaja und übernachteten hier. Trotz

³⁵ Anm. von Hülsenberg: Im russischen Original steht 22. September. Das würde dem 4. Oktober des gregorianischen Kalenders entsprechen, wie es auch Petzschner geschrieben hat, was aber nicht mit der Reisefolge korreliert.

³⁶ Diese Kolonie entstand durch Ansiedlung von Herrnhuter Gemeinden, die auf Grund einer Einladung *Katharinas II.* aus dem Jahre 1765 hierher gekommen waren. *Rose* berichtete von der großen Niedergeschlagenheit dieser Deutschen, denen wirtschaftliche Schwierigkeiten und ihre Abgeschiedenheit das Leben schwer machten.

³⁷ Großes Kosakendorf und Sitz eines Atamans.

des außerordentlich starken Sturmes, der die Wolgawellen erregte, setzten die Reisenden am Morgen des folgenden Tages in einem leichten Passagierboot mit 12 kalmükischen Ruderern aufs linke Flußufer über und besuchten den Kalmükenfürsten *Tjumenew*. Der Fürst diente ehrenvoll im letzten Feldzug gegen die Franzosen; er lebt in einem nach europäischem Geschmack eingerichteten Hause. Kurz vor Ankunft der Reisenden war der kirgisische Khan *Dschangangir*, der Sohn des klugen Khans *Bukei*, der 1801 mit der von ihm geführten Horde in die Steppe von Astrachan gekommen war, zu einem Wettreiten zum Fürsten *Tjumenew* gekommen. Die Regierung erbaute diesem Khan, 70 Werst vom Eltonsee entfernt, ein Haus. Er ist 26 Jahre alt, spricht und schreibt gut russisch und befasst sich mit Mathematik und anderen Wissenschaften. Die Bekanntschaft mit diesen bemerkenswerten Menschen bereitete Herrn v. *Humboldt*, wie er versicherte, das allergrößte Vergnügen.

Am Abend desselben Tages fuhren sie zur Staniza Seroglasinskaja zurück, durchfuhren Sarepta und Zarizyn, näherten sich dem Tal, in dem die Wasser des berühmten Don fließen, und erreichten am 28. Oktober über Nowochopersk die Stadt Woronesch (55).

Am 2. November trafen sie in Tula (56) ein, wo sie lange und mit Bewunderung die berühmte Waffenfabrik besichtigten, und erreichten am Abend des darauffolgenden Tages Moskau (3). Hier sahen sie sich alles an, was sie bei ihrer ersten Durchreise nicht zu sehen bekommen hatten³⁸, verließen unsere alte

³⁸ *Menschenin* erwähnt nicht den so bezeichnenden Empfang v. *Humboldts* an der Moskauer Universität. Der bekannte russische Publizist *Alexander Herzen* beschreibt diesen Empfang folgendermaßen: „Nach seiner Rückkehr vom Ural empfing man Humboldt auf einer feierlichen Sitzung der zur Universität gehörigen Gesellschaft der Naturforscher. Mitglieder dieser Gesellschaft waren verschiedene Senatoren, Gouverneure, jedenfalls Leute, die sich weder mit der Naturwissenschaft noch mit irgendeiner anderen Wissenschaft befaßten. Der Ruhm Humboldts, des Geheimen Rates Sr. preußischen Majestät, dem der Herr Kaiser geruht hatte, den Annenorden zu verleihen, wobei er befohlen hatte, kein Geld für das Material und das Diplom von ihm zu verlangen, war auch bis zu ihnen gedrungen. Sie beschlossen daher, sich vor dem Manne, der auf dem Chimborasso gewesen war und in Sanssouci wohnte, nicht lumpen zu lassen. Dieser Empfang Humboldts in Moskau und an der Universität war wahrhaftig kein Pappentiel. Der Generalgouverneur, die verschiedenen Kriegs- und Zivilgewaltigen, der Senat – alle erschienen sie: Bänder über die Schulter, in voller Uniform, die Professoren kriegerisch im Gleichschritt und mit dem Dreispitz unter dem Arm. Humboldt hatte nichts von all dem geahnt; er war im blauen Frack mit Goldknöpfen erschienen und war natürlich verblüfft. Vom Eingangsflur bis zum Saal der Gesellschaft der Naturforscher – überall waren ihm Fallen gestellt: Hier der Rektor, da ein Dekan, hier ein neugebackener Professor, da ein Veteran, der sein Arbeitspensum schon beendet hatte und eben deswegen sehr langsam sprach; jeder begrüßte Humboldt lateinisch, deutsch, französisch, und all das in jenen fürchterlichen steinernen Röhren, die man Korridore nennt und in denen man nicht eine Minute stehen bleiben kann, ohne sich für einen ganzen Monat zu erkälten. Humboldt hörte alle mit entblößtem Haupt an und antwortete auf alles. Ich bin überzeugt, dass alle Wilden, bei denen er gewesen war, ganz gleich ob rot- oder kupferhäutige, ihm weniger Unannehmlichkeiten bereitet hatten als der Moskauer Empfang...

Humboldt aber wollte sich über Beobachtungen mit der Magnetnadel unterhalten, seine im Ural ge-

Hauptstadt am 9. November und erreichten am 13. November, um 3 Uhr nachmittags, wohlbehalten St. Petersburg (1).

Auf diese Weise legten die Reisenden in 23 Wochen 14 500 Werst³⁹ (15 472 km) zurück, davon 690 zu Wasser, und außerdem 100 auf dem Kaspischen Meer. Sie waren auf 568 Stationen, und 12 244 Pferde wurden für sie in Bewegung gesetzt. Sie setzten 53 mal über verschiedene Flüsse, davon 10 mal über die Wolga, zweimal über die Kama , 8 mal über den Irtysch und zweimal über den Ob.

machten meteorologischen Notizen mit den Daten von Moskau vergleichen; statt dessen schickte sich der Rektor an, ihm etwas aus den Haaren Peters I. Geflochtenes zu zeigen... Mit Ach und Krach fanden Ehrenberg und Rose eine Gelegenheit, etwas über ihre Entdeckungen zu erzählen.“ (*Safonow*, S. 264 – 266). Mit wirklich russischen Fachgenossen kam *v. Humboldt* kaum in Berührung; denn außer den ihn umdrängenden staatlichen Würdenträgern stieß er natürlich auch häufig auf deutsche Wissenschaftler, die in Rußland arbeiteten und als Landsleute leicht zu ihm gelangten.

³⁹ Wie *v. Humboldt* an seinen Bruder im Scherz schreibt, zählte er die Werst nach den Stößen, die er beim Fahren erhielt, und zwar vier kräftige auf jede Werst, also 48 000 auf die 12 000 Werst, die er bis Astrachan (dort schrieb er den Brief) zurückgelegt hatte. Übrigens betont er, die Stöße hätten sich auf seine Gesundheit sehr fördernd ausgewirkt. (*Safonow*, S. 267).

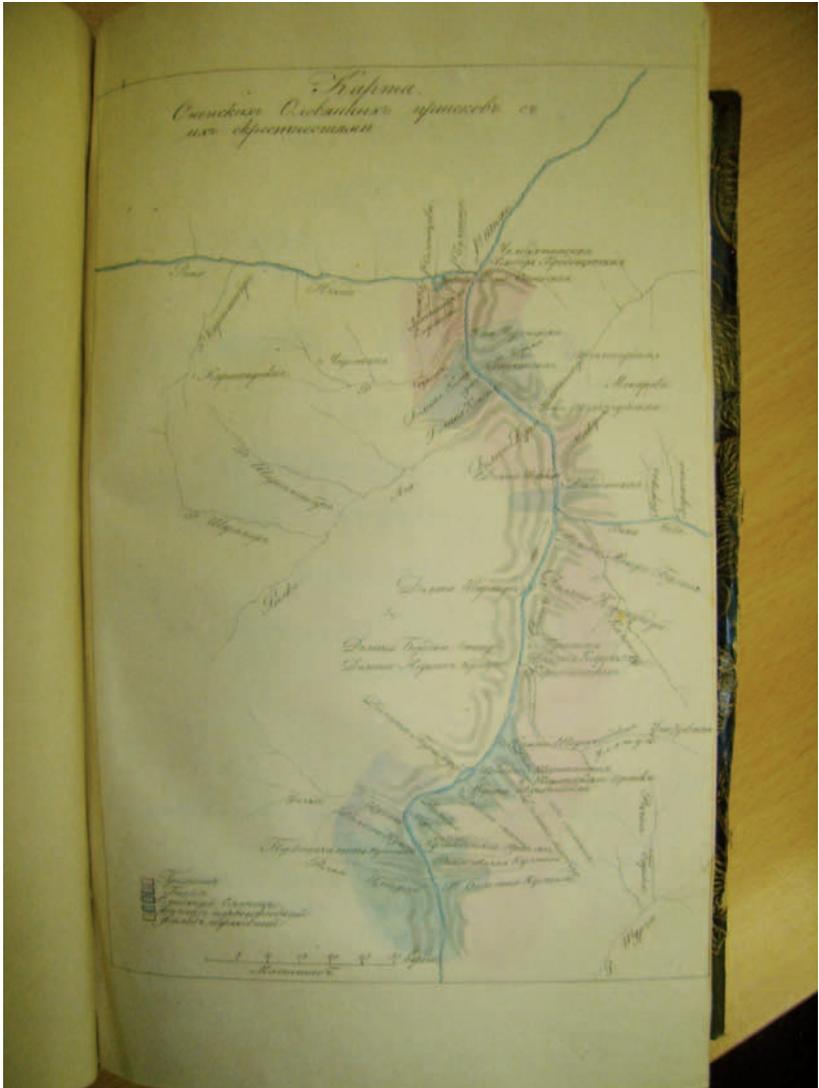


Abb. 7: Skizze der Lage der Oronskier Zinngrube, aus Горный Журнал (1830) Teil 2, S. 265.

**„Wem der große Wurf gelungen,
eines Freundes Freund zu sein...“¹**

**Schiller und die Freundschaft -
Freundschaftstradition und Erlebnis der Freundschaft,
Ausdruck im dichterischen Werk**

von INGE BROSE-MÜLLER

Gewidmet dem sehr verehrten Herrn Prof. Dr. phil. Hanno Beck zu seinem 85. Geburtstag am 13.09.2008.

Welche Hochachtung und welcher Jubel liegt darin: „eines Freundes Freund zu sein“! Auch den Überschwang der Jugend hört man in den Worten.

Freundschaft ist kein Privileg der Männer, selbst wenn von ihnen mehr die Rede sein wird. Sie ist eine Sache des Menschseins. Darauf legt Schiller, s. Abb. 1, Wert.



*Abb. 1: Schiller-Portrait von 1812.
Charlotte Schiller fand das von Emma
Körner* 1812 angefertigte Portrait „vor-
trefflich; die Züge sind treu dargestellt“.
(Zur Verfügung gestellt vom Deutschen
Literatur-Archiv Marbach).*

¹ Schiller, „An die Freude“, Schillernationalausgabe Bd. 1, S. 169ff. (= NA 1,169ff.).

* Emma Sophie Körner (geb. 1788 in Dresden, gest. 1815 in Dresden) ist Tochter von Christian Gottfried Körner und seiner Frau Minna, geb. Stock; sie ist die Schwester des Freiheitskämpfers und Dichters Theodor Körner, Nichte der Malerin Dora Stock und Schülerin von Anton Graff.

Freundschaft ist ein uraltes Gefühl, eine Lebensweise, die in der Antike² und der Renaissance³ zentrales Thema ist. Die frühen Aufklärer entwerfen ein Bild vernünftiger Freundschaft, das durch Wahrheitsliebe, Aufrichtigkeit und Wohlwollen charakterisiert wird.⁴ Wir greifen heute, da die Aufklärung bis in unsere Zeit wirkt, gern auf diese Vorstellungen zurück. In der Empfindsamkeit Mitte des 18. Jahrhunderts beginnt die Emotionalisierung der Freundschaft, die auf Schiller wirkt.

Klopstock hat daran großen Anteil. 1747 schreibt er seine Ode „Auf meine Freunde“. Er singt in jugendlicher Begeisterung. Das Gefühl der Freundschaft, das in seiner Seele ist, gewinnt solche Macht über den Dichter, dass er ihm nicht eine Gestalt gibt, sondern fragt:

„Wilst du zu Strophen werden, o Lied? Oder ...
Frey aus der schaffenden Sel enttaumeln?“⁵

Der Sänger erleidet, dass das Freundschaftsgefühl sich aus ihm heraus gestaltet. Sprachliche Bilder, wie „Orpheus Leyer“, die Klopstock von Ovid entlehnt, zeigen die enge Verknüpfung mit der Antike. Wird der Dichter auch zu seinen Dithyramben hingerissen, so tritt er in seiner Eigenschaft als Sänger doch handelnd auf und evoziert die Freunde. Die Freundschaft verbindet in dieser Ode nicht jeweils zwei Personen, wie in anderen Freundschaftsgedichten, sondern mehrere, die aber alle persönlich angesprochen werden. Klopstock spielt unter ihnen eine besondere Rolle als der „Priester“ oder „Barde“, der die Freunde versammelt. Von ihm geht der Ruf aus, er wartet in dem Tempel, dem Hain der Freundschaft, wo er wie ein Priester zu Hause ist; er begrüßt die erscheinenden Freunde.

Das mag wie ein idealisiertes Abbild des Göttinger Hains⁶ wirken. Auf jeden

² Man denke an die Freundespaare Achilleus und Patrokles, Orest und Pylades oder Horaz und Vergil. Eine Zusammenschau der antiken Anschauungen brachte Cicero in seinem „Laelius“.

³ Als beispielhafter Beleg dafür mag ein Porträt Albrecht Dürers von Ulrich Varnbühler gelten, der zum humanistischen Freundeskreis des Künstlers gehörte. Die lateinische Widmung (hier in Übersetzung) macht das Bild zum Freundschaftsbild: „Albrecht Dürer aus Nürnberg will durch dieses Abbild den Geheim- und Hauptschreiber der römisch-kaiserlichen Reichsregierung Ulrich mit dem Familiennamen Varnbüler, den er über alle Maßen liebt, auch der Nachwelt überliefern und versucht ihn zu ehren.“ Albrecht Dürer, 80 Meisterblätter, S.148.

⁴ Als Beispiel dieser Zeit könnte man die Freundschaft des Preußenkönigs Friedrich II. zu seinem Jugendfreund Katte und später die geistige Verbundenheit mit Voltaire anführen.

⁵ Friedrich Gottlieb Klopstock's Oden und Epigramme, Reclam – Verlag, Leipzig o. J., S. 8ff.

⁶ In Anlehnung an Klopstocks Ode „Der Hügel und der Hain“ nannte sich die Vereinigung junger Akademiker aus Nord- und Süddeutschland, die sich in Göttingen zusammenfanden, „Göttinger Hain“ oder „Hainbund“. Mitglieder: Boie, Voß, die Brüder Stolberg, Höltz. Nahe stehend: Claudius und Bürger.

Fall ist es ein Freundschaftskult. Die Ode beschreibt kein konkretes Treffen. Das Beschwören und Erscheinen, selbst der Verstorbenen, ist dem 18. Jahrhundert geläufig. Doch für den Sänger haben all diese Freunde Realität in ihrer Individualität.

Wie hoch die Freundschaft geschätzt wird, zeigt sich in den zahlreichen Freundschaftstempeln der Zeit. Berühmt ist Friedrichs II. Freundschaftstempel im Park von Sanssouci, klassizistisch nach seinen Plänen von Gontard erbaut. Obwohl das Tempelchen seiner verstorbenen Schwester Wilhelmine gewidmet ist, zeigen die Medaillons an den korinthischen Säulen berühmte Freundespaare des Altertums: Orest und Pylades, Eurycles und Nisos, Herkules und Philoktetes, Theseus und Peirithous.

Einen ganz eigenartigen, heute noch in Halberstadt zu betrachtenden Freundschaftstempel verwirklicht Gleim.⁷ Er sammelt 130 Portraits bedeutender Zeitgenossen wie der Dichter Lessing, Herder und Klopstock, aber auch bedeutender Maler wie Tischbein, Pädagogen wie Pestalozzi, Gelehrter wie Winckelmann. Sein Tempel ist eine Bildergalerie mit Blick auf die Geistesgrößen seiner Zeit. Daran möchte ich im Zusammenhang mit Schillers Zeitschrift „Die Horen“ später erinnern.

Ein paar Bemerkungen zur Sprache der Freundschaft und damit zurück zu Klopstocks Ode:

Nicht in Worten redet der Freund; das Auge, die Stirn, das Antlitz sprechen, und das Herz des Freundes versteht es. Ebert, der zuerst erscheint, leuchtet die Begeisterung seiner Dichtung „aus hellem entzücktem Auge“. Schweigend und weinend tritt Cramer dem Rufenden entgegen. Sein Blick genügt, um den Freund den Schmerz über den Tod seiner Braut empfinden zu lassen. Der „gerechte Rabner“ zeigt die Sprache der Freundschaft besonders deutlich: Nur die Freunde, die zugleich Freunde der Tugend sind, sehen seinen „hellen Blick“. Auffallend ist also die sprachlose Rede.

In der jüngeren Fassung der Ode besteht der Unterschied in der Sprache mit Freunden und mit Toren nur im Gesichtsausdruck. Das Gesicht des richtenden Rabner, das nicht „liebenswert“ ist, wird durch seine Wirkung gekennzeichnet:

„Scheuche, wenn du noch schweigst, sie schon /Zurück!“

Der Blick der zukünftigen Geliebten steigert den Sänger zur Begeisterung:

„...Dieses Auge,
Ach dein von Zärtlichkeit volles Auge,“

⁷ siehe Internet, Google, „Gleims Freundschaftstempel“.

das sind dieselben Merkmale, ja es ist derselbe Ausdruck, der die Verbindung zwischen Klopstock und Giseke beschreibt.

„Und der in Zähren schwimmende süße Blick,
Die ganze Seele bildet in ihm sich mir! ...“

Der Liebende wie der Freund versteht aus dem Blick das ganze Wesen seines Gegenüber. Die Sprache der Freundschaft und der Liebe sind ähnlich. Beide menschlichen Regungen äußern sich in der Zärtlichkeit, in der Sehnsucht und sanften Umarmung. So beschreibt es die Empfindsamkeit.

Die zelebrierte Sprachlosigkeit steht allerdings im Gegensatz zu Klopstocks Sprachgewalt der Dithyramben.

Schiller überwindet die Empfindsamkeit, indem sein Gefühl der Freundschaft mehr in die Sprache eingeht. Er wächst über die Feier der Freundschaft hinaus, ihm wird Freundschaft zur Idee.

„Wer wird nicht einen Klopstock loben,
Doch wird ihn jeder lesen? Nein.
Wir wollen weniger gepriesen
Und eifriger gelesen sein.“⁸

Lessing formuliert rational, sachlich, mit Esprit als Mann der Aufklärung, lässt das Gefühlvolle beiseite. Er plädiert für sich („Wir wollen“), aber er bezieht den großen Dichter der Vergangenheit als Maßstab ein. Wie vergangen ist Klopstock in Schillers Zeit? Gefühlsmäßig ordnet man ihn weit vor Schiller ein. Dabei ist er erst 1803, zwei Jahre vor ihm gestorben, doch Jahrzehnte vor ihm, 1724, geboren.

Goethe versammelt in diesem Namen „Klopstock“ als Metapher alles Gefühl, das Lotte Werther in einem wunderbaren Augenblick des Einverständnisses entgegenbringt. Klopstock ist ein Lösungswort.⁹ Goethe schreibt seinen „Werther“ 1774. Erst ein Jahr später kehrt Klopstock von einer Einladung des Markgrafen Karl Friedrich von Baden auf der Heimreise aus Karlsruhe nach Hamburg bei Goethe in Frankfurt ein. Somit ist nicht die persönliche Begegnung, sondern der Dichterruhm der Anlass, Klopstock in seinem Briefroman zu verewigen.

Für Goethe, mehr noch für Schiller, ist Klopstock ein verehrungswürdiger Zeitgenosse, über den sie in ihrer Dichtung hinauswachsen, aber sie stehen in dieser Freundschaftstradition. Die Mannheimer Schiller - Ausstellung 2005 brachte ein reizvolles Feature, wie Schiller sich für Klopstocks „Frühlingsfeier“ begeistert, als Streicher ihn zum Aufbruch nach Mannheim mahnt.

⁸ Erstes von Lessings 144 Sinngedichten. Lessings Werke, Stuttgart 1874, 11 Bde. Hier: Bd. 1, S. 5.

⁹ Goethes Werke, Hamburg 1960, Bd. 6, S. 27.

„Wem der große Wurf gelungen, eines Freundes Freund zu sein...“

Wenden wir uns nun ganz Schiller zu, seinem Erleben der Freundschaft, der Auswirkung auf sein Werk und dem Ausdruck des Gefühls in Briefen und Dichtung! Aus Schillers Freundeskreis möchte ich vier Persönlichkeiten hervorheben: Andreas Streicher, Christian Gottfried Körner, Johann Wolfgang von Goethe und Wilhelm von Humboldt, der von Schiller und Goethe als Freund hoch geschätzt ist.



Abb. 2: Lavierte Bleistiftzeichnung von Theobald Reinhold Ferdinand von Oer „Auf der Flucht 1782“. Schiller winkt Abschied nehmend nach Schloss Solitude, in dessen Nähe der Wohnsitz seiner Eltern liegt. (Deutsches Literatur-Archiv Marbach).

Andreas Streicher, 1761 in Stuttgart geboren, lebt in seiner Jugend ärmlich und ohne systematische Schulbildung. Seiner musikalischen Begabung geht er als Autodidakt nach, pflegt den Kontakt zu Hofmusikern und Musikzöglingen der Karlsschule. Schiller lernt er dort 1780 bei einer öffentlichen Abschlussprüfung kennen und ist von der Persönlichkeit des noch Unbekannten fasziniert. Das steigert sich ins Schwärmerische, als 1781 Schillers „Räuber“ in Mannheim inszeniert werden. Wegen des herzoglichen Schreib- und Reiseverbotes flieht Schiller, s. Abb. 2, aus Stuttgart – begleitet von dem Freund Streicher. Sie reisen bei Nacht und Nebel als Dr. Ritter und Dr. Wolf nach Mannheim.

Streicher hat einen Studienaufenthalt bei Philipp Emanuel Bach in Hamburg in Aussicht, wohin er weiterreisen will. Doch als Schiller vom Mannheimer Intendanten Dalberg keinerlei finanzielle Unterstützung bekommt, der „Fiesko“,

Schillers zweites Drama, nicht aufgeführt wird, da gibt Streicher seinen Reiseplan auf und unterstützt Schiller mehrere Wochen in Oggersheim mit dem Reisegeld, das seine Mutter ihm nachgesandt hat. Seine Freundschaft ist Hingabe bis zur Selbstaufgabe. Sie leben in dem Oggersheimer Gasthaus „Viehhof“ in einer Kammer, schlafen in einem Bett, mehr Raum können sie sich nicht leisten. In den Abendstunden spielt Streicher dem Freund auf dem Klavier vor.

Als auch die umgearbeitete Fassung des „Fiesko“ dem Intendanten Wolfgang Heribert von Dalberg nicht gefällt und alle Aussicht auf ein Einkommen schwindet (Dalberg verkehrt mit Schiller nicht direkt, sondern nur durch den Regisseur Meyer, Mannheim will es sich mit dem württembergischen Herzog Karl Eugen nicht verderben), da flüchtet Schiller am 30. November 1782 aufs Neue. 45 Stunden dauert seine Reise von Frankfurt nach Bauerbach, wo ihm die Mutter eines Freundes, Henriette von Wolzogen, die eine begeisterte Schileranhängerin ist, auf ihrem Gut Zuflucht gewährt.

Streicher und Meyer begleiten Schiller noch bis Worms. Dann bleiben sie zurück, der Freund Streicher in bedrängten Verhältnissen. Von Hamburg und Emanuel Bach kann keine Rede mehr sein, mit Klavierstunden verdient er sich seinen Lebensunterhalt in Mannheim.

Was denkt man sich zu diesem Zeitpunkt über Schiller als Freund? Er erscheint sehr egozentrisch!

Uta Goebel-Streicher, offenbar eine Nachfahrin von Streicher, beschreibt das Verhältnis von Schiller zu Andreas Streicher, der später in eine Klavierbauerfamilie einheiratet und nach Wien geht, folgendermaßen: „Für Schiller war Streicher kein Geistesfreund oder Seelenverwandter, kein kongenialer Gesprächspartner, dem er sich lebenslang verbunden gefühlt hätte. Der bewundernd und schwärmerisch zu ihm aufblickende Jüngere war für ihn ein angenehmer Begleiter, ein höchstwillkommener Retter in größter Not, **ein treuer Weggefährte für eine begrenzte Zeit.**“¹⁰ Auch das kann Freundschaft sein, Freundschaft in einem Lebensabschnitt. Bei ihrem endgültigen Abschied geben sie sich das hochtrabende Versprechen, einander erst als Minister oder Hofkapellmeister wieder zu schreiben. Das sieht Uta Goebel-Streicher wohl zu Recht als Beendigung des Verhältnisses an. Auch Freundschaften haben ihre Zeit. Zwar nennt Schiller Andreas Streicher in seinem Brief vom 8. Dez. 1782 aus Bauerbach „Liebster Freund – Endlich bin ich hier, glücklich und vergnügt“, er denkt auch an die Schulden, die sie noch im „Viehhof“ in Oggersheim zu begleichen haben, und will den Freund durch seinen Verleger Schwan entschädigen, doch wie weit er innerlich schon entfernt von ihm ist, zeigt ein Brief an Henriette von Wolzogen vom 8. Januar 1783, in dem er für eine Reise nach Hannover festhält: „... wäre ich gern ohne Streichern gereißt (sic!), der mich ohne Zweifel

¹⁰ Schiller-Katalog Mannheim, S. 47.

hätte begleiten wollen, wenn er meinen wahren Plan gewußt hätte.“¹¹ Wie Schiller den Freund abschüttelt, merkt man im Brief vom 14. Januar 1783 aus Einschätzungen, die sich auf Henriette von Wolzogen beziehen, die Schiller nicht länger Asyl gewährt, weil das ihrem Sohn, der in Hohenheim vom württembergischen Herzog angestellt worden ist, schaden kann.

Doch wie nachhaltig müssen die Worte in Streichers Ohren klingen! Schiller schreibt ihm: „... Sie wissen, wie viel sie mir war – Aber nun! – lieber Freund, trauen Sie niemand mehr. Die Freundschaft der Menschen ist das Ding, das sich des Suchens nicht verlohnet. Wehe dem, den seine Umstände nöthigen, auf fremde Hilfe zu bauen.“¹² Wertet das nicht alles ab, was Streicher für ihn getan hat? Streicher muss sich auch noch die Begeisterung über neue Freundschaften anhören: „Durch die Bemühungen des Bibliothecair Reinewalds, meines sehr erprobten Freundes, bin ich einem jungen H. von Wurmb bekannt geworden, der meine Räuber auswendig kann, und vielleicht eine Fortsetzung liefern wird. Er war beim ersten Anblick mein Busenfreund. Seine Seele schmolz in die Meinige.“¹³ Klopstock ist nicht fern! Und wenn Schiller sagt: „Ich soll mit meinem Wurmb diesen Winter auf sein Gut (ein Dorf im Thüringischen) dort ganz mir selbst und – der Freundschaft leben ...“¹⁴, **so kommt das Wesen seiner frühen Freundschaften zum Ausdruck: Sie bewahren ihn vor materieller Not und führen ihn durch seelischen Einklang zu sich selbst.** Aber er lässt sich nicht fesseln oder verpflichten, das Freundschaftsgefühl braucht Freiheit.

Wie sehr Schiller der Freundschaft bedarf, wie gut er sie aber auch herbeizuführen weiß, zeigt die Verbindung zu dem eben schon erwähnten Bibliothekar Reinwald in Meiningen. Ihm schreibt er am 9. Dez. 1782 in Bauerbach:

„Wehrtester Herr, ... Zu meiner izigen Einsamkeit in einem Fremden Lande bedurfte ich eines edelmütigen Friends. Darf ich mich mit der schmeichelhaften Hofnung wiegen, daß Sie es mir sein werden?“¹⁵
Am 17. Dez. heißt es: „Mein wehrtester Freund“ und am 29. Januar 1783: „Hier, mein lieber Freund, haben Sie das versprochene Gedicht“.

So versteht es Schiller zu werben, Freundschaften auf den Weg zu bringen. Reinwald wird seine älteste Schwester Christophine heiraten.

¹¹ Schiller, Nationalausgabe, Bd. 23, S. 60 (= NA 23,60).

¹² NA 23.,62.

¹³ ebd.

¹⁴ NA 23,63.

¹⁵ NA 23,55.

Ganz anders beginnt Schillers Lebensfreundschaft mit **Christian Gottfried Körner**. Im Mai 1784 bekommt Schiller von vier unbekanntenen Freunden aus Leipzig eine anonyme Sendung. Sie sind schon Freunde, bevor Schiller sie so nennt: Christian Gottfried Körner, Rat des Oberkonsistoriums in Dresden, seine Braut Minna Stock, ihre Schwester Dora Stock und deren Verlobter Ludwig Ferdinand Huber. Ihre Portraits, s. Abb. 3, fügen sie der Sendung bei.



Abb. 3: Minna und Dora Stock, Christian Gottfried Körner und Ludwig Ferdinand Huber. Silberstiftzeichnungen von Dora Stock 1784. (Deutsches Literatur-Archiv Marbach).

Die Zuwendung wird durch Schillers Ruhm als „Räuber“-Dichter hervorgehoben. Körner schickt eine Vertonung von Amalias Lied im III. Akt: „Schön wie Engel, voll Walhallas Wonne, / Schön vor allen Jünglingen war er“. Ge-

meint ist zwar Karl Moor, aber die Komposition kommt jetzt als Huldigung für Schiller, die ihn mit seiner Räubergestalt identifiziert. Minna Stock hat ihm auch noch eine Brieftasche gestickt. Begleitet wird die anonyme Sendung von den Worten: „Zu einer Zeit, da die Kunst sich immer mehr zur feilen Sklavin reicher, mächtiger Wollüstlinge herabwürdigt¹⁶, tut es wohl, wenn ein großer Mann auftritt und zeigt, was der Mensch auch jetzt noch vermag.“ Körner schließt seinen Brief: „Wenn ich, obwohl in einem anderen Fache als das Ihrige ist, werde gezeigt haben, dass auch ich zum Salz der Erde gehöre, dann sollten Sie meinen Namen wissen. Jetzt kann es zu nichts helfen.“¹⁷

Danken und Huldigen ist wörtlich die Intention des Briefes, aber **es kommt auch das Gefühl einer Ebenbürtigkeit zum Ausdruck, die Voraussetzung der Freundschaft ist.**

Schiller antwortet sieben Monate später, sein Brief kommt erst im Januar 1785 bei Huber an. „Meine damalige Gemüthsverfassung war diejenige nicht worinn man sich solchen Menschen, wie ich S i e mir denke, gern zum erstenmal vors Auge bringt. ... **in einer traurigen Stufenreihe von Gram und Widerwärtigkeit vertrocknete mein Herz für Freundschaft und Freude.**“¹⁸ So beschreibt Schiller seine Seelenlage in Mannheim nach dem Jahr als Theaterdichter. Er ist geprägt von wirtschaftlicher Not und seelischer Depression. Mit seinem neuesten geistigen Kind, der Zeitschrift Thalia, wirbt er um das Wohlwollen besonders von Minna und Dora Stock. Er kündigt auch schon an, er werde die Freunde „auf der Jubilate Messe Leipzig“ – das ist die Buchmesse – besuchen.

Am 10. Febr. 1785 an Körner:

“Jetzt erst fange ich an, meine Phantasie, die unruhige Vagabundin wieder lieb zu gewinnen, die mich aus dem traurigen Einerlei meines hiesigen Aufenthalts so freundschaftlich weg, und zu Ihnen führt. ... es ist wirklicher Eigennutz, meine süßeste Erholung von meiner jetzigen freudenlosen Existenz, dass meine Seele um S i e schweben darf. ... solche Augenblicke, wo meine Seele aus ihrer Hülle schwebt, und mit freierem Fluge durch ihre Heimat Elisium wandert, sollen den Freunden meines Herzens geheiligt seyn“¹⁹ So hoch gestimmt ist dieser Briefwechsel, bevor sich die Freunde auch nur gesehen haben.

In Leipzig, wo Schiller am 17. April 1785 im Gasthaus „Zum blauen Engel“ absteigt, trifft er zuerst Huber, der ihn am nächsten Tag bei den im Hause des Großverlegers Breitkopf wohnenden Schwestern Stock einführt. Körner hält

¹⁶ Im 18. Jh. waren Künstler weitgehend vom Mäzenatentum abhängig. Schiller gehört zu den ersten, die von ihrer Kunst leben.

¹⁷ NA 33/I,31f.

¹⁸ NA 23,168.

¹⁹ NA 23,174 f.

sich derzeit in Dresden auf. Daher haben wir Minnas enttäuschten Bericht: „Wie sehr waren wir überrascht, als uns Huber einen blonden, blauäugigen, schüchternen jungen Mann vorstellte, dem die Tränen in den Augen standen, und der kaum wagte uns anzureden. Doch schon bei diesem ersten Besuche legte sich die Befangenheit, und er konnte uns nicht oft genug wiederholen, wie dankbar er es anerkenne, dass wir ihn zum glücklichsten Menschen unter der Sonne gemacht hätten.“²⁰ Hier sieht man, wie die große sprachliche Geste seiner Briefe und die schwächliche Erscheinung auseinander fallen.

In kurzer Zeit wird Schiller Spiritus rector eines Männerzirkels um Huber und Göschen, in dessen Verlag Körner stiller Teilhaber ist. Als die Freundesgruppe in das ruhigere Dorf Gohlis bei Leipzig umzieht, wird nicht nur über Theater und Politik debattiert, sondern ein ausgelassenes Leben geführt. Schiller führt als Anrede das friderizianische „Er“ ein. Der junge Verleger Göschen wird – auf Körners Betreiben – von der zweiten Ausgabe an Schillers Zeitschrift „Thalia“ herausbringen. Darin erscheint auch das große Lied „An die Freude“, das nach Körners Zeugnis im Sommer 1785 in Gohlis, also aus dem Erleben heraus, entstanden ist, erwähnenswert auch deswegen, weil es in Beethovens Vertonung Europahymne geworden ist.

AN DIE FREUDE

„Freude, schöner Götterfunken,
 Tochter aus Elisium,
 Wir betreten feuertrunken
 Himmlische, dein Heiligthum.
 Deine Zauber binden wieder,
 was der Mode Schwerd getheilt;
 Bettler werden Fürstenbrüder,
 wo dein sanfter Flügel weilt.

Chor

Seid umschlungen Millionen!
 Diesen Kuß der ganzen Welt!
 Brüder – überm Sternenzelt
 muß ein lieber Vater wohnen.

**Wem der große Wurf gelungen,
 eines Freundes Freund zu seyn;
 wer ein holdes Weib errungen,
 mische seinen Jubel ein!**²¹

²⁰ NA 42,93.

²¹ NA 1,169.

Indem Schiller die Freude zur zentralen Triebkraft in Menschenleben und Natur erklärt, weist er ihr eine ähnliche Bedeutung zu wie den Begriffen „Liebe“, „Freundschaft“ und „Sympathie“.

Götschen beschreibt Schillers Freundschaftsgefühl in Gohlis so: **„Mit hinreißender Beredsamkeit, mit Tränen in den Augen, spornte er wieder und wieder die Freunde an, ja alle Kräfte anzuwenden, ein jeder in seinem Fache, um Menschen zu werden, die die Welt einmal ungern verlieren möchte.“**²²

Es ist eine fundamentale Einsicht, dass man die Freundschaft braucht, um Mensch zu werden.

Beispielhaft kommt das in „Don Karlos“ zum Ausdruck. Marquis Posa ist Karlos' Freund, und er ist vielleicht der einzige Mensch, den König Philipp je geliebt hat. Dennoch opfert Posa die menschliche Zuneigung einer übergeordneten Staatsidee. Schiller hat in seinen „Briefen zu Don Karlos“ selbst Kritik an seinem enthusiastischen Idol geübt. Die moralische Integrität des Marquis Posa ist umstritten. Vorgreifend sei Körner zitiert (11. Aug. 1788): „Du giebst Dein Kunstwerk Preis, und willst nur Deine Ideale retten, in die Du verliebt bist.“²³ So heftig kritisiert man sich unter Freunden!

Die Freundschaft mit Körner wächst in Briefen heran. Nachdem sie sich am 1. Juli 1785 ein erstes Mal auf dem Gut Kahnsdorf zwischen Leipzig und Dresden zur Feier von Körners 29. Geburtstag getroffen haben, wo ihnen die Gelegenheit zum tiefen Gespräch fehlt, holen sie das in den folgenden Briefen nach. Körner als der Ältere bietet Schiller das Du an. Und so schreibt dieser am 3. Juli:

“O wie schön und wie göttlich ist die Berührung zweier Seelen, die sich auf dem Wege zur Gottheit begegnen. Du warst biß jetzt noch mit keiner Silbe genannt worden, und doch las ich in Hubers Augen Deinen Namen – und unwillkürlich trat er auf meinen Mund. Unsere Augen begegneten sich, und unser heiliger Vorsatz verschmolz in unsere heilige Freundschaft. Es war ein stummer Handschlag getreu zu bleiben dem Entschluß dieses Augenblicks – sich wechselweise fortzureissen zum Ziele – sich zu mahnen und aufzuraffen einer den andern – und nicht stille zu halten biß an die Grenze, wo die menschlichen Größen enden. O, mein Freund. Nur unserer innigen Verkettung, ich muß sie noch einmal so nennen, unserer heiligen Freundschaft allein war es vorbehalten, uns g r o s s und g u t und g l ü c k l i c h zu machen. Die gütige Vorsehung, die meine leisesten Wünsche hörte, hat mich D i r in die Arme geführt, ...“²⁴

Was fällt bei der Beschreibung der Freundschaft auf?

²² Safranski, Schiller, S. 216

²³ NA 33/I,216

²⁴ NA 24,8

Durch dreimalige Nennung des Wortes „heilig“ rückt die Freundschaft in den Bereich des Religiösen. Das klingt so archaisch wie „Heilig, heilig, heilig ist der Herr Zebaoth“²⁵.

Auf jeden Fall ist die Freundschaft eine lebenslange Gemeinschaft, die jeden von ihnen zur Verwirklichung führen soll, also zur Annäherung an die Idee der eigenen Person. Mit andern Worten: Der Freund soll den andern fördern, dass er sich selbst findet. Freunde sind mehr als die Summe von Individuen.

Im Nachklang der Geburtstagsfeier dichtet Schiller am 2. Juli 1785 das Gelegenheitsgedicht „Unserm Theuren Körner“:

„Sey willkommen an des Morgens goldnen Thoren
 Sey willkommen unserm Freudegruß
 dieses Tages holder Genius
 Der den Vielgeliebten uns geboren!“

Und dann erscheint und spricht dieser Genius:

„Ist die Welt so schön wie seine Träume?
 Fand er diesen, der ihn ganz versteht?
 O dann laßt mich stolzer durch den Himmel schweben,
 Ich hab ihn gegeben!“²⁶

Schiller hat kein geringes Selbstwertgefühl, wenn er sich als Freund wie eine Himmelsgabe hinstellt!

So nimmt Körner ihn tatsächlich an. „Sonderbares Schicksal! Von Jugend auf sehnte ich mich nach einem Freunde in dem erhabensten heiligsten Sinne dieses Wortes,...“ – so beginnt der Brief, in dem Körner dem Freund aus seiner Finanznot hilft. „Ich weiß, daß Du im Stande bist, sobald Du nach Brod arbeiten willst, Dir alle Deine Bedürfnisse zu verschaffen. Aber ein Jahr wenigstens laß mir die Freude, Dich aus der Notwendigkeit des Brodverdienens zu setzen. Was dazu gehört, kann ich entbehren, ...“²⁷

Schiller antwortet: „Du hast recht, lieber Körner, wenn Du mich wegen der Bedenklichkeit tadelst, die ich hatte, Dir meine Verlegenheit zu gestehen. ... Mir hat das Schicksal nur die Anlage und den Willen gegeben, edel zu handeln. Dir gab es auch noch die Macht, es zu k ö n n e n Für dein schönes und edles Anerbieten habe ich nur einen einzigen Dank, dieser ist die Freimütigkeit und Freude, womit ich es annehme.“²⁸

Im Herbst 1785 zieht Schiller nach Dresden zu Körner, der inzwischen Min-

²⁵ Luther-Bibel, Jesaja 6. Kap., Vers 3.

²⁶ NA 1,151.

²⁷ NA 33/I,75. (8. Juli 1785).

²⁸ NA 24,12f. (11. Juli 1785).

na Stock geheiratet hat. Sie berichtet von einem fröhlichen Fest im Garten: „Die Gläser klangen hell, aber Schiller stieß in seiner enthusiastischen Stimmung so heftig mit mir an, daß mein Glas in Stücke sprang. Der Rotwein floß über das, zum ersten Male aufgelegte Damasttuch, zu meinem Schreck. Schiller rief: eine Libation²⁹ für die Götter! Gießen wir unsere Gläser aus ... Darauf nahm dieser die geleerten Gläser und warf sie, daß sie sämtlich in Stücke sprangen, über die Gartenmauer auf das Steinpflaster mit dem leidenschaftlichen Aufrufe: Keine Trennung, keiner allein! Sei uns ein gemeinsamer Untergang beschieden!“³⁰

Schiller fasst den Plan, mit Körner zusammen einen philosophischen Briefroman zweier Freunde zu schreiben, die „Theosophie des Julius“.³¹ Körner soll die Briefe des Raphael übernehmen, Schiller will Julius sein. Doch obwohl sie lebenslang einen regen Briefwechsel miteinander haben – aus diesem Kunstprojekt wird nichts. Schiller schreibt die Entgegnungen z.T. selbst und stellt die Arbeit wegen anderer Projekte ein, obwohl Körner 1788 einen Beitrag fertig stellt. **Dies ist noch nicht die Freundschaft, die zu gemeinsamer Arbeit führt.**

Dennoch verherrlicht Schiller die Gemeinsamkeit. In der Beilage zum Brief an Körner „Am 7. August 1785“, Körners Hochzeitstag, schreibt Schiller eine Allegorie auf Tugend, Liebe, Freundschaft, die vor Jupiter um den Vorrang streiten. Der Freundschaft kommt eine besondere Stellung zu.

„Die Freundschaft stand von ferne, und schwieg.

Und du, kein Wort, meine Tochter? rief Jupiter – Was wirst du deinen Lieblingen Großes bieten?

Nichts von dem Allen, antwortete die Göttin, und wischte verstoßen eine Thräne von der erröthenden Wange. Mich lassen sie stehen, wenn sie glücklich sind, aber sie suchen mich auf, wenn sie leiden.

Versöhnet euch, meine Kinder, sprach jetzt der Göttervater. Euer Streit ist der schönste, den Zeus je geschlichtet hat, aber keine hat ihn verloren. Meine männliche Tochter, die *Tugend*, wird ihre Schwester *Liebe* Standhaftigkeit lehren, und die Liebe keinen Günstling beglücken, den die Tugend ihr nicht zugeführt hat. Aber zwischen euch beide trete die *Freundschaft* und hafte mir für die Ewigkeit dieses Bundes.“³²

²⁹ Trankopfer.

³⁰ Safranski, Schiller, S. 218.

³¹ Schiller, „Philosophische Briefe“ in: Schiller, Sämtliche Werke, München 1958, (Hanser-Verlag), S. 336ff.

³² NA 1,158 f.

Schiller feiert die Freundschaft als Grundlage und Garant der menschlichen Beziehungen.

In der Freundschaft zu Huber erkennt er aber im Herbst 1785 eine Veränderung. Nach ihrer Trennung ruft Schiller ihn auf: „Aber komm auch mit Deinem ganzen Herzen zu mir, mit Deinem ganzen Herzen – versteh mich nicht unrecht ein Mann hat selbst zwei, ein eignes für seinen Freund, und ein eignes für seine Liebe.“³³ Er ruft dazu auf, weniger zu schwärmen, männlicher zu sein. „Enthusiasmus und Ideale, mein theurester, sind unglaublich tief in meinen Augen gesunken. ... Enthusiasmus ist der kühne kräftige Stoß, der die Kugel in die Luft wirft, aber derjenige hieße ja ein Thor, der von dieser Kugel erwarten wollte, daß sie ewig in dieser Richtung und ewig mit dieser Geschwindigkeit, auslaufen sollte. Die Kugel macht einen *B o g e n*, denn ihre Gewalt bricht sich in der Luft. Aber im süßen Moment der idealischen Entbindung pflegen wir nur die treibende Macht, nicht die Fallkraft, und nicht die widerstehende Materie in Rechnung zu bringen.“³⁴

So urteilt Schiller, als die Freundschaft zu Huber ihren Höhepunkt überschritten hat.

Es wertet die Freundschaft nicht ab, wenn man sie als etwas Lebendiges auch den Gesetzen der Vergängnis unterworfen sieht. Worin liegen die Gründe? Am 1. Mai 1786 schreibt Schiller an Huber: „Ich bin jetzt fast unthätig. Warum? wird mir schwer zu sagen. Ich bin mürrisch, und sehr unzufrieden. Kein Pulsschlag der vorigen Begeisterung. Mein Herz ist zusammengezogen, und die Lichter meiner Phantasie sind ausgelöscht. Sonderbar, fast jedes Erwachen und jedes Niederlegen nähert mich einer Revolution einem Entschlusse um einen Schritt mehr, den ich beinahe als ausgemacht vorhersehe. Ich bedarf einer Krisis – die Natur bereitet eine Zerstörung, um neu zu gebären. Kann wohl sein daß *D u* mich nicht verstehst aber *i c h* verstehe mich schon. Ich könnte des Lebens müde sein, wenn es der Mühe verlohnte zu sterben.“³⁵

Schiller, der in der Rückschau vorwiegend als der Übersäumende gezeigt wird, steckt 1786 in Dresden in einer tiefen Depression. Dem Freund Huber geht es nicht besser: „Willkommen, Bruder Zerschmetterter!“ antwortet er.³⁶ Doch Schiller beklagt seine kreative Untätigkeit und sieht schon den Aufbruch in sich keimen. Am 20. Juli 1787 bricht er nach Weimar auf mit dem Ziel Hamburg, wo der Intendant Schröder seinen Don Karlos aufführen will. Er bleibt in Weimar.

Welch großer Schaffensdrang in Schiller steckt, sieht man daran, dass er die

³³ NA 24,25.

³⁴ NA 24,26 (8. Oktober 1785).

³⁵ NA 24,51 f.

³⁶ NA 33/I, 98 (11. Mai 1786).

Untätigkeit als Übel ansieht, dessentwegen er Dresden verlässt. In einem Brief, in dem er seinen Freund Körner über einen beruflichen Fehlschlag tröstet, heißt es: „Soviel siehst Du ein daß seither – welches von uns allen gilt – wenig gehandelt und viel geschwelgt worden ist. ... Wären die Zeiten, wo wir nichts thaten, unsre glücklichsten gewesen, so möchte es allenfalls noch hingehen, aber unsre glücklichsten, wie ich mich erinnere, waren die, wo wir beschäftigt waren... Wenn wir jetzt anfangen, nach Einsicht des beßern zu handeln, so können wir sagen, die vergangene Zeit sei eine unvermeidliche Epoche gewesen diese Revolution aus unserem Verstande heraus zu entwickeln und vorzubereiten.“³⁷ Das klingt wie Stufen von der jugendlichen Emotion zum erwachsenen Verstand.

Die Freundschaft mit Körner bleibt, obwohl das gemeinsame Arbeiten nicht Realität wird. Schiller legt ihm seine neuen Texte immer wieder vor und verlangt sein kluges Urteil: „Ich wünschte, daß wir uns recht darüber miteinander ausschütten könnten.“³⁸ „Sich ausschütten“, sich bis zum Letzten alle Gedanken mitteilen – das ist Schillers freundschaftliches Kommunikationsbedürfnis!

In demselben Brief begründet er auch seinen Aufbruch von Dresden nach Weimar zwei Jahre zuvor: „Warum müssen wir getrennt von einander leben. Hätte ich nicht die Degradation meines Geistes so tief gefühlt, ehe ich von euch gieng, ich hätte euch nie verlassen, oder hätte mich bald wieder zu euch gefunden. Aber es ist traurig, daß die Glückseligkeit, die unser ruhiges Zusammenleben mir verschaffte mit der einzigen Angelegenheit, die ich der Freundschaft selbst nicht zum Opfer bringen kann, mit dem inneren Leben meines Geists, unverträglich war. Dieser Schritt wird mich nie gereuen, weil er gut und nothwendig war, aber es ist doch eine harte Beraubung, ein hartes Opfer für ein ungewisses Gut. Ich habe auf dieser Welt keine wichtigere Angelegenheit, als die Beruhigung meines Geists – aus der all meine edleren Freuden fließen. ... **Ich muß ganz Künstler seyn können, oder ich will nicht mehr seyn.**“³⁹

Mit Weimar verbindet Schiller auch die Hoffnung, Herzog Carl August könne seine finanzielle Zukunft sichern, nachdem er ihm 1784 in Darmstadt schon den Titel Hofrat – ohne Einkommen – verliehen hat. Doch der Herzog ist zu einem Manöver in Potsdam und in den 90er Jahren immer wieder in die Koalitionskriege verwickelt. „Wie wenig ist Weimar, da der Herzog, Göthe, Wieland und Herder ihm fehlen!“⁴⁰

³⁷ NA 24,158.

³⁸ NA 25,220 (An Körner 9. März 1789).

³⁹ NA 25,223 f.

⁴⁰ NA 24,134 (An Körner 18./19. August 1787).

Schiller kann von Glück sagen, dass er in dieser kleinen Residenzstadt (6300 Einwohner, Mannheim hatte 20 000) eine alte Freundin aus der Mannheimer Zeit trifft, Charlotte von Kalb, die ihn in die Gesellschaft einführt. Sein Verhältnis zu ihr ist unkomplizierter als in Mannheim. Körner teilt er mit: „Herr von Kalb hat mir geschrieben. Er kommt zu Ende Septembers, seine Ankunft wird das weitere mit mir bestimmen. Seine Freundschaft für mich ist unverändert, welches zu bewundern ist, da er seine Frau liebt und mein Verhältniß mit ihr nothwendig durchsehen muß.“⁴¹

Schiller findet Ende 1787 eine kleine Bleibe am Frauenplan neben dem „Schwan“ mit Blick auf Goethes Haus. Doch Goethe, der für Schiller der eigentliche Magnet ist, weil von September 1786 bis Juni 1788 in Italien und 1790 noch einmal vier Monate. Wieland und Herder lernt Schiller kennen, auch Charlotte von Stein, Goethes Vertraute. Heute würde man sagen: Er baut mit Charlotte von Kalbs Hilfe sein Netzwerk auf. Von Herder sagt er: „Übrigens aber freue ich mich Herdern wieder zu besuchen. Es ist ein eigener Mensch und in so fern ein Genuß für den Beobachter.“⁴² Schiller rühmt die Individualität.

Adressat all seiner Beobachtungen des Neuanfangs ist Körner, so verbunden ist er dem Freund geblieben. „Angenehm wird es dir seyn, zu hören, daß ich arbeite, ja endlich hab ich’s über mich gewonnen, aber nicht den Geisterseher, sondern die Niederländische Rebellion. Ich bin voll von meiner Materie und arbeite mit Lust.“⁴³ Dagegen heißt es nach einem Besuch in Jena: „Ich war sechs Tage müßig in Jena. Schon allein das mußte mir die reine Freude vergiften.“⁴⁴ Künstlerische Produktivität ist Schillers Existenzbasis, und die hat er in Weimar wieder gewonnen.

Goethe begegnet Schiller zum ersten Mal im Lengefeldschen Haus in Rudolstadt. An Körner, Rudolstadt d. 12. Sept. 1788: „Endlich kann ich Dir von G ö t h e n erzählen, worauf Du wie ich weiß sehr begierig wartest. Ich habe vergangenen Sonntag beinahe ganz in seiner Gesellschaft verbracht ... Sein erster Anblick stimmte die hohe Meinung ziemlich tief herunter, die man mir von dieser anziehenden und schönen Figur beigebracht hatte. Er ist von mittlerer Größe, trägt sich steif und geht auch so, sein Gesicht ist verschloßen, aber sein Auge sehr ausdrucksvoll, lebhaft und man hängt mit Vergnügen an seinem Blick. Bei vielem Ernst hat seine Miene doch viel wohlwollendes und gutes. Unsere Bekanntschaft war bald gemacht, und ohne den mindesten Zwang; freilich war die Gesellschaft zu groß und alles auf seinen Umgang zu eifersüchtig,

⁴¹ NA 24,135 („durchsehen“ = durchschauen).

⁴² NA 24,146.

⁴³ NA 24,137.

⁴⁴ NA 24,144.

als daß ich viel allein mit ihm hätte seyn oder etwas anders als allgemeine Dinge mit ihm sprechen können. Er spricht gern und mit leidenschaftlichen Erinnerungen von Italien, aber was er mir davon erzählt hat, gab mir die treffendste und gegenwärtigste Vorstellung von diesem Land und diesen Menschen.“

Man sieht Goethe hier als Vermittler Italiens und der Antike! Trotz allem stellt Schiller fest: „Im ganzen genommen ist meine in der That große Idee von ihm nach dieser persönlichen Bekanntschaft nicht gemindert worden, aber **ich zweifle, ob wir einander je sehr nahe rücken werden**. Vieles was m i r jetzt noch interessant ist, was ich noch zu wünschen und zu hoffen habe, hat seine Epoche bei ihm durchlebt, er ist mir (an Jahren weniger als an Lebenserfahrungen und Selbstentwicklung) so weit voraus, daß wir unterwegs nie mehr zusammenkommen werden, und **sein ganzes Wesen ist schon von anfang her anders angelegt als das meinige**, seine Welt ist nicht die meinige, unsere Vorstellungsarten scheinen wesentlich verschieden. ... Die Zeit wird das weitere lehren.“⁴⁵

Kann auf dieser Verschiedenheit eine Freundschaft aufbauen?

Goethe findet nach seiner Rückkehr aus Italien einen neuen Stern am literarischen Himmel vor. Ist es verwunderlich, dass er sich zurückhält, selbst wenn seine Freunde, auch Frau von Stein, Schiller hoch anerkennen?

Die Freundschaft von Körner und Huber zu Schiller entstand aus ihrer Bewunderung für den Dichter. Um Goethe wirbt Schiller in einem Gemisch aus Liebe und Hass. An Körner, 2. Febr. 1789: „Öfters um Goethe zu sein, würde mich unglücklich machen: er hat auch gegen seine nächsten Freunde kein Moment der Ergießung, er ist an nichts zu fassen; ich glaube in der That, er ist ein Egoist in ungewöhnlichem Grade. Er besitzt das Talent, die Menschen zu fesseln, ... aber sich selbst weiß er immer frei zu behalten. Er macht seine Existenz wohlthätig kund, aber nur wie ein Gott, ohne sich selbst zu geben ... Mir ist er dadurch verhaßt, ob ich gleich seinen Geist von ganzem Herzen liebe und groß von ihm denke. Ich betrachte ihn wie eine stolze Prude, der man ein Kind machen muß, um sie vor der Welt zu demüthigen, und an meinem guten Willen liegt es nicht, wenn ich nicht einmal mit der ganzen Kraft, die ich in mir aufbieten kann, einen Streich auf ihn führe, und in einer Stelle, die ich bei ihm für die tödtlichste halte. Eine ganz sonderbare Mischung von Haß und Liebe ist es, die er in mir erweckt hat, ...“⁴⁶

Was kann daraus werden? Was fesselt eigentlich Schiller an Goethe, den Zurückhaltenden?

„Goethe hat auch viel Einfluß darauf, dass ich mein Gedicht gern recht vollendet wünsche. An seinem Urtheile liegt mir überaus viel. Die Götter Grie-

⁴⁵ NA 25,106 f. (12. September 1788).

⁴⁶ NA 24,193f.

chenlands hat er sehr günstig beurtheilt; nur zu lang hat er sie gefunden, worin er auch nicht unrecht haben mag. Sein Kopf ist reif, und sein Urtheil über mich wenigstens eher gegen mich als für mich parteiisch. Weil mir nun überhaupt nur daran liegt, Wahres von mir zu hören, so ist dies gerade der Mensch unter allen die ich kenne, der mir diesen Dienst thun kann.“⁴⁷

Noch bevor man zwischen den Dioskuren der Klassik von Freundschaft sprechen kann, ist es Goethe, der Schiller zur äußersten Leistungssteigerung anspornt. Und Schiller weiß sich zu gedulden. Oder hat er für dieses Leben aufgegeben?

An Caroline von Beulwitz, Weimar, den 25. Febr. 1789:

„Wenn ich auf einer wüsten Insel oder auf dem Schiff mit ihm allein wäre, so würde ich allerdings weder Zeit noch Mühe scheuen diesen verworrenen Knäuel seines Charakters aufzulösen. Aber da ich nicht an dieses einzige Wesen gebunden bin, da jeder in der Welt, wie Hamlet sagt, seine Geschäfte hat, so habe ich auch die meinigen; und man hat wahrlich zu wenig *b a a r e s* Leben, um Zeit und Mühe daran zu wenden, Menschen zu entziffern, die schwer zu entziffern sind. Ist er ein so ganz liebenswürdiges Wesen, so werde ich das einmal in jener Welt erfahren wo wir alle Engel sind.“⁴⁸

Schiller ist nicht an diesen einen gebunden. Die Französische Revolution ereignet sich und Schillers große Krankheit 1791. Er schreibt die Kallias-Briefe, „Über Anmut und Würde“ und setzt sich mit Kant auseinander; Kant, der geschrieben hat: „Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit ... Ehrfurcht...: Der gestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir“. Diese Subjektivierung des Erhabenen übernimmt Schiller von Kant und wendet sie, seiner existenziellen Situation entsprechend, auf den eigenen Körper an. Safranski folgert daraus in seiner Schiller-Biographie: Idealisten leben länger!⁴⁹

Und Schiller lernt jenen anderen kennen, den acht Jahre Jüngerem, der die Klassik mit bestimmt, **Wilhelm von Humboldt**. Die Begegnung stiftet Karoline von Beulwitz, geb. Lengefeld. Sie öffnet dem jungen Preußen die Augen für den schwäbischen Räuber-Dichter, der gerade im Mai 1789 die Jenaer Professur angetreten hat mit der spektakulären Antrittsvorlesung „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“, worin er den „philosophischen Kopf“ gegen den „Brotgelehrten“ stellt. Und Karoline macht umgekehrt Schiller auf den umfassend gebildeten Humboldt aufmerksam, der nicht nur Buchgelehrter ist. Mit seinem früheren Hauslehrer Campe reist Humboldt im

⁴⁷ NA 24,194.

⁴⁸ NA 24,208f.

⁴⁹ Safranski, Schiller, S. 374.

Juli 1789 nach Paris; steht vor dem „Bollwerk des Despotismus“, vor den Trümmern der zwei Wochen vorher erstürmten Bastille. Er besucht auf dem Rückweg Georg Forster in Mainz, der dort an der Ausrufung der Mainzer Republik beteiligt sein wird. In Stuttgart sucht er Daniel Schubarth auf, den Herzog Karl Eugen erst kürzlich aus langer Haft entlassen hat. Er trifft also fortschrittlich denkende Geister seiner Zeit. Auch besichtigt er die Karlsschule, in der Schiller gedrillt, aber auch sehr umfassend ausgebildet wurde. Humboldt lebt mit der Anschauung, Schiller mehr aus der Vorstellung. Doch auch Humboldt ist es wichtig, zu den Ideen vorzudringen. Schiller schätzt an ihm vor allem die Kenntnis der Antike und sein philosophisches Denken.

Schiller gefällt der weit gereiste junge Mann, obwohl er ihm anfangs weniger „Tiefe“ als „Fläche“ zutraut. Humboldt findet sofort „sehr viel“ in Schiller, kommt ihm aber zunächst „noch eben nicht nah“.⁵⁰ Er begleitet Schiller nach Jena, wandert mit ihm im Thüringer Wald, kehrt mit ihm nach Weimar zurück und verbringt mit ihm den Jahreswechsel 1789/90 im Kreis der Frauen, die ihnen nahe stehen: Humboldt hat sich am 16. Dezember 1789 mit Karoline von Dacheröden verlobt, Schiller ist mit Charlotte von Lengefeld verlobt – alles ohne Wissen der Eltern. Charlottes Schwester, Karoline von Beulwitz, gleichzeitig Freundin der anderen Karoline und der beiden Männer, führt mit leichter Hand Regie. Vermutlich hat diese Konstellation die Entwicklung von Schillers und Humboldts Freundschaft gefördert.

Doch zunächst geht Humboldt als Gerichtsreferendar nach Berlin und trifft dort auf andere führende Persönlichkeiten jener Zeit, wie Friedrich Gentz, der bei Kant studiert hat und – obwohl nur drei Jahre älter – schon Sekretarius im Preußischen Ministerium des Inneren ist.

Schiller schlägt dem jungen Freund Humboldt den Umzug nach Jena vor. Anfang 1794 kommen Wilhelm und Karoline, und da sie benachbart mit den Schillers wohnen, beginnt ein reger familiärer Kontakt und „Ideenumtausch“, wie Humboldt es nennt. Nach der Rückkehr aus der schwäbischen Heimat 1793 schreibt Schiller an Körner: „**Humbold (sic) ist mir eine unendlich angenehme und zugleich nützliche Bekanntschaft; denn im Gespräch mit ihm entwickeln sich alle meine Ideen glücklicher und schneller.** Es ist eine Totalität in seinem Wesen, die man äusserst selten sieht, und die ich außer ihm nur in Dir gefunden habe.“⁵¹ Dort heißt es auch: „Humbold spricht mit wahrer Begeisterung von Deiner Bekanntschaft, und mir geht immer das Herz auf, wenn er von Dir spricht. ... so hast Du es künftig mit uns beiden zu thun. Welches Leben wird das seyn, wenn Du hierher kommst und die Dreieinigkeit vollendet...“ „Die Bürgschaft“ – „Ich sei, gewährt mir die Bitte...“ – schreibt er erst

⁵⁰ Vgl. Steinberg, W. v. Humboldt, S. 18.

⁵¹ NA 27,1.

1798! Doch es ist ihm offenkundig schon früher ein **Bedürfnis, Freunde miteinander zu verbinden.**

Am 12. Juni 1794 stellt Schiller im Brief an Körner sein Projekt der neuen Zeitschrift „**Die Horen**“ vor. „Humboldt ist sehr dafür eingenommen, und auf dich ist sehr gerechnet. Wenn es uns gelingt, ... daß wir eine Auswahl der besten humanistischen Schriftsteller zu diesem Journale vereinigen, so kann es an einem glücklichen Erfolg bey dem Publicum gar nicht fehlen.“⁵² Schiller stellt eine lange Liste bedeutender Männer seiner Zeit auf, darunter: Goethe, Kant, Herder, beide Humboldts, Lichtenberg. Als Ziel geben die Herausgeber an: Im politischen Tumult den Zeitbegebenheiten zu entgehen und „zu dem Ideale veredelter Menschheit ... einzelne Züge (zu) sammeln, und an dem stillen Bau besserer Begriffe, reinerer Grundsätze und edlerer Sitten, von dem zuletzt alle wahre Verbesserung des gesellschaftlichen Zustandes abhängt, nach Vermögen geschäftig (zu) seyn.“⁵³ Gegen die politischen Wirren seiner Zeit geht Schiller mit geistiger Sammlung vor. Hier entsteht die „**Kulturnation**“, die Gleim in seinem Freundschaftstempel bildhaft vorweg genommen hat.

Den Einladungsbrief an Goethe am **13. Juni 94** beginnt Schiller mit der Titulatur: „Hochwohlgebohrner Herr, hochzuverehrender Herr Geheimer Rath.“⁵⁴ Und er lässt auch im Weiteren keine Höflichkeitsformel aus. Goethe antwortet am 24. Juni „Ew. Wohlgeb. ... Ich werde mit Freuden und von ganzem Herzen von der Gesellschaft seyn.“⁵⁵

In diesem Fall ist es Schiller, der den ersten Schritt zur Zusammenarbeit geht. Der Beginn der Freundschaft aber datiert auf den **20. Juli 1794**. Goethe wohnt als Ehrenmitglied der „Naturforschenden Gesellschaft“ in Jena einem Vortrag über Botanik bei. Schiller findet sich – als Universitätsprofessor – nollens volens ein. Im Rückblick von 1817 beschreibt Goethe ihre Begegnung: „Wir gingen zufällig beide zugleich heraus, ein Gespräch knüpfte sich an, erschien an dem Vorgetragenen Teil zu nehmen, bemerkte aber sehr verständig und einsichtig und mir sehr willkommen, wie eine so erstückelte Natur zu behandeln, den Laien, der sich gern darauf einließe, keineswegs anmuten könne. Ich erwiderte darauf: dass ... es doch wohl noch eine andere Weise geben könne die Natur nicht gesondert und vereinzelt vorzunehmen, sondern sie wirkend und lebendig, aus dem Ganzen in die Teile strebend darzustellen. Er wünschte hierüber aufgeklärt zu sein, verbarg aber seine Zweifel nicht, er konnte nicht eingestehen daß ein solches, wie ich behaupte, schon aus der Erfahrung hervorgehe. Wir gelangten zu seinem Hause, das Gespräch lockte mich hinein; da trug

⁵² NA 27,10.

⁵³ Die Horen, Bd. 1. S. IV.

⁵⁴ NA 27,13.

⁵⁵ NA 35,21.

ich die **Metamorphose der Pflanzen** lebhaft vor, und ließ, mit manchen charakteristischen Federstrichen, eine symbolische Pflanze vor seinen Augen entstehen. Er vernahm und schaute das alles mit großer Teilnahme, mit entschiedener Fassungskraft; als ich aber geendet, schüttelte er den Kopf und sagte: das ist keine Erfahrung, das ist eine **Idee**. Ich stutzte, verdrießlich einigermäßen: denn der Punkt, der uns trennte, war dadurch aufs strengste bezeichnet. Die Behauptung aus Anmut und Würde fiel mir wieder ein, der alte Groll wollte sich regen, ich nahm mich aber zusammen und versetzte: das kann mir sehr lieb sein daß ich Ideen habe ohne es zu wissen, und sie sogar mit Augen sehe. Schiller, der viel mehr Lebensklugheit und Lebensart hatte als ich, und mich auch wegen der Horen ... mehr anzuziehen als abzustoßen gedachte, erwiderte darauf, als ein gebildeter Kantianer, und als aus meinem hartnäckigen Realismus mancher Anlaß zu lebhaftem Widerspruch entstand, so ward viel gekämpft und dann Stillstand gemacht. ... Der erste Schritt war jedoch getan, Schillers Anziehungskraft war groß, er hielt alle fest, die sich ihm näherten ...; seine Gattin, die ich, von ihrer Kindheit auf, zu lieben und zu schätzen gewohnt war, trug das ihrige bei zu dauerndem Verständnis, alle beiderseitigen Freunde waren froh, und so besiegelten wir, durch den größten, vielleicht nie ganz zu schlichtenden Wettkampf zwischen Objekt und Subjekt, einen Bund, der ununterbrochen gedauert, und für uns und andere manches Gute gewirkt hat.⁶⁶

Safranski bemerkt: „Für Goethe war es ein Gespräch über die Natur, für Schiller eines über die Kunst.“⁶⁷ Es ist aufschlussreich, was Schiller seinem Freund Körner – erst sechs Wochen nach der großen Begegnung – mitteilt. „Wir hatten vor sechs Wochen über Kunst und Kunsttheorie ein langes und breites gesprochen, und uns die Hauptideen mitgeteilt, zu denen wir auf ganz verschiedenen Wegen gekommen waren. Zwischen diesen Ideen fand sich eine unerwartete Uebereinstimmung, die um so interessanter war, weil sie wirklich aus der größten Verschiedenheit der Gesichtspunkte hervorging. **Ein jeder konnte dem andern etwas geben, was ihm fehlte, und etwas dafür empfangen.** Seit dieser Zeit haben diese ausgestreuten Ideen bei Goethe Wurzel gefaßt, und er fühlt jetzt ein Bedürfnis, sich an mich anzuschließen, und den Weg, den er bisher allein und ohne Aufmunterung betrat, in Gemeinschaft mit mir fortzusetzen. Ich freue mich sehr auf einen für mich so fruchtbaren Ideenwechsel,
...⁶⁸

Schöner als in diesem Geben und Nehmen kann Freundschaft nicht beschrieben werden, einen gemeinsamen Weg gehen, dem anderen Aufmunterung geben.

⁶⁶ Goethes Sämtliche Werke, Münchner Ausg. (MA), 12,88f.

⁶⁷ Safranski, Schiller, S. 403.

⁶⁸ 1. Sept. 1794, NA 27,33f.

Warum schreibt er darüber erst so spät an Körner?

Schiller erwähnt im letzten Brief davor, am Donnerstag, dem 21. Juli 1794, dem Tag nach Schillers und Goethes Wissenschaftsgespräch, dass er „zum erstenmal wieder nach einer 20tägigen Unpäßlichkeit auf die Gasse gekommen“⁵⁹ sei, und er verabredet mit Körner ein Treffen in Weißenfels „nächstens Dienstag abends“, also am 26. Juli, zu dem er auch Humboldt mitbringen will, „der noch immer an einem neuerlichen Recidiv seines kalten Fiebers laboriert“⁶⁰. Diese Krankheiten wären eine hinreichende Erklärung für den späten Bericht über die Begegnung mit Goethe, wenn nicht Schiller und Körner sich zwischenzeitlich in Weißenfels getroffen hätten. Am 1. September, als Schiller über Goethe schreibt, verweist er auf das Treffen zurück.⁶¹ Sie haben sich also gesehen, ohne das Thema zu berühren. Darüber mag man wohl staunen!

Vielleicht lässt sich in der Chronologie dieser Tage eine Erklärung finden. Vor und nach dem Treffen mit Körner datieren Schillers berühmte Goethe-Briefe, deren Gedanken ihn selbst so fasziniert und gefangen gehalten haben können, dass er das Herz nicht auf der Zunge hatte und erst am 1. September aus Jena mit Abstand darüber berichtet. Es liegt ihm daran, nach anderen Gesprächsgegenständen beiläufig darüber zu berichten, als habe erst ein Brief von Goethe die Erinnerung wach gerufen: „Bei meiner Zurückkunft fand ich einen sehr herzlichen Brief von Goethe, der mir nun endlich mit Vertrauen entgegenkommt. Wir hatten vor sechs Wochen über Kunst und Kunsttheorie ein langes und breites gesprochen...“⁶²

Anders als beim Abschied von Andreas Streicher geht Schiller mit dem Freund Körner schonender um, versichert ihm durch sein Verhalten, wie unverändert wichtig ihm die alte Freundschaft ist. Schiller ist als Freund gereift. Doch die neue Verbindung zu Goethe wird für ihn existentiell, weil sie sich auf Denken und Arbeit bezieht.

In dem berühmten Brief vom 23. August 1794⁶³ umreißt Schiller Goethes Persönlichkeit und Schaffensweise, hält ihm den Spiegel vor. Schiller beschreibt Goethe als Genie, sich als Analytiker. Welche Begriffe werden jedem der beiden zugeordnet?

Goethe habe Intuition, ein Ganzes sei in ihm, ein verborgener Reichtum, das Geben sei seine Sache, er verstehe die Natur als Ganzes, gelange vom Ganzen zum Einzelnen, aber auch von der einfachen Organisation zur komplizierten, dem Menschen; Goethes Geist halte das reiche Ganze seiner Vorstellungen in

⁵⁹ NA 27,24.

⁶⁰ NA 27,23; 20. Juli 1794.

⁶¹ NA 27,33.

⁶² NA 27,34.

⁶³ NA 27,24 – 27.

einer schönen Einheit zusammen; Schiller rühmt „die schöne Uebereinstimmung Ihres **philosophischen Instinktes** mit den reinsten Resultaten der **speculirenden Vernunft**“ – so können Goethe und Schiller überhaupt zu einem Einverständnis mit einander kommen.

Das Aufeinander-Zugehen der beiden Dichter hört sich original folgendermaßen an: „Zwar hat der intuitive Geist nur mit Individuen, und der spekulative nur mit Gattungen zu thun. Ist aber der intuitive genialisch und sucht er in dem empirischen den Character (sic!) der Nothwendigkeit auf, so wird er zwar immer Individuen aber mit dem Karakter (sic!) der Gattung erzeugen; und ist der speculative Geist genialisch, und verliert er, indem er sich darüber erhebt, die Erfahrung nicht, so wird er zwar immer nur Gattungen aber mit der Möglichkeit des Lebens und mit gegründeter Beziehung auf wirkliche Objekte erzeugen.“⁶⁴ Schiller schließt den Brief mit großer Höflichkeit: „ich verharre hochachtungsvoll – Ihr gehorsamster Diener – FSchiller.“

Und wie reagiert Goethe?

Er, der vorher gedacht hatte, „daß zwischen zwei Geistesantipoden mehr als Ein Erddiameter die Scheidung mache“⁶⁵, er hat die Größe, sich zu erschließen. Er erkennt die „freundschaftliche Hand“, mit der Schiller geschrieben hat. Der Brief sei das angenehmste Geschenk zu seinem Geburtstag. Er spricht aus, dass er „von jenen Tagen an auch eine Epoche rechne“ und spürt, dass sie „nach einem so unvermutheten Begegnen, miteinander fortwandern müssten“. Ihre gemeinsame Arbeit setzt noch das Vertrautwerden mit den Gedanken des anderen voraus, doch bei Goethe, dem Einzelgänger, überrascht die Bereitschaft zur gemeinsamen Arbeit. Er erhofft sich von Schiller Hilfe gegen sein Zaudern und seine Dunkelheit.

Goethe antwortet nicht mit einer Analyse von Schillers Geistesart. Er ist eben nicht der Analytiker. „... und ich darf nunmehr Anspruch machen durch Sie selbst mit dem Gange Ihres Geistes ... bekannt zu werden“. Das belegt geradezu Schillers These, dass Goethe von der Anschauung ausgehe. „Leben Sie recht wohl und gedencken mein in ihrem Kreise. Goethe.“⁶⁶ So endet dieser Brief.

Den nächsten Brief beschließt Schiller auch nicht mehr so förmlich: „Alles bey uns empfiehlt sich Ihrem **freundschaftlichen** Andenken und ich bin mit der herzlichsten Verehrung der Ihrige Schiller.“⁶⁷ Die Freundschaft wird wörtlich benannt.

Goethe lädt Schiller am 4. September 1794 nach Weimar ein: „... Sie würden

⁶⁴ NA 27,26, Z.36ff.

⁶⁵ Goethes Sämtliche Werke, MA 12,88.

⁶⁶ NA 35,42f.

⁶⁷ NA 27,33.

jede Art von Arbeit ruhig vornehmen können. Wir besprächen uns in bequemen Stunden, sähen Freunde, die uns am ähnlichsten gesinnt wären und würden nicht ohne Nutzen scheiden“.⁶⁸

„Mit Freuden“ nimmt Schiller am 7. Sept. 94 Goethes Einladung an, erwähnt dann aber all seine Malaisen, seine Krämpfe in der Nacht „Ich bitte bloß um die leidige Freyheit, bey Ihnen krank seyn zu dürfen.“⁶⁹

Wie sich diese fruchtbare Gemeinsamkeit auf das Gesamtwerk von Goethe und Schiller auswirkt, lässt sich hier nur andeuten.

Das Wichtige sehe ich darin, dass sie gegenseitig ihre Produktivität fördern, dass sie Gesprächs- und Briefpartner und ihre besten Kritiker sind, die sich dennoch Freiheit lassen. So hat Goethe in „Wilhelm Meister“ Schillers Kritik gewollt, „Hermann und Dorothea“ dagegen präsentiert er erst als fertiges Epos. Man kann im Balladen-Jahr 1798, als Schiller dem Freund an sich in der Bürgerschaft ein Denkmal setzt, sehen, wie die beiden Dichter zusammenarbeiten, wie Goethe auch ohne weiteres Schillers größere Fähigkeit auf diesem Gebiet anerkennen kann. Die ästhetischen Vorstellungen, die Schiller in „Über naive und sentimentalische Dichtung“ formuliert, sind eine Vermittlung ihrer beider Geistesart. „Dieser Weg, den die neueren Dichter gehen, ist übrigens derselbe, den der Mensch überhaupt sowohl im einzelnen als im ganzen einschlagen muß. Die Natur macht ihn mit sich eins, die Kunst trennt und entzweiet ihn, durch das Ideal kehrt er zur Einheit zurück“⁷⁰

An Humboldts Geistesart kritisiert Schiller: „... er kann nicht bilden, immer nur scheiden und kombinieren“.⁷¹ Daraus kann man auch schließen, dass Schiller an Goethe gerade die Erfindungsgabe und Intuition schätzt. Goethe wiederum weiß den analytischen Verstand, den gebildeten Kunstgeschmack und die altertumswissenschaftlichen Kenntnisse Humboldts zu nutzen. Zu „Hermann und Dorothea“ hat Humboldt eine fünfmal so lange Rezension geschrieben! Humboldt ist in seiner Kritik immer verbindlich, nie verletzend. Er übt konstruktive Kritik, bei Schiller oft am Metrum. Darum vertragen die Freunde, was er bemängelt.

Humboldt empfindet über die Jahre eine sehr freundschaftliche Fürsorge für beide Freunde. Als er seit 1802 als preußischer Resident im Vatikan lebt, beklagt Schiller Goethes Unproduktivität im Winter 1803: „Seit einem Vierteljahr hat er, ohne krank zu sein, das Haus, ja nicht einmal die Stube verlassen ...

⁶⁸ NA 35,46.

⁶⁹ NA 27,39.

⁷⁰ Schiller, Theoretische Schriften, Über naive und sentimentalische Dichtung, Bd. 5, S. 718.

⁷¹ An Körner, 6. Aug. 1797, NA 29,112.

Wenn Goethe noch einen Glauben an die Möglichkeit von etwas Gutem und eine Konsequenz in seinem Tun hätte, so könnte hier in Weimar noch manches realisiert werden in der Kunst überhaupt und besonders im Dramatischen.⁴⁷² Daraufhin bittet Humboldt Schiller: „Wenn Sie wieder sehen, daß er so einsiedlerisch wird, ... so tun Sie alles, um ihn zu einer Reise, sei es hierher oder nach Paris, zu bestimmen. ... ich glaube doch immer, ein Aufenthalt hier täte ihm wohl.“⁴⁷³ Und Humboldt an Goethe am 28. Jan. 1803: „Ein Deutscher im Süden ist immer ein Geschöpf, das sich wohlbefindet“⁴⁷⁴. Aber Goethe reist nicht.

Wie auch zu andern Zeiten Goethe Schiller fördert, beweisen dessen Aussagen über die Gestaltung des Wallenstein. Am 5. Jan. 1798 schreibt er an den Verleger Cotta: „Es ist mir in meinem Leben nichts so gut gelungen, und ich hoffe, in dieser Arbeit, die Kraft und das Feuer der Jugend mit der Ruhe und Klarheit des reiferen Alters gepaart zu haben.“⁴⁷⁵ Und am gleichen Tag an Goethe: „Ich finde augenscheinlich, daß ich über mich selbst hinausgewachsen bin, welches die **Frucht unseres Umgangs** ist!“ Bescheidener fügt er hinzu: „Doch es schickte sich besser, daß ich das aus Ihrem Munde hörte, als dass Sie es von mir erfahren.“⁴⁷⁶

Durch Wallenstein wieder ans Theater herangeführt, überlegt sich Schiller 1799 die Übersiedlung nach Weimar, um dem Theater und Goethe wieder nahe zu sein. Auch Goethe meint, dass sie gemeinschaftlich an der Veredelung des Theaters gewirkt haben.⁷⁷

Die selbstlose Zusammenarbeit der beiden Dichter belegt „Wilhelm Tell“. Zwar hatte schon Lotte Lenegfeld Schiller 1789 auf den Schweizer Freiheitshelden aufmerksam gemacht (Lotte hatte in den 80er Jahren mit Schwester und Mutter die Schweiz bereist), doch der wesentliche Anstoß kommt von Goethe, der auf seiner Schweizer Reise für sich einen Stoff gefunden hat: „Was werden Sie nun aber sagen wenn ich Ihnen vertraue daß, ... sich auch ein poetischer (Stoff) hervorgethan hat, der mir viel Zutrauen einflößt. Ich bin fast überzeugt dass die Fabel vom T e l l sich werde episch behandeln lassen, ...“⁴⁷⁸

Schiller reagiert darauf im Sinn der Zusammenarbeit und Diskussion. Goethe schiebt seinen Plan immer weiter hinaus, und zwischen 1801 und 1802 schenkt

⁷² NA 32,12.

⁷³ Humboldt an Schiller, Rom, 30. April 1803. In: W. v. Humboldt, Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit, ausgew. u. zusammengestellt. von Rudolf Freese, S. 271.

⁷⁴, ebd. S.466.

⁷⁵ NA 29,181.

⁷⁶ NA 29,183.

⁷⁷ Safranski, Schiller, S. 463.

⁷⁸ Goethe an Schiller, 14. Oktober 1797, NA 37/I,159.

er schließlich Schiller den Stoff. In den Gesprächen mit Eckermann heißt es am 6. Mai 1827: „Von allem diesem erzählte ich Schillern, in dessen Seele sich meine Landschaften und meine handelnden Figuren zu einem Drama bildeten. Und da ich andre Dinge zu tun hatte, und die Ausführung meines Vorsatzes sich immer weiter verschob, so trat ich meinen Gegenstand Schillern völlig ab, der dann darauf sein bewundernswürdiges Gedicht schrieb.“⁷⁹ Das ist natürlich Rückschau.

Doch in der Zeit selbst ist Schiller glücklich, als er im Frühjahr 1803 mit der Niederschrift beginnt. „Im Tell leb’ und web’ ich jetzt“.⁸⁰ Goethes und Schillers Zusammenwirken zeigt sich hier noch einmal als sinnliche Anschauung des einen und starker Formwille des andern. Hier ist praktisch vollzogen, was Schiller schon im Brief vom 2. Juli 1796 an Goethe schreibt - im Zusammenhang mit Wilhelm Meister:

„Eine würdige und wahrhaft aesthetische Schätzung des ganzen Kunstwerks ist eine große Unternehmung. Ich werde ihr die nächsten 4 Monate ganz widmen und mit Freuden. Ohnehin gehört es zu dem schönsten Glück meines Daseyns, dass ich die Vollendung dieses Produkts erlebte, daß sie noch in die Periode meiner strebenden Kräfte fällt, daß ich aus dieser reinen Quelle noch schöpfen kann; und das schöne Verhältniß, das unter uns ist, macht es mir zu einer gewissen Religion, Ihre Sache hierinn zu der meinigen zu machen, **alles was in mir Realität ist, zu dem reinsten Spiegel des Geistes auszubilden**, der in dieser Hülle lebt, und so, **in einem höheren Sinne des Worts, den Nahmen Ihres Freundes zu verdienen**. Wie lebhaft habe ich bey dieser Gelegenheit erfahren, daß das Vortreffliche eine Macht ist, ..., **daß es, dem Vortrefflichen gegenüber keine Freyheit giebt als die Liebe.**“⁸¹

Schiller und Goethe ist das Außerordentliche ihrer Freundschaft, s. Abb. 4, zu Lebzeiten bewusst, nicht erst in Goethes verklärender Beschreibung von 1817. Am 6. Januar 1798 schreibt er dem Freund: „Sie haben mir eine zweyte Jugend verschafft und mich wieder zum Dichter gemacht, welches zu seyn ich so gut als aufgehört hatte.“⁸²

Schiller charakterisiert in einem Brief an Charlotte Schimmelpfennig vom 23. Nov. 1800 die Begegnung mit Goethe als „das wohlthätigste Ereigniß“ seines „ganzen Lebens“⁸³.

Der sehr treffenden Einschätzung von Peter-André Alt kann man voll zustimmen:

⁷⁹ Safranski, Schiller, S. 492.

⁸⁰ Schiller an Iffland, 9. November 1803, NA 32,84.

⁸¹ NA 28,235.

⁸² NA 37/I,213.

⁸³ NA 30,213.

„Wem der große Wurf gelungen, eines Freundes Freund zu sein...“

„Wenn Goethe am 1. Juni 1805, drei Wochen nach Schillers Tod, an Zelter schreibt, er habe „die Hälfte“ seines „Daseyns“ verloren, so spiegelt das die Überzeugung, dass der Dualismus der beiden unterschiedlichen Künftlertemperature in Wahrheit eine Ergänzung mit fruchtbaren Auswirkungen bedeutete.“⁸⁴



Abb. 4: Oer: Freundschaftsbund Schiller und Goethe, im Hintergrund Körner. 1795. (Deutsches Literatur-Archiv Marbach).

Literaturverzeichnis

Schillers Werke, Nationalausgabe (NA). 1940 begründet von Ulrich Petersen, fortgeführt von Lieselotte Blumenthal und Benno von Wiese. Hrsg. von Norbert Oellers und Siegfried Seidel (1992ff). 43 Bde. Hier verwendet: Bde 1, 23, 25, 27, 28, 32, 33/I, 37/I.

Schiller, Sämtliche Werke. (1958). 5. Band, S. 336ff. „Philosophische Briefe“. Hanser-Verlag, München.

Schiller (Hrsg.) (2000): Die Horen, eine Monatsschrift. Tübingen, Cotta, 1795. Nachdruck: Böhlau Nachfolger. Weimar.

⁸⁴ Alt, Schiller, Bd. II, S.171.

- Goethes Werke, Hamburger Ausgabe (HA). Hrsg. von Erich Trunz u. a. (1960ff). 4. Auflage. Hamburg.
- Goethe, Sämtliche Werke, Münchner Ausgabe (MA). Hrsg. von Karl Richter u. a. (1985ff). München.
- Friedrich Gottlieb Klopstock (o. J): Oden und Epigramme. Reclam-Verlag, Leipzig.
- Lessings Werke (1874): G. J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung. Stuttgart.
- Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Hrsg. von Anna von Sydow (1910). 7 Bde. 6. Auflage. Bd. 1: Briefe aus der Brautzeit (1787 – 1791).
- Wilhelm von Humboldt, Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Hrsg. von Rudolf Freese (o. J): Verlag der Nation.
- Peter-André Alt (2000): Schiller, Leben – Werk – Zeit. Eine Biographie. 2 Bde. München.
- Rüdiger Safranski (2004): Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus. München.
- Heinz Steinberg (o. J): Wilhelm von Humboldt, Preußische Köpfe. Stapp-Verlag.
- Albrecht Dürer, 80 Meisterblätter. Holzschnitte, Kupferstiche, Radierungen aus der Sammlung Otto Schäfer. (2001): Prestel. München, London, New York.
- SchillerZeit in Mannheim. Hrsg. von Alfried Wiczorek und Liselotte Homering (2005): Reiss-Engelhorn-Museen. Mannheim, Mainz.
- Götterpläne & Mäusegeschäfte, Schiller 1759 – 1805. Marbacher Katalog 58. Hrsg. von Frank Druffner und Martin Schalhorn (2005).
- Das Schiller-Portrait von Emma Körner und die lavierten Handzeichnungen von Theobald Reinhold Ferdinand von Oer zu Schillers Leben sowie die Portraits von Dora Stock stellte dankenswerterweise das Deutsche Literaturarchiv Marbach am Neckar zur Verfügung.

Kulturaustausch zwischen Europa und Indien auf wissenschaftlicher Grundlage im frühen pietistischen Missionswerk

von BRIGITTE HOPPE

Forschungsstand und Fragestellung

Die vielseitigen Nachrichten, die über einzelne Regionen und Kulturbereiche Indiens seit der Frühen Neuzeit nach und nach vermehrt durch Handels- und Forschungsreisende nach Europa gelangten, wurden seit mehreren Jahrzehnten erforscht.¹ Dass dabei besonders die seit 1706 in der dänischen Faktorei in Tranquebar (Tarangambadi) in Südindien tätigen „Königlich Dänisch-Halleschen“ Missionare, die durch August Hermann Francke (1663 – 1727) und seine Stiftungen unterstützt wurden, als Erforscher von Sprachen, Religion, Ethnien, Gesellschaft und teilweise auch der Naturgeschichte und Medizin bemerkenswerte Beiträge lieferten, wurde seit den 1990er Jahren unter Heranziehung von bisher unbeachteten Archivmaterialien verdeutlicht.² Diese Arbeiten betrachteten hauptsächlich die Frühzeit der protestantischen Missionsgeschichte in Indien im 18. Jahrhundert und bis zur Aufgabe der durch die Franckeschen Stiftungen in Halle unterhaltenen Missionsstation in Tranquebar mit dem Tod des letzten dort tätigen Missionars August Friedrich Caemmerer (1767 – 1837).³

Dass damit die Anwesenheit von aus Deutschland stammenden Missionaren und die Verbindungen zu Indien nicht erloschen waren, wurde nicht übersehen. Die Weiterführung der protestantischen Mission wird in neueren Darstellungen den im 19. Jahrhundert neu gegründeten, neben internationalen Missionsgesellschaften zugeschrieben. Eine auf Leitlinien der pietistischen Theologie gegründete Missionstätigkeit wird jedoch erst wieder für die Zeit um 1900 festgestellt.⁴ Daher ist über die möglicherweise auf pietistischem Gedankengut beru-

¹ Leifer, 1969, S. 50–86: „Südindien in der deutschen Forschung“, S. 237–244: „Gelehrte im geistlichen Gewand“. – Dharampal-Frick, 1994.

² Gensichen, 1988, S. 70–86. – Raabe, 1995, S. 17–22. – Liebau, 1995, S. 61–84. – Jeyaraj, 1996. – Mehrere Beiträge in: Bergunder, M. [Hrsg.], *Missionsberichte aus Indien (1999) 2004*. – Roeber, 2005, S. 747–757. – Mehrere Beiträge in: Gross, A., u. a. [Hrsg.], *Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. 3, 2006, Part VII: „Science, Language and Education“*. – Liebau, H. [Hrsg.], *Geliebtes Europa — Ostindische Welt, 2006 (a)*, vgl. besonders die Beiträge in Kap. 4: „Buchdruck und Übersetzung“, und Kap. 6: „Mission und Forschung“.

³ Hommel, 2006, S. 174.

⁴ Die Interpretation, die während der Mitte des 19. Jahrhunderts „einen tiefen Einschnitt in der Missionsgeschichte“ sowie ein allgemeines „Abflauen des Missionsgeistes“ betonte, vertrat Wellenreuther, 2004, S. 172–176. – Nehring, 2006, S. 196–198 stellte dagegen eine Kontinuität der Dänisch-Halleschen Mission über die Dresdner bis zur Leipziger Missionsgesellschaft heraus.

henden Tätigkeiten oder möglichen „Rettungsversuche“ dieser Richtung für die Mission in Indien zwischen ungefähr 1825 und 1850 wenig bekannt. Es wurde beschrieben, wie während der Besetzung der dänischen Kolonie Tranquebar durch die Engländer 1808 – 1815 sowie infolge der fortlaufenden Verminderung der Zuwendungen aus Halle seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts, als die europäischen Länder durch die Napoleonischen Kriege erschüttert wurden, die protestantischen Missionsstationen mit anglikanischen Einrichtungen in Indien, hauptsächlich getragen durch die *Society for Promoting Christian Knowledge*, Kontakt aufnahmen (1815),⁵ so dass unter anderen der seit 1776 in Tranquebar wirkende Missionar Johann Peter Rottler (1749 – 1836) 1804 in deren Dienst trat.⁶ Andererseits wurde auf die im Jahr 1839 beschlossene Weiterführung der Halleschen Mission durch die 1836 neu gegründete Dresdner Missionsgesellschaft, die 1848 in die Leipziger überging, hingewiesen.⁷

Für den Zeitraum des ausgehenden 18. Jahrhunderts und die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde durch H. Wellenreuther 2004 sogar eine Krise der „Halleschen Mission“ hinsichtlich ihrer Missionsmethoden und ihrer theologischen Grundlagen festgestellt. Diese sollten bereits seit den 1760er Jahren in einem theologischen Streit mit Herrenhuter Missionaren über den Bußbegriff kritisiert worden sein. Danach sollten sich Missionare unter dem Einfluss der überkonfessionellen englischen Missionsgesellschaften zu politisch-diplomatischem Wirken und sogar zur Unterstützung wirtschaftlicher Unternehmungen der *East India Company* haben ermuntern lassen. Dieser Autor hielt auch das traditionelle Anliegen der Mission in Tranquebar, durch den Ausbau des Schulunterrichts die Zivilisierung der sozial niedrigeren Bevölkerung zu fördern, „in Tranquebar und sonstwo in Indien“ für der Mission abträglich.⁸ Schließlich schloss er aus seiner kritischen Betrachtung: „[...] die Mission lief so lange weiter, bis sie von Leipzig übernommen wurde. Aber unverkennbar war, dass sich der pietistische Impetus der Tranquebar-Mission verflüchtigt hat-

⁵ Nehring, 2006, S. 196 f.

⁶ Gröschl, 2006, S. 1518.

⁷ Wellenreuther, 2004, S. 175. – Nehring, 2006, S. 197–200.

⁸ Wellenreuther, 2004, S. 171 f., vgl. S. 171: „In den letzten Dekaden des 18. Jahrhunderts geriet die Hallesche Mission in Tranquebar in eine Krise [...]. Denn immer stärker hatte sich die Hallesche Mission auf den Schul- und Katechismusunterricht zurückgezogen. Die Landmission war Katecheten überlassen worden. [...] Welcher Zusammenhang bestand zwischen Schulunterricht und Mission? [...] Stimmte die Annahme eigentlich noch, nach der Zivilisierung und Bekehrung als parallele Vorgänge zu verstehen seien? War nicht die Annahme realistischer, dass zuerst die Zivilisierung zu erfolgen hatte und sich daraus mit der Macht der zwingenden Logik ohne weiteres Zutun die Hinwendung zum Christentum von selbst ergeben würde? Und wenn dem so war, hatte dann die Mission, wie sie von den Halleschen Missionaren betrieben wurde, überhaupt noch einen Sinn? [...] Trotz energischer Unterstützung dieser Positionen gerade aus deutschen Universitäten wurden die Schlussfolgerungen letztlich in ihrer radikalen Konsequenz nicht verwirklicht.“

te – wenn er je in Tranquebar wirksam gewesen war.“⁹

Den seit dem 19. Jahrhundert durch die Geschichtsschreibung gegen die Missionare des späten 18. Jahrhunderts erhobenen Vorwurf, der auch dem Urteil von Wellenreuther zu Grunde liegt, dass die Aneignung des Rationalismus und daraus folgender Leitgedanken der Aufklärung den „Niedergang“ der Dänisch-Halleschen Mission um 1800 bewirkt habe, kritisierte A. Nehring (1999, ²2004) vor allem mit theologischen Argumenten.¹⁰ Genauere Studien über die weitere Entwicklung der Leipziger, also der von Deutschland ausgehenden protestantischen Missionstätigkeit von der zweiten Hälfte des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts ergaben in den letzten Jahren, dass gerade in deren Rahmen die durch den Pietismus angeregten und durch die ersten Missionare in Tranquebar verfolgten Missionsverfahren und gesellschaftspolitischen Ziele durch die im ausgehenden 19. Jahrhundert aufgenommene Leipziger Missionstätigkeit wieder aufgegriffen, angestrebt und teilweise verwirklicht wurden.¹¹ Noch ist aber das missionarische Wirken in der Übergangszeit zwischen dem Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Bindung an die anglikanischen Einrichtungen und dem durch die Leipziger Missionsgesellschaft offiziell seit 1849 getragenen Aufbruch seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wenig erforscht.

Begründete und deutliche Einblicke können nur die Originalquellen und bis jetzt nicht ausgewertete Archivmaterialien vermitteln. Auf Grund solcher können im Folgenden bisher unbeachtete, unmittelbar vor der Gründung von Missionsgesellschaften in größerer Anzahl und vor dem Beginn des Wirkens der Dresdner Gesellschaft in Indien einsetzende Bemühungen von deutscher Seite vorgestellt werden, die aus dem Pietismus erwachsene Mission in Indien zu erhalten und weiterzuentwickeln. Diese Anstrengungen sind auch deswegen bemerkenswert, weil sie durch einen bereits in Indien tätigen, also in der Praxis erfahrenen Missionar angestoßen wurden, der sich als akademisch ausgebildeter Theologe darum bemühte, sein missionarisches Anliegen nicht aus der Amtskirche hinausdrängen zu lassen; denn in den 1830er und 1840er Jahren wurden in Deutschland Spannungen innerhalb unterschiedlicher protestantischer Konfessionen offensichtlich, die auf die Mission übertragen wurden, indem ihr Ziel sein sollte, entweder nur die eine, eben die lutherische Kirche, auszubreiten oder überkonfessionell zu wirken.¹²

Auf diese theologischen Kontroversen soll hier jedoch nicht im Einzelnen

⁹ Ibidem, S. 172.

¹⁰ Nehring, (1999) ²2004, S. 220–245.

¹¹ Nehring, 2006, S. 197–200.

¹² Wellenreuther, 2004, S. 174 f.

eingegangen werden. Vielmehr ist die zu betrachtende, durch verschiedene Amtsträger getragene Initiative beachtenswert, da sie ausdrücklich beide Seiten des Missionswerks bedenkt, die europäische und die indische. Dabei wurde die Möglichkeit erörtert, dass beide Seiten geben und empfangen können, was hauptsächlich auf ideelle, weniger auf materielle Werte bezogen wurde. Die in Manuskripten, Abschriften der Originale und teilweise in Drucken in deutscher Sprache in den 1830er und 1840er Jahren verbreiteten Aufrufe zur Weiterentwicklung der Missionstätigkeit in Indien enthalten Anregungen zur gezielten Weiterführung eines Kulturaustauschs. Weniger die seinerzeit ebenfalls damit verbundenen und erörterten institutionellen und organisatorischen Fragen als vielmehr die Gegenstände dieses Austauschs, die im 19. Jahrhundert neues Gewicht erhielten oder erstmals ausdrücklich mit dem Missionswerk verbunden wurden, sollen im Folgenden dargelegt werden. Vor allem sei untersucht, ob und inwieweit ein echter „Austausch“ von kulturellen Errungenschaften stattfand. Es ist danach zu fragen, ob die Missionare, befangen durch ihr in Europa erworbenes Wissen, nur ihre für der fremden Kultur überlegen gehaltenen europäischen Kenntnisse hinaustrugen oder ob sie die andersartigen Kulturgüter zu verstehen suchten und mit einer gewissen Objektivität darüber nach Europa berichteten. Da diese Fragen hinsichtlich der Auseinandersetzung der Hall-schen Missionare mit den fremden Religionen, vor allem mit dem Hinduismus, sowie mit den verschiedenen Sprachen und der fremden Literatur in den oben genannten Darstellungen (hauptsächlich in den 2006 publizierten Werken) bereits eingehend erörtert wurden, seien im Folgenden die naturwissenschaftlichen Studien der Missionare betrachtet. Schließlich seien die Ergebnisse in den Kontext der geistesgeschichtlichen Entwicklungen mit den Fragen nach dem Weiterwirken früherer pietistischer Leitgedanken sowie nach der Beziehung zu Ideen der Aufklärung eingeordnet.

Traditionelle missionarische Methoden und Ziele

Die protestantische Mission, insbesondere ihre pietistische Richtung, war nach Auftrag und Zielsetzung durch die zugrundeliegende Theologie geprägt. Im Rahmen der pietistischen „Bibelbewegung“ konnte die Ausbreitung des Christentums nur über das „Wort Gottes“, d. h. mittels Bibelübersetzungen, in die jeweiligen Landes- oder Volkssprachen und über die mündliche Weitergabe des Evangeliums, also das Predigen mit Auslegung von Bibeltexten, geschehen. Die christliche Grundsätze erläuternden Schriften, wie ein Katechismus und vor allem den jeweiligen Lebensumständen einer Gesellschaft angepasste Erbauungsschriften, sollten die Verkündigung unterstützen. Denn unter der Voraussetzung, dass nur ein Christ, der von seiner eigenen Bekehrung und „Wiedergeburt“ im geistlich-christlichen Sinn überzeugt war, als Missionar

ausgesendet werden konnte, war das missionarische Ziel, die Bekehrung von „Ungläubigen“ zum Christentum und deren christliche „Wiedergeburt“ zu erreichen. Wie Pietisten zur Zeit von A. H. Francke,¹³ bekannte der aus Thüringen stammende, dem Pietismus nahestehende, 1817 durch die *London Missionary Society* (1795 gegründet) nach Südindien entsandte Theologe und Philologe Ludwig Bernhard Ehregott Schmid (1788 –1857) anlässlich seines Aufenthalts in Europa 1836 – 1845, dass „[...] durchs Lesen des Neuen Testaments und durch die Predigt des Evangeliums [...]“ viele „Heiden“ bekehrt wurden.¹⁴ Er predigte auf dem Bazar und verteilte „Christliche Schriftchen und das Neue Testament in ihren Sprachen“ an andersgläubige Einwohner.¹⁵

Die zu erzielende religiöse Wandlung der zu Bekehrenden sollte einhergehen mit einer Zivilisierung bis zu einem Zustand „Christlicher Civilisation“.¹⁶ Die christliche Religion wurde eng verknüpft mit Moral und Sittlichkeit wie im 18. Jahrhundert bei A. H. Francke,¹⁷ als die pietistische Theologie sich mit eklektischer Philosophie verband, indem sie auf der Grundlage einer skeptischen Anthropologie nicht nur den Intellekt, sondern auch den Willen des menschlichen Individuums in Betracht zog, dieses also innerhalb der sittlichen und religiösen Erfahrung betrachtete.¹⁸

Der Missionar B. Schmid ging in den 1830er Jahren von der Voraussetzung aus, dass nur durch die „Religion Christi“ auch die „wilden Sitten einiger Maaßen gemildert“ werden würden. Den historischen Beweis dafür sollten die Germanen geliefert haben. Indem Schmid sogar eine Kritik in sittlicher Hinsicht des im Zeitalter des Neuhumanismus in Deutschland hoch verehrten klassischen Altertums und besonders der Römer (welche bekanntlich die Frühchristen lange Zeit verfolgt hatten) wagte, behauptete er: „Nicht Horaz, Homer oder Plato, sondern die Bibel hat Deutschland humanisirt [!].“ Nur auf Grund der historischen Chronologie, nicht wegen eigener Verdienste oder auf Grund einer sittlichen Überlegenheit der Europäer, deren Zivilisationsstufe durchaus ein höherer Rang zugebilligt wurde, welche Ansicht sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts allgemein zu einer imperialistischen kulturellen Expansion steigerte,¹⁹ sollte die weitere Ausbreitung nun von Europa ausgehen, so dass

¹³ Ibidem, S. 167 f. – Obst, 2006, S. 35–40.

¹⁴ Schmid, 1843, S. 9, 12 (Zitat), 15. – Vgl. Brecht, 2004, S. 102–120.

¹⁵ Schmid, 1843, S. 24.

¹⁶ Ibidem, S. 3.

¹⁷ Sparr, 2004, S. 230–232.

¹⁸ Schmid, 1843, S. 15.

¹⁹ Vgl. Wellenreuther, 2004, S. 176–178.

galt: „[...] dieselbe Thatsache wiederholt sich vor unsern Augen in Indien“.²⁰ Da Schmid wie die frühen Pietisten von der Verbesserungsfähigkeit der menschlichen Natur ausging und sich auf eigene Erfahrungen mit Bewohnern südindischer Gebirgsregionen berufen konnte, hielt er selbst diese „ungebildeten“ Inder für „lernbegierig und lernfähig“.²¹ Doch nicht der Elementarunterricht an sich, sondern „die einfache Predigt des reinen Christenthums“ und die Hinführung zum Verständnis grundlegender Glaubensinhalte sollten den Vorrang haben, um im Sinn der „pädagogisierten Theologie“, wie sie seit der Zeit Franckes hauptsächlich durch dessen Mitarbeiter Johann Anastasius Freylinghausen (1670 – 1739) entfaltet wurde²² und die durch die Mission begonnene „Weltreform“ trug, eine – nach dem Verständnis des christlichen Missionars – „sittliche Verbesserung“ der „Heiden“ zu bewirken.²³

Als grundlegendes Hilfsmittel zur Verwirklichung dieser Bestrebungen diente, wie bei A. H. Francke, von Glaucha ausgehend, in Halle²⁴ und auf Grund seiner universal ausgerichteten Zielsetzung²⁵ seit 1706 im Missionswerk in Indien, wo die ersten Missionare schon 1707 mit ihren Schulgründungen begannen,²⁶ der Schulunterricht. Durch solchen waren gänzlich ungebildete, analphabetische Kinder und Erwachsene, bereits unterrichtete Inder sowie die Kinder aus indisch-europäischen Verbindungen und solche der Europäer zu erfassen. Dabei waren Arme und Reiche, Knaben und Mädchen zu versorgen. Um Anreize zu schaffen, überhaupt den Unterricht zu besuchen, waren Verköstigung, teilweise sogar Bekleidung der Kinder und Lernmittelfreiheit erforderlich. Von Tranquebar aus wurden verschiedene Schultypen, dabei zudem die in Europa noch selten betriebenen Mädchenschulen, mit unterschiedlichen Bildungsinhalten und sich bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts wandelnden Erziehungsmethoden aufgebaut.²⁷ Dabei stand für die Missionare stets die religiöse Erziehung im Vordergrund, wobei sie noch nach der Errichtung eines Netzwerks von Missionsschulen auch Kinder von Nichtchristen aufnahmen.

Nach dem Halleschen Vorbild bemühte sich der seit 1817 im Auftrag der

²⁰ Schmid, 1843, S. 15.

²¹ *Ibidem*, S. 28.

²² Osterwalder, 2005, S. 537–547.

²³ Schmid, 1843, S. 15 [Auszeichnung im Original]: „[...] welche Pflicht liegt nicht auf uns, auch das Christenthum verbreiten zu helfen, welches allein das Gemüth der Heiden (und jedes Menschen) von Trägheit, Gemeinheit und Lüsten gründlich reinigen kann, [...], und das Gemüth auf das Ewige und Unsichtbare, auf Tugend und Heiligkeit richtet [...]“

²⁴ Cyranka, 1997.

²⁵ Raabe, 1995, S. 11–16.

²⁶ Liebau, 2006 (b), S. 1182–1196. – Dies., 2006 (ab), S. 136–147.

²⁷ *Ibidem*, S. 142–147.

Londoner *Missionary Society* in Indien arbeitende, zusätzlich eine lebenslange Verbindung mit den Direktoren des Waisenhauses in Halle,²⁸ von denen ihn besonders Hermann Agathon Niemeyer (1802 – 1851) auch finanziell unterstützte, unterhaltende Missionar B. Schmid, seine missionarische Aufgabe durch Errichtung von Schulen zu erfüllen. Er berichtete in seinen Briefen nach Halle wiederholt über den Fortgang der durch ihn gegründeten Schulen, die er an seinem ersten Wirkungsort in Britisch Südindien Palamkottah (auch Palamkodtei transkribiert) 1820 – 1831 betreute und anschließend in Ootakamund „auf den blauen Bergen (oder Nilagiri)“ (jetzt in Englisch Nilgiri Hills) errichtete.²⁹ Seine Fürsorge für die nach seiner Umsiedlung in die Bergstadt Ootakamund seit 1832 gegründeten Schulen erwähnte B. Schmid in einem Schreiben an den damaligen Direktor der Franckeschen Stiftungen, H. A. Niemeyer, nach der Rückkehr nach Indien 1846 nach seinem mehrjährigen Aufenthalt in Europa.³⁰ B. Schmid nahm sich vorzugsweise des Elementarunterrichts an, worunter die Missionare einen Unterricht „im Christenthume, im Lesen, Schreiben und Rechnen“ verstanden.³¹ Solchen ließ er auch Mädchen zukommen, wobei ihn seine Ehefrau englischer Abstammung, die als Mary Jackson geboren (verstorben 1889) und als Waise in einer durch die Mission betriebenen Anstalt für europäische Waisen in Kalkutta erzogen worden war, in welcher Anstalt der zusammen mit Bernhard Schmid 1817 ausgewanderte jüngere Bruder und Theologe Deocar Schmid (1791 – 1829) als Kaplan und Lehrer wirkte, unterstützte.³² Die Brüder Schmid unterrichteten nach einer Methode, die von „Bell-Lancaster“-Institutionen in England in die Kolonien übertragen worden war. Nach dieser Methode wurden zusätzlich zu „Hauptlehrern“ mehrere Kategorien von „Unterlehrern“ oder Hilfslehrern, darunter auch fortgeschrittene Schüler, eingesetzt, so dass eine intensive Betreuung der Schüler und eine Überprüfung von deren Fortschritten in kurzen Zeitabständen möglich waren.³³

Neben den genannten „elementaren“ Gegenständen enthielt der Lehrplan ei-

²⁸ Die Beziehungen sind durch einen umfangreichen, im Archiv der Franckeschen Stiftungen erhaltenen Briefwechsel dokumentiert, der von 1823 bis kurz vor den Tod von B. Schmid 1857 anhielt; AFS/M – 1C 57: 4 und 1 G 5: 1 bis 97; 1 G 9: 4 bis 59; 1 G 10: 1 bis 30.

²⁹ ThULB in Jena, Abteilung für Handschriften und Sondersammlungen, Nachlass Schmid-Burgk, zu Schmid, Bernhard, fol. 33r, Brief von B. Schmid an „einen Verwandten“ vom 20. März 1832: über die Errichtung einer „weiblichen Lehranstalt“, bei deren Unterricht seine Ehefrau mitwirkte.

³⁰ AFS/M 1 G 5: 36, Brief vom 18.04.1846 von B. Schmid an H. A. Niemeyer.

³¹ Zitiert nach Liebau, 2006 (b), S. 1202.

³² Die biographischen Angaben zu den Brüdern B. und D. Schmid wurden einer maschinenschriftlichen, tabellarischen Übersicht entnommen, in: Archiv der Universität Jena, Bestand J, Nr. 68, Beilage zu Bl. 30.

³³ Vgl. Liebau, 2006 (b), S. 1200–1203.

nen Unterricht in europäischen Sprachen sowie für einige Kinder europäischer Eltern auch in Latein. Dabei wurden vermutlich auch Wünsche der Eltern berücksichtigt, von denen Europäer, die sich in dem angenehmen Klima der Bergregion mit größeren Handelswegen in größerer Anzahl angesiedelt hatten, die Missionsschulen Schmid nach seinen brieflichen Mitteilungen auch finanziell unterstützten. Dagegen geht aus seinen Berichten nicht hervor, dass seine Lehrtätigkeit durch die durch die erstarkte britische Kolonialherrschaft eingeführten Vorschriften und Kontrollen³⁴ nach seiner Rückkehr 1846 in den letzten zehn Jahren seines Wirkens in Südindien beeinträchtigt worden wäre. Insgesamt enthielt das Unterrichtsprogramm und das Lehrverfahren von B. Schmid manche Elemente der Inkulturation, wie eine weitgehende Geschlechtertrennung³⁵ in den Schultypen und eine Berücksichtigung von möglichen Lebens- oder Berufszielen der Schüler, wie sie sich seit der frühen Dänisch-Halleschen Missionstätigkeit in Indien nachweisen lassen.³⁶

Missionare als Kulturvermittler, insbesondere auf dem Gebiet der Naturwissenschaften

Vielseitige wissenschaftliche Betätigung der frühen Missionare

Seit dem Beginn der Dänisch-Halleschen Missionsarbeit in Südindien 1706 hatten die Missionare teils aus eigenem Wissensdrang, teils auf Anfragen von Gelehrten in Europa und teils auf Drängen der Direktoren der Franckeschen Stiftungen kulturelle Dokumente, Gegenstände und Mitteilungen von Einheimischen gesammelt und nach Halle gesandt, die dort archiviert wurden.³⁷ Von dort aus wurden (aus religiösen Gründen) ausgewählte Mitteilungen gedruckt und als *Hallesche Berichte* in Deutschland sowie bald auch in den umgebenden Ländern verbreitet, um die Bevölkerung in der Heimat für die Missionstätigkeit zu interessieren und vor allem, um dadurch freiwillige Spender zu gewinnen, um das Missionswerk überhaupt durch- und weiterführen zu können.³⁸ Diese

³⁴ Vgl. Liebau, 2006 (a), S. 140.

³⁵ B. Schmid schilderte in einem Bericht an „einen Verwandten“ 1829 die Schwierigkeit, auch Mädchen einen Schulunterricht zuteil werden zu lassen, „[...] da das Vorurtheil der Inder gegen den Unterricht von Mädchen zu groß ist“; ThULB Jena, Abteilung für Handschriften und Sondersammlungen, Nachlass Schmid-Burgk, zu Schmid, Bernhard, Briefe und Berichte in einer Abschrift, fol. 16r, 17r.

³⁶ Vgl. Jeyaraj, 1996.

³⁷ Vgl. Liebau, 2006 (a).

³⁸ Obst, 2004, S. 4 f. – Liebau, 2006 (aa), S. 96–101. – Der Titel des Berichtsbandes über die ersten Jahrzehnte der Mission in Tranquebar lautet: „Der Königl[ich] Dänischen Missionarien aus Ost-Indien eingesandter Ausführlichen Berichten Erster Theil, Von dem Werck ihres Amts unter den Heyden, angerichteten Schulen und Gemeinen, [...] Vom Ersten ausführlichen Bericht an bis zu des-

Berichte fanden alsbald so viel Anklang, dass sich Anfragen von europäischen Gelehrten nach einzelnen Problemen der indischen Kultur und Naturgeschichte häuften³⁹ und ihr Inhalt durch Übersetzungen und Abdruck in über die Ländergrenzen hinweg gelesenen, gelehrten Organen verbreitet wurde.

Schon 1744 erschienen insgesamt siebzig Seiten umfassende Auszüge aus den Berichten von 1710 bis 1743 in französischer Übersetzung, in der damaligen internationalen Gelehrtensprache, in der in Amsterdam verlegten *Bibliothèque Raisonnée des Ouvrages des Savans de l'Europe*.⁴⁰ Hierin wurden naturgeschichtliche Besonderheiten der Region an der Ostküste von Südindien, Sitten und Gebräuche sowie kulturelle Produkte und Leistungen der Inder ausführlich geschildert. Dazu gehören die geographische Lage von Tranquebar, das Klima des tropischen Gebiets im Wechsel der Jahreszeiten mit seinen Wirkungen auf den Anbau von Nutzpflanzen, unter denen Reis das hauptsächliche Nahrungsmittel lieferte, und als natürliches Merkmal der Einwohner ihre unterschiedliche Hautfarbe, die mit der sozialen Gliederung in Zusammenhang gebracht wurde, wobei die „Parias“ und der Begriff „la Caste“ erwähnt wurden.⁴¹ Die von den europäischen Arten abweichenden Tiere und Pflanzen gaben zu dem Hinweis Anlass, dass unter den Missionaren in Tranquebar mehrere kenntnisreiche Botaniker seien, die Einzelheiten über die bemerkenswerten Eigentümlichkeiten der Flora mitteilen würden. Hinsichtlich der Anwendungen von Naturprodukten wurde hervorgehoben, dass die Ernährung hauptsächlich vegetarisch sei, was als dem Klima angemessen rational erklärt wurde. Die Rolle von Tieren in der Vorstellung der „Seelenwanderung“ wurde nicht übergangen. Die sorgfältige Behandlung von Kühen wurde dadurch – ebenfalls rational – erklärt, dass die dortigen Rassen im warmen Klima nur langsam aufwachsen würden und als Zugtiere dem Menschen nützlich seien. Besonders hervorgehoben und im Einzelnen mit Beispielen erläutert wurde, dass die „Malabarische Nation“ weit entfernt davon sei, „barbarisch“ zu sein, oder es sogar „niemals gewesen sei“. Trotz der Unterdrückung durch eine „harte, despotische und wankelmütige“ Regierung hätten die Malabaren „ihre Künste, ihre Religion und sogar ihre Wissenschaften“ entwickelt. Ausführlich wurden anschließend auf acht Seiten die zahlreichen wissenschaftlichen, besonders naturwissenschaftlichen und medizinischen, literarisch-poetischen, sprachlichen, geschichtlichen Errungenschaften sowie ihre moralischen und rechtlichen Sitten

sen zwölfter Continuation mitgetheilet. [...]. Halle, in Verlegung des Waysen-Hauses. 1735“; die gesamte Berichtszeit war 1710 – 1772.

³⁹ Klosterberg, 2006, S. 1091–1114.

⁴⁰ [Anonymus:] *Relation circonstanciée*, 1744, S. 188–222, 243–279.

⁴¹ *Ibidem*, S. 193.

dargelegt. Auf weiteren vierzehn Seiten wurden ihre religiösen Vorstellungen dargestellt. Schließlich erregten verschiedene Regierungsformen und Dynastien die Aufmerksamkeit der Europäer. Die Geschichte der Gründung der protestantischen Mission in Tranquebar und deren weitere Entwicklung mit den Tätigkeiten der Missionare bis um 1740 beschlossen diesen Bericht.

Schon die ersten Missionare am Anfang des 18. Jahrhunderts erkannten den hohen Rang der indischen Wissenschaften und Künste (seinerzeit einschließlich der „mechanischen Künste“), die sie nach Erlernen indischer Sprachen in eigenen, den fremden Religionen und säkularen Wissenschaften gewidmeten Werken erforschten⁴² und der europäischen gelehrten Welt durch Publikationen zugänglich zu machen suchten. Da die Begabungen und wissenschaftlichen Fachrichtungen der Missionare, die seit Juli 1730 durch in Europa ausgebildete Mediziner als Missionsärzte in Tranquebar unterstützt wurden,⁴³ unterschiedlich waren, wandelten sich der Inhalt der *Halleschen Berichte* und die Gegenstände der wissenschaftlichen Tätigkeiten im Verlauf des 18. Jahrhunderts. Die Mehrzahl der Missionare befasste sich mit sprachwissenschaftlichen Studien, vornehmlich zu Sanskrit und Tamil, die mit solchen zur indischen Philosophie und Poesie sowie zum Hinduismus verbunden waren. Außer den notwendigen sprachlichen Hilfsmitteln, wie Wörterbücher und Grammatiken, die auch als Lehrmittel dienen konnten, erstellten sie Übersetzungen indischer Poesie und Literatur aus indischen in europäische Sprachen sowie vor allem Übersetzungen christlicher Literatur, wie von Teilen der Bibel, in ausländische Sprachen. Außerdem schufen sie Gesangbücher, christliche Erbauungs- und Offenbarungsliteratur,⁴⁴ die sie in ihrer pastoralen Arbeit verwendeten.

Zusätzlich wurden über Gegenstände der Naturkunde Indiens derart viele Einzelheiten bereits in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts in den *Halleschen Berichten* beschrieben, dass die Mitteilungen in einem über 500 Seiten starken Band als *Ost-Indische Natur-Geschichte* 1752 für sich zusammengestellt veröffentlicht wurden.⁴⁵ Seit der Zeit der ersten Missionare Bartholomäus Ziegenbalg (1682 – 1719) und Johann Ernst Gründler (1677 – 1720) wurde die Naturalien- und Kunstkammer des Waisenhauses in Halle durch Gegenstände aus Indien bereichert. Mit solchen haben sich viele der zusammen mit schriftli-

⁴² Mehrere Beiträge in: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. II, Part VI: Mission and Hinduism; Vol. III, Part VII: Science, Language and Education, Part VIII: Correspondence and Publications. Halle (Saale) 2006. – Als Übersicht vgl. Liebau, 2006 (a), S. 102–135, 160–193.

⁴³ Neumann, 2006, S. 180–193, vgl. bes. S. 186 f.

⁴⁴ Jürgens, 2006, S. 121–135.

⁴⁵ Gerbett, 1752.

chen Berichten eingesandten Zeichnungen und Aquarelle von Naturalien⁴⁶ bis heute erhalten. Bemerkungen zur Alchemie, „Stern-Kunst“ und weiteren Naturwissenschaften der Inder ließ Ziegenbalg unter Benützung indischer Fachliteratur 1711 in sein Manuskript über *Das Malabarische Heidenthum* einfließen, während sein Mitbruder Heinrich Plütschau (1677 – 1752) Nachrichten zur indischen Medizin sammelte.⁴⁷ Der von 1725 bis 1739 in Tranquebar arbeitende Christoph Theodosius Walther (1699 – 1741) befasste sich bei seinen Sprachstudien auch mit der fremdartigen indischen Chronologie. In seine kleine Grammatik der tamilischen Sprache nahm er 1739 Wörter der Zeitrechnung und grundlegende astronomische Begriffe, wie die Namen der Planeten und Tierkreiszeichen, auf.⁴⁸ Diese Begriffe und die Eigentümlichkeiten der indischen Chronologie, wie die Zählung und die unterschiedlichen Längen von Mond- und Sonnenjahren sowie die langen Ären, erörterte Walther ausführlicher in seiner bei der Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg 1738 erschienenen Schrift *Doctrina Temporum Indica*.⁴⁹ Er erläuterte die Fachbegriffe mit hoher Gelehrsamkeit, indem er wörtliche lateinische Übersetzungen und astronomisch-chronologische Erläuterungen hinzufügte. Diese Arbeit wurde durch den damals führenden Mathematiker Europas und Mitglied als Akademiker an der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg, Leonhard Euler (1707 – 1783), besonders gewürdigt. Er ergänzte nämlich die Publikation von Walther durch eine astronomische Abhandlung über das Sonnenjahr der Inder, in der er unter anderem eine Regel zur Berechnung jedes beliebigen Jahresanfangs veröffentlichte.⁵⁰

Ein hervorragendes Dokument des Forschungsdrangs und Gelehrtenfleißes von C. Th. Walther stellt eine mehr als 700 gepresste Herbariumspflanzen enthaltende Sammlung dar, die sich unter der Bezeichnung *Plantae Malabaricae* im Herbarium der Universität Göttingen erhalten hat.⁵¹ Die heute in zwölf umfangreiche Foliobände⁵² eingebundenen Herbarblätter mit überwiegend Samenpflanzen (*Spermatophyta*) enthalten von Kräutern die ganzen Sprosse, oft mit Blüten und Samen oder Fruchtteilen, und von Bäumen und Sträuchern einzelne

⁴⁶ Hommel, 2006, S. 164–166, 177–179.

⁴⁷ Dharampal-Frick, 1994, S. 149–152.

⁴⁸ Walther, 1739.

⁴⁹ Walther, 1738.

⁵⁰ Euler, 1738, vgl. S. 212 f.

⁵¹ Wagenitz, 1978, S. 493 f. – Dieser Botaniker machte auf die Sammlung südindischer Pflanzen aufmerksam und konnte mit Unterstützung von Mitarbeitern der Franckeschen Stiftungen durch Schriftvergleiche die Pflanzensammlung Walther zuschreiben.

⁵² *Plantae Malabaricae*, Walther, um 1730, zugeschrieben, aufbewahrt im Herbarium der Universität Göttingen.

Zweige. Zu den meisten Objekten haben sich die Etiketten von Walther und/oder solche von anderer Hand erhalten. Außerdem wurden viele der getrockneten Pflanzen mit einem mittels eines Bindfadens befestigten, schmalen Palmblattstreifen versehen, der den einheimischen Pflanzennamen in tamilischer Schrift trägt. Dessen Umschrift in lateinischen Buchstaben befindet sich auf den Papieretiketten von Walther. Er wies außerdem häufig auf botanische Spezialliteratur hin, vor allem auf das durch den niederländischen, als leitender Kaufherr der Niederländischen Ostindischen Kompanie (VOC) tätigen Hendrik Adriaan van Rheedee tot Drakestein (1636 – 1691) begonnene und durch weitere niederländische Botaniker vollendete Werk *Hortus Indicus Malabaricus*, in dem in zwölf Bänden (Amsterdam 1678 – 1703) die erste umfangreiche Sammlung von auf Ceylon und an der Westküste Südindiens, der sogenannten Malabar-Küste, gesammelten Pflanzen mit deren Abbildungen und Beschreibungen veröffentlicht wurde. Dieses Werk enthielt ebenfalls viele Pflanzennamen in tamilischer Sprache, deren Umschrift aber bei vielen Objekten von der bei entsprechenden Bezeichnungen in der Göttinger Sammlung geringfügig abweicht. Dieses Herbarium weist – jedenfalls in der heute vorliegenden Form – keine Klassifikation auf. Die auf den zusätzlichen, von einer zweiten Hand beschrifteten Etiketten enthaltenen lateinischen Polynome stammen aus der vorlinnäischen Botanik und lassen sich in botanischen Sammelwerken des 17. Jahrhunderts (Caspar Bauhin: *Pinax Theatri Botanici*, Basel 1623, ²1671) und des 18. Jahrhunderts (John Ray: *Historia Plantarum*, drei Bände, London 1686 – 1704) nachweisen. Als selbst erforschte Mitteilungen enthalten manche Etiketten Walthers Angaben über Anwendungen als Lebens- oder Arzneimittel oder als technische Hilfsmittel in Südindien.

Einige Wetterbeobachtungen über Erscheinungen um den Äquator, für welche Region Walther auf seiner Schiffsreise eine kühlende Wirkung von Meereswinden feststellte, wurden zusammen mit Beobachtungen über die durch das Meer beeinflusste Witterung an „der Küste Coromandel“ von dem Missionar Christian Friedrich Pressier (1697 – 1738) noch nach seinem Tod 1775 in einer deutschen Zeitschrift publiziert. Deren Herausgeber hielt weitere Mitteilungen aus Indien von Pressier über die Zubereitung eines „Kalks“ aus Muschelschalen, der als Schutzüberzug von Gebäudewänden gegen Termitenfraß diente, sowie über dessen Verwendung als Zusatz zu den gekauten Betelbissen gleichermaßen noch 1775 für berichtenswert.⁵³

Verstärkte naturkundliche Forschung unter dem Einfluss der Physikotheologie

Die naturwissenschaftlichen, besonders naturkundlichen Forschungen in Tran-

⁵³ [Anonymus], 1775, S. 284–287 und S. 287 f.

quebar wurden seit den 1770er Jahren durch mehrere, auch gemeinsam in der Naturforschung tätige Missionare verstärkt betrieben. Der als Arzt und Apotheker 1768 in Südindien eingetroffene Johann Gerhard König (1728 – 1785) war auf Grund seiner zusätzlichen Studien in Medizin und Naturkunde, die er an den Universitäten in Kopenhagen bei dem Botaniker Georg Christian v. Oeder (1728 – 1791) und in Uppsala unter Carl v. Linné und Johan Gottschalk Wallerius (1709 – 1785), Mediziner, Mineraloge und Chemiker, absolviert hatte und bereits während seiner Wanderjahre als Apotheker an verschiedenen Orten sowie auf mehreren Forschungsreisen in Skandinavien und Island vertiefen konnte,⁵⁴ mit dem zusätzlichen Auftrag, die Naturgegenstände Indiens zu erforschen, von Kopenhagen entsandt worden. Dass er dabei seine hauptsächlichen Pflichten, als Missionsarzt und Apotheker zu wirken, nicht mit vollem Einsatz erfüllte, gefiel den bereits anwesenden Missionaren nicht, so dass sie sich, schon nach einem Jahr, 1769 über ihn und sein mangelhaftes „brüderliches“ Verhalten in Halle beklagten.⁵⁵ König verfolgte dennoch seine eigenen Ziele weiter.

Zunächst verfasste er seine, 1773 durch die Universität Kopenhagen anerkannte medizinische Dissertation, die den Heilmitteln von Eingeborenen gegen die in einer bestimmten Region auftretenden Krankheiten gewidmet war. Darin betonte er einen biogeographischen Aspekt, wie ihn seinerzeit Linné hervorzuheben begann. König legte die Voraussetzungen seiner Betrachtung wortreich unter Heranziehung europäischer wissenschaftlicher Literatur, unter anderem Schriften von H. Boerhaave (1668 – 1738) und F. Hasselquist (1722 – 1752), wie es für eine Dissertation üblich war, dar.⁵⁶ Als Ergebnisse hauptsächlich seiner eigenen Studien in mehreren Regionen stellte König dar, dass die in den verschiedenen Weltgegenden zu findenden unterschiedlichen Floren und Mineralien auch die jeweils passenden Heilmittel gegen die ebenso regional auftretenden Krankheiten hervorbringen würden. In dieser Ansicht Königs trat die physikotheologische Betrachtungsweise der Naturerscheinungen zutage, die den allmächtigen Schöpfer seine Werke fortwährend erhalten sah und die Natur von den größten bis zu den kleinsten Geschöpfen als nach einer „göttlichen Ökonomie“ (*oeconomiam Divinam*) und Weisheit geordnet deutete (*in natura [...] sapientia plenus regnat ordo*). Die Zeugen (*testes*) der „Vorsehung Got-

⁵⁴ [Anonymus, Anhang], 1773, S. 13–17. – Zu G. C. v. Oeder vgl. Friedl, 1999; zu J. G. Wallerius vgl. Boklund, 1976.

⁵⁵ Lehmann, Arno, 1956, S. 185 f.

⁵⁶ König, 1773, S. 25 f.: Herman Boerhaave: *Praelectiones publicae de morbis oculorum*; Ed. A. v. Haller. Göttingen 1746 und 1750 und öfters; deutsche Übersetzung, Abhandlung von den Augenkrankheiten. Nürnberg 1751 und öfters. – König, 1773, S. 27 f.: Frederic Hasselquist: *Iter Palaestinum, eller Resa til Heliga Landet*, 1749–1752; Ed. C. Linnaeus. Stockholm 1757.

tes“ (*providentiæ Dei*) waren überall durch die Naturkunde zu entdecken (*ex Scientia naturali providentiæ hujus testes excitat [...]*).⁵⁷

Zugleich knüpfte König an die traditionelle, auf Anschauungen der Hippokratiker beruhende Medizin an, indem er die mannigfachen Einflüsse der Umwelt auf den Menschen und andere Organismen, eben auch die Pflanzen, in Betracht zog.⁵⁸ Daher empfahl er, die verschiedenen, das Befinden des Menschen beeinflussenden Faktoren, das Klima, die geographische und geologische Beschaffenheit des Lebensraums und die Qualitäten der Gewässer zu beobachten. Ferner sollte ein Pflanzenkatalog mit der Verbreitungsdichte der einzelnen systematischen Einheiten zusammengestellt werden, woraus ein der Botanik Kundiger, der viele Gegenden besucht hat, wie aus einer geographischen Karte die Eigentümlichkeiten der Region erkennen konnte. Außerdem waren die Einwohner, ihre besondere Ernährungsweise, die Nahrungsmittel, die Kleidung und schließlich die Krankheiten zu beschreiben.⁵⁹

Seine bereits über diese Gegenstände in verschiedenen geographischen Gebieten seiner bisherigen Lebensstationen gesammelten eigenen Erfahrungen legte König im Hauptteil der Schrift dar, wobei er seine Ergebnisse aus den verschiedenen Gegenden miteinander verglich. Er begann mit seiner Heimat Livland (*Livonia*, im Baltikum), einer walddreichen Ebene nordwestlich des Flusses Dwina oder Düna (*Duna*).⁶⁰ Als Pflanzen nannte König unter Verwendung der neuen binomialen Nomenklatur Linnés Samenpflanzen (*Spermatophyta*) und Kryptogamen. Zusätzlich führte er die bei bestimmten Krankheiten angewandten Heilpflanzen, teilweise mit ihren Zubereitungen, für einige weitere Gegenden auch mineralische und chemische Heilmittel auf. Wirtschaftlich, hauptsächlich als Färbemittel, verwendete Pflanzen wurden nicht übergangen. Entsprechende Beobachtungen aus mehreren skandinavischen Ländern, von den Inseln Bornholm und Grönland sowie besonders von Island, auch einige Bemerkungen von den auf der Schiffsreise nach Indien berührten Kanarischen Inseln mit ihrer eigentümlichen Flora und von dem Kap der Guten Hoffnung wurden mitgeteilt.⁶¹ Schließlich enthielt die vermutlich bald nach der Ankunft 1768 fertig gestellte Schrift erste Beobachtungen Königs aus Tranquebar.

Eine Krankheit, die an verschiedenen Orten der Erde beobachtet worden war, gab zuerst Anlass, auch Indiens zu gedenken: Der Skorbut. Einerseits wurde er mit langen Schiffsreisen in Verbindung gebracht. Es wurde behauptet,

⁵⁷ König, 1773, S. 5–7.

⁵⁸ Vgl. Schumacher, 1965, S. 112–120, 126, 132.

⁵⁹ König, 1773, S. 34.

⁶⁰ Die lateinischen Bezeichnungen *Livonia* und *Duna* wurden identifiziert nach Graesse, 1972, I, S. 674 und II, S. 402 f.

⁶¹ König, 1773, S. 35–80.

dass er in Küstenregionen gehäuft auftreten würde. Andererseits hatte man in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erst undeutliche Vorstellungen vom Krankheitsbild und von den Ursachen von Skorbut,⁶² so dass König auch im nördlichen Deutschland grassierende „skorbutische Erkrankungen“ (*morbi scorbutici*)“ erwähnte und auf verschmutztes Wasser zurückführte. „Skorbut“ sollte in Tranquebar „mit allen seinen verschiedenen Formen unter den schwarzen Eingeborenen wüten“ (*Hunc morbum [...] in Tranquebaria [...], frequenter et cum omnibus suis varietatibus inter nigros incolas grassari [...], asserere possum*), wobei die Europäer dagegen „immun“ sein sollten.⁶³ Über eine durch König in Indien beobachtete Hauterkrankung, die helle Flecken auf der dunklen Oberhaut hinterließ, konnte er wenig berichten. Ihre Ursache suchte er im häufigen Genuss von ihm als Nahrung widerwärtig erscheinenden Kriechtieren, wie Eidechsen, und Seefischen, wie Rochen (*Raja*) und Haifischarten (*squali*).⁶⁴ Außer diesem Hinweis auf eine möglicherweise schädliche und zu ändernde Ernährungsweise nannte König keine in Indien verwendeten Heilmittel. Solche beschrieb er jedoch ausführlich mit Ingredienzien und Zubereitungsformen für die ihm aus seinen früheren Tätigkeiten in Nord-Ost-Europa bekannten Regionen.

Bei der Pflege des Missionsgartens in Tranquebar und bei kleineren Exkursionen in die Umgebung konnte König seinen naturkundlichen Studien nachgehen, die neben der tropischen Pflanzenwelt auch Tieren, besonders Insekten, Mineralien und Gesteinen galten. Er erwarb sich bald auch unter gebildeten Indern einen hervorragenden Ruf, so dass ihn der Nawab Tullasu Rasa 1775 als Naturforscher in seinen Dienst berief.⁶⁵ Von nun an konnte er ausgedehnte Land- und Seereisen unternehmen.

Er besuchte außer dem Gebiet an der östlichen Küste Südindiens auch Ceylon sowie auf einer längeren Reise 1778 – 1779 Malakka und Thailand („Siam“). Aufzeichnungen von seinen Feldforschungen in verschiedenen Regionen zwischen 1778 und 1781 sind im *Natural History Museum* in London erhalten,⁶⁶ wo auch zahlreiche Listen und Beschreibungen von Pflanzen, Tieren und Mineralien aufbewahrt werden. Die gesammelten Objekte und Beobachtungen sandte er an namhafte Naturforscher in Europa, unter anderen an Linné.⁶⁷ Ge-

⁶² Hoppe, 1978, S. 337–340.

⁶³ König, 1773, S. 56 f.

⁶⁴ *Ibidem*, S. 64 f. – Möglicherweise beobachtete er eine durch mangelhafte Hygiene, unsaubere Nahrung und schmutziges Wasser verursachte Erkrankung wie eine Form von Fleckfieber (Rickettsiose).

⁶⁵ Freylinghausen, *Neuere Geschichte*, 1777, St. 15, Missionsbericht für die erste Hälfte des Jahres 1775, S. 292.

⁶⁶ Bridson [u. a.], 1980, S. 178, Nr. 229.358: *Diaria 1778–1781*, 21 vols. *Banksian Mss*: nos. 37–55.

⁶⁷ *Ibidem*, im Archiv der Linnean Society in London befinden sich: S. 216, Nr. 255.12: Briefe von J.

presste Pflanzen haben sich in mehreren bedeutenden Herbarien Europas bis heute erhalten. Solche gelangten über Anders Johan Retzius (1742 – 1821) nach Lund (Schweden), über Johann Christian Daniel Schreber (1739 – 1810) nach Erlangen und von dort in die Botanische Staatssammlung in München sowie eine größere Sammlung über Carl Ludwig Willdenow (1765 – 1812) in das Botanische Museum und Herbarium in Berlin. Viele durch König erstmals beschriebene Arten sind unter seinen Bezeichnungen in den frühen zusammenfassenden Floren Indiens enthalten.⁶⁸

Seine Gönner und Freunde in Europa veröffentlichten noch nach seinem verhältnismäßig unerwarteten Tod (dieser ereilte ihn, als er gerade zu einer weiteren Forschungsexpedition aufbrechen wollte) 1785 seine Mitteilungen aus bis dahin unerforschten Gebieten in europäischen Publikationen. Retzius ließ Auszüge aus Briefen Königs in *Der Naturforscher* 1791 und 1792 drucken.⁶⁹ Darlegungen aus einem Spezialgebiet von König, der systematischen Klassifikation von Gräsern, ließ Schreber 1788/89 im *Magazin für die Botanik* publizieren.⁷⁰ Die zahlreichen Mitteilungen und Herbariumspflanzen, die König nach Berlin gesandt hatte, bearbeitete der Apotheker, Mediziner und Freund Alexander von Humboldts, Carl Ludwig Willdenow, Professor der Naturgeschichte und Mitglied der Akademie der Wissenschaften 1801. Alexander von Humboldt erfuhr über ihn von den eine reiche Ausbeute an Naturalien erzielenden, eifrigen Naturforschern in der lockenden Ferne. Willdenow beschrieb von König übersandte Objekte in Artikeln von 1799 und 1808. Er verbreitete die bis dahin in Europa unbekannt Pflanzen vor allem in dem durch ihn in der vierten Auflage neu herausgegebenen grundlegenden Werk der Pflanzensystematik, in Linnés *Species Plantarum* (1797 – 1810).⁷¹

König selbst konnte über seine Entdeckungen von bis dahin in Europa (größtenteils auch in Indien) unbekannt Pflanzen Indiens in einer Monographie 1783 berichten, deren Manuskript bis 1778/1779 fertig gestellt worden war. Sie enthielt ausführliche lateinische Beschreibungen von dreizehn „ostindischen“ Samenpflanzen, die nach Linnés Sexualsystem klassifiziert wurden. Diese Arbeit gab Retzius zusammen mit fünf weiteren Faszikeln heraus, die sich alle auf

G. König an Linné; S. 230, Nr. 255.205; mehrere Manuskripte von König.

⁶⁸ Unter anderen in: Roxburgh, Vol. 1, 1795, S. I–V: In der Publikation mit ca. 500 Pflanzen sind viele durch König gesammelte, teilweise entdeckte und erstmals beschriebene Objekte mit ihren einheimischen Bezeichnungen und verschiedenen Anwendungen enthalten; außerdem publizierte Roxburgh hierin eine ausführliche Würdigung von Leben und Werk Königs.

⁶⁹ Retzius, 1791, S. 170–186; *ibidem*, 1791, S. 186–188; Ders., *ibidem*, 1792, S. 166–173.

⁷⁰ Schreber, 1789, 23–31.

⁷¹ Willdenow, 1799, S. 97–128; Ders., *ibidem*, 1808, S. 284–290, S. 284 “Doctor König” erwähnt. – Linné, Ed. Willdenow, Vol. 1–5/1, 1797–1810.

durch König gesammelte Pflanzen aus „Ostindien“ (ungefähr drei Viertel der Objekte) stützten, die Retzius mit lateinischen Beschreibungen versah und deren Klassifikation er mittels der neuesten Literatur erörterte.⁷² Über dieses Werk von Retzius gingen viele Funde Königs in spätere zusammenfassende Darstellungen zur indischen Flora ein. Seine eingehenden Kenntnisse über diese Flora ließ König selbst den in Tranquebar arbeitenden Missionaren zukommen, mit denen er bei seinen Besuchen 1778, 1782 und 1785 botanische und zoologische Beobachtungen austauschte.⁷³

Dort hatten sich seit den 1770er Jahren jüngere Missionare eingefunden, die sich mit Leidenschaft der Naturforschung widmeten. Deren Ergebnisse verknüpften sie, wie König, mit der im 18. Jahrhundert in Europa vorherrschenden Naturdeutung der Physikotheologie. Diese konnten sie trotz einiger Kritik aus Halle mit ihren missionarischen Aufgaben verbinden. In ihren Missionsberichten erwähnten sie öfter, dass sie beim Erläutern des feinen Körperbaus von Blütenpflanzen oder Insekten ihren Zöglingen die „Wunderwerke“ des Schöpfers vorgewiesen hätten, dass sie im Missionsgarten gerne hochgestellte indische Persönlichkeiten mit ihrem zahlreichen Gefolge zu religiösen Gesprächen empfangen würden und ihre Landreisen außer zur Vermehrung der naturhistorischen Sammlungen auch zum Verteilen religiöser Schriften benützen würden.⁷⁴ Indem sie ihre zahlreichen Zöglinge in Indien einbezogen, bauten die Missionare Christoph Samuel John (1747 – 1813), von 1771 bis zu seinem Tod in Tranquebar tätig, und Johann Peter Rottler (1749 – 1836), von 1776 bis 1803 in Tranquebar und anschließend bis zu seinem Tod in der durch die anglikanische Mission unterstützten Station in Madras wirkend,⁷⁵ im Rahmen der Mission in beinahe dreißigjähriger Zusammenarbeit eine Art naturwissenschaftliche Forschungsstation auf und erzielten – ohne religiöse und sprachwissenschaftliche Anliegen zu übergehen – eine Blütezeit naturwissenschaftlicher Forschung in Tranquebar. Seit 1791 unterstützte sie der Sohn des Missionars Jacob Klein (1721 – ca. 1790), Johann Gottfried Klein (1766 – 1821), der nach seiner Ausbildung in Europa als junger Missionsarzt zurückkehrte, als Mitarbeiter. Dessen Dissertation über die in „Ostindien“ gebräuchlichen Heilverfahren bei Geschlechtskrankheiten, unter denen Quecksilberpräparate mit Zusätzen von

⁷² König (1778 und 1779), in: Retzius 1783, S. 46–76.

⁷³ Rottler, 1785, S. 630–632, S. 632 berichtete Rottler von einer Beratung mit Johann Gerhard König über die Identifizierung einer Pflanze nach Linné.

⁷⁴ Rottler berichtete unter anderem 1780 und 1787 vom Unterricht im Missionsgarten und von botanischen Spaziergängen mit Schülern, Rottler, 1788, S. 1138 f. und 1789, S. 1300–1304. – John (in einem Brief an den Herausgeber vom 3. Februar 1798), 1799, S. 552.

⁷⁵ Zur Biographie von John vgl. Gröschl, 2006, S. 1516; zu Rottler vgl. *ibidem*, S. 1518 und Pierard, 1998, S. 579.

Pflanzenextrakten besonders wirksam sein sollten, wurde 1795 durch die Universität Kopenhagen anerkannt.⁷⁶

Ihre Sammlungen von in Europa weitgehend unbekanntem pflanzlichen, tierischen und mineralischen Objekten wurden sowohl in Indien als auch in Europa derart berühmt, dass sich manche Reisende aufmachten, um sie zu besichtigen.⁷⁷ In den Missionsberichten über Landreisen sind lange Listen von gesammelten Naturgegenständen enthalten. Mitteilungen über einzelne bemerkenswerte Objekte sandten diese Missionare an Gelehrte in Europa, die sie in einer Reihe von Veröffentlichungen bekannt machten.

Der selbst zusätzlich als Naturhistoriker tätige Pastor Johann Hieronymus Chemnitz (1730 – 1800) in Kopenhagen veröffentlichte viele Mitteilungen von John in der Zeitschrift *Der Naturforscher*.⁷⁸ Der sämtliche Gebiete der damaligen Naturkunde bearbeitende John publizierte Artikel in dem Organ der *Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin*.⁷⁹ Auszüge aus Briefen Johns, in denen viele Tier- und Pflanzenbeobachtungen, teilweise verfeinert mittels eines Mikroskops, beschrieben wurden, teilte der Prediger und Entomologe Johann Friedrich Wilhelm Herbst (1743 – 1807) den Fachgenossen in Berlin mit (1808).⁸⁰ In Europa wurden besonders Johns Beiträge zur Fischkunde verbreitet; denn seine eingesandten Beschreibungen, Zeichnungen und Spiritus-Präparate, die bis heute im Museum für Naturkunde in Berlin aufbewahrt werden, veröffentlichte der in Berlin als Arzt und Zoologe wirkende Marcus Elieser Bloch (1723 – 1799) in seiner umfangreichen *Naturgeschichte der ausländischen Fische* 1785 – 1795.⁸¹

Vor allem als Botaniker machte sich der Missionar Johann Peter Rottler einen Namen. Seine außerordentliche Sammeltätigkeit belegen umfangreiche Pflanzenlisten in den *Halleschen Berichten* (unter anderen aus dem Jahr 1785) und ein Katalog mit mehr als 5.000 Herbariumspflanzen aus „Ostindien“ in der Bibliothek des Botanischen Gartens in Kew bei London.⁸² In dem dortigen Herbarium lassen sich noch 2.118 Arten gepresster Pflanzen nachweisen,⁸³ während das Herbarium in Liverpool 2.170 von Rottler gesammelte Exemplare

⁷⁶ Klein, J. G., 1795. – Biographische Angaben zu J. G. Klein vgl. in Stansfield, 1957, S. 40.

⁷⁷ Vgl. Liebau, 1995, S. 65. – Nehring, (1999) 2. Aufl. 2004, S. 221, Anm. 9.

⁷⁸ Vgl. z. B. Chemnitz, 1799, S. 106–117.

⁷⁹ John, 1795, S. 211–218; S. 347–352 und Fig. 7.

⁸⁰ Herbst, 1808, S. 63–72.

⁸¹ Bloch, 1785 – 1795; vgl. auch Hommel, 2006, S. 165, 168–170.

⁸² Rottler, 1785, S. 630–632. – Rottler, Katalog seines Herbariums aus dem Nachlass, vgl. *Catalogus plant. Herb. Indici orient.*, 1873, in Kew Gardens Library nach Bridson, 1980, S. 258, Nr. 269.308.

⁸³ Vgl. Stansfield, 1957, S. 19–42, bes. S. 29.

aufbewahrt.⁸⁴ Ein wichtiger Mittelsmann zur Verbreitung der durch Rottler erarbeiteten Kenntnisse war, wie schon für J. G. König, der Berliner Botaniker Carl Ludwig Willdenow.⁸⁵ Die durch Rottler in großer Anzahl an Willdenow übermittelten Herbariumspflanzen werden bis zur Gegenwart gemeinsam mit dem ehemaligen Herbarium Willdenows⁸⁶ in Berlin aufbewahrt. Willdenow setzte sich eingehend mit Rottlers Materialien auseinander und begleitete deren Veröffentlichung im *Magazin* der Berliner naturforschenden Gesellschaft.⁸⁷ Zusätzlich berücksichtigte Willdenow ihm durch Rottler mitgeteilte Objekte bei seiner Bearbeitung der vierten Auflage von Linnés *Species Plantarum* (Vol. 1 – 5/1, 1797 – 1810).⁸⁸

Sowohl auf Sammlungen von J. G. König als auch auf solchen von Rottler baute der britische Mediziner und Botaniker William Roxburgh (1751 – 1815) auf, der im Dienst der englischen Ostindien-Kompanie 1776 nach Madras kam, wo er auch König begegnete. Als Aufseher eines Nutzpflanzengartens in Salmkot bei Madras seit 1781 und Direktor des Botanischen Gartens in Kalkutta (jetzt Kolkata) 1793 – 1803 leitete er eine systematische Erforschung der Flora Indiens ein und schuf erste Übersichtswerke, in die viele durch König, Rottler und Klein erstmals beschriebene Objekte aufgenommen wurden.⁸⁹ Über die Publikationen von Roxburgh gelangten die durch die Missionare gesammelten Gewächse als Grundlage in spätere, hauptsächlich durch britische Botaniker erstellte umfassende Werke zur Flora Indiens. Eine weitere Wirksamkeit entfalteten die in mehrere bedeutende Herbarien gelangten gepressten Pflanzen. Von diesen wurde bisher nur ein Bruchteil in angemessener Weise erfasst und durch Vertreter der Systematischen Botanik wissenschaftlich bearbeitet. Eine Übersicht über die bis jetzt teilweise aus der früheren Literatur und teilweise aus den Sammlungen selbst ermittelten, auf die Missionare als Sammler zurückzuführenden Pflanzen in Herbarien, die durch verschiedene Autographen (Briefe, Etiketten und erläuternde Notizen) begleitet werden,⁹⁰ belegt ihre für die Botanik bis zur Gegenwart bedeutsamen Ergebnisse.

⁸⁴ Ibidem, S. 33.

⁸⁵ Zur Biographie vgl. Eckardt, 1965–1968, S. 1–21.

⁸⁶ Vgl. Staffleu, 1972, S. 685–692.

⁸⁷ Rottler, 1803, S. 180–224 (die Schrift enthielt beinahe 300 Arten), Tab. 3–5.

⁸⁸ Linné, Ed. Willdenow, Vol. 1–5/1, 1797–1810.

⁸⁹ Roxburgh, 1795; Roxburgh (Ed. William Carey), Vol. 1–3, 1832.

⁹⁰ In der folgenden Übersicht werden Autographen und handschriftliche Etiketten zu den Herbariumspflanzen, obwohl sie deren Herkunft von einem bestimmten Sammler eindeutig belegen, nicht eigens aufgeführt. Die erwähnten Briefe haben einen Bezug zu den botanischen Sammlungen. Außerdem sind von den genannten Sammlern Autographen in größerer Anzahl im Archiv der Franckeschen Stiftungen in Halle (Saale) erhalten.

Naturaliensammlungen mit Autographen Dänisch-Hallescher Missionare aus Indien

Objekte und Empfänger in Europa

- JOHN, CHRISTOPH SAMUEL, 1771 – 1813 in Südindien**
- Tierpräparate — **Berlin**, M. E. Bloch
jetzt: Museum für Naturkunde
- Briefe — jetzt: Staatsbibliothek Berlin (an mehrere Empfänger)
- Herbariumspflanzen, Briefe — **Kopenhagen**: J. H. Chemnitz
jetzt: Botanisches Museum der Universität
- Briefe an W. Roxburgh — **London**, jetzt: Natural History Museum
(Bridson, 1980, Nr. 229.288; Nr. 229.414)
-
- ROTTLER, JOHANN PETER, 1776 – 1803 in Tranquebar, danach bis 1836 in Madras**
- Herbariumspflanzen — **Berlin**, C. L. Willdenow
jetzt: Botanisches Museum (Herbarium)
- ” — **Jena**, Naturforschende Gesellschaft
jetzt: Herbarium Haussknecht, Universität
- ” — **Kirovograd** = Jelisabetgrad
Herbarium Eduard v. Lindemann (vgl. Literatur)
jetzt: Verbleib ungewiss
- ” — **Kopenhagen**, Pastor J. H. Chemnitz,
Botaniker Martin Vahl (1749 – 1904)
jetzt: Botanisches Museum der Universität
- ” — **Liverpool** (Herkunft ungewiss)
- (2.170) — jetzt: Herbarium (vgl. Stansfield 1957)
- ” — **London**, (Naturforscher, Sammler Joseph Banks)
- (2.118) — jetzt: Kew Gardens Herbarium
- ” — **München** (aus Erlangen: J. C. D. Schreber)
jetzt: Botanische Staatssammlung
- ” — **Paris**, Baron J. B. P. Delessert (1773 – 1847)
(vgl. Hommel, 2006, S. 174)
jetzt: Muséum national d’histoire naturelle
- ” — **Regensburg**, Botanische Gesellschaft
jetzt: Botanisches Institut der Universität
-
- KLEIN, JOHANN GOTTFRIED, 1791 – 1821 in Südindien**
- Herbariumspflanzen — **Berlin**, C. L. Willdenow
(ca. 750) — jetzt: Botanisches Museum (Herbarium)
- ” — **Kopenhagen**, Botanikprofessor M. Vahl
jetzt: Botanisches Museum der Universität
- ” — **Liverpool** (Herkunft ungewiss)
- ” — jetzt: Herbarium (vgl. Stansfield, 1957)

SCHMID, LUDWIG BERNHARD EHREGOTT, 1817 – 1836 in Palamkodtei und Ootakamund,
1846 – 1857 in Ootakamund

Herbariumspflanzen

- **Jena**, Jonathan Carl Zenker
jetzt: Herbarium Haussknecht, Universität
- **Kirovograd** = Jelisabetgrad
Herbarium Eduard v. Lindemann (vgl. Literatur)
jetzt: Verbleib ungewiss

”
(ca. 700)

Diese bis jetzt erfassten Überreste der Sammeltätigkeit der frühen protestantischen Missionare in Indien, die an viele, seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts als Zentren der Forschung in Europa hervorgetretenen naturkundlichen Sammlungen gelangten, trugen den eifrigen Feldforschern in Übersee eine angemessene Anerkennung durch zeitgenössische Gelehrte ein. Sie wurden zu Mitgliedern namhafter wissenschaftlicher Institutionen und gelehrter Gesellschaften an mehreren Orten Europas und Indiens ernannt.⁹¹

Dem Vorbild der Missionare des ausgehenden 18. Jahrhunderts folgte ein aus Thüringen stammender Missionar in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Ludwig Bernhard Ehregott Schmid (1788 – 1857). Als Sohn eines Landpfarrers aus der Umgebung von Weimar hatte er an der Universität Jena Theologie studiert. Da in Deutschland seinerzeit kaum sofort eine feste Anstellung zu erhalten war, entschloss sich B. Schmid zusammen mit seinem Bruder Deocar (1791 – 1829), der ebenfalls ein Studium der Theologie an der Universität Jena abgeschlossen hatte, in den Missionsdienst einzutreten. Da Kopenhagen und Halle aus Geldmangel zu dieser Zeit keine jungen Missionare mehr entsandten, traten sie in den Dienst der *London Missionary Society* und schifften sich nach Indien ein. Sie fassten 1817 Fuß in Kalkutta, wo Deocar in einer Missionsanstalt für europäische Waisen als Kaplan und Lehrer sowie als Übersetzer und Verfasser religiöser Schriften bis zu seinem Tod wirkte, während Bernhard 1820 – 1831 an die Missionsstation in Palamkottah (Palamkodtei) entsandt wurde. Da seine und seiner Familie Gesundheit durch das Klima in der Küstenregion allmählich litt, verließ er die englische Missionsgesellschaft und ließ sich in Ootakamund auf den „Neilgherry Hills“ (nach damaligem Englisch, jetzt Nilgiri Hills), einem Tafelgebirge in Südindien, nieder. Hier blieb er, 1835 – 1846 durch einen zehnjährigen Aufenthalt in Europa unterbrochen, beinahe bis zum Ende seines Lebens, das er in Kalkutta beschloss, als Missionar tätig.⁹² Er unterhielt sich und seine Station durch Spenden der in größerer Anzahl in der angenehmen

⁹¹ Vgl. Hommel, 2006, S. 168–171, 173 f.

⁹² Die biographischen Angaben zu den Brüdern B. und D. Schmid wurden einer maschinenschriftlichen tabellarischen Übersicht entnommen, in: Archiv der Universität Jena, Bestand J, Nr. 68, Beilage zu Bl. 30.

Gebirgsregion ansässigen Europäer und durch eine Pension der Londoner Missionsgesellschaft, die durch Zuwendungen der Waisenhaus-Stiftungen in Halle aufge bessert wurde. Dafür sandte er Missionsberichte an diese, die teilweise veröffentlicht wurden, und korrespondierte häufig mit deren Direktoren, besonders mit H. A. Niemeyer.⁹³

Spätestens unter dem Eindruck des reichhaltigen Botanischen Gartens der Ostindien-Kompanie der Engländer in Kalkutta, dessen Pflanzen William Roxburgh als einer der früheren Aufseher in dem Katalog *Hortus Bengalensis* (1814 durch William Carey herausgegeben) beschrieben hatte, dürfte sich B. Schmid, der von Jugend an mit dem Landleben vertraut war, mit der eigentümlichen Flora seiner neuen Heimat eingehender befasst haben. Zudem könnte ihn ein jüngerer Verwandter, der seit 1825 als Mediziner und Botaniker in Weimar und Gotha, später auch als Professor der Botanik an der Universität Jena lehrte,⁹⁴ durch Anfragen zur Beschäftigung mit der Pflanzenkunde angeregt haben. Der Botaniker Jonathan Carl Zenker (1799 – 1837) veröffentlichte, mit fachgerechten Beschreibungen und Illustrationen versehen, durch Schmid zwischen 1831 und 1835 gesammelte Pflanzen in einer Monographie.⁹⁵ Reste der aus Zenkers Besitz in den der Jenaer *Naturforschenden Gesellschaft* übergebenen Herbariumspflanzen befinden sich heute im Herbarium Haussknecht an der Universität Jena.

B. Schmid sammelte nach seiner Rückkehr nach Südindien weitere Gewächse der kaum bekannten Gebirgsflora. Im Januar seines Todesjahrs 1857 reichte er noch jeweils knapp 100 Objekte enthaltende Listen von Farnen und Moosen ein, die im *Madras Journal of Literature and Science* veröffentlicht wurden.⁹⁶ Wie weit der Ruf von B. Schmid als Sammler seltener Pflanzen reichte, geht unter anderem daraus hervor, dass er ungefähr 700 Exemplare solcher aus Indien sogar für das Herbarium eines in Jelisabetgrad bzw. Kirovograd in Russland lebenden Botanikers lieferte.⁹⁷ Die Wertschätzung der Beiträge von B. Schmid zur wissenschaftlichen Pflanzenkunde unter Botanikern in Europa geht aus einer Notiz in der durch Hugo von Mohl (1805 – 1872) und Diedrich Franz Leonhard von Schlechtendal (1794 – 1866) herausgegebenen *Botanischen Zeitung* hervor, worin anlässlich der Rückkehr Schmidts nach Indien 1847 zu lesen war:

„Von dem Missionar Hrn. Bernhard Schmid, welcher nach den Nilagiri-Ber-

⁹³ AFSt/M: 1 G 5: 31 (Brief von B. Schmid an H. A. Niemeyer aus London vom 11.09.1844) und 1 G 5: 32 (Brief von H. A. Niemeyer an B. Schmid aus Halle vom 26.09.1844).

⁹⁴ Koch, 1958.

⁹⁵ Zenker, 1835 – 1837.

⁹⁶ Schmid, B., 1857/1858.

⁹⁷ Lindemann, 1884, S. 265–312, und 1885, S. 67.

gen zurückgekehrt, dort seine botanischen Studien weiter fortsetzt, wird die Hoffnung ausgesprochen, dass ein zu Otacamund [!] angelegter botanischer Garten, welcher unter der Leitung eines Committee steht, die Unterstützung der Engl[ischen] Ostind[ischen] Compagnie wohl erhalten dürfe. Die von diesem würdigen Geistlichen früher an Prof[essor] Zenker in Jena eingesendeten Pflanzen, welche das von letzterm angefangene, aber durch den Tod unterbrochene Werk *Plantae Nilagiricae* veranlassten, werden noch in Jena aufbewahrt. Das jetzt von Dr. Wight mit Abbildungen in Heften zu Madras herausgegebene *Spicilegium Neilgherrense* [!] (von dem 2 Hefte erschienen sind) wird uns weitere und genaue Nachricht über die erst theilweise bekannte Flora dieser interessanten Hochebene bringen.“⁹⁸

Diese Notiz weist darauf hin, dass die Sammeltätigkeit des Missionars Schmid in einer für europäische Fachbotaniker damals unerreichten Region von hervorragender wissenschaftlicher Bedeutung war. Viele seiner Ergebnisse wurden auch sogleich in den Wissensbestand eingefügt. Wie zahlreiche, durch frühere Missionare gesammelte Naturgegenstände aus Indien, bildeten sie die wissenschaftliche Grundlage der Erforschung der Naturkunde Indiens. Wenn auch deren wissenschaftliche Methoden von der europäischen Naturforschung übernommen wurden, die bis zur Neuzeit international ausgebaut wurde, so haben doch die Missionare in der vorkolonialistischen Zeit die auswärtige natürliche Umwelt nicht angetastet, etwa durch Einführung oder Kultivierung von Nutzpflanzen. Sie wollten gerade die unbekanntesten Eigentümlichkeiten der Naturobjekte kennen lernen und den Europäern in der Heimat mitteilen. Zusätzlich konnten sie, die sich auch um das Erlernen der Fremdsprachen und eine Kommunikation mit den Eingeborenen bemühten, die im Land vorhandenen Kenntnisse an Bezeichnungen von Naturgegenständen, die sie auf ihren Etiketten von Herbariumspflanzen vermerkten, und von deren Teilen oder Produkten, wie Früchte und Samen, sowie das Wissen über gebräuchliche Anwendungen als Lebens-, Heil- und ökonomisch-technische Hilfsmittel oder bei alltäglichen oder rituellen Gebräuchen aus literarischen Dokumenten und mündlicher Überlieferung aufzeichnen, bewahren und sowohl nach Europa als auch im Land selbst an nachkommende Generationen übermitteln.⁹⁹ Somit trugen sie zu dem vielschichtigen Prozess eines kulturellen Austauschs bei.

⁹⁸ [Herausgeber], 1847, Sp. 264; Auszeichnungen im Original.

⁹⁹ Dass die Möglichkeit, aus historischen europäischen Quellen frühere kulturelle Gegebenheiten Indiens zu erschließen, bis zur Gegenwart aufschlussreiche Einblicke liefern kann, ergab unter anderen die eingehende Studie von Dharampal-Frick, 1994, vgl. auch deren Fazit, S. 375–378. – Prägende, durch die Hallesche Mission geschaffene Grundlagen der modernen Zivilisation in Indien stellte fest: Frykenberg, 2004, S. 6–29.

Mission als Aufgabe der Wissenschaft

Seinen seit 1806 eingeleiteten Plan, die infolge der mangelhaften Unterstützung aus Europa finanziell und personell immer bedrohlicher werdende Lage der protestantischen Mission in Indien mittels eines persönlichen Besuchs bei den europäischen „Obrigkeiten“ in England, Dänemark und Deutschland zu verbessern, musste C. S. John aus gesundheitlichen Gründen 1808 aufgeben. Der betagte Geistliche äußerte sich statt dessen 1812 in einer eingehenden Schilderung der Lage der Mission, die 1813 in einer britischen Zeitschrift in englischer Sprache erschien.¹⁰⁰

Dasselbe Vorhaben verwirklichte dreißig Jahre später der durch die Londoner Missionsgesellschaft 1817 ausgesandte, aus Thüringen stammende Missionar B. Schmid, der den Artikel Johns möglicherweise kannte. Er kam mit seiner nach dem Tod mehrerer Kinder in Indien verkleinerten Familie 1836 zu einem Erholungsaufenthalt in Deutschland an, wo er durch Vorträge über seine Missionsarbeit an mehreren Orten (in Jena, von wo aus er Halle und Berlin besuchte, Ilmenau, Korntal bei Stuttgart und in London bis zur Einschiffung zur Rückfahrt nach Indien) für die Mission zu werben versuchte. Ein vordringliches Ziel sollte – wie schon für John¹⁰¹ – das Anwerben von jungen Theologen als Missionare sein. Schmid anerkannte zwar den missionarischen Eifer und die Leistungen von nicht akademisch ausgebildeten Missionaren, wie sie vor allem der im Pädagogium in Halle erzogene Nikolaus Ludwig Reichsgraf von Zinzendorf (1700 – 1760) in seiner Herrenhuter Mission einsetzte.¹⁰² Auch die durch die *Evangelische Missionsgesellschaft in Basel* (Basler Mission, 1815 gegründet, seit 1834 in Indien tätig) in ihrer 1816 gegründeten Missionsschule eingeführte fünfjährige Spezialausbildung, die auch reiferen Männern mit Erfahrung in einem anderen Beruf zugänglich war,¹⁰³ hielt er für zweckentsprechend.¹⁰⁴ Das wahre Ideal sollte aber ein an die Hallesche Tradition anknüpfender, akademisch ausgebildeter Theologe erfüllen. Daher griff Schmid die in Deutschland, unterstützt durch die in zentraleuropäischen und angelsächsischen Ländern seinerzeit häufige Erweckungsbewegung, sich bereits verbreitenden Tendenzen zur Erneuerung der Missionsbewegung auf, die in Neugründungen von Missionsvereinen zum Ausdruck kam, die bald eigene Ausbildungsstätten in Bar-

¹⁰⁰ John, 1812/2006, S. 1467–1491.

¹⁰¹ Ibidem, S. 1471 f.

¹⁰² Raabe, 1995, S. 19, 24, 37, 87. – Auf den grundlegenden Unterschied zwischen der Halleschen und der Herrenhuter Mission in der Auffassung des Bußbegriffs wies hin: Wellenreuther, 2004, S. 170 f.

¹⁰³ Schlatter, 1916, S. 1–87.

¹⁰⁴ Schmid, 1843, S. 8 f.

men, Berlin, Bremen, Hamburg und Dresden errichteten.¹⁰⁵ Ihr schlossen sich auch Professoren in Universitätsfakultäten an,¹⁰⁶ die außer einer allgemeinen Religiosität möglicherweise zusätzlich die Aussichten zur Berufsausübung für ihre Kandidaten fördern wollten.

B. Schmid, der sein Theologiestudium an der Universität Jena absolviert hatte, wandte sich bald nach seiner Ankunft in Jena 1837 an seine frühere Alma Mater. Über den Senat überreichte er der Bibliothek der Universität Jena eine umfangreiche Sammlung von seltenen religiösen und poetischen Büchern und Schriften aus Indien und über Indien, insbesondere von Missionaren und über das Missionswerk. Übrigens wurde seine noch von Indien aus einige Jahre zuvor, wie erwähnt, an seinen Verwandten, den Botanikprofessor in Jena, Jonathan Carl Zenker, gesandte Sammlung gepresster Pflanzen, die dann an die Jenaer *Naturforschende Gesellschaft* übergang, durch diesen 1835 – 1837 veröffentlicht. Daher dürfte der Name Bernhard Schmid, den Zenker im Titel seines Werks erwähnt hatte, den Angehörigen des Senats bekannt gewesen sein. Am „27. Januar 1838“ richteten der „Prorektor und Senat der Großherzoglich und Herzoglich Sächsischen Gesamt-Universität“ zu Jena den Wunsch an die Theologische Fakultät, „dem Herrn Missionair Bernhard Schmid“, das „theologische Doctor-Diplom“ ehrenhalber zu verleihen. Nach der angemessenen Befragung der Mitglieder der Fakultät beschlossen diese am „5. Febr[uar] 1838“, B. Schmid hauptsächlich für „seine Missionsthätigkeit durch lebendiges Wort und angemessene Schriften und Unterhaltung von Schulen zur Christianisirung [!] und Humanisirung [!] in Indien“ das theologische Diplom der Ehrenpromotion zukommen zu lassen.¹⁰⁷

B. Schmid begnügte sich nicht mit der persönlichen Ehrung, sondern überreichte dem Senat mit seinem Dankesschreiben ein ausführliches „Memorandum“, in dem er die damalige Lage der protestantischen Mission aus seiner Sicht schilderte und die Universitätsangehörigen um weitere Unterstützung des Missionswerks ersuchte, was vor allem durch Ermutigung der akademischen Jugend zur Missionsarbeit geschehen sollte.¹⁰⁸ Schmid setzte sich im Hinblick auf den Mangel an jungen Missionaren für eine finanzielle Förderung, etwa durch Stipendien, von Studenten der Theologie, die dieses Berufsziel erstrebten, ein. Zusätzlich bat er um die ideelle Unterstützung des Missionsgedankens. Vertreter der Universität sollten für diesen bei einflussreichen Persönlichkeiten

¹⁰⁵ Ibidem, S. 4, 10 f., 22. – Vgl. Wellenreuther, 2004, S. 173 f.

¹⁰⁶ Vgl. ibidem, S. 175 und S. 189, Anm. 46.

¹⁰⁷ Archiv der Universität Jena, Bestand J, Nr. 68, Acta der Theologischen Fakultät 1837–1848, Bl. 29r–31r.

¹⁰⁸ Archiv der Universität Jena, Bestand J, Nr. 68, Beilage zu Bl. 30/1–5: das „Memorandum“ von Bernhard Schmid vom 21. Dezember 1838, in Abschrift.

der Landesregierung, wie Landesfürsten und „Gönnern“ der Universität, werben. Wenn diese für freiwillige Gaben zu gewinnen wären, würden ihrem Beispiel wohlhabende Bürger folgen. Als Begründung für seinen Vorstoß erinnerte Schmid zuerst an das im Evangelium mitgeteilte Missionsgebot Christi. Außer dem theologischen fand er einen religiösen sowie einen bildungspolitischen Grund für sein Anliegen, weshalb er sich an das höchste Gremium der Vertreter einer Universität wandte. Wie schon A. H. Francke um 1700,¹⁰⁹ übte B. Schmid moralische Kritik an Angehörigen der eigenen Religionsgemeinschaft; denn die formale Zugehörigkeit zum Christentum allein verbürgte noch nicht ein in jeder Hinsicht sittliches Verhalten.¹¹⁰ Der Akademiker Schmid, der in der noch ständisch gegliederten Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts aufgewachsen war und zudem in Indien manche Auseinandersetzungen zwischen den zeitlich früher in überseeischen Ländern tätigen Handelskompanien und Vertretern christlicher Konfessionen kennen gelernt hatte, behauptete „die Kaufmannsschiffe Christlicher Nationen haben bis jetzt fast nur Verbrechen, Elend und Vertilgung unter fremde Völker verbreitet!“¹¹¹ Die Verbindung mit fernen, mittels technisch weiterentwickelter Verkehrsmittel nach und nach besser erreichbaren Völkern zu knüpfen, sollten die seinerzeit vorherrschend christlich geprägten, westlichen Nationen nicht den durch Gewinnstreben getriebenen Kaufleuten überlassen; sie dürften auch europäische Auswanderer nicht sich selbst überlassen.¹¹²

Schmid verlieh vielmehr einer Gesinnung Ausdruck, die unter Akademikern und dem aufstrebenden Bildungsbürgertum, besonders in Nord- und Mitteldeutschland, verbreitet war, wie aus seiner Korrespondenz mit Direktoren der Waisenhaus-Stiftung in Halle und aus Reden des Theologieprofessors Friedrich Lücke (1791 – 1855) anlässlich der von der Theologischen Fakultät der Universität Göttingen ausgehenden Gründung eines Missionsvereins 1840 hervorgeht:¹¹³ Die „wahre Religion“, als welche das Christentum, insbesondere der Protestantismus, galt, wurde eng verknüpft mit der „wahren Wissenschaft“. Unter Anerkennung des beginnenden Ausbaus deutscher Universitäten, unter denen bekanntlich die Gründung der durch Wilhelm von Humboldt geplanten „allgemeinen Lehranstalt“ in Berlin (1810) hervorragte,¹¹⁴ wurde der Wissen-

¹⁰⁹ Kritik an der Lebensweise seiner Zeitgenossen übte Francke öfters in Predigten, vgl. Francke 1713/2008, S. 25–30.

¹¹⁰ Schmid, 1843, S. 9 f.

¹¹¹ *Ibidem*, S. 5 f. und „Memorandum“ (wie Anm. 108), Auszeichnung im Original.

¹¹² Schmid, 1843, S. 1.

¹¹³ Lücke; 1840, 1841.

¹¹⁴ Vgl. Schelsky, 1963, S. 50–69, 79–87.

schaft und der „Europäischen Bildung“ ein hoher Stellenwert zugeschrieben.¹¹⁵ Das Bildungsideal W. v. Humboldts, nach dem eine *Universitas litterarum* dem Selbststudium mit dem Ziel individueller Gelehrsamkeit dienen sollte, vertrat Schmid insofern, als er eine breite, allgemeine Bildung auf philosophischer und philologischer Grundlage, die zum Erwerb von Gelehrsamkeit in verschiedenen Wissensgebieten befähigte, für erstrebenswert hielt. Zusätzlich betonte der Missionar jedoch stärker eine traditionsbildende, zugleich soziale Verpflichtung. Er behauptete: „Wahre Wissenschaft muß expansiv sein“. Er betrachtete es als Auftrag des „litterarischen Europa“ und insbesondere der „Deutschen Universitäten“, „würdige Repräsentanten unter die wichtigsten Völker der Erde, die Caucasier, Perser, Indier, Tataren [...], so wie unter die unglücklichsten und verwahrlochtesten, zu senden“.¹¹⁶ Hiermit wurde den Universitäten die Aufgabe, Missionare auszubilden, zugewiesen, wie es auch das Anliegen des Göttinger Theologen Lücke war.

Doch Schmid beschränkte sich nicht auf sein Fachgebiet im engeren Sinn, sondern er führte dem Universitätssenat vor Augen, dass auch für weitere Fächer und sogar deren Forschungsziele durch missionarische Aktivitäten Gewinn zu erwarten sei, indem er darauf hinwies, dass er selbst solche Beiträge geliefert habe. Neben Kulturdokumenten vergaß er nicht, die Naturgegenstände zu erwähnen.

„Aber es ist nicht allein unsere unumgängliche Pflicht, es ist auch unser eigener Gewinn, sogar in bloßer wissenschaftlicher Hinsicht, junge Männer als Lehrer der Nationen auszusenden.. [...] erforschen sie die Sprachen, Sitten, Traditionen, Antiquitäten von Völkern und die Naturproducte von Ländern, wo kein Kaufmann oder bloßer Gelehrte, verweilen möchte, theilen sie die Resultate ihrer Forschungen und Beobachtungen dem wissenschaftlichen Europa mit, die man in keinem Buche findet und verhelfen unsern Gelehrten zu Aufschlüssen über die Natur, über alte Geschichte, biblische Critik u. a., welche auf keine andere Art erlangt werden könnten: Und solche Missionare würden, umgetrieben von Dankbarkeit, der Universität, die sie aussendete und unterstützte, Sammlungen von Naturproducten und Naturmerkwürdigkeiten, von Büchern und Manuscripten, zusenden, wie auch ich, nach meinen schwachen Kräften, zu thun das Vergnügen hatte.

Wenn diese vielversprechenden Behauptungen noch nicht mit vielen Thatsachen und Belegen bestätigt werden können, so ist die Ursache davon, eben dass unsere Hochschulen noch sehr wenig solche christliche Repräsentanten ausge-

¹¹⁵ Schmid, 1843, S. 1.

¹¹⁶ Schmid, 1843, S. 4–7.

sandt haben.“¹¹⁷

Wenn sich auch keine unmittelbare Wirkung dieser Eingabe Schmidts bis jetzt nachweisen lässt, kann man doch annehmen, dass die gleichzeitig von Dresden (1836 gegründet, ab 1839 in Indien tätig) und ab 1848 von Leipzig aus tätig werdenden Missionsgesellschaften auch durch Angehörige der Universität Jena gefördert wurden. Jedenfalls pflegten die von diesen Gesellschaften nach Indien ausgesandten, entsprechend ausgebildeten Missionare die gelehrten Traditionen durch hauptsächlich sprach- und religionswissenschaftliche Forschungen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts.¹¹⁸ Schmid selbst verschaffte seinem Anliegen zusätzlich dadurch Gehör, dass er den Inhalt des „Memorandums“ außer in Vorträgen in einer stark erweiterten Form 1843 im Druck veröffentlichte (60 Seiten) unter dem Titel „Aufruf an Solche, die dem Missionswerke zeither ihre Aufmerksamkeit nicht zugewendet haben. Enthaltend Thatsachen und Notizen welche zeigen, dass das Missionswerk auch in wissenschaftlicher Hinsicht von Wichtigkeit ist“.

Geistesgeschichtliche Grundlagen der frühen Mission in Indien und deren Aktualität

Die außer dem religiösen Sendungsbewusstsein seinen Eifer bewegenden intellektuellen Antriebskräfte nannte B. Schmid ausdrücklich seit 1838/1839 öffentlich, indem er – noch immer verbunden mit A. H. Franckes „pädagogisierter Theologie“ – ¹¹⁹ forderte: „[...] junge Männer als Lehrer der Nationen auszusenden. Mit aufgeklärtem Geiste; gründlicher Wissenschaft und einem Herzen voll von ungeheuchelter Menschenliebe, mit der Bibel in der Hand und unter dem Schutze des Höchsten [...] können sie zu Völkern dringen, wohin kein Anderer sich wagen darf, [...] unter rohen und tief gesunkenen Menschen, die aber doch Menschen sind wie wir [...]“.¹²⁰

Gepaart mit „Philanthropie“ wird „Kosmopolitismus“ gefordert, auf dessen Grundlage „gebildete Männer“, „unter fremde Nationen gesandt“, „ein Licht für Generationen werden, und außerdem noch Schätze von Wissenschaft ins Vaterland zurückbringen oder übersenden“ können.¹²¹ Eindeutig bezog sich B.

¹¹⁷ Schmid, „Memorandum“ vom 21. Dezember 1838 (wie Anm. 108), Beilage zu Bl. 30/4; Auszeichnungen im Original.

¹¹⁸ Nehring, 2006, S. 198–205.

¹¹⁹ Vgl. Osterwalder, 2005, S. 537–547.

¹²⁰ Schmid, „Memorandum“ vom 21. Dezember 1838 (wie Anm. 108), Beilage zu Bl. 30/4; Auszeichnungen im Original.

¹²¹ Schmid, 1843, S. 5, Anm.

Schmid auf Leitgedanken der europäischen Aufklärung¹²² und verband sie mit seinen religiös-missionarischen Zielen. Hiermit tritt kein Widerspruch im Denken hervor, obwohl die Historiographie bis zum Ende des 20. Jahrhunderts einen Gegensatz zwischen Religion und Mission einerseits und Rationalismus und Aufklärung andererseits behauptete, der bezüglich des Pietismus 2004 eingehend erörtert und widerlegt wurde.¹²³ Wie für die lange Zeit missverstandenen „naturforschenden“ Vorgänger Schmidts vom Ausgang des 18. Jahrhunderts, ist auch für dessen missionarisches Wirken festzustellen: „Nicht in der Rationalisierung und Säkularisierung, sondern in der Kontextualisierung ihrer Theologie unter den Herausforderungen, die die Aufklärung an das theologische Denken des ausgehenden 18. Jhd. [!] stellte, ist der Ansatzpunkt zur Beurteilung der Missionare Rottler und John zu suchen.“¹²⁴ Auch Schmid erstrebte, zur mentalen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie zur sozialen Gleichberechtigung besonders der untersten Schichten der indischen Gesellschaft durch seine missionarischen Tätigkeiten beizutragen. Das Eindringen aufklärerischer Ideen in die besonders durch John und Rottler geübten Forschungen betrachtete H. Jürgens 2006 zudem als Parallele zu entsprechenden Wandlungen unter Akademikern, auch unter Theologen in der Heimat, die durch ihre Neugierde nach Mitteilungen über die fremden Kulturen mittels der Missionare ihr Wissen im Sinn von Aufklärung zu erweitern suchten.¹²⁵ Die durch Jürgens aufgestellte Behauptung des Abbruchs des Austauschs zwischen der westlichen Welt und Indien mit dem Ableben von John und Rottler kann jedoch nicht aufrecht erhalten werden.¹²⁶ Ihm war die vermittelnde Missionarsgestalt nicht bekannt: Nicht erst die unter dem Schutz der lutherischen Orthodoxie seit der Mitte des Jahrhunderts wieder in Indien tätige Mission, sondern B. Schmid führte das durch die pietistischen Missionare begonnene Werk um die Mitte des 19. Jahrhunderts weiter.

Das Hauptziel der von westlichen Ländern ausgehenden Mission war und blieb die Ausbreitung des Christentums. Dieses Anliegen beruhte auf der Überzeugung, dass allein diese Religion eine wahrhaft erfüllte, menschliche Existenz vermitteln könne. Damit verbanden die frühen Missionare wie die meisten zeitgenössischen Europäer bis weit ins 19. und 20. Jahrhundert hinein die Auf-

¹²² Vgl. Horstmann, 1976, Sp. 1159–1165. – Vgl. zu weiteren Differenzierungen von Ideen um 1800, nach denen „Weltbürgertum“ mit Gelehrsamkeit und Wissenschaftlichkeit sowie einer Hochschätzung europäischer Bildung verknüpft wurde, nachdem sich erhoffte politische Ziele in der damaligen Zeit nicht sofort verwirklichen ließen, bei Albrecht, 2005, S. 302–306, 394–401.

¹²³ Nehring, (1999) 2. Aufl. 2004, S. 220–245.

¹²⁴ *Ibidem*, S. 244.

¹²⁵ Jürgens, 2006, S. 32–36.

¹²⁶ *Ibidem*, S. 36: „The enlightened missionary impulse was only of short duration“.

fassung, dass die christliche Religiosität mit der europäischen Zivilisation untrennbar verbunden sei. Während die religiöse Überzeugung auch zu innerchristlichen, konfessionellen Auseinandersetzungen führte, die aus pragmatischen Gründen um 1800 durch Annahme der Unterstützung durch die anglikanischen Missionsgesellschaften vorübergehend ökumenisch gelöst wurden, konnte die Annahme der Überlegenheit der europäischen Zivilisation nur in einem vielschichtigen, gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden, bis in die nachkolonialistische Zeit dauernden Prozess überwunden werden.

Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Vorgang lieferten die Forschungen der Missionare. Ihre Ergebnisse wurden in Fachkreisen bereits gegen Ausgang des 18. Jahrhunderts in Europa weit verbreitet. Das breit gefächerte Programm, das B. Schmid den akademisch gebildeten Forschern anbot, konnte eine Erneuerung des Missionswerks anregen. Viele seiner Vorschläge auf geisteswissenschaftlichem Gebiet erfüllten Missionare der Leipziger Missionsgesellschaft bis ins 20. Jahrhundert hinein in Indien. Seine Wünsche für naturwissenschaftliche Forschungen ließen sich jedoch auf diesem Weg nicht mehr verwirklichen. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erweiterten sich die Naturwissenschaften derart, dass die europäischen Institutionen eigene Mittel entwickeln mussten, um ihre Forschungen voranzutreiben. Wie sich im 18. Jahrhundert anbahnte, dass die durch die gebildeten Laien, zu denen sich John selbst bescheiden zählte,¹²⁷ gesammelten Objekte durch die Fachleute in der Heimat, deren Kenntnisse sich auch Alexander von Humboldt zu Nutze machte,¹²⁸ wissenschaftlich bearbeitet werden mussten, wurde es jetzt zur Regel, dass die Fachspezialisten die Feldforschungen in der Ferne selbst ausführten. Ein Anliegen der frühen Missionare, das durch Strömungen eines „liberalen Kulturprotestantismus“¹²⁹ im 19. Jahrhundert verstärkt wurde, blieb jedoch erhalten und ist höchst aktuell: Die Beziehungen zu fremden Völkern sollten auf humaner Grundlage gepflegt werden und stets auf einen verständnisvollen Austausch kultureller Güter bedacht sein.

¹²⁷ Hommel, 2006, S. 171.

¹²⁸ Vgl. Hein, 1985, S. 153–166, 211–220.

¹²⁹ Graf, 1993, S. 90.

Verzeichnis der Quellen und Forschungsliteratur

Ungedruckte Archivalien und Herbarien

Berlin, Botanisches Museum: Herbarium Willdenow.

Göttingen, Herbarium der Universität im Institut für Systematische Botanik:
[Walther, Christoph Theodosius:] *Plantae Malabaricae*, Bd. 1 – 12 (um
1730 an der Ostküste Südindiens gesammelt).

Halle (Saale), Archiv der Franckeschen Stiftungen (AFSt): Briefe von und an
Bernhard Schmid 1823 bis 1857.

Jena, Archiv der Friedrich-Schiller-Universität: Acta der Theologischen Fakultät
1837 – 1848; und Bestand J, Nr. 68, Beilage zu Bl. 30.

Thüringische Universitäts- und Landesbibliothek (ThULB), Abt. für
Handschriften und Sondersammlungen: Nachlass Schmid-Burgk, zu
Schmid, Bernhard.

Herbarium Haussknecht, jetzt Herbarium der Friedrich-Schiller-
Universität Jena.

München, Botanische Staatssammlung: Herbarium.

Gedruckte Quellen

[Anonymus]: Anhang zu König, Johann Gerhard, Dissertationem Inauguralem
De Remediorum Indigenorum ad morbos cuivis regioni endemicos expugnandos efficacia, praeside Christiano Friis Rottböhl [...] Disquisitioni eruditorum pro gradu doctoris submittit Johannes Gerhardus König. Kopenhagen 1773.

[Anonymus]: Ausführlicher Bericht von der Trankenbarischen Mission. Mit
drey und fünfzig continuationen = Relation circonstanciée des Missions
du Tranquebar, 4. Avec cinquante-trois Continuations. Halle 1710 –
1743, in: Bibliothèque Raisonnée des Ouvrages des Savans de l'Europe.
Tome VIII, Vol. 29 – 32. Amsterdam 1744, S. 188 – 222, 243 – 279 =
Repr. Genève 1969, S. 422 – 431, 436 – 445.

- [Anonymus]: Einige Witterungsbeobachtungen aus Ostindien. In: Neues Hamburgisches Magazin, oder Fortsetzung gesammelter Schriften, aus der Naturforschung, der allgemeinen Stadt- und Land-Oekonomie, und den angenehmen Wissenschaften überhaupt, St. 91. Leipzig 1775, S. 284 – 287 (nach Christoph Theodosius Walther), S. 287 f. (nach Christoph Friedrich Pressier).
- Bloch, Marcus Elieser: Naturgeschichte der ausländischen Fische. Berlin 1785 –1795 (= Allgemeine Naturgeschichte der Fische, Bd. 4 – 12).
- [Cämmerer, August Friedrich:] „Herrn Missionarii Cämmerer Lebenslauf“. In: Schulze, J. L. [Hrsg.]: Neuere Geschichte der evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien, St. 36. Halle (Saale) 1790, S. 1433 – 1440.
- Chemnitz, [J. H.]: Des Herrn Missionarius D. John in Tranquebar Bemerkungen bey einer Gesundheits-Reise von Tranquebar nach Tanschaur, Tirutschinapalli und Madras im Februar bis zum May 1795. In: Der Naturforscher, St. 28, 1799, S. 106 – 117.
- Euler, Leonhard: De Indorum Anno Solari Astronomico. Angefügt an: Christoph Theodosius Walther: Doctrina Temporum Indica cum Paralipomenis. St. Petersburg 1738. In: Bayer, Theophil Siegfried: Historia Regni Graecorum Bactriam. St. Petersburg 1738, (S. 143 – 190), S. 201 – 213.
- Francke, August Hermann: Der rechte Gebrauch der Zeit / So fern dieselbe gut / und so fern sie böse ist / [...]. (Glauch vor Halle 1713). Repr. mit einem Nachwort von Carmela Keller (2008): Halle. (Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen 12). S. 25 – 30.
- Freylinghausen, Gottlieb Anastasius [Hrsg.] (1777): Neuere Geschichte der Evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien. Halle (Saale), Bd. 1, St. 12, 1776; Bd. 2, St. 15.
- Gerbett, Gustav Friedrich (1752): Ost-Indische Natur-Geschichte, Sitten und Alterthümer, Insonderheit bey den Malabaren, so aus den Berichten Der Königl[ich] Dänischen Mission zusammen getragen. Halle.
- [Herausgeber]: Kurze Notizen [...] Von dem Missionar Hr. Bernhard Schmid, welcher nach den Nilagiri-Bergen zurückgekehrt, [...], in: Botanische Zeitung. Hrsg. von Hugo von Mohl und D[iedrich] F[ranz] L[eonhard] von Schlechtendal, 5, 1847, Sp. 264.

- Herbst, Johann Friedrich Wilhelm (1808): Naturhistorische Fragmente, in Auszügen einiger Briefe des Herrn Missionär *John* zu Tranquebar an den Herrn Prediger *Herbst* zu Berlin. In: Der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin Magazin für die neuesten Entdeckungen in der gesammten Naturkunde 2, 1808. S. 63 – 72.
- John, [Christoph Samuel] (1795): Beschreibung einiger Affen aus Kasi oder Benares im Nördlichen Bengalen, von Missionarius John in Trankenbar. In: Der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin, Neue Schriften 1, 1795. S. 211 – 218.
- Idem (1795): Beschreibung einiger ostindischer Insekten von Missionarius John in Trankenbar. In: Der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin, Neue Schriften 1, 1795. S. 347 – 352, Fig. 7.
- Idem (1799): Brief vom 3. Februar 1798 [an den Herausgeber]. In: Schulze, J. L. [Hrsg.]: Neuere Geschichte der evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien, St. 34. Halle (Saale) 1799. S. 552.
- Idem: 'On Indian Civilization', in: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. III, Appendix I, Nr. 18. S. 1467 – 1491.
- Klein, Johann Gottfried (1795): De morbi venerei curatione in India Orientali usitata Specimen Inaugurale quod pro gradu Doctoris Medici in Universitate Havniensi [...] submittit auctor Johannes Godofredus Klein. Kopenhagen.
- König, Johann Gerhard (1773): Dissertationem Inauguralem De Remediorum Indigenorum ad morbos cuius regionis endemicos expugnandos efficacia, praeside Christiano Friis Rottböll [...] Disquisitioni eruditorum pro gradu doctoris submittit Johannes Gerhardus König. Kopenhagen.
- Idem (1783): Descriptiones Monandarvm pro annis 1778 et 1779. In: Andreae Johannis Retzii Observationes Botanicae sex Fasciculis comprehensae, Fasc[iculus] Tertius. Leipzig. S. 46 – 76.
- Idem (1791): J[ohannis] G[erhardi] Koenig Descriptiones Epidendrorvm in India Orientali Factae, in: Andreae Johannis Retzii Fasciculus Observationvm Botanicarvm Sextvs [...]. Leipzig. S. 41 – 67.
- Lindemann, Eduard von (1884): Dritter Bericht über den Bestand meines Herbariums. In: Bulletin de la Société Impériale des Naturalistes de Moscou 60, 1884, No. 4, S. 265 – 312; 61, 1885, No. 1, S. 63.

- Linné, Carl von (1797 – 1810): *Species plantarum* [...]. Editio quarta [...] curante Carl Ludwig Willdenow. Vol. 1 – 5/1. Berlin.
- Lücke, Friedrich (1840): Ueber die allgemeine Christenpflicht der Theilnahme am Missionswerke und das besondere Verhältniß der Missionsvereine zur Akademischen Wissenschaft und Bildung. Rede zur Eröffnung der ersten Missionsversammlung in Göttingen, am 12. Januar 1840. Göttingen.
- Idem (1841): Missionsstudien oder Beyträge zur Missionswissenschaft. Zwey Reden in dem Missionsvereine zu Göttingen gehalten. Göttingen.
- (Retzius, Anders Johan) (1791): Auszüge merkwürdiger, naturhistorische Gegenstände betreffender Briefe des seligen D. Johann Gerhard König an den Herrn Professor Anders Johan Retzius in Lund und andere Freunde, St. 1. In: *Der Naturforscher*, St. 25, 1791. S. 170 – 186.
- (Idem) (1791): Art wie das Drachenblut zu Pera auf der Maleyischen Küste bereitet wird. Von dem Herrn Commendanten von Schilling zu Malakka, dem Herrn D. Joh[ann] Gerhard König mitgetheilt. In: *Der Naturforscher*, St. 25, 1791. S. 186 – 188.
- (Idem) (1792): Auszüge merkwürdiger, naturhistorische Gegenstände betreffender Briefe des Herrn D. König an Herrn Professor Retzius in Lund und andere Freunde, St. 2. In: *Der Naturforscher*, St. 26, 1792. S. 166 – 173.
- Retzius, Anders Johan (1791): *Andreae Johannis Retzii Observationes Botanicae Sex Fasciculis Comprehensae*. Leipzig.
- Rottler, Johann Peter (1785): [Bericht über eine eintägige Landreise am 25. Januar 1785]. In: Schulze, J. L. [Hrsg.]: *Neuere Geschichte der Evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien*, St. 30, 1785. S. 630 – 632.
- Idem (1788): [Bericht]. In: Schulze, J. L. [Hrsg.]: *Neuere Geschichte der evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien*, St. 34. Halle (Saale) 1788. S. 1138 f.
- [Idem] (1789): „Nachrichten [...] aus der Naturgeschichte [...]“. Von Herrn Rottlers Hand war im November 1786 eingerückt“. In: Schulze, J. L. [Hrsg.]: *Neuere Geschichte der evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien*, St. 35. Halle (Saale) 1789. S. 1300 – 1304.

- Idem (1798): Herr Rottler's Reise nach Ramanadaburam und Paleiamkottei, im Jahre 1795. In: Knapp, G. C. [Hrsg.]: Neuere Geschichte der Evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien, St. 52, 1798. S. 299 – 325.
- Idem (1799): Herr Rottlers Reise nach Ceylon im Jahr 1796. In: Knapp, G. C. [Hrsg.]: Neuere Geschichte der Evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien, St. 54, 1799. S. 491 – 519.
- Idem (1802): Cattun-skildring, eller Maaden, hvorpaa de Indiske Sitsler forfærdiges. In: Skriver af Naturhistorie-Selskabet 5, København 1802. H. 2, S. 158 – 171.
- Idem (1803): Botanische Bemerkungen auf der Hin- und Rückreise von Trankenbar nach Madras von Herrn Missionair Rottler zu Trankenbar mit Anmerkungen von Herrn Professor C. L. Willdenow. In: Der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin Neue Schriften 4, 1803. S. 180 – 224, Tab. 3 – 5.
- Rottler, Johann Peter und Klein, Johann Gottfried (1797): Bemerkungen auf einer Reise nach Madras, vom Herrn D. Klein, im Jahr 1792. In: Knapp, G. C. [Hrsg.]: Neuere Geschichte der Evangelischen Missions-Anstalten zu Bekehrung der Heiden in Ostindien, St. 51, 1797. S. 192 – 222.
- Roxburgh, William (1795): Plants of the Coast of Coromandel [...], Vol. 1. London.
- Idem (1820): Flora Indica, or Descriptions of Indian Plants, Vol. 1 (ed. by William Carey). Calcutta, London.
- Idem (1824): Vol. 2 (ed. by Nathanael Wallich). Ibidem.
- Idem (1832): Vol. 1 – 3, Repr. (ed. by William Carey). Ibidem.
- [Ludwig] B[ernhard Ehregott] Schmid (1857 / 1858): A List of Neilgherry Ferns. In: Madras Journal of Literature and Science, N. S. Vol. 3, No. 5, 1857 / 1858. S. 79 – 83.
- Idem (1857 / 1858): A List of Neilgherry Mosses. In: Madras Journal of Literature and Science, N. S. Vol. 3, No. 5, 1857 / 1858. S. 84 – 88.

- Schreber, Johann Christian Daniel (1789): Botanische Bemerkungen aus Briefen des sel[igen] Herrn D. J[ohann] G[erhard] König, an Herrn Hofrath Schreber. In: Römer, J. J. und P. Usteri [Hrsg.]: Magazin für die Botanik, St. 5, Zürich 1789 (= Botanisches Magazin 2, 1788 – 1789, No. 4–6). S. 23 – 31.
- Walther, Christoph Theodosius (1738): Doctrina Temporum Indica cum Paralipomenis. St. Petersburg 1738. In: Theophil Siegfried Bayer: Historia Regni Graecorum Bactriam. St. Petersburg 1738. S. 143 – 190 und S. 193 – 200: Paralipomena [aus Briefen von C. T. Walther von 1732 und 1735].
- Idem (1739): Observationes Grammaticae, quibus Linguae Tamvlicae Idioma Vulgare, in vsu Operariorum in Messe Domini inter Gentes vulgo Malabares dictas, illustratur. Tranquebar.
- Wight, Robert (1834): Contributions to the Botany of India. London.
- Willdenow, Carl Ludwig (1799): Beiträge zur Näheren Kenntnis einiger seltenen, wenig bekannten Pflanzen. In: Der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin Magazin, Neue Schriften 2, 1799. S. 97 – 128.
- Idem (1808): Bemerkung über Scirpus autumnalis und Avena Loefflingiana. In: Der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin Magazin 2, 1808. S. 284 – 290.
- Zenker, Jonathan Carl (1835–1837): Plantae indicae, quas in montibus Coimbatouricis coeruleis, Nilagiri s[ive] Neilgherries dictis, collegit Rev[erendus] Bernhardus Schmid. Decas 1–2. Jena 1835–1837.

Forschungsliteratur

- Albrecht, Andrea (2005): Kosmopolitismus. Weltbürgerdiskurse in Literatur, Philosophie und Publizistik um 1800 (spectrum Literaturwissenschaft, Komparatistische Studien). Berlin, New York.
- Bergunder, Michael [Hrsg.] (2004): Missionsberichte aus Indien im 18. Jahrhundert, ihre Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte und ihr wissenschaftlicher Quellenwert für die Indienkunde. (Neue Hallesche Berichte, Quellen und Studien zur Geschichte und Gegenwart Südindiens, (1999), Bd. 1). 2. Auflage. Halle (Saale).
- Boklund, Uno (1976): Wallerius, Johan Gottschalk. In: Gillispie, C. C. [Hrsg.]: Dictionary of Scientific Biography, Vol. 14. New York. S. 144 f.

- Brecht, Martin (2004): Die Bedeutung der Bibel im deutschen Pietismus. In: Lehmann, A. [Hrsg.]: Glaubenswelt und Lebenswelten (Geschichte des Pietismus, Bd. 4). Göttingen. S. 102 – 120.
- Bridson, Gavin D. R. [u. a.] (1980): Natural History Manuscript Resources in the British Isles. London, New York.
- Cyranka, Daniel [u. a.] (1997): Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle (Saale).
- Dharampal-Frick, Gita (1994): Indien im Spiegel deutscher Quellen der Frühen Neuzeit (1500 – 1750). Tübingen.
- Eckardt, Theo (1965 – 1968): Zum Gedenken an den 200. Geburtstag von Carl Ludwig Willdenow. In: Willdenowia 4, 1965 – 1968. S. 1 – 21.
- Friedl, Hans (1999): Oeder, Georg Christian von. In: Historische Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften [Hrsg.]: Neue Deutsche Biographie, Bd. 19. Berlin. S. 425 f.
- Frykenberg, Robert Eric (2004): The Halle Legacy in Modern India: Information and the Spread of Education, Enlightenment, and Evangelization. In: Bergunder, M. [Hrsg.]: Missionsberichte aus Indien im 18. Jahrhundert (Neue Hallesche Berichte, (1999), Bd. 1). 2. Auflage. Halle (Saale). S. 6 – 29.
- Gensichen, Hans-Werner (1988): Der Beitrag christlicher Missionare zur Erforschung des Hinduismus. In: Triebel, J. [Hrsg.]: Der Missionar als Forscher. Gütersloh. S. 70 – 86.
- Graesse, J. G. Th (1972): Orbis latinus. Hrsg. von Plechl, Helmut und S.-C. Plechl, Bd. 1–3. Braunschweig.
- Graf, Friedrich Wilhelm (1993): Menschheitsglaube oder Nationalreligion? Glaube und Nation im multikulturellen Nationalstaat. In: Gillissen, G., u. a.: Europa fordert die Christen. Zur Problematik von Nation und Konfession. Regensburg. S. 73 – 91.
- Gröschl, Jürgen (2006): Missionaries of the Danish-Halle and English-Halle Mission in India 1706 – 1844. In: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. 3. Halle (Saale). S. 1497 – 1528: Appendix II.

- Hein, Wolfgang-Hagen (1985): Alexander von Humboldt. Leben und Werk. Frankfurt (Main).
- Hommel, Karsten (2006): Naturwissenschaftliche Forschungen. In: Liebau, H. [Hrsg.]: Geliebtes Europa/Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle/Saale. S. 163 – 179.
- Idem (2006): Physico-Theology as Mission Strategy: Missionary Christoph Samuel John's (1746 – 1813) Understanding of Nature. In: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. 3: Communication between India and Europe. Halle (Saale). S. 1115 – 1133.
- Hoppe, Brigitte (1978): Adolf Windaus, Heinrich Wieland, [und andere]. Die Erforschung der Vitamine und Hormone. In: Fassmann, K. [Hrsg.]: Die Großen der Weltgeschichte, Bd. 11. Zürich. S. 336 – 381.
- Horstmann, A. (1976): Kosmopolit, Kosmopolitismus. In: Ritter, J. und Gründer, K. [Hrsg.]: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4. (Basel) Darmstadt. Sp. 1155 – 1167.
- Jeyaraj, Daniel (1996): Inkulturation in Tranquebar. Erlangen.
- Jürgens, Hanco (2006): On the Crossroads: Pietist, Orthodox and Enlightened Views on Mission in the Eighteenth Century. In: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. 1: The Danish-Halle and the English-Halle Mission. Halle/Saale. S. 7 – 36.
- Idem (2006): Forschungen zu Sprache und Religion. In: Liebau, H. [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale). S. 121 – 135.
- Klosterberg, Brigitte (2006): „How many People can an Elephant Carry?“. Questions from Johann David Michaelis to the Missionaries in East India. In: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. 3: Communication between India and Europe. Halle (Saale). S. 1091 – 1114.
- Koch, Willi (1958): Der Naturwissenschaftler und Mediziner Jonathan Carl Zenker 1799 – 1837. Med. Diss. Univ. Jena [masch.].
- Arno Lehmann (1956): Es begann in Tranquebar. 2. Aufl. Berlin.

- Leifer, Walter (1969): Indien und die Deutschen. 500 Jahre Begegnung und Partnerschaft. Tübingen.
- Liebau, Heike (1995): Indien. In: Raabe, P.: Pietas Hallensis Universalis. Weltweite Beziehungen der Franckeschen Stiftungen im 18. Jahrhundert (Katalog der Franckeschen Stiftungen, 2). Halle (Saale). S. 61 – 84.
- Liebau, Heike [Hrsg.] (2006a): Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale).
- Eadem (2006aa): Die Halleschen Berichte. In: Eadem [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale) 2006. S. 96 – 101.
- Eadem (2006ab): Das Schulwesen. In: Eadem [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale). S. 136 – 159.
- Eadem (2006ac): Mission und Forschung, in: Eadem [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale). S. 160 – 162.
- Eadem (2006b): Faith and Knowledge: The Educational System of the Danish-Halle and English-Halle Mission. In: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. III: Communication between India and Europe. Halle (Saale). S. 1181 – 1214.
- Eadem (2006c): Christoph Samuel John's Essay on Education Policy. In: Gross, A., u. a. [Hrsg.]: Halle and the Beginning of Protestant Christianity in India, Vol. III: Communication between India and Europe. Halle (Saale). S. 1323 – 1332.
- Nehring, Andreas (2004): Natur und Gnade: Zu Theologie und Kulturkritik in den Neuen Halleschen Berichten. In: Bergunder, M. [Hrsg.]: Missionsberichte aus Indien im 18. Jahrhundert. Ihre Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte und ihr wissenschaftlicher Quellenwert für die Indienkunde (Neue Hallesche Berichte, Quellen und Studien zur Geschichte und Gegenwart Südindiens, (1999) 1). 2. Auflage. Halle (Saale). S. 220 – 245.

- Idem (2006): Das Erbe der Mission. In: Liebau, H. [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale). S. 196 – 207.
- Neumann, Josef N. (2006): Medizinische Forschungen. In: Liebau, H. [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale). S. 180 – 193.
- Obst, Helmut (2004): Missionsberichte aus Indien im 18. Jahrhundert: Eine Einführung in den missionsgeschichtlichen Kontext. In: Bergunder, M. [Hrsg.]: Missionsberichte aus Indien im 18. Jahrhundert. Ihre Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte und ihr wissenschaftlicher Quellenwert für die Indienkunde (Neue Hallesche Berichte, Quellen und Studien zur Geschichte und Gegenwart Südindiens, (1999) 1). 2. Auflage. Halle (Saale). S. 1 – 5.
- Idem (2006): Bekehrung – Mission – Weltreformation im Halleschen Pietismus. In: Liebau, H. [Hrsg.]: Geliebtes Europa – Ostindische Welt. 300 Jahre interkultureller Dialog im Spiegel der Dänisch-Halleschen Mission (Kataloge der Franckeschen Stiftungen, 16). Halle (Saale). S. 35 – 40.
- Osterwalder, Fritz (2005): »Die Apostel, alle frommen Prediger und Schulmeister sind auch unsere Eltern«. Die Dogmatik einer pädagogisierten Theologie – Erziehungs- und Menschheitsreform. In: Sträter, Udo, u. a. [Hrsg.]: Interdisziplinäre Pietismusforschungen (Hallesche Forschungen, Bd. 17/2). Tübingen. S. 537 – 547.
- Pierard, Richard V. (1998): Rottler, John Peter. In: Anderson, G. H. [Hrsg.]: Biographical Dictionary of Christian Missions. New York. S. 579.
- Raabe, Paul (1995): Pietas Hallensis Universalis. Weltweite Beziehungen der Franckeschen Stiftungen im 18. Jahrhundert (Katalog der Franckeschen Stiftungen, 2). Halle (Saale).
- Roeber, A. Gregg (2005): Pietists and the Orders of Creation. In: Sträter, Udo, u. a. [Hrsg.]: Interdisziplinäre Pietismusforschungen (Hallesche Forschungen, Bd. 17/2). Tübingen. S. 747 – 757.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (rowohlts deutsche enzyklopädie, 171/ 172). Reinbek bei Hamburg.

- Schlatter, Wilhelm (1916): Geschichte der Basler Mission 1815 – 1915, Bd. 1: Die Heimatgeschichte der Basler Mission. Basel.
- Schumacher, Joseph (1965): Die Anfänge abendländischer Medizin in der griechischen Antike (Urban-Bücher, 84). Stuttgart.
- Sparn, Walter (2004): Philosophie. In: Lehmann, H. [Hrsg.]: Glaubenswelt und Lebenswelten (Geschichte des Pietismus, Bd. 4). Göttingen. S. 227 – 263.
- Stafleu, Frans A. (1972): The Willdenow Herbarium. In: Taxon 21, 1972, No. 5 / 6. S. 685 – 692.
- Stansfield, H. (1957): The Missionary Botanists of Tranquebar. The Discovery of Classical Collections of Plants from Peninsular India (1780 – 1816). In: The Liverpool Libraries, Museums and Arts Committee Bulletin 6, 1957, No. 3. S. 19 – 42.
- Wagenitz, Gerhard (1978): The „Plantae Malabaricae“ of the Herbarium at Göttingen collected near Tranquebar. In: Taxon 27, 1978, H. 5/6. S. 493 f.
- Wellenreuther, Hermann (2004): Pietismus und Mission. In: Lehmann, H. [Hrsg.]: Glaubenswelt und Lebenswelten (Geschichte des Pietismus, Bd. 4). Göttingen. S. 168 – 193.

Langzeittherapie der extremen juvenilen Adipositas

von WOLFGANG SIEGFRIED

Die Sinnhaftigkeit einer Adipositas-Therapie wird von einigen Autoren grundsätzlich in Frage gestellt, allerdings wird auch von denselben Wissenschaftlern das Auftreten der zum Teil gravierenden Folgekrankheiten ca. 6 Jahre nach Beginn der Adipositas angegeben (20). Insofern erscheint die schon oft geforderte rechtzeitige Intervention bei extrem übergewichtigen Jugendlichen noch notwendiger (4, 5, 10, 17, 18, 22, 28, 29). Es ist auch nachgewiesen, dass übergewichtige Kinder und Jugendliche (siehe Abb. 1) body-mass-abhängig ein erhöhtes Risiko für kardiovaskuläre Erkrankungen und eine verkürzte Lebenserwartung haben (3, 13, 23, 24).



Abb.1: Jugendliche Patienten vor Nana-Figur, der Symbolfigur der Adipositas-Stiftung.

Die hohen Kosten der Adipositas durch Akutbehandlung und Folgekosten (allein in Deutschland über 20 Mrd. Euro jährlich) lassen bei weiter ansteigenden Zahlen ein düsteres Zukunftsbild entstehen. Derzeit werden weltweit ca. 150 Millionen Diabetiker behandelt, aber in 20 Jahren werden es weltweit 500

Millionen sein, ausgelöst durch Adipositas, deren teuerste Folgeerkrankung Diabetes mellitus Typ II ist. Wie solche Krankheitshäufigkeiten dann durch unsere Krankenkassen noch bezahlt werden sollen, ist vollkommen ungeklärt. Immerhin scheint eine rechtzeitige Diabetes-II-Prävention durch intensive Behandlung der Adipositas-Extremfälle bei Jugendlichen sinnvoll, da hier das allergrößte Diabetesrisiko besteht.

Im Rehasentrum Insula in Bischofswiesen/Strub werden seit 16 Jahren extrem übergewichtige Jugendliche und junge Erwachsene (Durchschnittsalter 15,8 Jahre) in Langzeittherapie über 2 bis 9 Monate behandelt. Der aktuelle durchschnittliche Aufnahme-body-mass-index (BMI) liegt derzeit bei 42 kg/m² und ist somit – altersabhängig – ca. 100 % über dem entsprechenden Normalbereich. Neben der Gewichtsreduktion liegt der Schwerpunkt auf der Behandlung der Adipositas-Folgeerkrankungen.

So leiden die im Rehasentrum Insula behandelten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach einer Auswertung von n = 1308 Patienten seit 1996 (mittleres Alter 16,05 ± 2,75 Jahre, mittlerer BMI 40,20 ± 7,28 kg/m²) schon in 47 % aller Fälle unter einer arteriellen Hypertonie (25). In 25,2 % der Fälle liegt eine Dyslipoproteinämie, in 8,1 % eine Steatohepatitis, in 7,3 % eine Cholezystolithiasis (1,5 % sind bereits cholezystektomiert), in 1,5 % ein Schlaf-Apnoe-Syndrom (25, 27) und in 4,8 % eine gestörte Glucosetoleranz mit der Gefahr der Typ II Diabetesentwicklung vor (25). Weitere häufige Folgeerkrankungen sind das PCO-Syndrom (polyzystische Ovarien) mit Hirsutismus (männliche Behaarung), orthopädische Erkrankungen (wie Knicksenkspreizfuß, Genua valga, evtl. sogar beginnende Arthrose, Epiphysiolyse) sowie auch eine für männliche Jugendliche oft psychisch sehr belastende Pseudogynäkomastie (Frauenbrustentwicklung). Als teilweise ursächliche Begleiterkrankungen werden emotionale Störungen des Jugendalters, Essstörungen sowie Medien-, Alkohol- Nikotin- und teilweise Drogenabusus gesehen. Erschwerend kommt bei diesen Patienten hinzu, dass oftmals zuvor kürzere ambulante und stationäre Maßnahmen ohne Erfolg waren und häufig ein psychosozialer Rückzug beginnt (7, 26). Entsprechend den Leitlinien der Fachgesellschaft (www.a-g-a.de) kann hier vor allem oberhalb des 99,5. Perzentils (Definition extreme Adipositas im Kindes und Jugendalter) die Indikation zur Langzeittherapie gestellt werden, bevor bei Jugendlichen eine experimentelle medikamentöse (9) oder chirurgische Therapie (12) als letzte Alternative erwogen werden muss.

Entsprechend ihrem Alter machen sich nur wenige der extrem übergewichtigen Jugendlichen Gedanken über ihre späteren gesundheitlichen Risiken. Als vorrangigen Motivationsfaktor für eine Behandlung benennen sie zumeist ihre Sehnsucht nach einem der Norm entsprechenden Körperbild mit entsprechender Attraktivität für sich und andere. Für die meisten stehen die psychischen Probleme, wie Minderwertigkeitsgefühle aufgrund von Hänseleien, Erfahrun-

gen von sozialer Ausgrenzung und Isolation im Freundeskreis, in Schule und bei der Lehrstellensuche und damit verbundene depressive Reaktionen bis zur Suizidgefährdung, im Vordergrund.

Adipositas-Diagnostik:

Aufgrund der bei extremer Adipositas häufigen Folgeerkrankungen werden bei Aufnahme und Entlassung alle Untersuchungen zur Erfassung der o.g. Adipositas-Komorbidität durchgeführt: Alle Routine-Laborparameter incl. OGT und Insulin, Abdomen-Sonographie zum Nachweis von Steatohepatitis, Gallensteinen und zur viszeralen Fettmessung, Intima-Media-Messung zum Nachweis beginnender arteriosklerotischer Veränderungen, EKG, Belastungs-EKG mit Spiroergometrie zum Nachweis der kardiopulmonalen Belastbarkeit und der maximalen Sauerstoffaufnahme, Lungenfunktion, Schlaf-Apnoe-Screening, Bio-Impedanz-Analyse zur Messung der Körperzusammensetzung, Grundumsatzmessung sowie psychometrische Tests bezüglich Körperbild, Depression, und Essverhalten. Besonders die Messung der Körperzusammensetzung erscheint uns wichtig, um die so entscheidende Entwicklung von Fett- und Muskelmasse im Laufe der Therapie zu dokumentieren. Gerade hier zeigt sich, ob sowohl die Ernährungstherapie als auch die Sporttherapie effizient genutzt wurden. In der Dokumentation des Langzeiterfolges sollte nach unserer Meinung die Körperzusammensetzung – standardisiert gemessen – eine noch größere Rolle spielen. Oberstes Therapieziel sollte eine möglichst gute und nachhaltige Erhöhung der prozentualen Muskelmasse am Therapieende und auch in der Nachbeobachtung sein. Die Messung (Bauchumfang) und Fotodokumentation der Körperfettverteilung bringt in der Aufnahmeuntersuchung weitere Hinweise auf das individuelle Komorbiditätsrisiko.

Die Erfragung des individuellen Medienkonsums erscheint uns besonders notwendig, da in den letzten Jahren immer häufiger ein ungezügelter Medienabusus, ausgelöst nicht zuletzt durch die aktuellen günstigen flat-rate-Angebote in der Anamnese der Insula-Patienten nachweisbar ist. Dabei verbringen weibliche Jugendliche täglich viele Stunden der Immobilisation vorwiegend in Chatforen, während männliche Jugendliche eher durch Internet-Rollenspiele (am häufigsten World of Warcraft, Kurzname WoW) verführbar erscheinen. Die individuelle Art und tägliche Stundenzahl des Medienkonsums bzw. -abusus sollte daher bei keiner Adipositas-Anamnese fehlen.

Zudem wird dem aktuellen Stand der Forschungslage entsprechend derzeit auch daran gearbeitet, weitere Erfolgskriterien bzw. Indikationen der Adipositasstherapie zu definieren und zu berücksichtigen. Solche Faktoren sind neben der Körperzusammensetzung und sportlichen Leistungsfähigkeit auch die sub-

jektive Lebensqualität der Patienten.

Im psychologischen Bereich erfolgt eine den individuellen Bedürfnissen und Problemstellungen angemessene Diagnostik, sowohl zur Erfassung des Ausgangsstatus wie auch zur Messung der Veränderung und zur Analyse des erreichten Therapieerfolges (2). Die Fragebögen und Skalen dienen der Identifikation von Störungen und Ressourcen in den Bereichen Ess- und Bewegungsverhalten, Kognitionen über das eigene Gewicht, Körperbild, Lebensqualität, Nahrung und körperliche Betätigung (16).

Die therapeutische Strategie einer solchen Langzeittherapie besteht sowohl aus medizinischer Diagnostik als auch aus Psychotherapie, Ernährungs- und Sporttherapie. Sie hat als übergeordnetes Ziel eine nachhaltige Gewichtsreduktion und die Hinführung zu einer gesunden und normalen Lebensweise, oft verbunden mit einer sozialen Reintegration.

Die Korrektur einer teilweise völlig chaotischen Lebensführung mit umgekehrter Tagesrhythmik, die sich durch Schuleschwänzen, erfolglose Suche nach Arbeits- und Lehrstelle, oft ohne jegliche körperliche Bewegung, aber mit ausgeprägten Fernseh- und PC- Zeiten, unmerklich über Jahre eingestellt hat, bedarf in der Regel einer „Langzeittherapie“. Dabei ist die Einbeziehung der Familie ein wichtiges Instrument (Elternseminar); in wenigen Fällen muss allerdings eher die Ablösung vom Elternhaus gefördert werden. Innerhalb der Langzeittherapie soll es dem Jugendlichen ermöglicht werden, eine Veränderung und Verbesserung der Lebensgewohnheiten zu erfahren, die er dann nicht mehr missen möchte und die er möglichst in seinen täglichen Lebensablauf integriert, um so einen Langzeiterfolg zu erreichen. Die Langzeit-Therapie geht im Regelfall mit einer kontinuierlichen Wissenserweiterung und deutlichen Steigerung der sportlichen Fähigkeiten der Patienten einher und beinhaltet im vorgestellten Fall drei wesentliche Therapiebausteine:

1. Sporttherapie:

Zur Erzielung der Gewichtsreduktion von durchschnittlich 1,3 kg pro Woche dient vor allem ein intensives, in drei Leistungsklassen abgestuftes Bewegungsprogramm mit Ausdauer- und Krafttraining, aber auch mit Ballspielen und erlebnispädagogischen Maßnahmen. Dabei sind fünf Teilnahmen in der Dauer von ca. 90 bis 120 Minuten pro Woche verpflichtend. Zusätzlich werden aber auch viele freiwillige Sportangebote von besonders motivierten Patienten wahrgenommen. Das Ergometer-Training wird dabei noch durch ein Internet-Forum (www.web-bikers.de) unterstützt und attraktiver gemacht. Hier können aktuelle und ehemalige Patienten der Insula auf Video-Radstrecken im Reha-zentrum oder auch zuhause virtuell miteinander „radeln“, ihre Leistung vergleichen, miteinander chatten, aber auch leistungsgestaffelte Preise gewinnen. Über

das elektronische Trainingstagebuch werden alle Leistungen der Insula-Patienten dokumentiert und auf Wunsch auch mit den Patienten im Chat oder per email von Therapeuten besprochen. Der Leistungspuls gibt hierbei Hinweise auf die Fitness der Teilnehmer und wird online als Platzierung in einer Radelgruppe, siehe auch Abb. 2, angegeben.



Abb. 2: web-bikers.de.

2. Ernährungstherapie:

Die Ernährungstherapie entspricht den Regeln der DGE und setzt sich aus theoretischem und praktischem Gruppenunterricht sowie regelmäßigen Einzelberatungen zusammen. Gemeinsam mit den Patienten wird in persönlichen Gesprächen das Ernährungsverhalten reflektiert, und es werden Möglichkeiten erarbeitet, neue Verhaltensweisen umzusetzen. Durch die intensiveren Möglichkeiten der Langzeit-Therapie und ein Realitätstraining zuhause mit einem Verzehrsprotokoll über sechs Tage kann der Erfolg der Therapie unter realistischen Bedingungen überprüft und besprochen werden. Am Ende der Therapie sieht das Insula-Konzept eine weitere Testphase über zwei Wochen vor, in der

die Patienten auf Wunsch eine Eigenverantwortungsphase absolvieren (Eva-Phase) und selbst ihren Alltag bestimmen dürfen, um während der Therapie Erlerntes zu prüfen und zu festigen sowie ihr Gewicht weiter zu reduzieren.

3. Psychotherapie:

In der die stationäre Therapie begleitenden Psychotherapie (psychologische Begleitung) wird wöchentlich bzw. vierzehntägig eine individuelle psychologische Einzeltherapie und außerdem noch Hilfe zur Krisenbewältigung angeboten. Zusätzlich bestehen den Bedürfnissen der Patienten entsprechende gruppentherapeutische Angebote, etwa themenspezifische Gruppen zu selbstverletzendem Verhalten, Stressmanagement, Entspannungsgruppen etc. Im Rahmen der Einzel- und Gruppengespräche arbeiten vier Psychologen nach einem eklektischen Modell, in dem neben systemischen auch verhaltenstherapeutische und tiefenpsychologische Elemente je nach Indikation und Ziel zum Tragen kommen.

Im Zuge der Unterstützung wird eine Orientierung weg vom Problem hin zur Lösung (11) angestrebt und auf die bereits bei den Patienten vorhandenen Ressourcen zurückgegriffen (15, 19). Hierbei liegt der systemische Gedanke zugrunde, welcher ein Individuum als Teil eines Systems begreift und berücksichtigt, dass eine Veränderung im Erleben und Verhalten der Patienten notwendigerweise eine Veränderung im System zur Folge hat.

Innerhalb der psychologischen und psychotherapeutischen Einzelgespräche werden individuelle Ziele vereinbart. Das Umsetzen wird mit obigen Methoden angestrebt und stetig überprüft. Weil die Patienten größtenteils in ihre Familie zurückkehren wollen, erfolgt ein Einbezug der Eltern im Rahmen von gemeinsamen Gesprächen während der regelmäßig stattfindenden Elternseminare. Im Fokus der Gruppentherapie stehen vor allem die Interaktionsprozesse innerhalb und außerhalb des Adipositas-Zentrums, ein Training der sozialen Fertigkeiten, die Verbesserung der Körperwahrnehmung und des Körperbildes, der Umgang mit eigenen und fremden Grenzen sowie eine Reflexion des Essverhaltens (8).

Weitere therapeutische Optionen bei juveniler Adipositas:

Eine medikamentöse Therapie mit Orlistat (9) oder Sibutramin wird diesen Patienten nur in Ausnahmefällen ab 12 bzw. 18 Jahren als Alternative zum vorzeitigen Therapieabbruch angeboten, wenn trotz aller verhaltenstherapeutischen Maßnahmen keine wesentliche Gewichtsreduktion erreicht wird. Seit zwei Jahren besprechen wir in einer solchen Situation auch adipositas-chirurgische Möglichkeiten mit den volljährigen Patienten (12). Schon mehrfach wurden in enger Zusammenarbeit mit dem österreichischen adipositas-chirurgischen Zent-

rum in Hallein (CA Dr. Carl Miller) Magenbypass-Operationen bei Patienten der Insula durchgeführt, wenn auf konservativem Wege einschließlich Pharmakotherapie keine wesentliche Gewichtsreduktion erreichbar war. Gerade die gute Operations-Vorbereitung und entsprechende Nachsorge bei unseren jungen erwachsenen Patienten ist uns ein besonderes Anliegen, da beispielsweise eine sportliche Betätigung von extrem übergewichtigen, jungen Patienten postoperativ in der somit beginnenden katabolen Stoffwechsellage besondere sportmedizinische und ernährungstherapeutische Aufmerksamkeit verlangt. Andererseits soll ja gerade postoperativ eine möglichst hohe prozentuale Muskelmasse aufrecht erhalten bzw. aufgebaut werden, wie es nur unter regelmäßiger kontrollierter Sporttherapie möglich ist.

Elternseminare:

Die Eltern der minderjährigen Patienten werden während der Langzeittherapie zweimal für vier Tage zum Elternseminar und speziell zu Einzelgesprächen mit Therapeuten im Bereich Medizin, Psychologie, Ernährung, Sport und Pädagogik eingeladen. Medizinische Vorträge, Kochkurse, Ernährungsgruppen und gemeinsame Bewegungsübungen runden das Programm ab. Ihr in der Therapie häufig neu erworbenes Selbstvertrauen demonstrieren die Patienten sehr gerne, indem sie selbst aktiv das Elternseminar mitgestalten. Ein Höhepunkt ist häufig eine gemeinsame Theater-Aufführung für ihre Eltern und Angehörigen.

Langzeiterfolg:

Die stationäre BMI-Reduktion liegt im Durchschnitt bei $8,59 \pm 3,5 \text{ kg/m}^2$ in $25,0 \pm 9,6$ Wochen. Im Sommer 2006 wurde eine Katamnesestudie nach Insula-Langzeit-Therapie publiziert (25). Es konnte an einem Kollektiv von 98 konsekutiv aufgenommenen Patienten durchschnittlich $17,76 \pm 3,23$ Monate nach Therapieende auf „intention to treat basis“ (ITT) bei 55,1 % der Behandelten ein Langzeiterfolg nachgewiesen werden. Dabei wurden 21 % der angefragten Patienten mit fehlender Rückmeldung als Therapieversager gewertet. Als Langzeiterfolg wurde gewertet, wenn der BMI-SDS in der hausarztbestätigten Rückmeldung unter dem Wert bei Therapiebeginn lag. 41,8 % der Probanden erreichten eine Absenkung des BMI-SDS um mindestens 0,2 Standardabweichungen und 21,4 % eine BMI-SDS-Verminderung um mindestens 0,5 Standardabweichungen (6, 21, 25). Eine solche Verbesserung bedeutet bereits eine erfolgreiche und nachhaltige Behandlung oder Vorbeugung von juvenilem Diabetes mellitus Typ II. Die Ergebnisse lassen sich aus Abbildung 3 und Abbildung 4 ablesen.

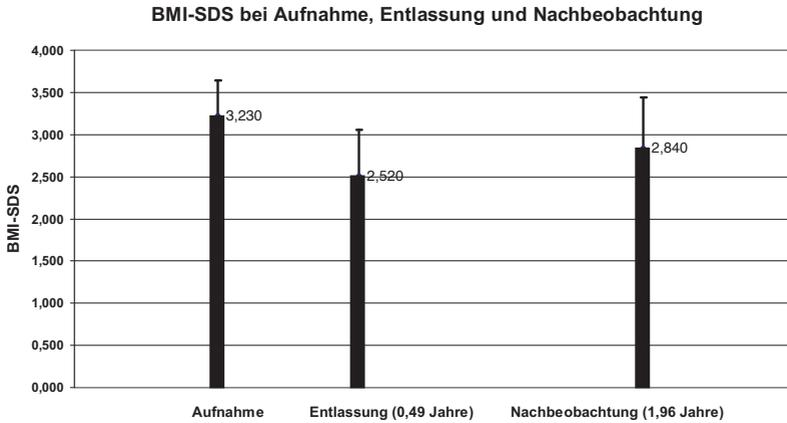


Abb. 3: mittlerer BMI-SDS bei Aufnahme, Entlassung und Nachbeobachtung.

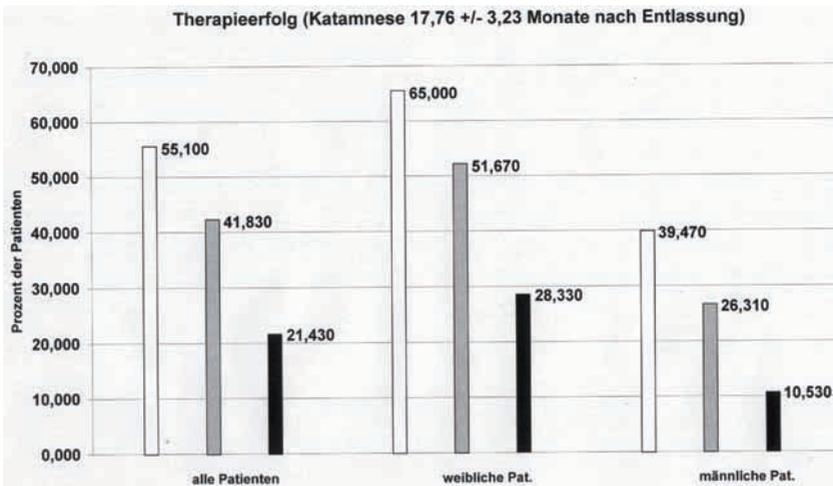


Abb. 4: Helle Säulen: alle BMI-SDS-Verbesserungen; graue Säulen: Verbesserung mindestens 0,2 BMI-SDS, schwarze Säulen: Verbesserung mindestens 0,5 BMI-SDS

Nachbetreuung:

Der Langzeiterfolg der konservativen Adipositas-Therapie ist so schwer zu erzielen, wie die primäre Diagnose selbst leicht zu stellen ist, da sich genetische Prädispositionen mit familiären Rahmenbedingungen und „modernem“ Freizeitverhalten von Jugendlichen in komplexer Weise mischen und individuell

therapeutisch berücksichtigt werden müssen. Besonders wichtig erscheint uns dabei der möglichst intensive weitere Kontakt zum Patienten. Dabei stellt u.a. die stationäre Vertiefungstherapie über 2 – 3 Wochen eine gute Möglichkeit dar, dem Patienten schon bei Abreise das Gefühl zu geben: „Wir freuen uns, dich wieder zu sehen!“ „ Wir hoffen, dich so oder noch weniger adipös hier wieder zu sehen“. Da auch den Kostenträgern, nämlich den gesetzlichen Krankenkassen und dem Rentenversicherungsträger, ein solches „case-management“ wichtig ist, erfolgt in ca. 80 % aller Anträge eine Kostenzusage zur Vertiefungstherapie in der Insula.

Jedes Jahr zu Beginn der bayerischen Sommerferien veranstaltet die Insula das sogenannte Ex-Adi-Treffen, zu dem alle ehemaligen Patienten für vier Tage in die Insula eingeladen sind, um Erfahrungen auszutauschen, neue Motivation aufzubauen, oder auch neue Therapiemöglichkeiten kennen zu lernen.

Eine weitere Möglichkeit für unsere Patienten, mit uns in Kontakt zu bleiben, ist natürlich das gemeinsame o.g. Chatforum von www.web-bikers.de, über das auch nach Therapieende in der Insula ein weiteres gemeinsames Training sowie auch Ernährungsinformationen und Kontaktaufnahmen mit Therapeuten der Insula möglich sind. Jeder Insula-Patient behält auch nach Therapieabschluss seine Zugangskennung und sein Passwort, um die Kontaktaufnahme zu erleichtern.

Stiftung Juvenile Adipositas am Reha-Zentrum Insula:

Im April 2004 wurde in Berchtesgaden von uns die erste deutsche Adipositas-Stiftung gegründet (www.adipositas-stiftung.de), um Forschungsarbeiten im Bereich Ursachen und Therapie der extremen juvenilen Adipositas sowie auch Adipositas-Prävention und Härtefallfinanzierungen einer Langzeittherapie in der Insula zu ermöglichen. Der Präventionsfilm der Stiftung (Titel: „adipös – auch Dicke haben eine Seele) wurde seit 2004 über 1000 mal von Schulen und Lehrstätten kostenfrei abgerufen. In ihm werden Ursachen, Folgeerkrankungen und Prognosen der Adipositas gut verständlich für Jugendliche an Beispielen besprochen und vor allem über die ausgrenzende Wirkung von Hänseleien in den Schulen gegenüber betroffenen Jugendlichen aufgeklärt (14). Nicht selten werden Jugendliche im Rehazentrum Insula aufgenommen, die aus solchen Gründen längst zu Schulverweigerern geworden sind und sich zuhause komplett sozial isoliert haben. Solche vermeidbaren Verläufe werden im Präventionsfilm thematisiert und von betroffenen Jugendlichen selbst berichtet.

Eine aktuell laufende Studie der Stiftung widmet sich der frühen kardiovaskulären Komorbidität und deren Beeinflussung durch die Behandlung der extremen juvenilen Adipositas in stationärer Lang- und Kurzzeittherapie (Ko-Mo-Studie). Eine weitere, derzeit laufende Studie der Stiftung am Rehazentrum

untersucht den Zusammenhang zwischen der Abhängigkeit von Internet-Rollenspielen und der juvenilen Adipositas im Vergleich zu normalgewichtigen Kontrollgruppen. Im Bereich Adipositas-Prävention wurde im Auftrag der Stiftung ein Puppentheater entwickelt („Kasperl geht auf Wanderschaft“), welches derzeit an allen ersten und zweiten Klassen der 22 Grundschulen des Berchtesgadener Landes von einer Puppenspielerin aufgeführt wird. Auch hier untersucht eine Begleitstudie der Universität Marburg den Effekt der Präventionsmaßnahme (Bildergalerie und Radiobericht auf der Homepage der Stiftung).

Therapeutische Adipositas-Wohngruppe Insula:

Im Oktober 2007 wurde am Adipositas-Zentrum Insula eine therapeutische Adipositas-Wohngruppe gegründet.

Das Angebot richtet sich an weibliche und männliche Jugendliche und junge Erwachsene, die aufgrund ihrer Adipositas und der damit verbundenen oder hieraus resultierenden psychischen Situation (z.B. Arbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung) von Behinderung bedroht sind und die wegen ihrer familiären Umstände (Gewalt, Verwahrlosung, mangelnde Unterstützungsmöglichkeit oder eigener Adipositas-, Sucht- oder anderer psychischer Problematik der Eltern etc.) nicht in ihre familiäre Situation zurück können oder wollen und daher Unterstützung benötigen. Zum Wohl der betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen benötigen diese entsprechende Hilfe zur Erziehung, um ihre Persönlichkeitsentwicklung entsprechend zu fördern. Bei dieser Wohnform fungieren Jugend- und Sozialämter als Kostenträger.

Ein weiterer Grund für den Aufbau der therapeutischen Adipositas-Wohngruppe besteht in Folgendem. Nach der stationären Therapie im Rehazentrum Insula sind bei bestimmten Patienten die neuen Verhaltensmuster noch nicht genügend etabliert oder stabil genug, wodurch eine hohe Entwicklungsgefährdung und Adipositas-Rückfallgefahr besteht. Eine nahtlose Rückkehr in die Familie oder ein direkter Übergang in ein eigenständiges Wohnen würden eine Überforderung darstellen.

Diese angebotene Leistung einer therapeutischen Form des Wohnens ist als Übergang und Nahtstelle zwischen stationärer medizinischer Rehabilitation und angestrebter Eigenständigkeit mit gleichzeitiger Förderung für einen Berufseinstieg der Bewohner gedacht. Auch ist der Aufenthalt in der therapeutischen Wohngruppe im Sinne eines präventiven Angebots und der Vorbeugung einer weiteren Chronifizierung der Symptomatik der Bewohner/innen zu verstehen. Gleichzeitig wird in der betreuungsintensiven Wohngruppen-Phase von maximal 2 Jahren ein Schulabschluss angestrebt bzw. eine Lehrstelle oder sogar ein Arbeitsplatz gesucht, was bisher in fast allen Fällen seit Oktober 2007 gelungen ist.

Zusammenfassend sei betont, dass Adipositas grundsätzlich aufgrund der hohen Rückfallraten nur schwer nachhaltig zu behandeln ist und aufgrund der weltweiten stetigen Zunahmen eine erhebliche gesundheitspolitische und auch gesellschaftspolitische Herausforderung darstellt. Der Mensch ist genetisch gesehen auch heute noch ein Hungerkünstler und ein Laufmeister und wird vor allem durch den Lebensstil der westlichen Industrienationen mit einer extrem adiposogenen Umwelt konfrontiert. Heute muss schon eher die Frage gestellt werden, warum nicht alle Menschen übergewichtig sind. Vor allem bewegungsfreudige Menschen scheinen langfristig davor gefeit. Besonders adipöse Jugendliche können durch rechtzeitige und nachhaltige Intervention bezüglich Ernährungsverhalten, vor allem aber bezüglich ihrer Freizeit- und Bewegungsgewohnheiten, vor den gefährlichen Folgekrankheiten der Adipositas bewahrt werden.

Literatur:

1. Anderson, J. W.; Konz, E. C.; Frederich, R. C. & C. L. Wood (2001): Long-term weight-loss maintenance: A meta-analysis of US studies. *Am J of Clin Nutr*, 74 (5). P. 579 – 584.
2. Ardelt-Gattinger, E. & M. Meindl: AD-EVA: Interdisziplinäres Testsystem zur Diagnostik und Evaluation bei Adipositas und anderen durch Ess- und Bewegungsverhalten beeinflussbaren Krankheiten. Hogrefe (in Druck).
3. Baker, JL.; Olsen, LW & T. Sörensen (2007): Childhood body mass index and the risk of coronary heart disease in adulthood. *N Engl J Med* 2007; 357. p. 2329 – 2337.
4. Barlow, SE. & WH. Dietz (1998): Obesity Evaluation and Treatment: Expert Committee Recommendations. *Pediatrics* 1998, 102, No. 3. p. e29.
5. Boeck, M; Lublin, K.; Loy, I.; Kasparian, D.; Grebin, B. & N. Lombardi (1993): Initial experience with long-term inpatient treatment for morbidly obese children in a rehabilitation facility. *Ann N Y Acad Sci* 1993 Oct 29; 699. 257 – 9.
6. Böhler, T.; Wabitsch, M. & U. Winkler (2004): Konsensuspapier Patientenschulungsprogramme für Kinder und Jugendliche mit Adipositas, Homepage des Gesundheitsministeriums.

7. Britz, B.; Siegfried, W.; Ziegler, A.; Lamertz, C.; Herpertz-Dahlmann, BM.; Remschmidt, H.; Wittchen, HU. & J. Hebebrand (2000): Rates of psychiatric disorders in a clinical study group of adolescents with extreme obesity and in obese adolescents ascertained via a population based study. *Int J Obes Relat Metab Disord.* 2000 Dec; 24 (12). 1707 – 14.
8. Bruch, H. (2000). *Essstörungen. Zur Psychologie und Therapie von Übergewicht und Magersucht.* 2. Auflage. Fischer Taschenbuchverlag. Frankfurt am Main.
9. Chanoine, JP.; Hampl, S.; Jensen, C.; Boldrin, M. & J. Hauptman (2005): Effect of orlistat on weight and body composition in obese adolescents: a randomized controlled trial. *JAMA.* 2005 Jun 15; 293 (23). 2873 – 83.
10. Epstein, LH. & GS. Goldfield (1999): Physical activity in the treatment of childhood overweight and obesity: current evidence and research issues *Med Sci Sports Exerc* 31 (11 Suppl.) (1999). 553 – 559.
11. Eschenbeck, H., & C.-W. Kohlmann (2004). Ernährungsverhalten von Grundschulkindern: Zusammenhänge mit der Geschlechtszugehörigkeit und problemorientierter Bewältigung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12 (4). 167 – 171.
12. Garcia, VF & EJ. DeMaria (2006): Adolescent bariatric surgery: treatment delayed, treatment denied, a crisis invited, *Obes Surg.* 2006 Jan; 16 (1). 1 – 4.
13. Hauner H (2008): Leitliniengerechte Therapie der Adipositas: *Adipositas* 2008; 2. 59 – 66.
14. Hennings, A.; Hilbert, A.; Thomas, J.; Siegfried, W. & W. Rief (2007): Reduction of stigma against obese people: effects of an educational film] *Psychother Psychosom Med Psychol.* 2007 Sep–Oct; 57 (9 – 10). 359 – 63. German.
15. Jork, K. & N. Peseschkian: (Hrsg.). (2003). *Salutogenese und Positive Psychotherapie.* Huber Vlg. Bern.
16. Kolotkin, R., Meter, K. & G. Williams (2001). Quality of Life and Obesity. *Obesity Reviews*, 2. 219 – 229.

17. Korsten-Reck, U.; Kromeyer-Hauschild, K.; Wolfarth, B.; Dickhuth, HH. & A. Berg (2005): Freiburg Intervention Trial for Obese Children (FI-TOC): results of a clinical observation study. *Int J Obes (Lond)*. 2005 Apr; 29 (4). 356 – 61.
18. Kromeyer-Hauschild, K.; Zellner, K.; Jaeger, U. & H. Hoyer (1999): Prevalence of overweight and obesity among school children in Jena (Germany). *Int J Obes Relat Metab Disord*. 1999 Nov; 23 (11). 1143 – 50.
19. Miller, W. & A. Jacob (2001). The Health at any Size Paradigm for Obesity Treatment: the scientific evidence. *The international Association for the Study of Obesity. obesity reviews*, 2. 37 – 45.
20. Müller, M. & J. Hebebrand (2008): Should we really treat every obese individual? *Obesity Facts* 2008; 1. 287 – 291.
21. Müller, M., Reinehr, T. & J. Hebebrand (2006): Prävention und Therapie von Übergewicht im Kindes- und Jugendalter. *Deutsches Ärzteblatt* 6 (10. Febr.). C277.
22. Nemet, D.; Barkan, S.; Epstein, Y.; Friedland, O.; Kowen, G. & A. (2005): Short- and long-term beneficial effects of a combined dietary-behavioral-physical activity intervention for the treatment of childhood obesity. *Pediatrics*. 2005 Apr; 115 (4). e443 – 9.
23. Reinehr, T.; Andler, W.; Denzer, C.; Siegfried, W.; Mayer, H. & M. Wabitsch (2005): Cardiovascular risk factors in overweight German children and adolescents: relation to gender, age and degree of overweight. *Nutr Metab Cardiovasc Dis*. 2005 Jun; 15 (3). 181 – 7.
24. Reinehr, T.; Wabitsch, M.; Andler, W.; Beyer, P.; Bottner, A.; Chen-Stute, A.; Fromme, C.; Hampel, O.; Keller, KM.; Kilian, U.; Kolbe, H.; Lob-Corzilius, T.; Marg, W.; Mayer, H.; Mohnike, K.; Oepen, J.; Povel, C.; Richter, B.; Riedinger, N.; Schauerte, G.; Schmahlfeldt, G.; Siegfried, W.; Smuda, P.; Stachow, R. van; Egmond-Frohlich, A.; Weiten, J.; Wiegand, S.; Witte, S.; Zindel, V. & R.W. Holl (2004): APV Study Group. Medical care of obese children and adolescents. APV: a standardised multicentre documentation derived to study initial presentation and cardiovascular risk factors in patients transferred to specialised treatment institutions *Eur J Pediatr*. 2004 Jun; 163 (6). 308 – 12.

25. Siegfried, W.; Kromeyer-Hauschild, K.; Zabel, G.; Siegfried, A.; Wabitsch, M. & R. W. Holl (2006): Studie zur stationären Langzeittherapie der extremen juvenilen Adipositas. *MMW-Fortschritte der Medizin* 2006, 148. 39 – 41.
26. Siegfried, W. & A. Siegfried (2000): Langzeittherapie der hochgradigen Adipositas bei Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 2000, 9 (2). 102 – 107.
27. Siegfried, W.; Siegfried, A.; Rabenauer, M. & J. Hebebrand (1999) Snoring and sleep apnea in obese adolescents: effect of long-term weight loss-rehabilitation. *Sleep and Breathing* 3. 83 – 87.
28. Wabitsch, M.; Kunze, D.; Keller, E.; Kiess, W. & K. Kromeyer-Hauschild (2002): Obesity in children and adolescents in Germany. Significant and persistent increase of prevalence. Appeal to treatment *Fortschr Med Orig.* 2002 Dec 5; 120 (4). 99 – 106. German.
29. Wabitsch M. (2004): Kinder und Jugendliche mit Adipositas in Deutschland – Aufruf zum Handeln. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz.* (2004) 47. 251 – 5.



Abb. 2: Ausschnitt aus der Russlandkarte, die den Reiseverlauf zeigt. Siehe auch S. 78 und 79.