

International Yearbook for Hermeneutics

Internationales Jahrbuch für Hermeneutik

Focus: Humanism

Schwerpunkt: Humanismus

15 · 2016

Mohr Siebeck

International Yearbook for Hermeneutics

15 · 2016



International Yearbook for Hermeneutics

Internationales Jahrbuch für Hermeneutik

edited by

Günter Figal

in cooperation with

Damir Barbarić, Béla Bacsó, Gottfried Boehm,
Luca Crescenzi, Ingolf Dalferth, Nicholas Davey,
Donatella Di Cesare, Jean Grondin, Pavel Kouba,
Joachim Lege, Hideki Mine, Hans Ruin,
John Sallis, Dennis Schmidt, Bernhard Zimmermann

15 · 2016

Focus: Humanism
Schwerpunkt: Humanismus

Mohr Siebeck

Editorial team/Redaktion:

Jon Burmeister, Ph.D.
Dr. David Espinet
Dr. Tobias Keiling, Ph.D.
Nikola Mirković, M.A.
Jerome Veith, Ph.D.

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Philosophisches Seminar
Platz der Universität 3
79085 Freiburg
Germany

The Yearbook calls for contributions in English or German on topics in Philosophical Hermeneutics and bordering disciplines. Please send manuscripts to: yearbook@philosophie.uni-freiburg.de. All articles, except when invited, are subject to blind review.

We assume that manuscripts are unpublished and have not been submitted for publication elsewhere. Citations are to be made according to the style in the present volume. Detailed information on formatting manuscripts can be downloaded from: <http://www.philosophie.uni-freiburg.de/iyh>.

Das Jahrbuch bittet um Zusendungen auf Deutsch oder Englisch zu Themen der Philosophischen Hermeneutik und angrenzender Disziplinen. Bitte senden Sie Manuskripte an: yearbook@philosophie.uni-freiburg.de. Alle Artikel, die nicht auf Einladung des Herausgebers verfasst worden sind, werden in einem blind review-Verfahren begutachtet.

Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei eingereichten Manuskripten um unveröffentlichte Originalbeiträge handelt, die nicht an anderer Stelle zur Veröffentlichung vorgelegt worden sind. Literaturhinweise bitte wie im vorliegenden Band. Ausführliche Hinweise für Manuskripte können unter <http://www.philosophie.uni-freiburg.de/iyh> heruntergeladen werden.

e-ISBN PDF 978-3-16-154778-2
ISBN 978-3-16-154777-5
ISSN 2196-534X

The IYH is also available as an ebook. More information at <http://www.mohr.de/ebooks>.

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliographie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de>.

© 2016 by Mohr Siebeck Tübingen, Germany. www.mohr.de

This book may not be reproduced, in whole or in part, in any form (beyond that permitted by copyright law) without the publisher's written permission. This applies particularly to reproductions, translations, microfilms and storage and processing in electronic systems.

The book was typeset by Martin Fischer in Tübingen using Bembo Antiqua and OdysseaU, printed by Laupp & Göbel in Nehren on non-aging paper and bound by Buchbinderei Nädle in Nehren.

Printed in Germany.

Contents

Focus: Humanism
Schwerpunkt: Humanismus

BERNHARD ZIMMERMANN (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) Humanismus und humanistische Bildung	1
GERT-JAN VAN DER HEIDEN (Radboud University) Technology and Childhood. On a Double Debt of the Human	16
ANTONIA EGEL (Freiburg) Warum lesen und wenn ja, dann was? Literarische Bildung und politische Gemeinschaft	35
GAETANO CHIURAZZI (University of Torino) Metaphysical or Practical Humanism. The Specificity of Antispeciesism	49
JAMES RISSER (Seattle University) Sensible Humanism	65
GÜNTER FIGAL (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) Humanismus nach Heidegger. Die Unumgänglichkeit des Guten . . .	78
CHARLES BAMBACH (University of Texas at Dallas) The <i>ethos</i> of Dwelling in Heidegger's <i>Letter on Humanism</i> . A reading of Heraclitus fragment B119	90
STEFAN TILG (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) Facetten humanistischer Landschaftserfahrung	108

NICHOLAS DAVEY (University of Dundee) Hermeneutics and the Question of the Human. “And what if the world turns out to be like us after all?” A Cautionary Tale for Hermeneutics	130
--	-----

TOBIAS KEILING (University of Freiburg) Hermeneutic Humanism. Sketches for a Reading of Gadamer	145
--	-----

Articles / Beiträge

STANLEY CAVELL (Harvard Universität) Philosophie übermorgen	163
--	-----

EDWARD S. CASEY (Stony Brook University) Glatte Räume und grob umrandete Orte. Die verborgene Geschichte des Ortes	187
--	-----

SONJA BORCHERS (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) Gorgias' Sprachverständnis	221
--	-----

SERGEJ SEITZ (University of Vienna) Responsibility, Testimony, and Violence at the Margins of the Human. A Critical Encounter between Agamben and Levinas	250
--	-----

MORTEN SØRENSEN THANING (Copenhagen Business School) Eine sokratische Interpretation des Freiheitsbegriffs in der Fundamentalanalyse des Daseins von <i>Sein und Zeit</i>	268
---	-----

HANNES KERBER (Carl Friedrich von Siemens Stiftung, München) Der Begriff der Problemgeschichte und das Problem der Begriffsgeschichte. Gadamer's vergessene Kritik am Historismus Nicolai Hartmanns	294
--	-----

Authors and Editor	315
Index of Names	317
Subject Index	320
Greek Index	325

Focus: Humanism
Schwerpunkt: Humanismus

Humanismus und humanistische Bildung

von

BERNHARD ZIMMERMANN (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)

I.

Nur auf den ersten Blick bewegen wir uns, wenn wir über „Humanismus“ und das dazu gehörende Adjektiv „humanistisch“ sprechen, auf dem objektiven Gebiet der Wissenschafts- und Geistesgeschichte. Wenn wir uns dagegen die Begriffsgeschichte genauer anschauen, wird schlagartig deutlich, dass wir uns, wenn wir uns mit „Humanismus“ und „humanistisch“ befassen, auf dem gefährlichen, vielfach verminten Terrain der Bildungspolitik und damit mehr oder weniger der Ideologie bewegen.

Das deutsche Wort „Humanismus“ ist eine moderne Prägung, 1808 zum ersten Mal von dem bayerischen Schulreformer Friedrich Immanuel Niethammer in seiner in Jena erschienenen Schrift mit dem Titel „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“¹ verwendet. Niethammers Schrift verweist in ihrem Titel auf die Ambiguität des lateinischen Wortes *humanitas*, das sowohl das griechische *φιλανθρωπία* als auch im Sinne der *studia humanitatis* oder der griechischen *παιδεία* die Ausbildung in den *artes liberales* des Triviums und Quadriviums umfasst.² Niethammer wendet sich mit seiner Streitschrift gegen die aus der Aufklärung stammenden Tendenzen der Pädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die eine auf praktische ‚Tüchtigkeit‘ (*virtus*) ausgerichtete Ausbildung der Jugend, also eine ‚zweckgebundene‘ Erziehung vertrat. Dem stellte Niethammer ein Erziehungskonzept entgegen, in dem Bildung um ihrer selbst willen betrieben wird. Zweck dieser Art von

¹ Nachdruck Weinheim 1968.

² Vgl. BERNHARD ZIMMERMANN, Der Streit um die richtige Bildung in Rom, in: B. Zimmermann (Hrsg.), Von artes liberales zu liberal arts, Freiburg/Berlin/Wien 2013, S. 25–37, nachgedruckt in: RACHEL BRUZZONE/CLAUDIA MICHEL (Hrsg.), The roots of the liberal arts in antiquity. A handbook, Freiburg/Berlin/Wien 2015, S. 37–49.

Unterricht sei „die allgemeine Bildung des Menschen“,³ sei die „Bildung des Geistes“,⁴ die insbesondere durch die Ausbildung in der Sprache, die als „unmittelbarer Leib“ des Geistes verstanden wird, erreicht werden könne. Als Epochenbezeichnung für die Wiederentdeckung der Antike nach Petrarca erscheint dagegen der Begriff „Humanismus“ erst 1859 in dem in Berlin erschienenen Werk von Georg Voigt *Die Wiederbelebung des classischen Alterthums oder das erste Jahrhundert des Humanismus*.⁵

Beide Begriffe, „Humanismus“ und „humanistisch“, sind also tief in der deutschen Wissenschafts- und vor allem Bildungsgeschichte der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verwurzelt. Niethammer steht deutlich unter dem Einfluss von Wilhelm von Humboldts Bildungskonzept des humanistischen Ideals der Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit, das durch den Weimarer Philhellenismus geprägt ist, der programmatisch in Goethes *Iphigenie auf Tauris* zum Ausdruck kommt. Wilhelm von Humboldt schuf mit seiner Bildungsreform nach 1809 eine institutionelle Verankerung dieser Ideen, wie sie besonders in Weimar kursierten, am humanistischen Gymnasium und an den Universitäten. Die Auseinandersetzung mit der Antike, vor allem mit Werken der griechischen Literatur, diene – so seine Auffassung – nicht nur dem Wissenserwerb, sondern in höchstem Maße der individuellen Persönlichkeitsbildung.⁶ Bildung im weitesten Sinne erfolgt durch das Studium, Wissenschaft wird – in gleichsam religiöser Überhöhung – zum Dienst an der Menschheit. Friedrich August Wolf fasst – auf Anregung Goethes – das Programm prägnant zusammen, wenn er schreibt: „Studia humanitatis [...] umfassen alles, wodurch rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen befördert wird.“⁷

³ FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER, *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, Jena 1808, S. 72, 76.

⁴ NIETHAMMER, *Streit des Philanthropinismus*, S. 72, 80.

⁵ Vgl. dazu auch GÜNTHER BÖHME, *Bildungsgeschichte des frühen Humanismus*, Darmstadt 1984.

⁶ Man vgl. WILHELM VON HUMBOLDT, *Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere* (1793); *Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum* (1806), in: WILHELM VON HUMBOLDT, *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt 1986, S. 1–64; die praktische Umsetzung dieser Ideen findet sich in seinen Überlegungen zu Schulformen und Lehrplänen: Wilhelm von Humboldt, *Der Königsberger und Litauische Schulplan*, in: Wilhelm von Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, Bd. 4, Darmstadt 1996, S. 168–195.

⁷ Darstellung der Alterthums-Wissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert, in: *Museum für Alterthums-Wissenschaft 1* (1807), S. 45.

Als Konsequenz dieser Auffassung wird in einer verhängnisvollen Gleichsetzung Philologie zur Pädagogik.⁸ Wer die philologischen Methoden beherrscht, insbesondere die der Textkritik, beherrscht auch die Didaktik. Diese Verengung des Humboldt'schen Bildungsideals wird schon in der praktischen curricularen Umsetzung wenige Jahre später deutlich, die Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) für die preußischen Gymnasien zwischen 1816 und 1819 vornahm. Sprachdrill rückte in den Vordergrund, mussten die Schüler doch griechische Autoren ins Lateinische übersetzen. Der Unterricht in Latein und Griechisch hatte den Löwenanteil am gymnasialen Unterricht, und allein das Abitur am Gymnasium, das damit immer ein humanistisches war, bot den Zugang zum Universitätsstudium und diente als soziales Selektionsmittel.

Dies änderte sich 1900 mit einer weiteren Schulreform des preußischen Gymnasiums, durch die der Einfluss der Alten Sprachen im Curriculum zurückgedrängt und dem humanistischen Gymnasium das Monopol der alleinigen Studienzulassung entrissen wurde. Nach 100 Jahren absoluter Dominanz im gymnasialen Unterricht geriet die humanistische Bildung unter Druck – mit gravierenden Folgen für das Konzept der humanistischen Bildung. 1901 reagierte Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf mit einer bildungspolitischen Schrift *Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium*⁹ auf die Reform, die sehr viel Bemerkenswertes zu einem reformierten Griechischunterricht bei reduzierter Stundenzahl, zum Verhältnis von Sprachunterricht und Lektüre und zum Kanon der Schulautoren enthält, aber auch einen antimodernistischen Tenor aufweist. Er schreibt – und hat damit eindeutig Friedrich Nietzsche im Auge, mit dem er Mitte des Jahres 1872 in seinem Pamphlet *Zukunftsphilologie! Eine Erwiderung auf Friedrich Nietzsches „Geburt der Tragödie“*¹⁰ schon einmal schonungslos abgerechnet hatte¹¹ – im Hinblick auf die Lektüre philosophischer Texte im Griechischunterricht:

⁸ Vgl. dazu immer noch die monumentale Darstellung von FRIEDRICH PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2 Bände, Leipzig 1919 und 1921 (3. Auflage).

⁹ In: ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, *Kleine Schriften*, Bd. VI, Berlin 1972, S. 77–89. Zitat S. 83.

¹⁰ Die Texte, die auf Nietzsches Schrift reagieren, sind zusammengestellt von KARL-FRIED GRÜNDER, *Der Streit um Nietzsches „Geburt der Tragödie“*. Die Schriften von E. Rohde, R. Wagner, U. v. Wilamowitz-Moellendorf, Hildesheim 1969; Wilamowitz' Polemik findet sich auf S. 27–55.

¹¹ Vgl. BERNHARD ZIMMERMANN, *Die Klassische Philologie liest Nietzsche*, in: *Internationales Jahrbuch für Hermeneutik* 11 (2012), S. 65–80; zu Nietzsches Tragödienschrift im theoretischen Diskurs vgl. DENNIS J. SCHMIDT, *On Germans and other Greeks. Tragedy and ethical life*, Bloomington / Indianapolis 2001, S. 191–224.

Nun sehen wir aber zahlreiche Jünglinge in Verirrungen geraten und manchen zu Grunde gehen, weil sie von einer gefährlichen Philosophie oder Halbphilosophie, jetzt von Nietzsche, berückt werden. Das ist im Auslande besser.

Und wenig später schreibt er, den Kanon festklopfend:

Platon im griechischen, Goethe im deutschen, Paulus im Religionsunterrichte, diese drei Herzenskündiger zusammen wirkend werden unseren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärken, der sie gegen die Ansteckungen durch die schlimmsten Gifte der Gegenwart immun macht.

Diese Maxime steht durchaus in der neuhumanistischen Tradition der Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit, die auf der Basis der Kenntnis der wichtigsten griechischen Autoren sich ihre eigene Meinung, immun gegen Bevormundung durch Politik oder Propaganda und Ideologien, bilden kann. Wirksam wurde in der Folge jedoch nicht das kritische Potential, das die Lektüre der Klassiker, erschließen kann, sondern der antimodernistische Tenor, der von der unter Druck geratenen Altphilologie in der Zeit des Ersten Weltkriegs deutschnational untermauert wurde. Man suchte und fand in den antiken Autoren ideologisches Material in Fülle zur Rechtfertigung des Krieges.

Da in der Weimarer Republik die um 1900 aufgekommenen Vorwürfe gegen den altsprachlichen Unterricht und das humanistische Gymnasium¹² – reaktionär, selektiv und nicht zeitgemäß – erneut vehement auftraten, suchte die Altphilologie seit den 20er Jahren ihr Heil in einem Dritten Humanismus, dessen Konzept im Wesentlichen auf Werner Jäger (1888–1861) zurückgeht, dem Nachfolger von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff auf dem Berliner Lehrstuhl.¹³ Jäger versuchte, alarmiert durch den Niedergang der Alten Sprachen, den Neuhumanismus wiederzubeleben: durch die Gründung neuer Publikationsorgane wie der sich an Laien, an Liebhaber der Antike, wendenden Zeitschrift „Die Antike“ und der Rezensionszeitschrift „Gnomon“. Zentrales Manifest des sog. Dritten Humanismus – der Begriff wurde bereits 1922 von Eduard Spranger geprägt¹⁴ – ist das dreibändige Werk *Paideia* mit dem programmatischen

¹² Vgl. HANS JÜRGEN APEL, Humanistisches Gymnasium, in: MANFRED LANDFESTER (Hrsg.), *Der Neue Pauly. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte*, Band 14, Stuttgart/Weimar 2000, Sp. 563–567.

¹³ Zu Werner Jäger vgl. WILLIAM M. CALDER III, Jäger, Werner, in: PETER KUHLMANN/HELMUTH SCHNEIDER (Hrsg.), *Geschichte der Altertumswissenschaften. Biographisches Lexikon*, Stuttgart/Weimar 2012, Sp. 617–621; vgl. außerdem STEFAN KIPF, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bamberg 2006, S. 105–108; PETER KUHLMANN, *Humanismus und Alte Sprachen im Dritten Reich*, in: *Archiv für Kulturgeschichte* 88 (2006), S. 409–431.

¹⁴ In: Eduard Spranger, *Gesammelte Schriften I*, Heidelberg 1969, S. 24; vgl. dazu

Untertitel „Die Formung des griechischen Menschen“, das zwischen 1934 und 1947 erschien. Bereits 1930 hatte Jäger dem Deutschen Altphilologenverband ein Konzept vorgelegt, das den Unterricht in den Alten Sprachen auf eine neue Grundlage stellen sollte:

Da den Griechen und Römern klassischer Zeit der Mensch ein Gemeinschaftswesen war, wird die Beschäftigung mit ihren Werken dazu beitragen, den Einzelnen zur Einordnung in die Gemeinschaft, vor allem in die Staats- und Volksgemeinschaft zu erziehen. Diese Wirkung ist heute wichtiger als je zuvor.¹⁵

Die Gefahr, die in dieser programmatischen Formulierung und der Wortwahl anklingt, ist evident und ganz dem Zeitgeist verpflichtet, die Nähe zum Nationalsozialismus ist unüberhörbar, konnte man doch – und dies unter Zuhilfenahme Platons – dieses Ideal im nationalsozialistischen Staat verwirklicht sehen. Die Anbiederungen mancher Vertreter des Dritten Humanismus an die nationalsozialistische Ideologie stieß allerdings bei diesen auf mehr oder weniger taube Ohren, da die zentralen Begriffe der Ideologie, „Volk“ und „Rasse“ im Programm des Dritten Humanismus keine Rolle spielten. Bruno Snell wies in seiner Rezension des Jahres 1935 auf die Gefahren hin, die Jägers *Paideia* enthielten:¹⁶

Die Betonung des Heldentums und das in dem Werk zum Ausdruck kommende Elitewusstsein sowie die romantische Griechenverehrung und die noch romantischere implizite Aufforderung, sie nachzuahmen, weisen eine bedenkliche Nähe zum nationalsozialistischen Zeitgeist auf.

Die teilweise durchaus intendierte Nähe des Dritten Humanismus zum Nationalsozialismus hing natürlich nach 1945 wie ein eiserner Klotz am Bein der Klassischen Philologie.¹⁷ Zu den Vorwürfen, die man in der Weimarer Republik dem altsprachlichen Unterricht machte, kam jetzt noch das Verdikt der ideologischen Nähe zu den Nationalsozialisten. Die Rettung suchte man deshalb in starker Absetzung von der Zeit zwischen 1933 bis 1945 in der Besinnung auf Europa, auf das *Abendland*, auf die Wurzeln unserer Kultur und Tradition, als deren Hüter der altsprachliche Unterricht sich ansah.¹⁸ Es ist nun leider so, dass diese Rückbesinnung auf die Antike und

HELLMUT FLASHAR, Werner Jäger und das Problem der Bildung, in: *Gymnasium* 122 (2015), S. 419–433.

¹⁵ Zitiert nach MANFRED LANDFESTER, Dritter Humanismus, in: MANFRED LANDFESTER (Hrsg.), *Der Neue Pauly. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte*, Band 13, Stuttgart / Weimar 1999, Sp. 882.

¹⁶ Erschienen in: *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 197 (1935), S. 329–353 (nachgedruckt in BRUNO SNELL, *Gesammelte Schriften*, Göttingen 1966, S. 32–54).

¹⁷ Vgl. zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts KIPF, *Altsprachlicher Unterricht*.

¹⁸ Die Beschwörung Europas nach den zwölf Jahren nationalsozialistischer Gräueltaten ist allerdings keine Besonderheit der Klassischen Philologie, sondern in vielen Bereichen präsent; exempli gratia sei verwiesen auf IVAR LISSNER (1909–1967), einen populärwis-

das humanistische Bildungsideal von Personen vertreten wurde, die zum Teil nach 1933 stark vom nationalsozialistischen Gedankengut infiltriert und als überzeugte Nationalsozialisten in den zwölf dunklen Jahren deutscher Geschichte aktiv waren – und dies vor allem an der Albrecht-Ludwigs-Universität.¹⁹ Eine besondere unrühmliche Rolle spielte Hans Oppermann (1885–1982), der 1934 dem von seinem Lehrstuhl vertriebenen bedeutenden Klassischen Philologen Eduard Fraenkel²⁰ nachgefolgt war und zusammen mit Wolfgang Aly (1881–1962) und Hans Bogner (1885–1948) versuchte, die Freiburger Klassische Philologie nach nationalsozialistischen Prinzipien auszurichten.²¹ 1941 wechselten Bogner und Oppermann an die Reichsuniversität Straßburg. Es ist – dies sei am Rande bemerkt – ein Paradox der deutschen Nachkriegsgeschichte, dass Personen wie Oppermann und Bogner nach 1945 zwar nicht mehr an Universitäten lehren, sondern an Gymnasien die Jugend ausbilden durften. Oppermann unterrichtete zunächst ab 1949 am Christianeum in Hamburg, von 1954–1961 war er Schulleiter des Hamburger Johanneums tätig, 1959 wurde er in seine alten

senschaftlichen, heute mehr oder weniger vergessenen Bestsellerautor der Nachkriegszeit, der zwischen 1933–1945 ein schillerndes Verhältnis zu den Nationalsozialisten gepflegt hatte. In *Wir sind des Abendland*, Olten 1966, liest man am Ende der Einleitung (S. 17): „Nur im Abendland hat das Feuer, das einst aus dem Orient kam, seinen dauernden Herd gefunden. Nun geht die Sonne im Westen auf.“ Hand und Hand mit der Besinnung auf das ‚Abendland‘ geht ein sich an der Weimarer Klassik orientierender, oft verklärender Philhellenismus (Erhart Kästner, Peter Bamm). Es ist bezeichnend, dass in dieser restaurativen Strömung kein Platz für das ‚dunkle Griechenland‘ Nietzsches war, für das Griechenland der blutigen Opfer, das die Wurzeln seiner Kultur im Vorderen Orient hatte. Hauptrepräsentanten dieser Forschungsrichtung in der Gegenwart, die sich zunächst gegen große Skepsis oder gar Widerstand durchsetzen musste, sind Walter Burkert und Martin L. West. Den besten Zugang in Burkerts Religionsverständnis und Mythendeutung bieten seine Standardwerke *Kulte des Altertums. Biologische Grundlagen der Religion*, München 1998, *Die Griechen und der Orient*, München 2003, *Homo necans*, Berlin / New York 1997 und *Griechische Religion der archaischen und klassischen Epoche*, Stuttgart 2011. – Der Einfluss vorderorientalischer Mythen auf die griechische Religion und Literatur wird erörtert von Martin L. West, *The East Face of Helicon. West Asiatic Elements in Greek Poetry and Myth*, Oxford 1997.

¹⁹ Zu den institutionellen Neuanfängen nach 1945 vgl. STEFAN REBENICH, *Altertumswissenschaften zwischen Kaltem Krieg und Studentenrevolution. Zur Geschichte der Mommsen-Gesellschaft von 1950 bis 1968*, in: *Hermes* 143 (2015), S. 257–287.

²⁰ Zu Eduard Fraenkel vgl. HANS-ULRICH BERNER – MAYYA PAIT, *Fraenkel, Eduard*, in: PETER KUHLMANN/HELMUTH SCHNEIDER (Hrsg.), *Geschichte der Altertumswissenschaften*, Sp. 415–417.

²¹ Zur Klassischen Philologie an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg unter dem Nationalsozialismus vgl. JÜRGEN MALITZ, *Die Klassische Philologie*, in: ECKHARD WIRBELAUER (Hrsg.), *Die Freiburger Philosophische Fakultät 1920–1960*, Freiburg 2006, S. 305–316.

Rechte als emeritierter Ordinarius wieder eingesetzt. Bogner war nach 1945 am Evangelischen Seminar in Blaubeuren als Lehrer tätig.

1977 erschien in 2. Auflage ein von Oppermann betreuter Sammelband in der Reihe *Wege der Forschung* mit dem Titel „Humanismus“.²²

Angesichts der Vieldeutigkeit, die dem Wort Humanismus anhaftet, ist es nötig klarzustellen, welcher Sinn dieses Wortes in den Aufsätzen dieses Bandes gilt oder wenigstens dominiert. Humanismus wird hier verstanden als Bildungsbegriff, als Bildungsideal und als der diesem Ideal zugehörige Bildungsweg. Der entscheidende Bildungsvorgang vollzieht sich danach in der Begegnung des Menschen, der gebildet werden soll, mit den großen, vor allem mit den großen sprachlichen Kunstwerken des griechisch-römischen Altertums, der Antike. Dabei ist die unmittelbare Begegnung ohne Einschaltung eines Mittlers gemeint; ist diese gegenüber antiken Werken der bildenden Kunst ohne weiteres möglich, so ist bei der Begegnung mit den sprachlichen Kunstwerken, auf der der Humanismus den Hauptakzent legt, für die Unmittelbarkeit und Fruchtbarkeit der antiken Sprachen, des Lateinischen und Griechischen, Voraussetzung.²³

Diese Einleitung aus der Feder Oppermanns zeigt deutlich, dass der Autor bestrebt ist, die humanistische Bildung zu entpolitisieren und – so lese ich dies wenigstens – den Zugang zu ihr auf der Basis einer wissenschaftlichen, methodisch abgesicherten Interpretation zu verschließen. Humanistische Bildung beschränkt sich auf sprachliche Ausbildung. Wenn die sprachliche Grundlage vorhanden ist, können die Texte selbst zum Leser sprechen, und zwar die großen sprachlichen Kunstwerke. Wer den Kanon festlegt, bleibt unausgesprochen, vielleicht sogar unreflektiert.

Diese seltsam indifferente, offensichtlich von einer stillen apologetischen Haltung getragene Haltung, die bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein nachwirkte, attackierte mit der ihm eigenen Verve Manfred Fuhrmann (1925–2005), Latinist an der neu gegründeten Universität Konstanz.²⁴ Mit großem Impetus stellte er die Einheit der klassisch-

²² HANS OPPERMAN (Hrsg.), *Humanismus*, Darmstadt 1977 (*Wege der Forschung*, Band XVII).

²³ OPPERMAN, *Humanismus*, S. IX.

²⁴ Zu Fuhrmann vgl. ANDREAS FRITSCH, *Fuhrmann, Manfred*, in: PETER KUHLMANN/HELMUTH SCHNEIDER (Hrsg.), *Geschichte der Altertumswissenschaften*, Sp. 431–433. Der Kampf um die Orientierung der Klassischen Philologie wurde vor allem auf einer gemeinsamen Tagung der Mommsen-Gesellschaft und des Deutschen Altphilologenverbandes ausgetragen, die in Freiburg im Breisgau vom 31. März bis 4. April 1970 ausgerichtet wurde. Vgl. MANFRED FUHRMANN/HERMANN TRÄNKLE, *Wie klassisch ist die klassische Antike?* Zürich/Stuttgart 1970; zur Neuorientierung vgl. auch Fuhrmanns programmatische Überlegungen in: MANFRED FUHRMANN, *Alte Sprachen in der Krise? Analysen und Programme*, Stuttgart 1976; man vergleiche auch Fuhrmanns – ich würde sagen: resignierten – Rückblick auf die Bildungsdiskussionen der 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts in: MANFRED FUHRMANN, *Bildung, Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002, S. 5: „‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ sind zerredete, missbrauchte, geschundene Wörter. Vielleicht täte es ihnen gut, wenn sie eine Zeit lang geschont würden.“ Und am

philologischen Fächer Gräzistik und Latinistik und das von den beiden Disziplinen vertretene Bildungsideal in Frage. Fuhrmann forderte eine völlige Neupositionierung und Neuorientierung der beiden Fächer, für die – nach Analogie der neueren Philologien wie Germanistik, Romanistik, Slawistik oder Anglistik – in erster Linie das sprachliche Substrat entscheidend sein sollte. Die Gräzistik sollte nach Fuhrmanns Konzept die griechische Literatur von ihren Anfängen im 7. Jahrhundert v. Chr. bis in die Gegenwart, die Latinistik die Literatur vom 3. Jahrhundert v. Chr. bis in die Neuzeit behandeln. Und anstatt sich in Forschung und Lehre auf einen klassischen Kanon zu beschränken – im Griechischen auf die Literatur vom 7. bis zum 4. Jahrhundert v. Chr., von Homer bis Platon und Menander, im Lateinischen auf die Periode vom 2. Jahrhundert v. bis zum 1. Jahrhundert n. Chr., von Plautus bis Plinius und Tacitus – sollte in paradigmatischer Auswahl die gesamte Breite der auf Griechisch und Latein geschriebenen Texte aller Epochen Beachtung finden. Fuhrmanns Vorschlag, der zunächst auf erbitterten Widerstand stieß, hat sich inzwischen in der Latinistik durchgesetzt. Spätantike, mittelalterliche und neulateinische Werke werden in der universitären und schulischen Lehre behandelt. Die Grenzen zwischen (klassischer) Latinistik, Mittel- und Neulatein sind durchlässig und fließend geworden, während sich in der Gräzistik die Trennung in drei Einzeldisziplinen – (klassische) Gräzistik, Byzantinistik und Neogräzistik – gehalten hat. Ein Grund hierfür mag darin zu suchen sein, dass die Latinistik in ihren Konzepten und Lehr- und Forschungsgegenständen durch die Bedürfnisse des gymnasialen Unterrichts bestimmt ist und deshalb – ganz in Fuhrmanns Sinne der paradigmatischen Forschung und Lehre – sich ständig neue Gebiete auch unter dem Gesichtspunkt ihrer schulischen Vermittlung erschließt, während die gymnasialen Anforderungen an die Gräzistik eher kanonisch bleiben.²⁵

Die Geschichte der humanistischen Bildung in Deutschland ist – dies dürfte der Überblick ganz deutlich gemacht haben – bis weit in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts durchgängig durch Politik und Ideologie bestimmt. Da der altsprachliche Unterricht seit dem späten 19. Jahrhundert ständig unter Druck stand und mit teils berechtigten, teil unberech-

Schluss (S. 111): „Ein großer Teil des gegenwärtigen öffentlichen Gesprächs über Bildung setzt indes voraus, dass die meisten von uns ‚von Tag zu Tag‘ leben: Die hieran Beteiligten scheinen nichts mehr von unserer Herkunft aus Jerusalem, Athen und Rom zu wissen; sie tun, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde. [...] Allerdings pflegt, wie sich durch Beispiele aus der Geschichte belegen lässt, derjenige, der keine Vergangenheit hat, auch keine Zukunft zu haben.“

²⁵ Vgl. dazu auch BERNHARD ZIMMERMANN, *Klassische Philologie. Ein traditionelles Fach vor neuen Herausforderungen*, in: DIETER LAMPING (Hrsg.), *Geisteswissenschaften. Die Sicht der Fächer*, Stuttgart 2015, S. 210–220.

tigten Vorwürfen überzogen wurde, wurden Konzepte entwickelt, die in gewisser Weise apologetisch sind – und dies gilt wohl bis heute und scheint ein Wesensmerkmal der Beschäftigung mit der antiken Literatur zu sein.

II.

Dass dies kein modernes Phänomen ist, zeigt ein Blick in Ciceros Schriften, in denen sich dieselben Verteidigungsstrategien finden, um die Beschäftigung mit der griechischen Literatur zu rechtfertigen, und in denen sich eine mit modernen Curricularbestrebungen fast identische Darstellung von Kompetenzen nachweisen lassen, die der Unterricht in den Alten Sprachen bieten sollte.

Cicero rechtfertigt und verteidigt sich an mehreren Stellen seines umfangreichen Werkes dafür, dass er sich mit der Literatur – in diesem Fall der Philosophie der Griechen – beschäftigt.²⁶ Zu Beginn seiner moralphilosophischen Schrift *De finibus bonorum et malorum* schreibt er:²⁷

Ich war mir völlig im Klaren darüber, mein lieber Brutus, dass ich heftiger Kritik von verschiedenen Seiten ausgesetzt sein würde, wenn ich das, was mit größtem Esprit und exquisiter Gelehrsamkeit Philosophen in griechischer Sprache behandelt hatten, auf Latein

²⁶ Vgl. BERNHARD ZIMMERMANN, Cicero und die Griechen, in: BETTINA ROMMEL/GREGOR VOGT-SPIRA (Hrsg.): *Rezeption und Identität*, Stuttgart 1999, 240–248. Das Verhältnis der Römer zu den Griechen war bis in die späte Republik stark ambivalent. Auf der einen Seite bewunderte man die griechische Kultur, auf der anderen Seite betrachtete man sie – wohl aus einem Minderwertigkeitsgefühl heraus – mit Argwohn. Deutlich kommt dies z.B. in der Einleitung der Biographiensammlung von Cornelius Nepos (erschienen in den 30er Jahren des 1. Jahrhunderts v. Chr.) zum Ausdruck: „Ich bin ganz sicher, lieber Atticus, dass es sehr viele Leute geben wird, die diese Art der Literatur, in der ich mich betätige, für oberflächlich und für die Persönlichkeit der angesehensten Männer für nicht angemessen halten, wenn sie als Information lesen werden, wer Epaminondas in der Musik unterrichtet hat, oder dass unter seinen Vorzügen erwähnt wird, dass er gefällig getanzt und die Flöte gekonnt gespielt habe. Aber das werden in der Regel diejenigen sein, die ohne Kenntnis der griechischen Literatur nichts für richtig halten, wenn es nicht mit ihrer eigenen Lebensweise übereinstimmt. Wenn diese Leute einsehen, dass nicht ein und dieselbe Sache bei allen Menschen ehrenhaft und schändlich ist, sondern alles nach den Maßstäben der Vorfahren beurteilt wird, werden sie sich nicht wundern, dass wir bei der Darlegung der hervorragenden Eigenschaften der Griechen deren Sitten und Gebräuchen gefolgt sind.“ *Non dubito fore plerosque, Attice, qui hoc genus scripturae leve et non satis dignum summorum virorum personis iudicent, cum relatum legent, quis musicam docuerit Epaminondam, aut in eius virtutibus commemorari, saltasse eum commode scienterque tibiis cantasse. sed ii erunt fere, qui expertes litterarum Graecarum nihil rectum, nisi quod ipsorum moribus conveniat, putabunt. hi si didicerint non eadem omnibus esse honesta atque turpia, sed omnia maiorum institutis iudicari, non admirabuntur nos in Graiorum virtutibus exponendis mores eorum secutos.*

²⁷ CICERO, *De finibus bonorum et malorum* I 1, 1–2. Alle Übersetzungen aus dem Lateinischen stammen vom Verfasser.

wiedergeben würde. Denn einigen – und die sind bei weitem nicht ungebildet – behagt dieses Philosophieren ganz und gar nicht. Wieder andere tadeln es zwar nicht, wenn es in Maßen betrieben werde, sind aber der Meinung, dass man nicht so viel Arbeit und Mühe in diese Sache investieren dürfe. Es wird auch solche geben, und zwar Kenner der griechischen Literatur und Verächter der lateinischen, die vorbringen werden, dass sie ihre Mühe lieber darauf verwenden wollen, griechische Texte zu lesen. Schließlich – vermute ich – wird es einige geben, die mich lieber in einem anderen Genre tätig sehen wollen und der Meinung sind, dass diese Art von Schriftstellerei, mag sie auch stilistisch elegant sein, trotzdem nicht zu meiner Rolle (*persona*) und zu meinem öffentlichen Ansehen passe.

Non eram nescius, Brute, cum, quae summis ingeniis exquisitaque doctrina philosophi Graeco sermone tractavissent, ea Latina litteris mandarem, fore ut hic noster labor in varias reprehensiones incurreret. Nam quibusdam, et iis quidem non admodum indoctis, totum hoc displicet philosophari. Quidam autem non tam id reprehendunt, si remissius agatur, sed tantum studium tamque multam operam ponendam in eo non arbitrantur. Erunt etiam, et ii quidem eruditi Graecis litteris, contententes Latinas, qui se dicant in Graecis legendis operam malle consumere. Postremo aliquos futuros suspicor, qui me ad alias litteras vocent, genus hoc scribendi, etsi sit elegans, personae tamen et dignitati esse negent.

Die Vorhaltungen, die Cicero gemacht werden, sind aus der Diskussion über die humanistische Bildung zur Genüge bekannt: die Beschäftigung mit griechischer Philosophie sei elitär, sie halte von einer vernünftigen, auf eine künftige praktische Tätigkeit ausgerichteter Ausbildung und vor allem vom Einsatz für das Gemeinwesen ab. Außerdem sei es sinnlos, diese Texte ins Lateinische zu übertragen, da die Personen, die sich dafür interessierten, ohnehin des Griechischen mächtig seien.

Cicero geht es – dies machen seine folgenden Überlegungen ganz deutlich – um bedeutend mehr als um eine Debatte um die rechte Art der Freizeitnutzung unter vornehmen Herren. Er verfolgt, da ihm unter Caesars Alleinherrschaft die aktive politische Einflussnahme verwehrt ist, ein mehrgleisiges bildungspolitisches Anliegen, für das er nicht das Forum und die Rostra braucht, sondern zu dem ihm der heimische Schreibtisch genügt: er will die römische Bildung unabhängig von der allgemein als übermächtig angesehenen griechischen Literatur machen, indem er zur Darstellung der komplexen philosophischen Sachverhalte im weitesten Sinne zunächst und zuallererst eine eigene lateinische Fachsprache entwickelt, mit der es möglich sein sollte, sich adäquat zu philosophischen Themen zu äußern. Aber letztlich geht es Cicero gar nicht um die ohnehin privilegierten Kenner des Griechischen und Liebhaber der Philosophie; vielmehr dient sein Vorhaben der ‚Volksbildung‘: all die Mühe, die er sich mache, diene letztlich allein dem Zweck, seine Mitbürger zu bilden – *ut sint opera, studio, labore meo doctiores cives mei*.²⁸

²⁸ CICERO, De finibus bonorum et malorum I 4, 10.

Diese Bildung (*doctrina*) ist – dies macht Ciceros Stellungnahme deutlich – bedeutend mehr als bloße Beherrschung von Wissen; vielmehr vermittelt sie eine Vielzahl von Kompetenzen. In erster Linie führt die Beschäftigung mit griechischer Literatur zur sprachlichen und rhetorischen Fertigkeit und Kompetenz. Horaz fasst dies prägnant in Worte, wenn er in der *Ars poetica* (V. 268–269) den Ratschlag gibt: *vos exemplaria Graeca / nocturna versate manu, versate diurna* („Bättert Tag und Nacht in den griechischen vorbildhaften Werken“). Ästhetisch wirklich befriedigende Literatur in der lateinischen Muttersprache kann – so Horaz – nur durch die ständige Lektüre der als vorbildhaft anerkannten griechischen Autoren geschaffen werden. Cicero teilt diese Auffassung. In seiner Schrift *Über den Redner*²⁹ legt er Crassus die Empfehlung in den Mund, zur sprachlichen und stilistischen Schulung die Werke der herausragenden griechischen Redner zu übersetzen, jedoch nicht wörtlich zu übersetzen, sondern in Nachahmung des gedanklichen Duktus und rhetorischen Schwungs des griechischen Originals die eigene Sprache auch durch neue Wortbildungen zu bereichern.

Danach beschloss ich – und daran habe ich mich als junger Mann auch gehalten –, mich mit den griechischen Reden der größten Redner zu befassen; nach deren Lektüre gelang es mir, da ich das, was ich auf Griechisch gelesen hatte, in Latein wiedergab, nicht nur die besten – aber dennoch üblichen – Worte zu gebrauchen, sondern auch einiges dadurch ausdrücken, dass ich gewisse (griechische) Worte im Lateinischen nachahmte und damit für unseren Wortschatz zwar neue, aber passende Prägungen schuf.

Postea mihi placuit, eoque sum usus adulescens, ut summorum oratorum Graecas orationes explicarem, quibus lectis hoc adsequerbar, ut, cum ea, quae legeram Graece, Latine redderem, non solum optimis verbis uterer et tamen usitatis, sed etiam exprimerem quaedam verba imitando, quae nova nostris essent, dum modo essent idonea.

Den sowohl intellektuellen wie sprachlich–stilistischen Vorbildcharakter der griechischen Autoren betont Cicero in seiner moralphilosophischen Schrift *Über die Pflichten (De officiis)*. Im Sendschreiben an seinen Sohn Marcus hebt er den didaktischen, bildenden Wert der Stadt Athen und der griechischen Literatur hervor. Es ist bezeichnend für die philosophische Enzyklopädie, die Cicero in seinen letzten Lebensjahren zu schreiben vorhatte, dass lateinische Schriften – Cicero meint selbstbewusst seine eigenen Werke – nun gleichberechtigt neben die *exemplaria Graeca* treten.³⁰ Die Ausbildung, die er seinem Sohn empfiehlt, besteht im Besuch der Vorlesungen der Vertreter der vier großen Philosophenschulen in Athen und in der heimischen Lektüre von griechischen und lateinischen Texten sowie in der Besichtigung der in Athen ja nicht dünn gesäten Erinnerungsorte.

²⁹ CICERO, *De oratore* I 34, 155.

³⁰ CICERO, *De officiis* I 1, 1.

Obwohl du, mein Sohn Marcus, da du nun schon ein Jahr Cratippus³¹ hörst – und dies in Athen! – einen Überfluss an Vorschriften und Unterweisungen in der Philosophie wegen der überaus großen Autorität deines Lehrers und der Stadt haben musst – dein Lehrer kann dich durch sein Wissen, die Stadt durch ihre Erinnerungsorte³² fördern –, meine ich, dass du, wie ich selbst zu meinem Nutzen immer das Lateinische mit dem Griechischen verbunden habe und dies nicht nur in der Philosophie, sondern auch in der rhetorischen Übung, dasselbe tun solltest, damit du dich in beiden Sprachen in gleicher Weise kompetent ausdrücken kannst. Dazu – meine ich – habe ich freilich unseren Landsleuten eine große Hilfe zur Verfügung gestellt, so dass nicht nur in der griechischen Literatur unbewanderte Personen, sondern auch Gebildete daraus einen ansehnlichen Gewinn gezogen zu haben meinen – sowohl für ihre Studien als auch für ihre Urteilskraft.

Quamquam te, Marce fili, annum iam audientem Cratippum idque Athenis abundare oportet praeceptis institutisque philosophiae propter summam et doctoris auctoritatem et urbis, quorum alter te scientia augere potest, altera exemplis, tamen, ut ipse ad meam utilitatem semper cum Graecis Latina coniunxi neque id in philosophia solum, sed etiam in dicendi exercitatione feci, idem tibi censeo faciendum, ut par sis in utriusque orationis facultate. Quam quidem ad rem nos, ut videmur, magnum attulimus adiumentum hominibus nostris, ut non modo Graecarum litterarum rudes, sed etiam docti aliquantum se arbitrentur adeptos et ad discendum et ad iudicandum.

Die Beschäftigung mit den von den Griechen traktierten Gegenständen führt jedoch nicht nur zu einer rhetorisch-stilistischen Exzellenz und zu ästhetischer Urteilskraft, sondern zu *humanitas* im Sinne einer interkulturellen Kompetenz, wie dies Cicero in einem Brief an seinen Bruder Quintus ausführt, dem er Hinweise gibt, wie er sich im griechisch geprägten Ostteil des Reiches als Beamter zu verhalten habe.³³ *Humanitas* ist als eine dem Menschen angemessene Art von Bildung zu verstehen, die in einem menschlichen Verhalten ihren Ausdruck findet und die darüber hinaus dem, der sich mit diesen Inhalten beschäftigt, die Fähigkeit verleiht, in verschiedenen Bereichen erfolgreich tätig zu sein, wie es ihm selbst widerfahren sei:³⁴

³¹ Kratippos aus Pergamon lehrte ab ca. 46 v. Chr. in Athen. Ciceros Sohn hörte ihn dort im Jahr 45, Cicero selbst nennt ihn „den führenden Kopf der Peripatetiker“ (*Timaeus* 1: *Peripateticorum [...] princeps*).

³² Das lateinische *exempla* meint die vorbildhaften Menschen – Dichter, Philosophen, Redner und Politiker –, die in Athen lebten. Zu Beginn von *De finibus* V schildert Cicero im Rückblick auf seine Studienjahre in Athen einen Spaziergang aus der Stadt zur platonischen Akademie und die Aura, die von den Wirkungsstätten der großen Athener auf die Flaneure ausstrahlt.

³³ Quintus Tullius Cicero, Marcus' um wenige Jahre jüngerer Bruder (geb. spätestens 102 v. Chr.), bekleidete nach seiner Prätur im Jahre 62 v. Chr. die Statthalterschaft in der Provinz Asia, die ihm zweimal für je ein Jahr verlängert wurde. Marcus gibt seinem Bruder in einem wohl von Anfang an für die Publikation bestimmten Denkschrift in Briefform Hinweise (oder besser Anweisungen), wie der Bruder die Amtsgeschäfte im Osten zu erledigen habe.

³⁴ CICERO, *Ad Quintum fratrem* I 9, 27–28. In dem lateinischen Begriff *humanitas* fließen also die griechische *φιλανθρωπία* („menschenfreundliches Verhalten“) und *παιδεία* („Bildung“) zusammen.

Da wir es als Vorgesetzte mit einem Menschenschlag zu tun haben, bei dem nach allgemeiner Auffassung die *Humanitas* nicht nur zu Hause ist, sondern von dem sie auch zu den anderen Menschen gelangt ist, müssen wir sie den Menschen, von denen wir sie bekommen haben, sicherlich auch erweisen. Denn ich schäme mich nicht mehr, dies zuzugeben, ..., dass wir das, was wir im Leben erreicht haben, mit Hilfe der Studien und Wissenschaften erlangt haben, die uns in der Hinterlassenschaft und den Fachdisziplinen Griechenlands vermittelt wurde. Deshalb sind wir, wie mir scheint, neben der allgemeinen Zuverlässigkeit und Redlichkeit, die wir allen Menschen schulden, diesem Menschenschlag in besonderer Weise verpflichtet, uns zu bemühen, genau vor den Menschen, durch deren Unterweisung wir unsere Ausbildung erhalten haben, an den Tag zu legen, was wir von ihnen gelernt haben.

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

Ein Manifest dieser *humanitas*, der Bildung und Humanität, und zugleich ein Bekenntnis zur Literatur ist eine kleine Rede, die Cicero im Jahre 62 für den Dichter Archias in einem Strafprozess hielt.³⁵ Literatur verschafft – dies steht gleich am Anfang seines Credo – Erholung und Entspannung von der alltäglichen, aufreibenden Arbeit als Politiker und Advokat.³⁶ Dazu kommen praktische und didaktische Gründe. Der Umgang mit Literatur dient der Sprachschulung, vor allem stachelt sie durch die in ihr dargestellten vorbildlichen Handlungen den Leser dazu an, es diesen literarischen Helden gleichzutun.³⁷ Deren Taten und Aussprüche wären jedoch in Vergessenheit geraten, wenn sie nicht in literarischen Werken der griechischen und lateinischen Literatur aufbewahrt worden wären. Literatur wird also gleichsam als Monument und als Wissensspeicher angesehen. Sicherlich vollbringen auch Menschen, die keine *doctrina*, keine Bildung, besitzen, große Taten. Wenn sich jedoch mit einer solchen guten Naturanlage eine vernünftige Bildung verbindet, dann kann – so Cicero – wirklich eine große Per-

³⁵ Archias, ein gebürtiger Grieche, war angeklagt, sich das begehrte römische Bürgerrecht unrechtmäßig angemaßt zu haben; vgl. CHRISTOPH SELZER, Aulus Licinius Archias, in: HUBERT CANKIK/HELMUTH SCHNEIDER, Der Neue Pauly, Bd. 1, Stuttgart/Weimar 1996, Sp. 989; DORIS MEYER, Hellenistische Dichtung, in: BERNHARD ZIMMERMANN/ANTONIOS RENGAKOS (Hrsg.), Handbuch der griechischen Literatur der Antike. 2. Band: Die Literatur der klassischen und hellenistischen Zeit, München 2014, S. 156.

³⁶ CICERO, Pro Archia poeta 6, 12: „Weil er (sc. der Dichter und sein Werk) uns eine Möglichkeit verschafft, wo der Geist von diesem Lärm, der auf dem Forum herrscht, Erholung und die Ohren, vom Streitgespräch erschöpft, zur Ruhe kommen können.“ *Quia suppeditat nobis ubi et animus ex hoc forensi strepitu reficiatur et aures convicio defessae conquiescant.*

³⁷ CICERO, Pro Archia poeta 6, 12–14.

sönlichkeit entstehen. Der Abschnitt schließt mit einem enthusiastischen Bekenntnis zur Literatur:³⁸

Diese Beschäftigung (*sc.* mit Literatur) schärft in der Jugend den Verstand und spornt an, im Alter erfreut sie, glücklichen Zuständen dient sie zum Schmuck, im Unglück gewährt sie Zuflucht und Trost, zu Hause erfreut sie, nicht hinderlich ist sie draußen,³⁹ sie begleitet uns durch die Nacht, geht mit auf Reisen, weilt mit uns auf dem Land.

At haec studia adulescentiam accunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solacium praebent, delectant domi, non impediunt foris, pernctant nobiscum, perigrinantur, rusticantur.

III.

Werfen wir nun noch vor dem Hintergrund des Durchgangs durch die deutsche und römische Bildungsgeschichte einen kurzen Blick auf die aktuellen Tendenzen der Bildungspolitik, wie sie im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg zum Ausdruck kommen, der – könnte man meinen – eine bürokratische Übersetzung des ciceronianischen Bildungs-ideals darstellt.⁴⁰ Generell stelle das Gymnasium „Freiräume“ zur Verfügung, „um Bildung und Erziehung zu stärken, um Verantwortung zu fördern und Qualität zu sichern“. Das humanistische Gymnasium in seiner Sonderform des „Europäischen Gymnasiums“ gewähre eine breit angelegte Allgemeinbildung, „die einen besonderen Schlüssel zur Kultur- und Geistesgeschichte Europas vermittelt“.⁴¹ „In der Auseinandersetzung mit den alten und den neuen Fremdsprachen finden Schülerinnen und Schüler einen Zugang zum Verständnis ursprünglicher europäischer Identität und Kontinuität“. Die Schülerinnen und Schüler bereichern im Dialog mit den Kulturen nicht nur „ihr umfassendes Sprachportfolio, ihre Sprach-, Text- und Verstehenskompetenz“; vielmehr erwerben sie sich „einen weiten Horizont des Denkens zur Orientierung im persönlichen und sozialen Leben; werden sich ihrer Identität als Europäer bewusst und können so auch andersartigen Kulturen offen und verständnisvoll gegenüberreten.“⁴² Sie erwerben sich –

³⁸ CICERO, *Pro Archia poeta* 7, 16.

³⁹ In dem Gegensatzpaar *domi ... foris* klingt sicherlich wie häufig im Lateinischen „im Frieden“, also zu Hause, und „im Krieg“, also draußen im Felde, an.

⁴⁰ Einsehbar auf der Homepage des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite>.

⁴¹ Die Metapher des vermittelten Schlüssels zur Kultur scheint allerdings etwas verunglückt.

⁴² Einsehbar unter: <http://www.kultusportalbw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Europaeisches+Gymnasium>.

so schreibt es Marcus Tullius Cicero seinem Bruder Quintus⁴³ – *humanitas*, Bildung und Menschlichkeit.

Summary

In German intellectual history, *humanistic education* (*humanistische Bildung*) is a complex, ideologically loaded term. This paper begins with an exploration of the concept in the 19th and 20th centuries. I then consider the roots of the idea of *humanistic education* in the writings of Cicero. Finally, I cast a glance at contemporary trends in the politics of education.

Zusammenfassung

Humanistische Bildung ist in der deutschen Geistesgeschichte ein vielschichtiger, ideologisch belasteter Begriff. In dem Beitrag wird zunächst das Konzept der humanistischen Bildung im 19. und 20. Jahrhundert untersucht; in einem zweiten Schritt werden die Wurzeln dieses Konzepts in den Schriften Ciceros nachgewiesen. Schließlich wird ein Blick auf aktuelle Tendenzen der Bildungspolitik geworfen.

⁴³ CICERO, Ad Quintum fratrem I 9, 27–28.

Technology and Childhood

On a Double Debt of the Human

by

GERT-JAN VAN DER HEIDEN (Radboud University)

If we raise the question of humanism today, we encounter a number of prefixes indicating that we are moving away from humanism. Prefixes such as anti-, post-, and trans- (and we may perhaps also add the prefix in- as in the inhuman) determine a large number of the reflections on humanism today, and especially those reflections indebted to Martin Heidegger's *Letter on Humanism*. For Heidegger, it is the definition of the human being as *animal rationale* that is the point of departure for humanism and that, therefore, marks the problematic status of humanism since the human is more than this definition allows us to think: *Das Wesen des Menschen besteht aber darin, daß er mehr ist als der bloße Mensch, insofern dieser als das vernünftige Lebewesen vorgestellt wird.*¹

This latter sentence also exemplifies the problem we encounter when trying to “overcome” humanism: although the sense of what is human as developed in humanism and metaphysics is criticized, it is done so in light of another sense of the human, here described as the essence of the human being (*das Wesen des Menschen*). It is for this reason that Heidegger briefly plays with the idea whether this other sense of the human may not guide a reinterpretation of the word “humanism” and whether it is not possible *dem Wort Humanismus einen geschichtlichen Sinn zurückzugeben, der älter ist als sein historisch gerechnet ältester.*² Yet, he dismisses this option since it would give rise to *einen “Humanismus” seltsamer Art*, a too singular “humanism”.³ Instead, he suggests *durch einen offenen Widerstand gegen den ,Humanismus‘ einen*

¹ MARTIN HEIDEGGER, *Wegmarken*, Gesamtausgabe Band 9, Frankfurt am Main 1976, p. 342.

² HEIDEGGER, *Wegmarken*, p. 345.

³ HEIDEGGER, *Wegmarken*, p. 345.

Anstoß zu wagen.⁴ I will take the two words he uses in this sentence, *Anstoß* and *wagen*, as the guideline to a reflection on what, after Heidegger and in the wake of Heidegger's critique of humanism, a reflection on the human may have in store for us. The word *Anstoß* means both offense and thrust or push, an ambiguity which in the English translation is captured by the word "shock", and it is this *Anstoß* that thinking has to risk in its reflection on the essence of the human being.

In his subsequent account of the nature of this reflection, Heidegger seems to suggest that this ambiguity of the shock one needs to risk in thinking the human is regulated by a clear economy. On the one hand, there are simple "misinterpretations" (*Mißdeutungen*) of the nature of this reflection that mistake the open resistance to humanism for eine *Verteidigung des Inhumanen und eine Verherrlichung der barbarischen Brutalität*.⁵ This, so it seems in these pages of the *Letter on "Humanism"*, is the offense this reflection may cause: a defense of the inhuman, of a certain form of inhumanity that is further explicated by the word "barbaric", which is derived from the Greek βάρβαρος, the crude human being who does not possess the Greek λόγος. Yet, as he insists, this is a mere misinterpretation of the nature of this reflection. On the other hand, Heidegger argues that this resistance allows for the shock that pushes thinking into *eine Besinnung [...] die [...] auf die Dimension denkt, in der das Wesen des Menschen, vom Sein her bestimmt, heimisch ist*.⁶ Hence, the non-misunderstanding, the proper understanding of this reflection arises when we see that this other thought of the human enters a zone in which the essence of the human being is at home. Thinking requires such a shock that allows it to enter a realm that shelters the essence of the human and that is proper to the human being.

In what follows, I will show how the very ambiguity of both the *Anstoß* and the *Wagnis* marks the reflections on the human after Heidegger, but I will add that this ambiguity is not regulated by the economy Heidegger imposes on it. To a certain extent, this problematization of the aforementioned economy is already at work in Heidegger's thought: when the human being is to be understood neither as *animal rationale* nor as ζῷον λόγον ἔχον, the "essence" of the human will have to involve the element of the barbaric, of the βάρβαρος, of what lacks a Greek λόγος. The *Anstoß* is in the first place an offence to the dignity of the human being that is found in human rationality, in human having language, both from

⁴ HEIDEGGER, *Wegmarken*, p. 346. For the English translation see MARTIN HEIDEGGER, *Pathmarks*, edited by William McNeill, Cambridge/New York 1998, p. 263.

⁵ HEIDEGGER, *Wegmarken*, p. 346.

⁶ HEIDEGGER, *Wegmarken*, p. 346.

a theoretical and a practical concern, i. e. both in the human capacity to discern in science and technology the blossoming of its humanity as well as in the human capacity to speak and to act. In addition, one needs to think how this λόγος then comes to supplement this barbaric dimension of the human. It also remains to be seen to what extent this element of the βάρβαρος can be understood in terms of “brutality”, which is of the brute, the animal, and more specifically the powers the animals demonstrate and that in the word brutality comes to mean a certain cruel and crude abuse of powers. (In this latter sense, animality and brutality have lost their kinship since only the human being seems to be able to demonstrate brutality in its exemplary form.)

To elaborate these lines of thought, I want to trace two developments, arising in discussion with Heidegger’s concerns with respect to humanism, that each in its own way adopts Heidegger’s challenge and shows how the ambiguity of the *Anstoß* and the *Wagnis* do return in an understanding of the human (and in the inhuman). This ambiguity will be explained in terms of a double provenance or a double debt of the human which renders the human, from its very origin, double faced. I will elaborate this claim in discussion with two authors (although others could have been chosen), namely Bernard Stiegler, a prolific student of Jacques Derrida who concentrates on the problem of technology, and Jean-François Lyotard and his reflections on *enfance* or childhood. I’ve chosen these two since their works on the human and the double debt of the human are in a precise sense of the word complementary, as I aim to show in what follows.

1. Τέχνη and the Birth of Humankind

The themes of anti-humanism, post-humanism or trans-humanism often include reflections on the role of science and technology for the constitution of the human being. In particular, these non-humanisms often aim to understand the end of the human being brought about by technology: the human is taken up in a thoroughly technological process that substitutes or ends the human. Stiegler’s work on technics and technology departs from this present-day interest in the end of the human. Yet, as he argues, rather than merely considering the implications and presuppositions of this thought of the ends of the human, one should first inquire into the constitutive relation between humans and technics – a relation that precedes the birth of the human, as Stiegler notes when characterizing the central tenet of his work:

We are considering a passage: the passage to what is called the human. Its “birth,” if there is one. Why should we question the “birth” of the human? First of all because we have unceasingly, since Hegel, questioned its end.⁷

Hence, according to Stiegler, a proper analysis of the end(s) of the human should be supported by and understood out of a conception of the *beginning* of the human, the very *birth* of humankind. The story of the birth of humankind is a story of technics or technology. In the first volume of *Technics and Time*, Stiegler offers the philosophical framework for this story, which he also finds exemplified in the story of the birth of humankind as told in Plato’s *Protagoras*.⁸ The main thesis of *Technics and Time* can be phrased in terms of this story, as is also indicated by this book’s subtitle: *The Fault of Epimetheus*. Let me first retell this story in my own register and subsequently turn to Stiegler’s understanding of it.

Protagoras narrates the fable of the creation of mortal beings. After the gods have molded the mortal beings in earth (but before these beings are brought to light), they assign Prometheus and Epimetheus with a particular task, namely to give to each species the particular powers or capacities (δύναμις) that belong to them so that they are able to survive. One might interpret the necessity of this task as follows: apparently, each of these mortal beings has an innate care for its own being, and it is the task of the two titans to grant to these beings the powers proper to their survival and their safeguarding – and this means the powers that are proper for them to their take care of their own being, otherwise they are left powerless.

Epimetheus asks Prometheus whether he, Epimetheus, can do the dealing himself so that Prometheus can check afterwards whether the capacities were distributed well. When handing out the capacities to each of the species, Epimetheus forgets one of them: humankind. “Now Epimetheus [...] heedlessly squandered his stock of properties on the brutes; he had still left unequipped the race of men, and was at a loss what to do with it”⁹ Although the day of their emergence from the earth – their being brought to light, their birth – had already come, humankind did not yet receive any powers to care for its own being. At this point, the story marks a fundamental difference between the human and the brutes, the ἄλογα, in that the former lacks

⁷ BERNARD STIEGLER, *Technics and Time*, 1: *The Fault of Epimetheus*, translated by Richard Beardsworth and George Collins, Stanford 1998, p. 135.

⁸ STIEGLER, *Technics and Time*, 1, pp. 183–203. PLATO, *Protagoras* 320c–322d. Protagoras offers the choice of a μῦθος or a λόγος, and since everybody urges him to proceed in the way he pleases, he notes that probably the more agreeable way is to tell the story (320c).

⁹ PLATO, *Protagoras*, 321c.

any proper powers for sustaining its life. The fault (*faute*) of Epimetheus thus constitutes the original lack or defect (*défaut*) of the human being.

When Prometheus comes and examines how Epimetheus fulfilled the task assigned to them, he finds the brutes well taken care of, but the humans “naked, unshod, unbedded, unarmed”. It is as if with these words, the story describes the human at its birth: naked, without protection, without natural resting place, without any powers or capacities to safeguard its existence. Prometheus finds himself in perplexity, *ἀπορία*, of what powers may serve as preservation or salvation, *σωτηρία*, of humankind.¹⁰ The human thus confronts the titan with a second task, namely to compensate for Epimetheus’ fault and to supplement human powerlessness. The fulfillment of this second task, as Stiegler points out, gives rise to the second fault at the heart of human existence: to offer humans the means to protect and save themselves, Prometheus steals fire and arts (*τέχνη*) from Hephaistos and Athena and gives them to the humans; this Prometheus *εὐπορία* out of the *ἀπορία* in which he finds himself.¹¹ Whereas the brutes are the *ἄλογα*, it is thanks to the skills and arts received from Prometheus that humankind develops *φωνή* and *ὀνόματα*, voice and words, that is, language. Language as the defining characteristic of humankind is thus due to the divine arts granted to humans and is not proper to human – once again, one may interpret this as a description of human childhood: none of the human languages are naturally given, but the child has to develop its voice and its words and usually learns, in time, to speak one or some of the many human languages that exist.

The divine arts that supplement the lack of proper human powers or abilities constitutes the ambiguity and the particular risk of the human: naked, but clothing itself with divine means and offered the gift of fire that gives wealth, it can also destroy the very civilization it helped to build up. It is in light of this risk at stake in the arts that Prometheus stole for the humans that Zeus assigns Hermes with the task of giving to all humans another supplement and another *τέχνη*, namely the civic or political art, *πολιτική τέχνη*¹². It is only by the gifts of *δίκη* and *αἰδώς* that humans may negotiate with the dangers of the arts in the complexity of civic and social life, allowing humans to constitute communities and political bonds which they need for their survival.

What does this story mean for Stiegler? According to him, it basically tells us that humankind depends on technics and technology from before its birth – the supplementary structure of the human marks that humankind is

¹⁰ PLATO, Protagoras, 321 c–d.

¹¹ PLATO, Protagoras, 322 a.

¹² PLATO, Protagoras, 322 c–d.

not its own but is rather a product, produced by and constituted by technics. It is in this sense that terms such as post-humanism are premature since if the human of humanism is understood as a human before any contamination or supplementation with technics, humanism simply does not exist: from its very inception, humankind depends on technics. One might perhaps say that at this point Stiegler restates Hannah Arendt's famous description of the human being as a conditioned being, privileging the condition of technics:

Men are conditioned beings because everything they come in contact with turns immediately into a condition of their existence. [...] Whatever touches or enters into a sustained relationship with human life immediately assumes the character of a condition of human existence.¹³

According to Stiegler, this conditioned nature of the human extends also to the human capacity to speak and to act: these capacities are not simply, originally or properly human but depend on the gift of arts and fire, on those skills that allowed the human to develop voice and words. This means that they are capacities that are not simply granted to humans from the very beginning, but need to be developed, need to be taught, and require the very human institutions in which they subsequently appear. In this sense, even the voice of an individual is not simply something utterly new, but always marked by the shared language into which the child is introduced by his or her education.

Departing from this basic insight, a whole field of philosophical inquiries into the role and importance of technology for the human opens up. It is not my aim to go into that direction but rather to use this form of non-humanism (which in certain way is exemplary for the forms of non-humanism that nowadays arise out of a philosophical reflection on technology and its societal role) in order to outline the understanding of the human to which Stiegler's reading guides him.

The description of the human as an animal with τέχνη is, at first sight, not in itself at odds with the definition of the human as *animal rationale* or ζῷον λόγον ἔχον. After all, the human voice (φωνή) and the human words (ὀνόματα) are understood as the first consequences of the skills (τέχνη) granted to the human. In this sense, λόγος does name the singularity of the human amidst the other mortal creatures (who are the ἄλογα).¹⁴ Yet, to understand how Stiegler puts this classical understanding of the human upside down, it is important to hear the Derridean key in which he reads these passages when emphasizing the *supplementary* character of technology. None of the creatures are finished when being molded in earth. Yet, whereas the

¹³ HANNAH ARENDT, *The Human Condition*, Chicago 1998, p. 9.

¹⁴ PLATO, *Protagoras* 321 c; see STIEGLER, *Time and Technics*, 1, p. 195.

incompleteness of the other mortal creatures is completed by powers that befit mortal creatures – having fur to protect them from the cold, having the capacity to outrun their natural opponents, having the strength to gather their food, and so on; all these powers are in accordance with the divine process of passing out mortal capacities to the mortals – the incompleteness of the humans is not completed but rather supplemented by arts powers that only befit the immortals. Therefore, the incompleteness of the molded forms – the pre-human forms that will be brought to existence – gets a different meaning in the human being: it becomes, in Stiegler’s formulation, a *défaut*, a lack or defect. Rather than accounting for this lack as a mere lack, a mere void it might be more telling to understand this lack in terms of a desire or a propensity: the human is the being that *desires* possibilities, potentialities, powers, and capacities and moves towards gaining them (the whole range of meanings of the Greek *δύναμις* may be brought into play here).¹⁵ This means also that the human is, from its birth, in a struggle to attain powers and is in a certain sense powerless; therefore, it requires the arts that allow the human, by means of a supplement to and never by a fulfillment of this desire, to acquire certain powers and capacities.¹⁶ Thus, the birth of the human involves a twofold non-human: a lack as a desire for capacities and the stolen, divine arts that supplement this lack. Since the supplement does not complete or fulfill this desire, humankind derives from a mismatch: harmony between the two non-human parts can never be attained.

On the one hand, the divine arts stretch the human beyond itself. As Stiegler argues, following Jacques Derrida, they are characteristically a *φάρμακον*: a gift and a medicine for the human being as well as a possible poison or threat to human; as he notes with regard to Prometheus’ gift of fire: “Fire is the *pharmakon* par excellence. As civilizing process, it is constantly at risk of setting fire to civilization.”¹⁷ Or, in the terminology used in *Technics and Time 1*, the *τέχναι* are supplements, and they are constitutive of *λόγος*. Hence, in this reading, the notion of *τέχνη* complicates the definition of the human by indicating a certain rift between *ζωή* and *λόγος*. The supplement, which is a *φάρμακον*, constitutes the risk that the human is – a

¹⁵ This particular comment moves beyond Stiegler’s account since for him the structure of desire in the human is also constituted and directed by technics.

¹⁶ One might be inclined to add here a reflection on Plato’s use of *παιδεία* which always requires another for the education – even in the parable of the cave, the ability to get out of the cave is not natural or innate but requires the help of those who went outside before.

¹⁷ For the importance of the *pharmakon* and of technology as pharmacology, see e.g. BERNARD STIEGLER, *What Makes Life Worth Living, On Pharmacology*, Polity Press 2013, p. 24.

risk both the titans and the gods are willing to take since it seems to be the only way to grant humankind the powers to survive. In this sense, the supplement is both the human risk and the human chance.

On the other hand, to prepare turning to Lyotard, the human lack is constitutive of the human precisely because the powers granted to the human are not completing the human but, as supplement, leave a certain room for play or for *différance* between the folded molded in earth and the powers or capacities awarded to it to survive. This human void, lack or defect (*défaut*) is, as Stiegler shows in a repetition of an argument of Derrida's, only traceable; it is only given in the traces it leaves: the constitutive lack can only be touched in and by a certain technical, grammatical mediation. In terms of the myth, one could say that this void or defect is the very human weakness that manifests itself as the incapacity to persist in existence: the human "was naked, unshod, unbedded, unarmed".¹⁸ Yet is it enough to describe this constitutive, human weakness as a lack, as something taken up by and in the process of supplementation? Is there not a more basic meaning to be granted to the constitutive weakness of human birth? Put differently, if humankind borrows the capacities of the gods, what happens to its own, pre-human incapacity that it carries in itself and that is the very condition of its particular birth?¹⁹ It is at this point that I would like to bring another perspective into play, one which in certain respects doubles the problematic of Stiegler, with, perhaps, less attention to the different layers of technical supplementarity, but also with a keener sense for the meaning of this human incapacity itself, for that which in the human precedes the human λόγος, the human voice and human words.

2. *Enfance* or the Human that Cannot Speak

The work of Lyotard offers a different interpretation of the ambiguity of the human, i.e., the twofold dimension of the non-human that constitutes the human being as we discussed it above. It is especially the dimension of the constitutive defect of the human – that which needs to be repaired and

¹⁸ Plato, Protagoras, 321 c.

¹⁹ Note that in JEAN-PIERRE VERNANT, *Myth and Thought among the Greeks*, New York 2006, p. 266, it is mentioned that Prometheus' theft introduces birth through procreation. The figure of Prometheus, of course, is often referred to in relation to the human capacities of technology and the implied mastery of the world. One might understand Stiegler's reinterpretation of the story of Prometheus in line with a certain suspicion with respect to the gift of technology. For a clear overview of the different aspects of the Prometheus-myth, see SAMUEL IJSSSELING, *Apollo, Dionysos, Aphrodite en de anderen*, Amsterdam 1999, pp. 149–173.