

*Wolfgang Schmale und Nan L. Dodde (Hg.)*

**Revolution des Wissens?**  
**Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)**  
Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte

*Wolfgang Schmale und Nan L. Dodde (Hg.)*

# **Revolution des Wissens?**

Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung  
(1750-1825)

Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte

Unter Mitarbeit von

Fikret Adanır, Bochum  
Áurea Adão, Lissabon  
Joan Mircea Bogdan, Arad/München  
Dagmar Čapková, Prag  
Nan L. Dodde, Rotterdam  
Giovanni Genovesi, Ferrara  
Gerald Grimm, Klagenfurt  
Sándor Komlósi, Pécs  
Marianna Krupa, Lublin  
Jan H.G. Lenders, Nijmegen  
Pietro Scandola, Bern  
Wolfgang Schmale, Bochum  
Pere Solà, Barcelona  
Knut Tveit, Oslo  
Lawrence A. Williams, Dundee



© 1991

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Revolution des Wissens? : Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825) ; ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte / Wolfgang Schmale und Nan L. Dodde (Hg.).** Unter Mitarb. von Fikret Adanir ... - Bochum : Winkler, 1991

ISBN 3-924517-33-9

NE: Schmale, Wolfgang [Hrsg.]; Adanir, Fikret

© by Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum 1991

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die des Nachdrucks, der Funksendung, der Wiedergabe auf photomechanischem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten.

Printed in Germany

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>Vorwort der Herausgeber</i>	
1789-1989: "Europäische Identität" als Herausforderung an Geschichtswissenschaft und Schule .....	IX
<i>Wolfgang Schmale</i>	
Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. ....	1
1 Einheit und Vielheit Europas .....	3
2 Strukturelemente der Schulgeschichte im europäischen Raum .....	5
3 Revolution des Wissens? .....	38
<b>Erster Teil: Vorrang der gesellschaftlichen Wirkkräfte</b>	
<i>Knut Tveit</i>	
Schulische Erziehung in Nordeuropa 1750-1825: Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. ....	49
1 Allgemeine Entwicklungsbedingungen der schulischen Erziehung .....	51
2 Der Schulalltag .....	76
3 Erziehungskonzepte .....	90
4 Die Funktion der Schulerziehung .....	92
<i>Lawrence A. Williams</i>	
Abstinentz des Staates. Das britische Schulwesen 1750-1825 (England, Schottland, Irland). (Übersetzt von Regina Pörtner). ....	97
1 Demographie, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik: Veränderungen, Öffnungen, Widersprüche .....	99
2 Das Schulsystem .....	102
3 Die Schulpraxis .....	109
4 Bildungskonzepte .....	121
5 Schlußbetrachtung .....	132
<i>Nan L. Dodde und Jan H.G. Lenders</i>	
Reform, Reorganisation und Stagnation. Der Schulunterricht in den Niederlanden und Belgien 1750-1825. (Übersetzt von Helmut Gabel). ....	137
1 Das historische Umfeld des Schulunterrichts in den Niederlanden und Belgien	139
2 Grundlegende Kennzeichen des Schulwesens .....	149
3 Schulalltag und schulische Wirklichkeit .....	168
4 Schluß: Die Bedeutung des Schulunterrichts 1750-1825 .....	176
<i>Wolfgang Schmale</i>	
Soziogeographische Divergenz und nationale Nivellierung. Die Schulerziehung in Frankreich in der schöpferischen Krise. ....	179
1 Allgemeine Bedingungen der Schulerziehung .....	182
2 Die Schule im Alltag .....	199

3	Erziehungskonzepte .....	211
4	Zusammenfassung: Die Funktion der Schule von der Aufklärung bis zur Restauration .....	216

## Zweiter Teil: Vorrang der staatlichen Wirkkräfte

### *Gerald Grimm*

	Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. ....	225
1	Sozio-ökonomische und politische Rahmenbedingungen der Schulerziehung in Österreich 1750-1825 .....	227
2	Schulwirklichkeit: Finanzierung, Schulbesuch, Lehrinhalte, sozialgeschichtliche Aspekte .....	238
3	Die Erziehungs- und Bildungsmentalität der verschiedenen sozialen Gruppen .....	247
4	Die Funktion der Schulerziehung in Österreich 1750-1825 .....	251

### *Sándor Komlósi*

	Schule und Erziehung in Ungarn (1750-1825): Zwischen Systemerhalt und Modernisierung. ....	255
1	Rahmenbedingungen des ungarischen Schulwesens .....	258
2	Das ungarische Schulwesen in der Phase des spätbarocken Feudalismus (18. Jh. bis 1765) .....	264
3	Die Zeit des aufgeklärten Absolutismus (1765-1790) .....	271
4	Der Rückzug zum Konservativen und das Ende des Fortschritts (1790-1825) ..	280
5	Schlußbetrachtung: Die Funktion der Schule in Ungarn, 1750-1825 .....	285
	Karten .....	287

### *Dagmar Čapková*

	Der Neubeginn. Die Schule in den tschechischen Gebieten seit 1774. Österreichische Reformzeit und Nationale Wiedergeburt der Tschechen. ....	295
1	Allgemeine Bedingungen der Schulerziehung .....	299
2	Alltagsleben und Praxis der Schule .....	309
3	Bildungskonzepte und Schulbücher .....	314
4	Zusammenfassung .....	318

### *Áurea Adão*

	Eine Bildungsrevolution versendet. Das Schulwesen in Portugal von der Reform des Marquis von Pombal (1759) bis zur Liberalen Revolution (1820). ....	323
1	Rahmenbedingungen und Aufriß des Schulwesens .....	325
2	Schule und Unterricht im Alltag .....	340
3	Erziehungskonzepte .....	346
4	Schlußbemerkung .....	348

### *Marianna Krupa*

	Schulerziehung in Polen 1750-1825. ....	351
1	Historische Grundbedingungen des Schulwesens .....	354

2	Das Schulwesen in der Praxis .....	369
3	Erziehungskonzepte .....	379
4	Zusammenfassung .....	382

### Dritter Teil: Vorrang der kirchlichen Wirkkräfte

#### *Joan Mircea Bogdan*

	Eintritt in die Modernität. Die Rumänen und ihr Schulwesen (Banat, Siebenbürgen, Bukowina, Moldau und Walachci). .....	389
1	Allgemeine Rahmenbedingungen der Schulbildung .....	392
2	Die Schule in der Praxis .....	408
3	Schulische Erziehungs- und Bildungskonzepte .....	419
4	Ausblick .....	426
	Karten .....	430

#### *Fikret Adanur*

	Die Schulbildung in Griechenland (1750-1830) und in Bulgarien (1750-1878). Im Spannungsfeld von Bewahrung der ethnisch-konfessionellen Identität, Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und Herausbildung des Nationalbewußtseins. ....	433
1	Einleitung .....	435
2	Rahmenbedingungen .....	436
3	Alltag der Schulpraxis .....	445
4	Konzepte der Schulbildung .....	453
5	Schluß .....	461

### Vierter Teil: Gleichberechtigtes Wirken der gesellschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Wirkkräfte

#### *Pere Solà*

	Schule, Erziehung und Gesellschaft in Spanien (1759-1833). (Übersetzt von Miguel Ribas). .....	471
1	Allgemeine Bedingungen der Schulerziehung .....	473
2	Die Schule von innen: Alltag und Schulbesuch. Die Kosten der Elementarschule .....	486
3	Erziehungskonzepte .....	496
4	Schluß: Ende und Aufkeimen einer neuen Ära in der spanischen Schulgeschichte .....	506

*Giovanni Genovesi*

Geschichte der Schule in Italien. Von der Zeit vor der staatlichen Einheit bis zu den Ursprüngen des Schulmodells für das vereinigte Italien. ....	513
1 Aufriß der wichtigsten historischen Entwicklungen in den Staaten der italienischen Halbinsel .....	516
2 Das Schulwesen im präunitarischen Italien (1750-1825) .....	525
3 Die Antologia des Gian Pietro Vieusseux: Ursprung des Schulmodells für das vereinigte Italien .....	546
4 Schlußbetrachtung .....	560
5 Anhang: Statistischer Ausblick auf das Schulwesen in den präunitarischen Staaten Italiens .....	562

*Pietro Scandola*

Von der Standesschule zur Staatsschule. Die Entwicklung des Schulwesens in der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1750-1830 am Beispiel der Kantone Bern und Zürich. ....	581
1 Schule und Gesellschaft am Beispiel von Bern und Zürich .....	584
2 Die Entwicklung des Schulsystems 1750-1830 .....	589
3 Erziehungskonzepte .....	612
4 Zur Funktion des Schulwesens im vorliberalen Zeitalter .....	621

*Wolfgang Schmale*

Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jh. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse. ....	627
1 Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale des deutschen Schulwesens .....	631
2 Die Schule im Alltag .....	679
3 Bildungskonzepte und Schule .....	725
4 Schlußbetrachtung .....	733
Anhang: Daten zum bayerischen Elementarschulwesen 16.-19. Jh. und zum militärischen Ausbildungswesen in Deutschland (1763-1825) .....	744

<b>Bildteil</b> .....	769
-----------------------	-----

<b>Register</b> .....	865
-----------------------	-----

**Bibliographie**

Nordeuropa 93; Britannien 134; Niederlande und Belgien 177; Frankreich 217; Österreich 252; Ungarn 292; Tschechoslowakei 319; Portugal 349; Polen 383; Rumänien 426; Griechenland und Bulgarien 462; Spanien 509; Italien 571; Schweiz 622; Deutschland 734.

**Die Schulbildung in Griechenland  
(1750-1830) und in Bulgarien  
(1750-1878)**

**Im Spannungsfeld von Bewahrung der  
ethnisch-konfessionellen Identität, Entstehung  
der bürgerlichen Gesellschaft und  
Herausbildung des Nationalbewußtseins**

**Von Fikret Adanır**



## Der Inhalt im Überblick

	Seite
1	Einleitung..... 435
2	Rahmenbedingungen..... 436
2.1	Das Siedlungsgebiet und die demographischen Verhältnisse ..... 436
2.2	Verhältnisse auf dem Lande..... 437
2.3	Das kommerzielle Leben und die Entstehung der griechisch-orthodoxen Kaufmannsschicht ..... 438
2.4	Wandel im städtischen Bereich..... 440
2.5	Formen der Lokalautonomie ..... 440
2.6	Das Schulsystem..... 442
2.6.1	Das griechische Schulsystem ..... 442
2.6.2	Das bulgarische Schulsystem..... 443
3	Alltag der Schulpraxis..... 445
3.1	Die Träger..... 445
3.2	Lehrer ..... 447
3.3	Schüler ..... 449
3.4	Lehrinhalte..... 451
4	Konzepte der Schulbildung..... 453
4.1	Die Kirche..... 453
4.2	Die Aristokratie ..... 455
4.3	Kaufleute und Handwerker ..... 457
4.4	Die Bauern..... 457
4.5	Die Intelligenz ..... 458
4.6	Der Staat ..... 460
5	Schluß..... 461
	Literatur ..... 462

## 1 Einleitung

Griechenland und Bulgarien existierten in der Zeit von 1750 bis 1825 noch nicht als unabhängige Staaten. Beide Länder gehörten zum Bestand des osmanischen Vielvölkerreichs. Nicht zuletzt aus diesem Grund scheint es vertretbar, Griechenland und Bulgarien in dieser Studie gemeinsam zu behandeln. Die Zugehörigkeit zum Osmanischen Reich ist aber auch in bezug auf den territorialen Umfang und die Periodisierung des Themas von Bedeutung. Mit "Griechenland" und "Bulgarien" werden im folgenden Gebiete des Osmanischen Reiches angesprochen, in denen überwiegend Griechen und Bulgaren lebten – Gebiete allerdings, die mit den Territorien der heutigen Nationalstaaten keineswegs identisch sind. Es handelt sich also bei der Entwicklung der Schulbildung in beiden Ländern, obwohl diese Entwicklung primär der Gegenstand der griechischen bzw. bulgarischen Nationalgeschichte ist, in gewissem Sinn auch um ein Stück osmanischer Reichsgeschichte. Die Periodisierung trägt dieser Tatsache Rechnung: Während die Eckdaten der Darstellung im griechischen Fall fast genau mit jenen des Sammelbandes übereinstimmen, wird die bulgarische Entwicklung über die Periodisierungsgrenze von 1825 hinaus bis 1878 verfolgt. Dies läßt sich mit der beträchtlichen Phasenverschiebung in der gesellschaftlich-politischen Entwicklung in Bulgarien im Vergleich zu Griechenland rechtfertigen. Hatte die Schulbildung in Griechenland bis 1830 die Formierung einer bürgerlichen Gesellschaft mit entsprechendem Nationalbewußtsein schon erheblich gefördert, so konnte diese Aufgabe im bulgarischen Fall im wesentlichen erst in der Zeit von 1830 bis 1878 erfüllt werden.

Der Forschungsstand zur Geschichte der Schulbildung hat in beiden Ländern mittlerweile ein beachtliches Niveau erreicht. Die besondere Rolle, die die Bildung im Prozeß der jeweiligen nationalen Emanzipation gespielt hat, bringt es mit sich, daß das Interesse für das Thema wachgehalten wird. Damit hängt aber auch die Tendenz zusammen, die Geschichte der Schulbildung vorrangig als geistesgeschichtliche Forschung im Rahmen der allgemeinen Kulturentwicklung zu betreiben. Die Bildungsgeschichte scheint hier gleichsam als Nebenprodukt aus der hauptsächlich ideengeschichtlichen Beschäftigung mit "Person, Werk und Epoche" führender Aufklärer zu resultieren. So wird ihr Beitrag zur Herausbildung der Literatursprachen, zur Säkularisierung des Weltbildes der Bevölkerung, zur Verwestlichung, Europäisierung oder Modernisierung der Gesellschaft zwar gebührend gewürdigt, was zuweilen zu einer Überbewertung der "griechischen Aufklärung" oder der "bulgarischen Wiedergeburt" führt. Sozialgeschichtliche Fragestellungen gewinnen jedoch erst allmählich an Bedeutung. Sie stehen dabei in einer wechselseitigen Beziehung zur Erschließung neuer Quellenbestände. So werden zunehmend Materialien herangezogen, die besser geeignet sind, strukturgeschichtlichen Forschungen als Quellenbasis zu dienen: Protokolle von Kirchen- und Schulgemeinden, Gehaltsabrechnungen, Schülerlisten, Kirchenregister u.v.m. Auf diese Weise rücken Fragen der Schichtenforschung oder solche nach den rechtlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Schulbildung in den Mittelpunkt: die soziale und territoriale Herkunft sowie die materiellen Lebensbedingungen des Lehrerstandes, des Klerus, die Entstehung und sozioprofessionelle Zusammensetzung der Intelligenz, die regionalgeschichtlich maßgebenden Faktoren usw. In diesem Zusammenhang erweist es sich als ein Defizit, daß die einschlägigen Bestände osmanischer Archive bisher kaum benutzt worden sind. Die Register, betreffend die Angelegenheiten der Bistümer (piskopos mukataasi kalemî defterleri), der nichtmuslimischen Gemeinschaften (gayr-i müslim cemaatleri ait defterleri), der einzelnen Kirchen (kilise defterleri) sowie die zahlreichen weiteren Einträge in den "Registern der wichtigen Ereignisse" (mühimme defterleri), können bei entsprechender Auswertung wesentlich zur Vervollständigung und Systematisierung der bereits vorliegenden Informationen beitragen (Sertoğlu, 1955; Çetin, 1979).

Freilich wird eine verlässliche Quantifizierung der sozialgeschichtlich relevanten Zusammenhänge schwer zu realisieren sein. Die bisherigen Angaben, etwa über die Schülerzahlen, sollten grundsätzlich als sehr approximative Werte betrachtet werden. Vor allem die Ermittlung von Alphabetisierungsraten ist zur Zeit fast unmöglich. Dennoch darf von der sprichwörtlichen Rückständigkeit des Balkans nicht vorschnell auf ein

sehr niedriges Alphabetisierungsniveau in Griechenland und Bulgarien im Untersuchungszeitraum geschlossen werden. Vergleicht man das Bulgarien des 18. Jh. etwa mit dem Rußland der großen Herrscherpersönlichkeiten wie *Peter I.* und *Katharina II.*, so schneidet das unterworfenen Balkanland keineswegs schlecht ab (Gandev, 1976b, 36-39, 46-48). Unter den mobilisierenden Impulsen nationalpolitischer Konflikte sollte die Schulbildung auf dem Balkan später spektakuläre Erfolge erzielen. Zu Beginn des 20. Jh. schließlich konnte ein westlicher Beobachter, wenn auch etwas übertreibend, sogar feststellen, daß Analphabetismus unter den Christen der "Europäischen Türkei" praktisch unbekannt sei (Annual Report for 1907, 1928, 29).

## 2 Rahmenbedingungen

### 2.1 Das Siedlungsgebiet und die demographischen Verhältnisse

Die griechische wie die bulgarische Bevölkerung lebte im Rahmen des Osmanischen Reiches über ein weites Territorium verstreut. Griechen traf man in kompakten Gruppen, außer in den Landschaften des Festlandes und des Peloponnes und auf den zahlreichen Inseln, vor allem in und um Konstantinopel (Istanbul), an der östlichen Schwarzmeerküste, in Kappadokien sowie in einigen Küstenstädten Westanatoliens, Thrakiens und Makedoniens. (Die Bewohner der Ionischen Inseln standen nicht unter osmanischer Herrschaft.) Diese z.T. durch beträchtliche Entfernungen voneinander getrennten Siedlungsgebiete hatten in ethnischer wie konfessioneller Hinsicht selten homogene Strukturen. Charakteristisch war vielmehr Siedlungsvermischung besonders in Übergangszonen zwischen einzelnen Volksgruppen. Selbst auf dem griechischen Festland kamen Nichtgriechen in bedeutender Zahl vor, so Türken, Albaner und Walachen in Thessalien, Albaner in Epirus und auf dem Peloponnes, und Slawen, Türken, Albaner und Walachen in Makedonien.

Vergleichbare Verhältnisse herrschten auch bei den Bulgaren. Ihr Hauptsiedlungsgebiet erstreckte sich von Adrianopel (Edirne) im Südosten bis zu Niš und Vidin im Nordwesten, von der Donaumündung im Nordosten bis zum Fluß Aliakmon und den makedonischen Seen von Ochrid und Prespa im Südwesten. (Die Slawen Makedoniens wurden damals zu den Bulgaren gerechnet.) In Makedonien waren freilich auch starke albanische, griechische, türkische und walachische Bevölkerungsgruppen beheimatet. In Nordostbulgarien und der Dobrudscha bildeten nichtbulgarische Gruppen - Türken - sogar die Mehrheit. Türken und die muslimischen Slawen (Pomaken) hatten darüber hinaus in Thrakien und den Rhodopen kompakte Siedlungsgebiete. Die Griechen an der Schwarzmeerküste und in Thrakien sowie die Walachen in den Rhodopen stellten weitere nichtbulgarische Bevölkerungsgruppen dar.

Verlässliche Statistiken über die zahlenmäßige Stärke der Griechen und Bulgaren für den Untersuchungszeitraum fehlen. Systematische Volkszählungen im Osmanischen Reich wurden erst seit der Mitte des 19. Jh. durchgeführt. Auch deren Ergebnisse sind für die Rekonstruktion der ethnisch-demographischen Verhältnisse nur bedingt brauchbar, da die Zensusbehörden die Bevölkerung grundsätzlich nach Konfessionszugehörigkeit einordneten, und die nomadisierenden bzw. transhumanten Gruppen nur unvollständig erfaßt werden konnten. Die sonst aus der Literatur bekannten Schätzungen gehen gewöhnlich auf zeitgenössische Beobachtungen europäischer Reisender zurück und sind somit überwiegend impressionistischen Charakters. Dennoch läßt sich durch sorgfältige Analyse des verfügbaren Materials eine ungefähre Vorstellung von den demographischen Größenordnungen gewinnen. Beispielsweise wird die Zahl der Bevölkerung auf dem Festland südlich Thessaliens einschließlich des Peloponnes, d.h. dem Territorium des Nationalstaates Griechenland nach 1830, für die Zeit vor dem griechischen Aufstand auf 750.000 bis 850.000 geschätzt. Ungefähr so viele Griechen dürften damals auch in Kleinasien gelebt haben. Von den etwa 80.000 Einwohnern Smyrnas im Jahre 1830 sollen ca. 20.000 Griechen gewesen sein. Weitere 100-150.000

Griechen wohnten in Istanbul (McGrew, 1985, 235; Clogg, 1982, 196; Karpát, 1974, 303/1985, 47; Aggelou, 1975, 310).

Die demographischen Verhältnisse in den bulgarischen Siedlungsgebieten im Untersuchungszeitraum sind ebenfalls nur annähernd zu ermitteln. Weite Teile dieser Gebiete, vor allem Flußtäler und Beckenlandschaften, waren im 18. Jh. sehr dünn besiedelt. Gegen Ende des Jahrhunderts betrug die Zahl aller Bulgaren auf der Balkanhalbinsel höchstens 1.500.000, bezogen auf das heutige bulgarische Territorium höchstens 900.000. Verlässlichere Daten liegen aus der zweiten Hälfte des 19. Jh. vor. So hat man für die Periode 1878-1888 eine Gesamtzahl von 2.130.000 christlichen Bulgaren im Fürstentum Bulgarien einschließlich Ostrumeliens berechnet (Gandev, 1976a, 156; Karpát, 1985, 50f.). Dazu kämen rund eine Million Bulgaren in Makedonien und in dem Vilayet Adrianopel, Gebiete, die außerhalb des Fürstentums lagen.

## 2.2 Verhältnisse auf dem Lande

Die überwältigende Mehrheit der Griechen und Bulgaren in der Neuzeit gehörte zu der osmanischen Bevölkerungskategorie *reaya*. Der Rechtstatus der *reaya*-Bauern wurde in Provinzialgesetzbüchern definiert. Eine persönliche Abhängigkeit von den Grundherren kannten diese Gesetzbücher nicht, obwohl sie faktisch in vielfacher Form vorkam. Auch eine Patrimonialgerichtsbarkeit war unbekannt. Die "Schollenbindung" bestand insofern, als die Bauern, die die Landwirtschaft für eine andere Beschäftigung aufgaben, eine Sondergebühr an die Lehnsträger zu entrichten hatten. Die bäuerliche Handels- und Gewerbefreiheit war insgesamt gesichert (Todorov, 1963, 118, 121).

Auf ihre Ackerflächen hatten die Bauern nur ein Nutznießungsrecht, das in einer Art Erbpacht von Generation zu Generation weitergegeben wurde. Häuser, Gärten, Obst- und Olivenhaine oder Weinberge dagegen galten als Eigentum (*mülk*). Dieser Besitz war uneingeschränkt verpfänd-, verkauf- und vererbbar. Auf den Erträgen des Bodens lastete der Agrarzehnt, den der Lehnsträger (ein *sipahi* oder eine Stiftung) einzog. An den Lehnsträger entrichteten die Bauern zusätzlich die *ispence*, gleichsam als Geldäquivalent für die mittelalterlichen "Hand- und Spanndienste". Darüber hinausgehende Verpflichtungen gegenüber dem Lehnsträger waren unbedeutend. So betrug der oft in Geld abgeholte Frondienst lediglich drei Tage im Jahr. Die verschiedenen "außerordentlichen" Steuern, die im 18. Jh. schon regelmäßig erhoben wurden, waren für den Staat bestimmt. Auch die nur von der nichtmuslimischen männlichen Bevölkerung im Erwachsenenalter erhobene Kopfsteuer, die die ungleiche Stellung der Nichtmuslime gegenüber den Muslimen symbolisierte, floß direkt der Staatskasse zu.

Unterschiede in der Rechtsstellung der ländlichen Bevölkerung hingen, neben der Religionszugehörigkeit, auch mit sozio-funktionalen Faktoren zusammen. Beachtung verdient in diesem Zusammenhang zunächst die Kategorie der *muaf reaya*. Es handelte sich hierbei um christliche Bevölkerungsgruppen, die sich aufgrund ihrer besonderen ökonomischen Nützlichkeit für den Staat eines abgehobenen Status erfreuten. Bergleute, Reisbauern, Pferdezüchter und -händler, Salinenarbeiter, Bootsmänner, Brückenbauer, Bewohner von Dörfern an Gebirgspässen (Paßwächter) oder Hersteller von kriegswichtigen Materialien wie Teer, Schmierfetten und Schießpulver waren von der Entrichtung bestimmter Steuern befreit. Daneben gab es auch christliche Gruppen, die für den Staat einen Waffendienst leisteten. Sie stammten überwiegend von der viehzüchtenden Bevölkerung mit Walachenstatus (*jus valachicum*) ab. Anstelle der Natural-

zehnten entrichteten die Walachen in der Regel eine Geldsteuer in Höhe von einem Goldstück pro Haushalt und Jahr. Zusätzlich hatten sie je fünf bis zehn Haushalte einen *voynuk* (Krieger) zu stellen. Die Voynuken, die als Gegenleistung für ihre Dienste über freie Erbgüter verfügten und von Steuern und Abgaben befreit waren, bildeten de facto einen ländlichen Kleinadel und gehörten technisch der herrschenden Militärschicht an. Eine ähnliche Stellung hatten die Martolosen, christliche Berufssoldaten, die als Angehörige des Militärs von den Steuern und Abgaben der *reaya*-Bauern befreit waren. Unter der Bezeichnung *armatoli* mit der Verfolgung von Räuberbanden beauftragt, traten diese im 18. Jh. gesellschaftlich und politisch hervor.

Der Großgrundbesitz (*çiftlik*) spielte weder in der griechischen noch in der bulgarischen Landwirtschaft eine dominierende Rolle. Die geringe Bevölkerungsdichte, die Knappheit von mobiler Arbeitskraft, die fehlende Rechtsgrundlage zur Verpflichtung von Bauern zur Zwangsarbeit auf Privatgütern sowie die relativ ungünstige Marktsituation waren die wesentlichen Faktoren, die der Formierung von Latifundien auf breiter Basis entgegenwirkten. Die steigende Nachfrage nach Agrargütern im Laufe des 18. Jh. im allgemeinen und der forcierte Anbau von Industriepflanzen wie Baumwolle, Mais, Mohn und Tabak im besonderen förderten jedoch in einigen Regionen (Makedonien, Thessalien, Nordwestbulgarien, Westanatolien) die *çiftlik*-Formation erheblich. Bauern, die meist infolge der Verschuldung ihr Betriebskapital verloren und deshalb ihre Höfe aufgeben hatten, bewirtschafteten nunmehr die Parzellen dieser überwiegend in "ungesunden" Ebenen liegenden Güter im Teilpachtverhältnis. Ihre Abhängigkeit von den *çiftlik*-Besitzern war primär wirtschaftlicher Art und wurde vertraglich geregelt. Unter günstigeren Bedingungen zogen diese Teilpächter wieder weg, und die *çiftliks* verfielen. So blieb der Anteil der Gutswirtschaft an der gesamten ländlichen Ökonomie bescheiden. Die neuen Führungsschichten in der Provinz, wie die muslimischen *ayan* und die christlichen *kocabaşu* bzw. *çorbacı*, verdankten ihren Status denn auch nicht so sehr ihrem Landbesitz, als vielmehr ihrer Rolle im System der Steuerpacht und im Handel, während die Bauern mehrheitlich ihre Stellung als unabhängige Kleinproduzenten bis zur Befreiung von der osmanischen Herrschaft bewahren konnten (Gandev, 1962; Veinstein, 1976; Crampton, 1981; İnalçık, 1984; McGrew, 1985, 21-91).

### 2.3 Das kommerzielle Leben und die Entstehung der griechisch-orthodoxen Kaufmannsschicht

Obwohl die ländliche Ökonomie grundsätzlich auf Subsistenz ausgerichtet war, erlebte das 18. Jh. einen erheblichen Kommerzialisierungsschub, der in stadtnahen und einigen verkehrsgünstigen Gebieten die soziale Differenzierung beschleunigte. Die Versorgung einer Stadt von der Größe Istanbuls oder die Belieferung des umfangreichen osmanischen Militärapparats waren attraktive Aufgaben für den Handel. So bildeten die bulgarischen Viehhändler (*celep*), die die Hauptstadt und das Heer mit Fleisch versorgten, recht früh eine wohlhabende soziale Schicht (Cvetkova, 1966). In einigen bulgarischen Städten wie Koprivštica, Gabrovo, Samakov, Kotel und Sliven erlebte die gewerbliche Produktion auf der Basis einheimischer Rohstoffe wie Wolle, Häute, Eisen und Holz seit Mitte des 18. Jh. einen Aufschwung.

Ähnlich wirksame Impulse gingen vom Levantehandel der Westeuropäer aus. Vor allem die Hafenstadt Smyrna (Izmir) verdankte ihm den Aufstieg zum bedeutendsten

Handelszentrum des östlichen Mittelmeerraumes im 18. Jh. Neben den Kolonien der Engländer, Franzosen und Holländer spielten die griechisch-orthodoxen Kaufleute eine bestimmende Rolle in der Geschichte dieser Stadt (Frangakis, 1985; Ülker, 1987). Unverzichtbare Partner der Europäer im Orient, etablierten sich die griechisch-orthodoxen Fernhändler auch in den Hafenstädten des westlichen Mittelmeeres, wobei Marseille zu einem wichtigen Zentrum der griechischen Diaspora wurde.

Für die Balkanhalbinsel war die Entwicklung der Beziehungen des Osmanischen Reiches mit Venedig, der Habsburger Monarchie und dem russischen Zarenreich von besonderer Bedeutung. Die Politik der Pforte gegenüber den italienischen Handelsstädten hatte schon im 16. Jh. die Interessen der griechisch-orthodoxen Kaufleute gefördert. Später bediente sich auch die neue Balkanmacht Österreich, das im Friedensvertrag von Passarowitz (1718) eine vorteilhafte Position im Orienthandel erlangte, der Vermittlung griechisch-orthodoxer Kaufleute aus dem Balkanraum. Nach der Freihafenerklärung von Triest (1719) beispielsweise wanderten viele osmanische Untertanen dorthin aus (Katsiardi-Hering, 1986; Turczynski, 1959, besonders 89ff., über weitere griechische Niederlassungen in Österreich, Sachsen und Preußen). Die griechischen Reeder erhielten das Privileg, das Mittelmeer unter österreichischer Flagge zu befahren. Auch die Landroute durch die Täler von Vardar, Morava und Donau, die den Südbalkan mit Zentraleuropa verbindet, erlangte in dieser Zeit große Bedeutung. Die Hafenstadt Saloniki, die den südlichen Endpunkt dieser Route markiert, wuchs zu einem internationalen Handelszentrum heran (Svoronos, 1956).

Die Geschäfte blühten vor allem während der Kontinentalsperre in der Zeit der napoleonischen Kriege. Griechische, walachische und slawische Händler führten Wolle, Baumwolle, Seide, Textilien, Tabak, Wachs, Häute, Duftstoffe, Gewürze, Safran u.a. aus dem Osmanischen Reich nach Wien, Regensburg oder Leipzig aus. Die kleine thessalische Stadt Ambelakia wurde in dieser Periode zu einer beachtlichen Produktionsstätte von Textilien für Zentraleuropa. Importiert wurden aus den "deutschen Ländern" Wolltücher (Mähren und Böhmen), Baumwolltextilien (Schlesien), Glas (Böhmen), Eisenwaren, Waffen u.ä. Auf habsburgischem Territorium – so in Wien, BudaPest, Szegedin, Debrecen, Temeschwar (Timișoara), Klausenburg (Cluj), Kronstadt (Brașov) – entstanden Kolonien griechisch-orthodoxer Kaufleute. Mit dem Beginn der österreichischen Donauschiffahrt während der vierziger Jahre des 19. Jh. schließlich erhielten die relativ unbedeutenden Orte an der Donau wie Kladovo, Rusçuk (Ruse), Vidin, Svištov oder Lom die Chance, sich zu Handelshäfen ihres jeweiligen Hinterlandes zu entwickeln (Paskaleva, 1986).

Nach den Friedensverträgen von Küçük Kaynarca (1774) und Jassy (1792) trat auch Rußland als Handelsmacht im Orient auf den Plan. Das Zarenreich kontrollierte nunmehr die Nordküste des Schwarzen Meeres, verfügte aber dort über keine Handelsflotte und war auf die griechischen Reeder und Seeleute aus dem Archipel angewiesen. Schon 1795 wurden Griechen eingeladen, sich in und um die neugegründete Stadt Odessa anzusiedeln; man sicherte ihnen Steuer- und Militärdienstbefreiung für eine längere Periode zu. Im Jahre 1800 erhielt Odessa weitere Privilegien, die die Stadt zu einem wichtigen Importhafen für Olivenöl, Trockenfrüchte, Wein, Baumwolle und Seide aus dem Süden und zu einem Exporthafen für Kaviar, Pelze und Getreide des Nordens werden ließen. Nach 1829 gewann Odessa als wirtschaftlich-kulturelles Zentrum – neben Bukarest – auch für Bulgarien an Bedeutung (Karidis, 1981).

## 2.4 Wandel im städtischen Bereich

Die größeren Balkanstädte waren bis zum 18. und mancherorts bis in die erste Hälfte des 19. Jh. hinein islamisch geprägt. Während Griechen, Walachen (Aromunen), Armenier und Juden ebenfalls bedeutende Gemeinden in den Städten bildeten, waren die Slawen überwiegend Bauern. Ein Wandel in dieser Hinsicht trat erst nach dem "Türkenkrieg" von 1683-1699 ein, in dessen Verlauf Städte wie Vidin, Skopje, Veles und Tetovo vorübergehend von den Habsburgern besetzt und zum Teil verwüstet worden waren. Solche Städte zogen im Laufe des 18. Jh. immer mehr Bauern des Umlandes an. Gegen Ende des Jahrhunderts, als die *kırcali*-Banden das offene Land terrorisierten, waren viele Bauern gezwungen, Sicherheit in den Städten zu suchen. Neben diesen außerökonomischen Faktoren trug die Intensivierung der handwerklichen Produktion (in Bulgarien besonders in der ersten Hälfte des 19. Jh.) zum Wandel der ethnischen Struktur der Städte bei; denn eine Steigerung der Produktion war beim gegebenen technologischen Niveau nur unter Heranziehung von zusätzlichen Arbeitskräften zu bewerkstelligen. Dadurch wurde der Zuzug der ländlichen Bevölkerung in die Städte verstärkt (in Donaubulgarien z.B. machten die Bulgaren im Jahr 1866 ca. ein Drittel der städtischen Bevölkerung aus; Todorov, 1972, 335).

Parallel zum Aufschwung des Handwerks im Laufe des 18. Jh. wuchs die gesellschaftlich-politische Bedeutung der Zünfte. Diese waren traditionell mehr staatliche Einrichtungen als Korporationen von Gewerbetreibenden zur Wahrung gemeinsamer Interessen. Infolge der Verlagerung des Schwerpunkts im Besteuerungssystem von der Landwirtschaft auf die gewerbliche Produktion, was im gestiegenen Gewicht der außerordentlichen Steuern gegenüber dem Agrarzehnt zum Ausdruck kam, hatten die Handwerker nunmehr eine relativ höhere Steuerlast zu erbringen. Bei der Verteilung von Steuerlasten innerhalb der Kommunen jedoch wurde ihre Stimme nicht gehört. Daraus erwuchs eine Konfliktsituation, die die Dynamik der kommunalpolitischen Entwicklung innerhalb der christlichen Gemeinschaften im Osmanischen Reich im 19. Jh. weitgehend bestimmte.

## 2.5 Formen der Lokalautonomie

Diese Vorgänge gewinnen besondere Relevanz im Hinblick auf die Entwicklung der Lokalautonomie, die eine lange Tradition auf dem Balkan hatte. Auch die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen die einzelnen Gebiete von den Osmanen erobert wurden, ließen Raum für die Herausbildung abgestufter Abhängigkeitsverhältnisse, mit der Folge, daß einige Regionen gewisse "Privilegien" erhielten, die sie bis in die Epoche der Modernisierung im 19. Jh. hinein bewahren konnten. Dazu gehörten Städte wie Janina (Epirus) und Moschopole (Südwestmakedonien), die sich ohne Widerstand ergeben hatten, oder Gebirgsgegenden wie Mani (Peloponnes) und Suli und Chimara (Albanien), die niemals vollkommen unterworfen wurden. Diese Orte bzw. Gebiete verfügten über eigene Selbstverwaltungsorgane, geführt von eigenen Notabeln oder Stammeshierarchien. Die Lokalautonomie konnte auch ein Resultat von Privilegien sein, die einst an bestimmte Bevölkerungsschichten (*muaf reaya*-Gruppen) gewährt worden waren, später jedoch auf deren Siedlungen übertragen wurden. So verfügten die bulgarischen Städte Gabrovo, Koprivštica, Teteven, Trjavna, Kotel, Kalofer, Klisura, Loveč, Panagjurište, Samokov, Čiprovci u.a., die ursprünglich Paßwächter, Bergleute u.ä. beheimatet hatten, zu Beginn des 19. Jh. über gewählte Selbstverwaltungsorgane. Auf noch höherer Ebene war das Recht auf Selbstverwaltung im Osmanischen Reich im Rahmen des sog. *millet*-Systems begründet. In seiner historisch gewachsenen Form handelte es sich bei diesem System um eine Gesellschaftsordnung mit autonomen Religionsgemeinschaften, die auf der Grundlage des Personalprinzips - im Unterschied zum Territorialprinzip - des Rechts strukturiert waren (s. die Beiträge in Braude/Lewis, 1982). Die Religionszugehörigkeit hatte hier gegenüber der Zugehörigkeit zu einer ethnisch-

sprachlichen Gruppe eindeutig Vorrang. So umfaßte die griechisch-orthodoxe Gemeinschaft der "Römer" (*rum milleti*) nicht nur die ethnisch griechische Bevölkerung, sondern auch die übrigen griechisch-orthodoxen Untertanen des Sultans, die Bulgarisch, Walachisch, Albanisch, Arabisch oder Türkisch sprachen. Das System hatte sich in seinen Grundzügen bereits im arabischen Kalifat herausgebildet. Ein Wendepunkt in seiner Entwicklung war die Wiedererrichtung des griechisch-orthodoxen Patriarchats von Konstantinopel durch *Mehmed II.* (1454); die neuen Patriarchen sollten sich fortan größerer Befugnisse erfreuen als ihre Vorgänger in Byzanz (Pantazopoulos, 1967, 13). Nicht nur die Entscheidungsgewalt in Kirchenangelegenheiten und die Verwaltung des Kirchen- und Klosterbesitzes blieben dem Patriarchat überlassen. Dieses durfte auch die Höhe der Abgaben zum Unterhalt der Kirche und des Klerus unabhängig vom Staat festlegen. Ferner war die Regelung aller Zivilrechtsfälle der griechisch-orthodoxen Bevölkerung, wie Heirats-, Scheidungs-, Vormundschafts- und Erbschaftsfragen, seiner Jurisdiktion unterstellt. Das Patriarchat hatte auch die Schulhoheit im Rahmen der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft. Schließlich vertrat der Patriarch in seiner Eigenschaft als *millet başı* (Ethnarch) diese Gemeinschaft politisch gegenüber dem Staat.

Die Organisationseinheit der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft war die autonome konfessionelle Gemeinde. Gewählte Gemeindevorsteher (*kocabaşı*) in den Dörfern kümmerten sich mit Hilfe ebenfalls gewählter Ältestenräte um die Gemeindeangelegenheiten. Neben der Sicherung der Geldmittel für die Gemeindekirche (und, falls vorhanden, für die Schule) ging es zunächst um die Eintreibung der Kirchensteuern im Namen des Patriarchen und der Kopfsteuer im Namen des osmanischen Fiskus. Dabei fungierte die Dorfgemeinde, wie schon zu byzantinischer Zeit, als eine fiskalische Kollektive, d.h., die Steuerlasten einer Gemeinde wurden gewöhnlich als Pauschalsummen festgelegt, um dann innerhalb der Gemeinde entsprechend den sozialen und ökonomischen Verhältnissen der einzelnen Familien in unterschiedliche Beträge aufgeteilt zu werden. Auch aus diesem Grunde sollte die Gemeindeautonomie im Laufe des 18. Jh., als die "außerordentlichen" Steuern zur Hauptbelastung der Bevölkerung wurden, noch größere Bedeutung erlangen. Denn nach dem neuen System wurde nicht nur die von der Gemeinde zu erbringende Steuerleistung auf die einzelnen Haushalte nach einem jährlich neu vereinbarten Schlüssel verteilt, sondern auch die Höhe der Steuerlast einzelner Gemeinden innerhalb eines Distrikts praktisch jedes Jahr von neuem verhandelt.

In größeren Städten wurde die griechisch-orthodoxe kommunale Verwaltung unmittelbar von höheren kirchlichen Würdenträgern (Metropolit und Bischöfen) und den Notabeln gestellt. Seit Mitte des 18. Jh. war diese Führung mit einer wachsenden Opposition des kaufmännischen Bürgertums konfrontiert. In Smyrna beispielsweise verlangten die griechischen Kaufleute Mitspracherecht in der Leitung ihrer Gemeinde. Im Jahre 1785 sah sich der Metropolit von Smyrna gezwungen, den Vertretern des Kaufmannsstandes mehr Rechte in Gemeindeangelegenheiten einzuräumen. Dennoch konnte die politische Spannung innerhalb der griechisch-orthodoxen Gemeinde bis 1819 nicht abgebaut werden. Denn nunmehr drängten die Zünfte in die Entscheidungsgremien der Kommune. Sie koalitierten dabei einmal mit den Kaufleuten, ein andermal mit der Kirche. In den Jahren 1761, 1785, 1788, 1809/10 und 1818 kam es sogar zu gewaltsamen Auseinandersetzungen (Iliou, 1975).

Im 18. Jh. lag jedoch das Geschick der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft in erster Linie in den Händen der "Phanarioten". Diese Oligarchie, ansässig in der unmittelbaren Nachbarschaft des ökumenischen Patriarchats im Stadtviertel Phanar von Konstantinopel, verdankte ihre Machtposition vor allem der Tatsache, daß sie als Dolmetscher, Gesandte, Zollpächter, Heereslieferanten, Geldverleiher u.a. der osmanischen Herrschaft treu diente. So war schon im 17. Jh. der Phanariote *Panaïotis Nikousis* zum Dragoman der Hohen Pforte ernannt worden. Ihm folgte in diesem Amt *Alexandros Mavrokordatos* (1641-1709), der bei den Friedensverhandlungen von Karlowitz im Jahre 1699 Bevollmächtigter der Pforte war. Sein Sohn *Nikolaos Mavrokordatos* wurde 1709 vom Sultan zum Hospodar der Moldau ernannt. Von nun an bis 1821 lagen die Regierungen der Donaufürstentümer in der Hand führender phanariotischer Familien. Da die Phanarioten über die Praxis des Ämterkaufs alle höheren Ränge der griechisch-orthodoxen Kirchenverwaltung mit ihren eigenen Kandidaten besetzen konnten, blieb ihr Einfluß keineswegs auf die Donaufürstentümer beschränkt, sondern wurde nicht zuletzt in Bulgarien als eine erdrückende Last empfunden. Nichtsdestoweniger trugen die Phanarioten, die die moderne Schulbildung, Wissenschaft und Künste förderten, zur Säkularisierung des geistig-kulturellen Lebens der griechisch-orthodoxen Völker unter osmanischer Herrschaft entscheidend bei (Runciman, 1968, 360-384; Pippidi, 1980).



## 2.6 Das Schulsystem

### 2.6.1 Das griechische Schulsystem

Das im Rahmen der *millet*-Verfassung entstandene griechisch-orthodoxe Schulwesen im 18. und der ersten Hälfte des 19. Jh. war kein einheitliches System. Dennoch lassen sich zwei Grundtypen von Bildungsanstalten unterscheiden: "Allgemeine" Elementarschulen (*koinon scholeion*) und höhere "Hellenische Schulen" (*ellēnikon scholeion*). Die Elementarschulen dienten primär zur Sicherung des geistlichen Nachwuchses und ferner als Vorbereitungsstufe für die höheren Bildungsanstalten. In Räumlichkeiten von Klöstern und Kirchen und seltener in Privathäusern untergebracht und von einzelnen Mönchen oder Popen geführt, vermittelten sie Grundkenntnisse vor allem im Lesen liturgischer Texte, von Psalmen sowie im Kirchengesang (Apostolidis-Kusserow, 1983, 74f.). Nicht alle Orte verfügten über Elementarschulen, wenn auch ihre Zahl in den ersten Dekaden des 19. Jh. zunahm. Eine relativ bedeutende Stadt wie Manastir (Bitola) z.B. hatte 1818 nur eine Elementarschule mit einem Lehrer. In Konstantinopel freilich, der Hauptstadt der griechisch-orthodoxen Welt, gab es im Jahre 1846 etwa 38 Schulen dieser Art (Bitoski, 1979, 259; Spuler, 1978, 251).

Auch die Gründung von höheren Schulen ging auf die Initiative der Kirche zurück. In Fortsetzung der byzantinischen Tradition war in Konstantinopel schon im 15. Jh. die Patriarchatsschule (*Patriarchikē Scholē*) gegründet worden, die seit 1691 als Akademie und später gar als die "Große Schule der Nation" (*Megalē tou Ethnous Scholē*) bekannt war. Diese Schule diente zu theologischen Zwecken; Fächer wie Philosophie und Physik standen im Hintergrund. Ähnliche "Priesterseminare" existierten im 16. und 17. Jh. auch auf den Inseln Chios und Patmos, in Thessaloniki, Seres, Janina, Kozani, Tirnavos, Nauplion, Monemvasia, Anchialos, Adrianopel und Philippopel (Gritsopoulos, 1966-71; Patrinelis, 1974).

Schon im 17., aber besonders im 18. Jh. traten zunehmend Kaufleute und Diasporagemeinden als Schulgründer auf. Parallel dazu fand eine gewisse Verweltlichung der Bildung statt, obwohl Religion noch lange im Zentrum der Erziehung bleiben sollte. Vor allem Janina wurde von in Venedig lebenden Epiroter Kaufleuten bevorzugt gefördert (die "Epifanios-Schule" wurde schon 1647 gegründet). Um 1750 beherbergte die Stadt drei höhere Schulen und war damit das Zentrum der griechischen Bildung auf dem Balkan. Griechische Kaufleute in Italien ermöglichten ferner die Gründung von Schulen in Kastoria (1706), Salona (1711), Delvino (1749), Athen ("Dekas-Schule" 1757). Mit weiteren Schulen in Städten wie Konstantinopel, Thessaloniki, Bukarest, Jassy, Smyrna, Patras, Tripolis, Jerusalem, Alexandria sowie auf den Inseln Chios, Patmos, Samos und Kreta belief sich die Zahl griechischer höherer Bildungsanstalten um die Mitte des 18. Jh. auf 35 (Apostolidis-Kusserow, 1983, 76).

Der Ausbau des Schulwesens erreichte seinen Höhepunkt gegen Ende des 18. Jh., als der allgemeine ökonomische Aufschwung, unterstützt durch das (für die christlichen *millets*) günstige politische Klima nach dem Frieden von Küçük Kaynarca (1774), die Rahmenbedingungen der Schulbildung wesentlich verbesserte. Auch Säkularisierungsimpulse aus dem Westen, bedingt durch die Intensivierung der kommerziellen wie kulturellen Beziehungen, verstärkten sich in dieser Periode. So wurden die fürstlichen Akademien von Bukarest und Jassy ab 1776 nach fortschrittlichen Gesichtspunkten reorganisiert. In Smyrna entstand durch die Gründung des "Philologischen Gymnasiums"

im Jahre 1810 der seit 1723 bestehenden "Evangelischen Schule" (*Euaggelikē Scholē*) weltliche Konkurrenz. Kydoniai (Ayvalık) entwickelte sich zu einem bedeutenden Bildungszentrum im westlichen Kleinasien am Vorabend des griechischen Aufstandes. Selbstverständlich besaß auch Konstantinopel seit der Umgestaltung der Akademie des Patriarchats in Kuruçeşme in eine "Hellenisch-Philosophische" Schule im Jahre 1814 eine zeitgemäße Bildungsanstalt (Camariano-Cioran, 1974, 45ff.; Diavast, 1898/99; Valianatos, 1973).

Über eine Universität verfügte die griechisch-orthodoxe Gemeinschaft bis Ende der osmanischen Herrschaft allerdings nicht. So war die wissensdurstige Jugend auf die Hochschulen des Auslands angewiesen. (Die 1824 auf den Ionischen Inseln errichtete Universität spielt in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle.) Angeführt von Padua, standen die italienischen Universitäten traditionell ganz oben in der Gunst griechischer Studenten, gefolgt im 19. Jh. von deutschen (vor allem Leipzig), französischen und englischen Hochschulen (Turczynski, 1959; Tsirpanlēs, 1983).

### 2.6.2 Das bulgarische Schulsystem

Das bulgarische Schulsystem entsprach in seinen Grundzügen weitgehend dem des griechischen. Die mittelalterliche Tradition wurde hier allerdings noch stärker, nämlich in den Klöstern, gepflegt, die lange die wichtigsten Stätten der Bildung blieben. Besonders berühmt war die Schule des Rila-Klosters in Nordwestbulgarien. Sie durfte auch von Bauernjungen aus der Umgebung besucht werden. In einer ersten Stufe lernten die Zöglinge Lesen und ein wenig Schreiben. In der zweiten Stufe wurden Kenntnisse in der Grammatik des Kirchenslawischen, Gesang und Griechisch vermittelt. Die Mönche des Rila-Klosters bewanderten regelmäßig das Land und verrichteten dabei, neben ihren religiösen Aufgaben, oft auch die Tätigkeit des Lehrers. Eine ähnliche Rolle spielten die Athosklöster Zograf und Hilendar sowie die Klöster Sv. Naum bei Ochrid und Sv. Jakim bei Kriva Palanka. Von klösterlichen "Zellen", die als Schule dienten, leitet sich der Begriff "Zellenschule" (*kilijno učilište*) ab, der bis in die zweite Hälfte des 19. Jh. hinein ein Synonym für Elementarbildung in Bulgarien blieb. Denn "Zellenschulen" wurden im 18. Jh. auch in "Klostergütern" (*metochi*) – beispielsweise hatte das Rila-Kloster Güter u.a. in Veles, Samokov, Vraca, Teteven, Pleven, Loveč, Gabrovo, Kazanlık, Čirpan –, an Pfarrkirchen in den Städten und hier und da auch in Privathäusern eröffnet. Mönche und Popen erteilten in ihnen Kindern wohlhabender Familien Unterricht im Lesen kirchenslawischer Texte, im Schreiben, Singen und Ikonenmalen. Die Sicherung des Priesternachwuchses stand demnach eindeutig im Vordergrund (Gečev, 1967; Radkova, 1985).

In der Entwicklung der Zellenschule werden drei Perioden erkennbar: Bis 1762 kommen diese Schulen ausschließlich in Klöstern oder in den Städten vor. Westbulgarien bildete dabei den geographischen Schwerpunkt; von den 112 namentlich bekannten Zellenschulen befanden sich 76 dort. Die Zeitspanne von 1762 bis 1835 kann als die zweite Periode betrachtet werden. *Paisij Chilendarskis* Werk über die "bulgarisch-slawische Geschichte" (*Istorija slavenobolgarskaja*, 1762), in dem eine neue Auffassung vom gesellschaftlichen Wert der Bildung zum Vorschein kommt, gilt in diesem Zusammenhang als Wendepunkt. Nunmehr wurden Zellenschulen auch in Dörfern eröffnet, und neben Mönchen und Popen traten auch Handwerker als Lehrer auf. Die Zahl der in dieser Periode eröffneten Zellenschulen wird auf 225 geschätzt, wobei Orte

am Balkangebirge einen regionalen Schwerpunkt bildeten. Die dritte Phase in der Entwicklung der Zellschule begann mit der Eröffnung der neubulgarischen Schule von Gabrovo im Jahre 1835. Die Zellschulen verloren von nun an ihre frühere Bedeutung. Dennoch stieg ihre Zahl durch die Gründung von 140 neuen Schulen bis 1876 weiter an (Čakürov, 1975, 128; etwas abweichend Springborn, 1983, 298).

Die Zellschule befriedigte die Bedürfnisse der neuen Sozialschicht in den Städten Bulgariens seit Ende des 18. Jh. immer weniger. Die aufstrebenden Kaufleute brauchten eine weltlich orientierte Bildung, und zwar in griechischer Sprache. Im Zuge des Aufstiegs des griechisch-orthodoxen Kaufmannsstandes hatte sich nämlich das Griechische als *lingua franca* im Kommerzleben des Osmanischen Reiches durchgesetzt. Hinzu kam die zunehmend hellenistische Einstellung des ökumenischen Patriarchats von Konstantinopel seit der Abschaffung des autokephalen slawischen Erzbistums von Ochrid (Gelzer, 1902, 150f.; Snegarov, 1931, 125-155). (Das bulgarische Patriarchat von Turnovo war schon mit der Eroberung des Landes durch die Osmanen am Ende des 14. Jh. aufgelöst und seine Diözesen in den Jurisdiktionsbereich des Patriarchats von Konstantinopel einbezogen worden.) Die bulgarischen Bischofsstühle gerieten in die Hände ethnisch-griechischer Kleriker, und die griechische Sprache wurde infolgedessen auch im kirchlich-kulturellen Bereich das Hauptkommunikationsmittel. Unter diesen Bedingungen besuchten junge Bulgaren, die sich eine relativ zeitgemäße Bildung leisten konnten, griechische höhere Schulen in Konstantinopel, Janina, Bukarest, Smyrna oder Chios, mit der Folge, daß die entstehende bulgarische Intelligenz weitgehend gräzisiert wurde. Parallel dazu gewannen die neugriechisch-weltlichen Elementarschulen in einigen griechisch geprägten Städten, wie Varna, Sozopol, Anchialos, Seres, Melnik, und, seit 1810, in den wirtschaftlich entwickelteren bulgarischen Ortschaften wie Sliven, Kotel, Turnovo, Plovdiv, Svištov und Karlovo, an Bedeutung (Čakürov, 1975, 162-180).

Der Bedarf an Bildung in den bulgarischen Städten führte im Jahre 1815 zur Gründung einer sog. "helleno-bulgarischen" Schule in Svištov, die den Beginn der modernen Schulbildung in Bulgarien markiert. Im Unterschied zu den Zellschulen, die oft in Kirchen- und Klosterbauten untergebracht waren, verfügte die neue Schule über eigene Schulgebäude. Der Unterricht fand in griechischer und bulgarischer Sprache statt. An Fremdsprachen wurden Italienisch und Französisch angeboten. Bald entstanden weitere Schulen dieser Art in Kotel (1819), Sliven (1820), Karlovo (1826) und Sofia (1831). Auch in Smyrna wurde eine helleno-bulgarische Schule errichtet (1828), die zeitweilig von etwa 200 Schülern aus verschiedenen Teilen Bulgariens besucht wurde (Genčev, 1988, 154-156).

Die Entstehung des Nationalstaates Griechenland (1830) wirkte sich auf die Entwicklung der helleno-bulgarischen Schulen jedoch negativ aus. Die Begeisterung für die griechische Sprache und Kultur innerhalb der bulgarischen Intelligenz verschwand. Gerade jene Persönlichkeiten, die ihre Bildung in griechischen Schulen erhalten hatten (*G. Krüstevič, G.S. Rakovski, N. Bozveli, P. Beron, N. Rilski, V. Aprilov, K. Fotinov, I. Seliminski u.a.*), bezogen jetzt entschieden Stellung gegen die Dominanz der griechischen Sprache im Kulturleben Bulgariens und gegen die Rolle des griechisch-orthodoxen Patriarchats im Schulbereich. Ihre Forderungen konzentrierten sich im wesentlichen auf zwei Punkte: die Ernennung von Bischöfen, die den Gottesdienst in bulgarischer Sprache abzuhalten in der Lage waren, und die Gründung von Schulen, in denen der Unterricht auf Bulgarisch stattfinden sollte (Krestanov, 1980; Penev, 1930-1933, Band 3, 212-244).

Trotz der Opposition des *Metropoliten Hilarion* von Turnovo konnten *V. Aprilov* und *N.S. Palauzov*, zwei Vertreter des bulgarischen Bürgertums, im Jahre 1835 in Gabrovo

eine Schule auf der Basis des wechselseitigen Unterrichts nach der *Methode von Bell und Lancaster* gründen. Der Unterricht fand ausschließlich in der Volkssprache statt. Die Initiative zur Gründung der Schule war von Diasporagemeinden in Rumänien (Bukarest), Rußland (Odessa) und dem Habsburgerreich (Wien) ausgegangen. Die Kaufleute ließen sich zur Finanzierung von weiteren Gründungen nach Vorbild der Schule in Gabrovo mobilisieren. So entstanden bald neue Nationalschulen in Svištov (1835), Sliven (1836), Kazanlık, Karlovo und Koprivštica (1837), Elena, Kotel und Sopot (1838), Tŕrnovo, Panagjurište, Sofija und Trjavna (1839). Im Jahre 1845 existierten bereits 53 Volksschulen dieser Art (Čakŕrov, 1975, 207-213).

Mit der Gründung der ersten Hauptschule nach dem Vorbild der russischen Realschulen durch *Najden Gerov* in Koprivštica im Jahre 1846 erreichte das bulgarische Schulwesen unter osmanischer Herrschaft den Höhepunkt seiner Entwicklung. Diese Klassenschule stand auch Schŕlern aus benachbarten Orten offen. Klassenschulen diesen Typs wurden bald auch in Pazardŕik (1847), Kalofer (1848) und Plovdiv (1850) erŕffnet. Der Unterricht konzentrierte sich auf naturwissenschaftliche und neusprachliche Fächer. Neben Erdkunde, Arithmetik, Algebra, Physik, Handelslehre, Geschichte, Singen und Turnen wurden die Schŕler in den modernen Sprachen Griechisch, Tŕrkisch, Franzŕsisch und Italienisch unterrichtet. In den 1860er Jahren bekamen die mehrklassigen Hauptschulen zusätzlich die Aufgabe, die Schŕler fŕr eine Lehrtätigkeit in den Volksschulen vorzubereiten. Dazu wurde das Fach Erziehungsmethode in den Fächerkanon aufgenommen. Einige dieser Hauptschulen (Gabrovo, Plovdiv u.a.) wurden bald zu Gymnasien ausgebaut (Springborn, 1983, 305).

### 3 Alltag der Schulpraxis

#### 3.1 Die Träeger

Die Schulbildung in der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft war in erster Linie eine Angelegenheit der Kirche. Diese muŕte sich nicht zuletzt wegen der Sicherung des Priesternachwuchses um die Erŕffnung und Unterhaltung von Schulen kŕmmern. Im allgemeinen zweigte jedoch die Kirche, die durch die Kirchensteuern der Gläubigen finanziert wurde, nur einen kleinen Teil ihrer Einkŕnfte zu Schulzwecken ab. Beispielsweise lieŕ der Metropolit von Adrianopel im Jahre 1820 fŕr den Bau des bischŕflichen Palastes 70.000 Groschen sammeln, fŕr die Schule aber standen zur gleichen Zeit lediglich 7.000 Groschen zur Verfŕgung (Aggelou, 1975, 308). Deshalb traten fast immer andere Träeger neben der Kirche zur Finanzierung von Schulen auf.

Die geläufigste Rechtsform fŕr die materielle Unterstŕtzung der kirchlichen Initiativen im Schulbereich war die Errichtung einer religiŕsen Stiftung. Auf diese Weise konnte man sowohl die Bildung fŕrdern, als auch einen gewissen Einfluŕ auf die politischen Verhättnisse innerhalb der eigenen Religionsgemeinschaft ausŕben. Solche Wohltätigkeit konzentrierte sich verständlicherweise um das Patriarchat in Konstantinopel. Die griechischen Schulen in der Hauptstadt waren die best ausgestatteten im ganzen Osmanischen Reich. Die zu Beginn des 19. Jh. gegrŕndete Akademie von Kuruŕeŕme z.B. verfŕgte ŕber eine luxuriŕse Villa fŕr den Schuldirektor. Die Lehrer erhielten fŕr die damalige Zeit hohe Gehälter. Die Schŕler, alle Stipendiaten, waren in ei-

nem Studentenheim untergebracht. Die Bibliothek der Schule verfügte über reiche Bestände (Vallianatos, 1973, 439).

Die Elementar- und Zellschulen in der Provinz verursachten relativ geringere Kosten. In Vorräumen der Kirchen und Klöster untergebracht, brauchten sie oft nicht einmal spezielles Mobiliar wie Tische und Stühle. In Sofia z.B. benutzte der Lehrer *Stoimen Rilčanin* noch in den 20er Jahren des 19. Jh. seine eigene Wohnung als Schule; erst im Jahre 1831 wurde an die Metropolitankirche "Sv. Nedelja" ein Schulgebäude angebaut (Popov/Rančev, 1980, 53). Die Finanzierung solcher Schulen wurde gewöhnlich innerhalb von Pfarrgemeinden geregelt. Die Schulkosten konnten aber für manche Gemeinden trotzdem unbezahlbar werden, besonders dann, wenn es sich um die Kosten höherer Bildungsanstalten wie Akademien, Lyzeen oder Gymnasien handelte. Auf den ägäischen Inseln berechnete man in den ersten Jahrzehnten des 19. Jh. 15.000 Groschen im Jahr für die Unterhaltung einer durchschnittlichen Schule (Aggelou, 1975, 309).

Angesichts Aufwendungen in dieser Größenordnung war man schon seit dem 17. Jh. auf Hilfe von außerhalb angewiesen. Im 18. und 19. Jh. wurden die Kosten der Schulbildung zu einem beträchtlichen Teil von wohlhabenden Kaufleuten – einheimischen wie aus den Diasporagemeinden – getragen. Die "Bruderschaft St. Nikolaus" in Venedig z.B., Träger von bedeutenden Bildungsstätten im 17. und 18. Jh. wie der Schule auf der Insel Chios, der Dekas-Schule in Athen, der Epifanios-Schule in Janina sowie der Schulen in Salona, Kastoria und Delvino, verfügte über Finanzmittel hauptsächlich aus Erbnachlässen ihrer Mitglieder. Daraus wurden nicht nur die Errichtung der Schulen finanziert, sondern auch deren Lehrer regelmäßig besoldet und die Schüler verpflegt. Die "Evangelische Schule" in Smyrna existierte seit 1733 nur dank der Freigebigkeit einzelner Kaufleute. Als im Jahre 1778 eine Feuersbrunst das gesamte Stadtviertel, in dem sich die Schule befand, vernichtete, war es zunächst recht schwierig, neue Geldgeber zu finden. Das "Philologische Gymnasium" von Smyrna, das im Jahre 1810 als eine weltliche Schule ohne Beteiligung der Kirche gegründet wurde, war ebenfalls auf Geldschenkungen reicher Bürger angewiesen. Auch hier kamen die Unterstützungsgelder nicht selten von außerhalb; so schenkten 1815 ein Konstantinopler Grieche und 1817 ein Grieche aus Odessa je 10.000 Groschen an die Schule. Und im Jahre 1819 stiftete *Skarlatos Kallimachēs*, der Hospodar der Moldau, einen bedeutenden Betrag. Dank solcher Gaben verfügte das "Philologische Gymnasium" von Smyrna über genug Mittel, um sogar Buchpublikationen seiner Lehrer zu finanzieren (Apostolidis-Kusse-row, 1983, 78-80; Diavast, 1898/99, 298; Vallianatos, 1973, 431).

In Bulgarien übernahmen gleichermaßen seit den ersten Dekaden des 19. Jh. griechisch-orthodoxe Kaufmannschaften im Ausland die Finanzierung von Bildung. Die Gründung der neubulgarischen Schule in Gabrovo (1835) beispielsweise war das Werk einiger in Odessa lebender Kaufleute wie *Vasil Aprilov* und *Nikola Palauzov*, die von bulgarischen Handwerker- und Händlerkolonien in Rumänien, Siebenbürgen und Bessarabien wirksam unterstützt wurden. Die Schule von Gabrovo war kostenlos und stand allen bulgarischen Kindern aus den umliegenden Orten offen. Wortführer der neubulgarischen Erziehung im Ausland förderten von nun an nach Kräften alle schulischen Initiativen in der Heimat. So spendete der reiche Kaufmann *Ivan Denkoglu* 30.000 Groschen, als die Gemeinde von Sofia im Jahre 1849 die Errichtung eines Schulgebäudes in Angriff nahm; das war immerhin mehr als die Hälfte der notwendigen Summe. *Ivan Denkoglu* kümmerte sich in der Folgezeit auch um die Besorgung von Lehrbüchern und die Vermittlung von Stipendien für eine Weiterbildung der Schüler in Rußland. Neben solchen Spenden verfügte die Sofioter Schule über Eigentum in der Stadt, z.B. Läden, die vermietet wurden. Schließlich kamen die Beiträge der Zünfte hinzu. Ein

gewählter Schulvorstand kontrollierte die Ein- und Ausgaben der Schule (Popov/Rančev, 1980, 55-56).

Um die Finanzierung von Schulen besser zu organisieren, kamen die interessierten Bürger in Vereinen und Gesellschaften zusammen. So gründeten im Jahre 1810 griechische Geistliche, Ärzte, Lehrer und Kaufleute in Bukarest einen Bildungsverein, und im Jahre 1813 entstand in Athen zum selben Zweck die Gesellschaft "*Etaireia tōn Filomousōn*" (Vacalopoulos, 1974). Mit einer gewissen Phasenverschiebung kann diese Entwicklung auch in der Geschichte der bulgarischen Bildung festgestellt werden. Nach der Gründung des griechischen Nationalstaates entdeckten immer mehr bulgarische Kaufleute im Ausland, die früher als "Griechen" galten, ihr Bulgarentum. Seit Mitte des 19. Jh. bemühte sich die bulgarische Gesellschaft "*Epitropia*" in Bukarest, die später in "*Dobrodetelna družina*" umbenannt wurde, zusammen mit ähnlichen Vereinen u.a. in Odessa, um die Koordinierung der finanziellen Anstrengungen aller Bulgaren im Bereich der Schulbildung. Das Ziel war, die Spenden und Erbschaften in einen speziellen Fonds zu kanalisieren, aus dem die Kosten der neuen Schulen in der Heimat bezahlt werden sollten. Eine solche Zentralisierung, etwa die Bezahlung aller Lehrer aus einer allgemeinen Kasse, wie es *Petir Beron* schon 1840 gefordert hatte, ließ sich jedoch erst nach der Gründung des bulgarischen Exarchats (1870) realisieren (Čakurov, 1975, 203f.; Springborn, 1983, 305).

### 3.2 Lehrer

Angehörige der niederen Geistlichkeit – Mönche und Popen – waren die ersten Lehrer der griechisch-orthodoxen Bevölkerung. Sie stammten aus den unteren Schichten des Volkes. Die Kinder dieser Schichten erhielten gewöhnlich keine Schulbildung. Wenn ein Junge Mönch oder Priester werden wollte, ging er zu einem Kloster, um Lesen und Schreiben sowie die liturgischen Texte zu lernen. Damit hatte er sich mit genug Wissen für seine Laufbahn gewappnet. Die Klöster sollten zwar gut ausgestattete Bibliotheken haben, doch fehlte es ihnen in der Regel am nötigen Geld. Einige Evangelien, Psalmen und liturgische Bücher sowie das Horologium bildeten oft den ganzen Bestand einer Klosterbibliothek. Nach dem Besuch der Klosterschule arbeitete der Zögling als Hilfspriester bei einem Popen. Anschließend ging er auf die Suche nach einer geeigneten Stelle auf dem Lande, wofür jedoch die Chancen recht gering waren, und zwar, erstens, weil nicht jedes Dorf sich einen Popen leisten konnte, zweitens, das Priesteramt einen quasi erblichen Charakter hatte – Söhne der Popen wurden Popen – und, drittens, die Pfarreien oft von Bischöfen an Meistbietende verkauft wurden. Unter diesen Bedingungen blieb der allgemeine Bildungsstand der Dorfgeistlichkeit niedrig (Runciman, 1968, 219; Radkova, 1986, 78-143; Todorova, 1987).

Seit Mitte des 16. Jh. kannte Griechenland jedoch auch den Typ des philosophisch gebildeten Lehrers. Söhne aus wohlhabenden Schichten besuchten zunehmend die Hochschulen zunächst Italiens, vor allem die Universität Padua, und später Deutschlands (Turczynski, 1959, 164-178). Zwar kehrten sie überwiegend als Ärzte zurück, betätigten sich aber daneben auch als Lehrer. Unter ihrem Einfluß fand eine inhaltliche Verschiebung im Schulunterricht vom Religiösen zum Philosophisch-Naturwissenschaftlichen hin statt. So führte im 17. Jh. ein Neo-Aristoteliker, *Theophilus Korydaleus*, das philosophische Denken auch in die Patriarchatschule in Konstantinopel ein (Vacalopoulos, 1974). Die geistigen Bindungen zum Westen wurden, parallel zum

Aufschwung in den kommerziellen Beziehungen, im Laufe des 18. Jh. weiter vertieft. Als glücklicher Umstand kam der Aufstieg der Phanarioten zu einer mächtigen Oligarchie an der Pforte und in den Donaufürstentümern hinzu. Die griechische Bildung erhielt dadurch die bis dahin fehlende fürstliche Förderung. Unter solch günstigen Bedingungen bildete sich in der Epoche der Aufklärung auch in den griechisch-orthodoxen Gemeinden unter osmanischer Herrschaft eine weltlich orientierte Intelligenz heraus (Mackridge, 1981).

Die Chancen dieser Intelligenz, eine Einstellung als Lehrer an einer der neuen Akademien, Lyzeen oder Gymnasien zu finden, war gut. *Eugenius Boulgarès* (1716-1806), ein Anhänger von *Locke*, *Leibniz* und *Wolff*, dem die griechische Bildung die Einführung der experimentell-wissenschaftlichen Methode in den Schulunterricht verdankt, wurde von Patriarch *Kyril V.* zum Direktor zunächst der Akademie auf dem Athos (1753) und, nach einigen Jahren, der Patriarchatsakademie in Konstantinopel ernannt. Sein Schüler *Iōsēpos Moisiōdax* (1730-1780), ein Bewunderer von *Descartes* und *Newton*, übernahm 1765 die Leitung der Akademie von *Jassy*. *Athanasios Psalidas* (1767-1829), der nach Studien in *Poltava* und *Wien* 1797 als ein Anhänger von *Locke* und *Kant* in seine Heimatstadt *Janina* zurückkehrte, wurde zwar wiederholt des Atheismus bezichtigt, durfte aber trotzdem für 25 Jahre als Lehrer in *Janina* arbeiten und starb als Direktor des Lyzeums der Insel *Leukas* (Runciman, 1968, 220; Demos, 1958, 533-539). Neben diesen "Philosophen" trugen Intellektuelle wie *Lampros Fōtiadēs*, Direktor der Akademie von *Bukarest* (1792), *Kōnstantinos Koumas*, Lehrer in *Larissa* (1798) und *Ambelakia* (1802), berühmt vor allem als Gründer des "Philologischen Gymnasiums" von *Smyrna* (1810), oder sein damaliger Kollege *Kōnstantinos Oikonomos*, erheblich zur Respektabilität des Lehrerberufes bei.

Die Professionalisierung in diesem Bereich findet ihren Ausdruck auch in der Höhe der Gehälter, die die Träger der Schulen seit Mitte des 18. Jh. an die Lehrer zahlten. Während das Honorar eines Lehrers an einer ländlichen Zellschule, von Ort zu Ort stark variierend, nicht selten aus Naturallieferungen – einer bestimmten Menge Weizen, Mais oder einem Laib Brot pro Kind wöchentlich – bestand, bezogen die Lehrer an den höheren Schulen schon früh ein angemessenes Gehalt. So bekam ein Lehrer in Griechenland um die Mitte des 18. Jh. ungefähr 750 Groschen pro Jahr. Zehn Jahre später erhöhte sich dieser Betrag auf 1.000, und weitere zehn Jahre später auf 1.250 Groschen. Um das Jahr 1820 schließlich betrug das durchschnittliche Gehalt eines Lehrers 3.000 Groschen (Aggelou, 1975, 318).

Entsprechende Daten über Bulgarien aus den 30er Jahren des 19. Jh. zeigen eine vergleichbare Entwicklung. War der Lehrer an einer Gemeindeschule tätig, so erfolgte die Bezahlung in Form eines Jahreshonorars direkt durch die Gemeinde – ein Fortschritt gegenüber der damals noch gängigen Praxis, die Lehrer durch die Eltern der Kinder entlohnen zu lassen. Während beispielsweise ein Lehrer an der privat geführten Zellschule von *Štip* um das Jahr 1830 von jedem Kind pro Woche 30 Para (0,75 Groschen) verlangte, bekam der Lehrer *Trajčo Klisarov* an der öffentlichen Zellschule derselben Stadt von der Gemeinde 1.500 Groschen pro Jahr – eine beträchtliche Summe, wenn man bedenkt, daß noch im Jahre 1812 ein Lehrer an der öffentlichen Zellschule von *Vraca* als Jahreshonorar lediglich 200 Groschen erhalten hatte (Radkova, 1986, 206, 211). Einige Vergleichszahlen können dabei helfen, die Bedeutung der Gehälter besser einzuschätzen. So kostete um 1830/40 ein Okka Getreide (1,283 kg) 24 Para (40 Para = 1 Groschen), ein Okka Tabak 4 Groschen, ein Okka Käse 1 Groschen. Für ein Pferd mußte man dagegen 600 Groschen investieren (Radkova, 1986, 211, Anm. 132). Die Gehälter der Lehrer an den neubulgarischen Schulen nach 1835 erreichten noch höhere Beträge. So bekam *Neofit Rilski* in *Gabrovo* jährlich 5.000 Groschen. Nach einer Berechnung bewegte sich das Lehrergehalt an den neubulgarischen Schulen zwischen 5 und 16,7 Gramm Silber pro Tag (Berov, 1983, 95, zitiert in Radkova, 1986, 220f.).

Die Professionalisierung im Bildungsbereich erhielt einen mächtigen Impuls durch die Einführung der Methode des wechselseitigen Unterrichts. Entwickelt von *Joseph Lancaster* und *Andrew Bell* auf den britischen Inseln zu Beginn des 19. Jh., erfuhr diese Methode in Griechenland eine rasche Verbreitung. Eine Serie von Aufsätzen in der Wiener griechischen Zeitschrift "*Logios Ermē*" in den Jahren 1816-1819 über die Vorzüge der neuen Methode trug zu deren Popularisierung bei. Die Methode des wechselseitigen Unterrichts schien einerseits dank dem Einsatz von mehreren Gehilfen (monitors) unter der Aufsicht eines einzigen Lehrers besonders geeignet zu sein, die negativen Auswirkungen des Lehrermangels abzuschwächen. Andererseits hoffte man, durch die Anwendung dieser Methode die Ausbildung des Lehrernachwuchses auf die Ebene eines praktisch wie theoretisch sinnvollen Konzepts heben zu können. Schon im Jahre 1817 wurde in Athen die erste nach der neuen Methode arbeitende Schule eröffnet. Griechische Schulen dieses Typs entstanden bald in Jassy, Bukarest, Odessa und in einer Reihe von bulgarischen Städten (Čakurov, 1975, 161f.; Camariano-Cioran, 1974, 110-118).

Auch für die Entwicklung der neubulgarischen Bildung hatte die Methode des wechselseitigen Unterrichts große Bedeutung. Vor den 30er Jahren des 19. Jh. war hier eine pädagogische Ausbildung der Lehrer unbekannt. Einige Vertreter der neuen Intelligenz hatten, nach der Absolvierung zumeist einer griechischen Schule im Osmanischen Reich, ihre Studien im Ausland fortgesetzt, so *Petür Beron* (Deutschland), *Ivan Seliminski*, *Stefan Čomakov*, *Nikola Nikolo* (Italien), *Aleksandür Ekzarch*, *Gavrail Krūstevič* (Frankreich). Mit ihrem relativ hohen Niveau der Allgemeinbildung galten sie für den Lehrerberuf als hervorragend qualifiziert. Von den übrigen Lehrern – Popen, Mönchen, Handwerksmeistern – erwartete man, daß sie den Kindern lediglich Lesen und Schreiben beibrachten. Nach der Eröffnung der Schule von Gabrovo aber, die die Methode des wechselseitigen Unterrichts anwandte, empfand man zum ersten Mal das Bedürfnis, wenigstens die talentierten Schüler mit den Grundsätzen der neuen pädagogischen Methode bekanntzumachen. *Neofit Rilski* hielt 1835-36 in Gabrovo und 1837-39 in Koprivštica spezielle Kurse zu diesem Zweck ab. Die Absolventen bekamen von ihm quasi als Diplom eine Art Empfehlungsschreiben, das sich später bei der Stellensuche als wertvoll erwies. Die berufliche Ausbildung der Lehrer blieb jedoch mehr oder weniger auf diesem Niveau stehen, bis mit der Eröffnung einer "pädagogisch-theologischen" Schule durch *Josif Kovačev* in Štip im Jahre 1869, die in zweijährigen Kursen Lehrer für die Grundschulen ausbildete, ein großer Schritt nach vorne getan wurde (Čakurov, 1975, 206-213; Genčev, 1988, 151; Radkova, 1986, 218f.).

### 3.3 Schüler

Die Schulbildung im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jh. war ein Privileg der gehobenen sozialen Schichten. Die Kinder aus bäuerlichen Verhältnissen konnten vielleicht eine Zellschule, aber nur in den seltensten Fällen eine der höheren Bildungsanstalten besuchen. Die Akademie von Bukarest kann hier als Beispiel dienen: Das Edikt *Alexandros Ipsilantēs* aus dem Jahre 1776 sah zwar u.a. Stipendien für 75 Schüler vor. Diese sollten jedoch vorrangig Kinder von Bojaren oder von Kaufleuten und Handwerkern, gegebenenfalls sogar von armen Ausländern sein, aber unter keinen Umständen Kinder von Bauern. Die relativ niedrige Zahl der Schüler an dieser Akademie (224 im



Jahre 1810) spiegelt das elitäre Konzept der Träger wider (Camariano-Cioran, 1974, 47, 56).

In einer Handelsstadt wie Smyrna waren es die Kinder von Kaufleuten, die das Gros der Schülerschaft bildeten. Die sechs bis acht Elementarschulen der griechisch-orthodoxen Gemeinde hatten in den ersten Dekaden des 19. Jh. zusammen um die 1.000 Schüler, während die Zahl der Schüler der beiden höheren Schulen, des "Philologischen Gymnasiums" und der "Evangelischen Schule" sich jeweils zwischen 100 und 300 bewegte (Aggelou, 1975, 310; Vallianatos, 1973, 426f., 433). Die berühmte Schule von Kuruçeşme in Konstantinopel bildete in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Die Kinder stammten hier zwar sämtlich aus bescheidenen familiären Verhältnissen in der Provinz ab. Ihre Zahl, im Jahre 1814 nur 100, war jedoch bemerkenswert niedrig (Vallianatos, 1973, 439).

Auch in Bulgarien blieb die Schulbildung überwiegend den Kindern wohlhabender Kreise vorbehalten. Die verfügbaren Zahlenangaben über die Besucher einzelner Zellschulen bewegen sich meist zwischen 10 und 20. Der Lehrer *Kočo* im nordbulgarischen Tŕrnovo in den 30er Jahren des 19. Jh. beispielsweise unterrichtete nur 15-20 Kinder. In Südbulgarien konnten es sich in dieser Epoche nur die vornehmsten Familien leisten, ihre Kinder in die neubulgarische Schule von *Neofit Rilski* in Koprivštica zu schicken. An der Gemeindeschule von Sofia lernten pro Jahr ungefähr 50 Kinder. Diese Zahl blieb auch nach der Gründung einer neubulgarischen Schule in der Stadt im Jahre 1839 relativ niedrig. Die Zahlenangaben über die bulgarischen Diasporaschulen sind allerdings ebenfalls bescheiden. So lernten in den etwa 70 bulgarischen Schulen in Bessarabien 2.484 Kinder im Jahre 1846 und 1.128 Kinder im Jahre 1851. Nach einem zwei- bis dreijährigen Unterricht – offensichtlich lang genug, um einigermaßen Lesen und Schreiben zu lernen – verließen die Kinder die Schule in der Heimat wie in der Fremde, um einem Handwerkerberuf nachzugehen (Radkova, 1986, 211; Todev, 1982, 72; Popov/Rančev, 1980, 53f.; Radkova/Genčev, 1985, 295).

Mädchen wurden traditionell nicht in die Schule geschickt; die Zellschulen waren nur für die Jungen da. Eine Ausnahme bildeten die Nonnen, die manchmal des Lesens und Schreibens kundig waren. Die Anfänge der Schulbildung für Mädchen werden daher auf die Gründung von Klöstern für Frauen in der zweiten Hälfte des 18. Jh. zurückgeführt (Radkova, 1985, 107). Reiche Kaufleute und besonders Angehörige der Phanariotenschicht ließen manchmal ihren Töchtern Privatunterricht zu Hause erteilen. Die Einsicht in die Nützlichkeit der Bildung für Mädchen setzte sich jedoch seit Beginn des 19. Jh. innerhalb städtischer Gruppen allmählich durch. So ist bekannt, daß Mädchen aus bürgerlichen Kreisen in den makedonischen Städten Kratovo und Bansko Privatunterricht erhielten (Gerasimova, 1979). Im Jahre 1828 wurde in Šumen eine Zellschule für Mädchen gegründet, die rund 40 Schülerinnen hatte. Diese Schule bestand bis 1846. Die erste weltliche Mädchenschule wurde im Jahre 1840 in Pleven eröffnet. Sie hatte ca. 20 Schülerinnen. Nach einem dreijährigen Studium konnten diese Mädchen ihrerseits andere Mädchen unterrichten. Bald folgte die Gründung von ähnlichen Schulen in Vraca (1844) und Veles (1848). Um die Mitte des Jahrhunderts dürfte es in Bulgarien über 30 Schulen für Mädchen gegeben haben (Radkova/Genčev, 1985, 295f.).

### 3.4 Lehrinhalte

Der Unterricht in den traditionellen Kirchen- und Klosterschulen war im wesentlichen auf die Ausbildung des niederen Klerus abgestimmt. Dabei mußten weder eine genau festgelegte Schulzeit noch ein Lehrplan eingehalten werden. Die Kinder lernten die Buchstaben des Alphabets und die verschiedenen liturgischen Texte auswendig. In der berühmten Schule des Rila-Klosters gab es zwei Stufen: Die erste Stufe diente der Vermittlung der Lesefähigkeit. In der zweiten Stufe lernten die Kinder die Grammatik des Kirchenslawischen, Gesang und Griechisch. Die griechischen Kirchenbücher wie die "Phyllada", der "Ochtoëchos", das "Psalterion", der "Apostolos", das "Mega Horologion", oder deren bulgarische Entsprechungen wie *časoslov* (Horologion), dienten generell als Lehrmaterial. Schreiben wurde nur am Rande geübt, mit der Folge, daß manch ein Dorfgeistlicher zwar lesen, aber kaum schreiben konnte. Mit den Zahlen hatte man sogar noch größere Schwierigkeiten. Erst im dritten oder vierten Schuljahr befaßte man sich mit ihnen, um wenigstens die Reihenfolge kirchlicher Feiertage oder die Chronologie von Heiligenviten zu verstehen. Nachdem man die Wiedergabe von Zahlenwerten durch Buchstaben – das arabische Ziffernsystem wurde relativ spät, in Bulgarien erst im 19. Jh., eingeführt – gelernt hatte, begann das Rechnen. Die Operationen in den Grundrechenarten blieben aber in der Regel im Rahmen der Zahlen bis 1000 (Radkova, 1985, 100; Springborn 1983, 298ff.; Apostolidis-Kusserow, 1983, 74; Čakürov, 1975, 130ff.).

Die Schulbildung spielte im Prozeß der Säkularisierung im Lauf des 18. Jh. die Vorreiterrolle. Sie erfuhr dabei selbst einen inhaltlichen Wandel. Auch in einigen besser ausgestatteten Elementarschulen begann der Schwerpunkt des Unterrichts sich allmählich auf Lehrfächer mit größerem Praxisbezug wie Arithmetik oder Erdkunde zu verschieben. Parallel zu dieser Entwicklung gewann in Bulgarien das Griechische als Unterrichtssprache in den Zellschulen an Bedeutung. Auch in den sog. helleno-bulgarischen Schulen in der ersten Hälfte des 19. Jh. war Griechisch nach Religion das zweitwichtigste Fach. Das Erscheinen von *Petür Berons* "Fischfibel" (*Riben Bukvar*) im Jahre 1824 vollzog hier die Wendē zu den weltlich-naturwissenschaftlichen Lehrfächern. Neben Grammatik und den Grundrechenarten vermittelte diese Fibel auch Elementarkenntnisse über die Natur, den Menschen und die Grundzüge der Geschichte. Fortan gehörten neben Katechismus, Gesang, slawischer und griechischer Grammatik auch Arithmetik, Geographie und Geschichte oft zum festen Fächerkanon. In den Schulen für Mädchen wurden zusätzlich Haushaltsführung und Handarbeit gelehrt (Springborn, 1983, 131f., 299f.; Radkova/Genčev, 1985, 290f.).

Die traditionellen höheren Bildungsanstalten vermittelten ebenfalls Lehrinhalte ekklesiastischen Charakters. Der Unterricht fand in zwei Fachrichtungen, der theologischen und der philosophischen, statt. In der Theologie stand die Übersetzung, weniger die Interpretation, byzantinischer Kirchenväter im Vordergrund. Die Philosophie bestand in erster Linie aus Altgriechischer Sprache und Grammatik. Als Lehrmaterial dienten hierbei weiterhin einige bewährte Grammatiken wie die von *Kōnstantinos Laskarēs* aus dem Jahre 1476! Zur Philosophie gehörten auch Rhetorik sowie die Scholastik auf der Basis des Aristotelischen Systems. Behandelt wurden ferner antike Autoren wie *Plutarch*, *Xenophon*, *Isokrates*, *Homer*. Dabei kam bis ins 19. Jh. hinein die sog. psychagogische Methode zur Anwendung: Man schrieb Worte aus antiken Autoren auf eine Zeile. Darüber sollten dann Synonyma aus der altgriechischen Sprache ge-

schrieben werden – eine aufwendige und ermüdende Beschäftigung (Economidés, 1950, 252f.; Apostolidis-Kusserow, 1983, 75f.).

Die Schulzeit betrug zehn Jahre und länger und konnte daher nur von wenigen durchgehalten werden. Im 18. Jh. konnte ein vollständiges Studium sogar einen Zeitaufwand von 17-22 Jahren beanspruchen, und zwar 4-5 Jahre für Lesen und Schreiben in Alt- und Umgangsgriechisch, 1-2 Jahre für die Grammatik, 2-3 Jahre für Literatur, 2-3 Jahre für Syntax und Komposition, 1-2 Jahre für Poesie und Rhetorik und anschließend 7 Jahre für Logik und *Aristoteles*. An der griechischen Akademie von Bukarest z.B. bestand das Studium in der Zeit nach 1776 aus fünf Zyklen zu je drei Jahren. Im ersten Zyklus lernte man die griechische Grammatik und ein wenig Latein; im zweiten wurden diese Kenntnisse vertieft, die griechische Literatur trat hinzu. Im dritten Zyklus standen vormittags die Kurse der Poesie, Rhetorik und die aristotelische Ethik und nachmittags Italienisch und Französisch an. Im vierten kam man mit den "Wissenschaften" in Berührung, und zwar vormittags mit Arithmetik und Geometrie und nachmittags mit Geschichte und Geographie. Im letzten Zyklus wurden dann Philosophie und Astronomie gelehrt (Aggelou, 1975, 323; Camariano-Cioran, 1974, 47).

Eine Akzentverschiebung innerhalb der höheren Schulbildung von den grammatischen zu den empirisch-naturwissenschaftlichen Fächern hin setzte um die Mitte des 18. Jh. ein. *Eugenius Boulgarès*, der 1753-59 Leiter der Athosakademie und 1760-63 der Patriarchatsschule in Konstantinopel war, machte als erster den Versuch, Logik, Philosophie und Metaphysik nach den Theorien von *Leibniz*, *Wolff* und *Locke* zu lehren. Er benutzte dabei in einem ersten Zyklus die philosophischen Texte von *Aristoteles* gemeinsam mit Übersetzungen von einigen modernen Autoren wie *J.B. Duhamel* und *E. Puchot* (Logik), *J. Locke* und *G.I. Graavesand* (Philosophie) und *A. Genovesi* (Metaphysik). In einem zweiten Zyklus lehrte *Boulgarès* Mathematik, wozu auch Arithmetik, Geometrie, Physik und Erdkunde gehörten. Auch hier stützte er sich auf Werke moderner Autoren, z.B. die Arithmetik von *Wolff*, die Geometrie von *Taquet*, die Physik von *Wuckerer* (Podskalsky, 1988, 344-353; Aggelou, 1975, 326).

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jh. waren die modernen naturwissenschaftlichen Fächer schon weitgehend etabliert. Das "Philologische Gymnasium" von Smyrna spielte in dieser Hinsicht eine besondere Rolle. *Kōnstantinos Koumas*, der Gründer der Schule, hatte im Jahre 1807 in Wien *Fontaines "Cours encyclopédique et éléments de mathématiques et de physique"* und im Jahre 1808 *Adets "Leçons élémentaires de chimie"* ins Griechische übertragen und veröffentlicht. In Smyrna gewährte er nun den empirischen Fächern wie Physik und Chemie breiten Raum im Unterricht. Er lehrte beispielsweise Galvanismus und Elektrizität, wobei er im Klassenzimmer praktische Experimente veranstaltete (Vallianatos, 1973, 422-428). Andere Schulen folgten diesem Trend: An der Akademie von Bukarest gliederten sich die Lehrfächer nunmehr in drei Gruppen: (1) die Wissenschaften, d.h. Mathematik, Physik, Chemie, Geschichte der Naturkunde, Geographie, Metaphysik, Logik, Ethik; (2) die Philosophie, d.h. Rhetorik, Poesie, Geschichte, Mythologie, Archäologie; (3) die Sprachen, d.h. Griechisch, Latein, Russisch, Französisch und Deutsch. Auf der Insel Chios gehörten 1819 neben den mehr oder weniger "klassischen" Disziplinen, wie Theologie, griechische Grammatik, Latein, Logik, Metaphysik, Rhetorik, Ethik, Philosophie, Alte Geschichte, Mathematik, Arithmetik und Algebra, auch Französisch, Türkisch, Geographie, Mechanik, Optik, Experimentelle Physik und Chemie zum Fächerkanon. Die gestiegene Bedeutung der Naturwissenschaften drückte sich auch darin aus, daß die Prüfungen in ihnen wesentlich länger dauerten – oft wurde pro Tag nur ein Schüler geprüft – als in den sprachwissenschaftlichen Fächern (Aggelou, 1975, 326; Camariano-Cioran, 1974, 58).

## 4 Konzepte der Schulbildung

### 4.1 Die Kirche

Die Kirche war primär an der Sicherung des Priesternachwuchses interessiert. Dazu unterhielt sie einige Schulen, die den Charakter von Priesterseminaren hatten. Etwa seit dem 17. Jh. lassen sich allerdings innerhalb der Kirche auch Bemühungen um die Hebung des Bildungsniveaus der Gläubigen feststellen. Einige Patriarchen förderten die Eröffnung von Schulen bei Pfarrgemeinden, und die außerordentlich starke Position der Kirche im Rahmen des *millet*-Systems sowie das durch die Kirche sanktionierte Stiftungswesen sicherten auch einigen säkularen Bildungsanstalten der späteren Zeit die rechtlich-finanzielle Basis.

Die Haltung der Kirche gegenüber Bildung war dennoch ambivalent. Die Kirche strebte einerseits nach einer Synthese der Wertvorstellungen der Antike mit denen des Christentums. Ihr Festhalten am Altgriechischen als der Sprache der Bildung war hierfür bezeichnend. Andererseits stand die Kirche seit dem 14. Jh. unter dem starken Einfluß der neuplatonisch-hesychastischen Tradition des Palamismus, und in diesem Zusammenhang wird in der Forschung zu Recht von "Bildungsindifferenz bis -feindlichkeit" gesprochen (Podskalsky, 1988, 48). Nach der volkstümlichen hesychastischen Auffassung war es für den einzelnen Menschen durch Selbstvervollkommnung ohne Vermittlung der Kirche möglich, das Göttliche zu erreichen. Dem vermittelten, vor allem weltlichen Wissen gegenüber war man mißtrauisch. Eine Häresie aus der Sicht der katholischen Kirche, wurde der Hesychasmus vom Konzil des Jahres 1349 als im Einklang mit den Dogmen der Orthodoxie bestätigt, und die bulgarische Kirche schloß sich im Jahre 1360 dieser Lehrmeinung an (Dragova, 1980, 96f.). Die Abspaltung der Ostkirche von Rom war die Folge. Nach der Kirchenunion von Florenz (1439) schien zwar der Konflikt überwunden zu sein, doch die Wiedereinrichtung des griechisch-orthodoxen Patriarchats von Konstantinopel durch die Osmanen im Jahre 1454 auf palamitischer Grundlage brachte das Schisma in neuer Brisanz zurück.

Das Patriarchat von Konstantinopel fungierte in der Folgezeit praktisch als eine "Regierungsanstalt des Osmanischen Reiches" (Eichmann, 1858, 82). Die osmanische Expansion in Südosteuropa und dem Nahen Osten lag durchaus auch im Interesse der Ostkirche, denn mit den Grenzen des Reiches erweiterte sich auch deren Kompetenzbereich. Schon Ende des 14. Jh. war das bulgarische Patriarchat von Turnovo abgeschafft und dessen Territorium unter die Jurisdiktion von Konstantinopel gestellt worden. Die osmanische Annexion Syriens und Ägyptens im 16. Jh. brachte die Patriarchate von Antioch und Jerusalem unter den Einfluß von Konstantinopel. Dank osmanischer Siege über katholische Mächte konnte die Orthodoxie schließlich in der griechischen Inselwelt selbst – Euböa, Zypern, Kreta, Rhodos, Chios u.a. – die Oberhand gewinnen. Als jedoch gegen Ende des 17. Jh. der Machtverfall des Osmanischen Reiches einsetzte, geriet die Stellung des griechisch-orthodoxen Patriarchats ebenfalls ins Schwanken. Nicht nur mußte die Ostkirche von nun an Abstriche von ihrem Jurisdiktionsbereich hinnehmen, sondern auch deren geistige Autorität über die Gläubigen wurde durch die Missionsarbeit westlicher Kirchen im Orient immer offener in Frage gestellt.

Im Bewußtsein dieser wenig günstigen Aussichten setzten sich gerade in der Epoche der Aufklärung in Europa jene Gruppen innerhalb der griechischen Orthodoxie durch, für die es die vorrangige Aufgabe der Schulbildung war, die Kinder zu gottesfürchtigen,

gefügigen Gemeindemitgliedern zu erziehen. Wie der osmanische Staat, beharrte die Ostkirche auf Religion als der Basis der politischen Gemeinschaft. Kirche und Nation waren in dieser Sicht praktisch identisch. Man vermied folgerichtig, sogar den Begriff "Hellene" zu verwenden, und hielt stattdessen an der imperialen Bezeichnung "Rōmaios" für die orthodoxen Griechen fest (Apostolidis-Kusserow, 1983, 63). Eine solche Auffassung stand den Bestrebungen der Aufklärung, das politische Gemeinwesen auf säkulare Grundlagen zu stellen, diametral entgegen. So ließ es sich auch nicht vermeiden, daß die Kirche in einen langwierigen Konflikt mit Anhängern der Aufklärung geriet.

Schon in den 50er Jahren des 18. Jh. mußte *Eugenius Boulgarēs*, Übersetzer von *Leibniz*, *Wolff* und *Locke*, seine Stelle als Leiter der Athosakademie räumen, weil er versucht hatte, zeitgenössische Philosophie in den Unterricht einzuführen. Sein Schüler *Iōsēpos Moisiōdax*, ein Bewunderer von *Descartes* und *Newton* und seit 1765 Direktor der Akademie von Jassy, wurde von der Kirche als Parteigänger der Lateiner angegriffen (Podskalsky, 1988, 344-353; Demos, 1958, 535f.; Knapp, 1984).

Im Verlauf der Französischen Revolution und der anschließenden Napoleonischen Kriege, die den Sieg der Aufklärung über die alte Ordnung symbolisierten, nahm die Bedrohung für die griechisch-orthodoxe Kirche konkrete Gestalt an. Im Jahre 1797 kündigten die Franzosen, die gerade die Ionischen Inseln besetzt hatten, die bevorstehende Wiedergeburt des antiken Griechenland an, und kurz danach versuchte *Bonaparte*, über Alexandrien nach Jerusalem vorzustoßen. Die Orthodoxie reagierte auf diese Gefahr aus dem Westen mit einer Kampagne der "Gegenaufklärung". Patriarch *Neophytos* verurteilte in einer Enzyklika (1793) öffentlich *Voltaire*, die Freimauer, *Rousseau* und *Spinoza*, und mehrere dem Patriarchat nahestehende Personen machten in einer Reihe von Kampfschriften die westliche Philosophie für den Sittenverfall der griechischen Jugend verantwortlich. In Konstantinopel schien man entschlossen zu sein, auch in Zusammenarbeit mit der Pforte zu verhindern, daß die westliche philosophisch-naturwissenschaftliche Literatur Eingang in die griechischen Schulen fand. Beispielsweise bezichtigte man *Athanasios Psalidas*, der seit 1797 in Janina u.a. Physik und Chemie nach der experimentellen Methode unterrichtete, des Voltairismus, was dem Atheismus gleichkam (Demos, 1958, 536-539). In Kontrast dazu wurde das Osmanische Reich in einem im Jahre 1797 in Konstantinopel veröffentlichten Pamphlet – angeblich aus der Feder des Patriarchen von Jerusalem, in Wahrheit jedoch verfaßt von *Athanasios Parios* (s. Podskalsky, 1988, 360f.), dem bedeutendsten Schüler von *Boulgarēs* – gleichsam als eine Emanation des göttlichen Willens zur Rettung der Orthodoxie dargestellt. Der Satan habe aber in Gestalt westlicher Philosophen neuerlich die Lüge von der Freiheit erfunden, um die Christen irrezuführen (s. die englische Übersetzung des Textes in Clogg, 1969).

Auch nachdem die unmittelbare Bedrohung durch das revolutionäre Frankreich vorüber war, ließ die Gegenaufklärung innerhalb der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft kaum nach. Die Kirche betrieb bis zum Ausbruch des griechischen Aufstandes im Jahre 1821 eine reaktionäre Politik, die man besonders im Schulbereich zu spüren bekam. So sah sich *Kōnstantinos Koumas* im Jahre 1815 gezwungen, die Leitung der Schule von Kuruçeşme aufzugeben, weil die Treuhänder mit seinen modernen Methoden nicht einverstanden waren (Vallianatos, 1973, 439). Und das wichtigste Werk *Koumas*, das "Philologische Gymnasium" von Smyrna, mußte im Jahre 1819 seine Tore schließen, weil der Metropolit *Anthimos*, durch die Wahl eines anderen Gegners der Aufklärung zum ökumenischen Stuhl (*Gregorius V.*) ermuntert, die griechische Ge-

meinde gegen die Schule aufgewiegelt hatte (Iliou, 1975, 296). *Gregorius V.* erließ 1819 eine Enzyklika gegen die Ideen der Aufklärung (s. Text in Dimaras, 1953, 299ff.).

In Bulgarien waren die Verhältnisse wesentlich anders geartet. Schon im Mittelalter unter starkem kulturellen Einfluß des Griechentums, machte dieses Land im 18. Jh. einen Prozeß der zunehmenden Gräzisierung besonders im ekklesiastischen Bereich durch. Die Bistümer wurden mit Geistlichen griechischer Abstammung besetzt. Religiöse Schriften erschienen nur in griechischer Sprache. Die Abschaffung der autokephalen Kirchen der Balkanslawen, des Patriarchats von Peč und des Erzbistums von Ochrid (1766/67), deren Territorien unter die Jurisdiktion von Konstantinopel gestellt wurden, markierte den Höhepunkt dieser Entwicklung.

Die gesellschaftlich-kulturellen Folgen waren vor allem aus der Sicht der einheimischen Popen und Mönche inakzeptabel. Aus diesem Kreis kam denn auch die erste Stimme des Protestes gegen die "Hellenisierung": Der Mönch *Paisij Chilendarski* verfaßte im Jahre 1762 seine *Istorija slavenobolgarskaja*, eine Darstellung der Geschichte der Könige und Heiligen Bulgariens, in der er seine Landsleute ermahnte, sich der eigenen Sprache nicht zu schämen, und aufzuhören, nur noch Griechisch zu lesen und zu sprechen. Man habe allen Grund, stolz auf die eigene Geschichte zu sein. Einst hätten auch die Bulgaren eigene Zaren, Bischöfe und Patriarchen gehabt, ja sie hätten die Heilige Schrift zu den anderen Slawen gebracht. *Paisij* wollte also vor allem das Kirchenslawische als die Sprache des Gottesdienstes bewahrt wissen. Damit gab er einen starken Impuls zur nationalen Wiedergeburt Bulgariens, wie sehr auch sein Werk, inhaltlich wie der Form nach, in der orthodox-christlichen Tradition stand, d.h., nicht vom Geist der Aufklärung, sondern vom Glauben an die Vorsehung durchdrungen war (Arnaudov, 1972, 90. Die Frage, ob die bulgarische Wiedergeburt mit *Paisij* oder noch früher beginnt, ist umstritten; vgl. Penev, 1930-1933, I, 49-111. Genčev, 1988, 14-49, gibt einen kritischen Überblick über die Literatur).

Mit *Sofronij Vračanski*, ebenfalls einem Kleriker, kam die bulgarische Kirche den Problemen der Volksbildung näher. In seinen Predigten (1796) und sonstigen Arbeiten seit 1802, die in der Volkssprache verfaßt waren, kritisierte *Sofronij*, daß es in Bulgarien immer noch Priester gebe, die nicht lesen und schreiben konnten. Das Volk solle aufhören, sich von unwissenden Klerikern führen zu lassen. Was man brauche, seien Schulen. Wie die europäischen Völker, und wie die Griechen und Armenier im Osmanischen Reich, sollten auch die Bulgaren eigene Schulen und Akademien haben, in denen die Jugend Grammatik und Philosophie lernte (Petkanova-Toteva, 1972, 37-41; Sofroni, 1979).

In der Periode der osmanischen Reformen nach 1839 wurden der Kirchenkampf gegen das Patriarchat von Konstantinopel und der Kulturkampf gegen die Gräzisierung zu komplementären Aspekten ein und desselben Prozesses: der Nationwerdung des bulgarischen Volkes. In diesem Kontext konnte die Kirche in Bulgarien die Schulbildung schwerlich anders als ein Instrument der "nation building" konzipieren. Nach der Gründung des Exarchats im Jahre 1870 freilich begann die bulgarische Kirche, eine ähnliche Rolle im Schulbereich wie das griechisch-orthodoxe Patriarchat zu spielen.

## 4.2 Die Aristokratie

Im Osmanischen Reich gab es keinen Geburtsadel und auch keinen verfassungsrechtlich anerkannten Adelsstand. Angehörige der gesellschaftlichen Oberschicht verdankten

ihre privilegierte Stellung hauptsächlich ihrer Verbundenheit mit der politischen Herrschaft. Innerhalb der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft stellten nur die Phanarioten eine solche Oberschicht dar. Ihre Macht hatte eine funktionale Basis, sie war erworben im treuen Dienst für die Hohe Pforte. Unterhalb dieser funktionalen Ebene lebten jedoch die Phanarioten in ihrer eigenen "imperialen" Sphäre. Viele von ihnen behaupteten direkte Abstammung von alten byzantinischen Geschlechtern. Sie glaubten, das Osmanische Reich langfristig zu einem neuen Byzanz umgestalten zu können, und zwar hauptsächlich durch friedliche Mittel, kraft ihrer wirtschaftlichen Macht und ihres höheren Bildungsstandes. Alternativ dazu wählten jedoch einige unter ihnen die Option, die Wiedererrichtung von Byzanz mit Hilfe fremder Mächte, vor allem Rußlands, zu fördern (Iorga, 1935; Mango 1973).

Auf jeden Fall hatte Bildung für die Phanarioten nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihrer historischen Mission, sondern auch im Hinblick auf die Erfüllung ihrer alltäglichen Aufgaben als Dolmetscher, Diplomaten oder Gouverneure besondere Bedeutung. Als Angehörige einer wohlhabenden Schicht ließen sie ihre eigenen Kinder überwiegend von Privatlehrern erziehen. Dabei blieben sie sich aber auch ihrer Verantwortung für die Volksbildung bewußt, die Gründung manch einer berühmten Schule in der griechischen Welt ging auf ihre Initiativen zurück. Die Phanarioten sahen nämlich ein, daß es die Aufgabe eines aufgeklärten Fürsten war, dafür zu sorgen, daß sogar die Bauern in seinem Staat einigermaßen lesen und schreiben konnten (Camariano-Ciano, 1974, 50).

Freilich war dabei keineswegs beabsichtigt, die hohe Bildung in die Dörfer hinein zu tragen. Im Gegenteil, die Phanarioten vertraten die Ansicht, daß jeder Bürger nur in dem Maße gebildet sein sollte, wie es seine soziale Stellung und praktischen Bedürfnisse notwendig machten. So war es unerwünscht, daß Kinder aus niederen Schichten die höheren Schulen besuchten. Dahinter stand die Befürchtung, daß zuviel bzw. von der Obrigkeit nicht kontrollierte Bildung gesellschaftlich destabilisierend wirken könnte. Die erste Funktion der Bildung sollte aber sein, zu befähigen, das Gute vom Bösen zu unterscheiden und damit ein rationelles, anständiges Leben zu führen. Hierher gehörte auch die Erziehung zum Pflichtbewußtsein gegenüber der Obrigkeit. Anlässlich der Reorganisation der Akademie von Bukarest im Jahre 1818 wies *Alexandros Kordatos*, in Anspielung auf die Erfahrungen der Französischen Revolution, darauf hin, daß nur jene Völker die glücklichen seien, die die Kultur als ein Element der gesellschaftlichen Harmonie auffaßten und sich ihrer Aufgaben gegenüber der politischen Herrschaft bewußt wären, wie umgekehrt auch deren Herrscher sich verantwortlich gegenüber dem Volk fühlen müßten (Camariano-Cioran, 1974, 45, 71).

Mit dieser Grundauffassung erwiesen sich die Phanarioten als eine Stütze des Status quo; was für das griechisch-orthodoxe Patriarchat galt, traf auch für sie zu: ein wohlverstandenes Interesse an dem Fortbestand des osmanischen Herrschaftssystems. Seit Beginn des 19. Jh. spürten jedoch die Phanarioten die Opposition neuer städtischer Kräfte; die Kaufleute und Handwerker drängten nach gesellschaftlich-politischer Emanzipation. Im Bildungsbereich wurde immer stärker Unterricht in der Volkssprache gefordert. Besonders in nichtgriechischen Gebieten wie Rumänien und Bulgarien hatte dies nationale Implikationen, die das phanariotische Konzept insgesamt in Frage stellten.

### 4.3 Kaufleute und Handwerker

Die Kaufleute traten relativ früh für eine utilitaristisch ausgerichtete Schulbildung ein, die den konkreten Bedürfnissen in der Geschäftswelt Rechnung trug. Dies machte eine stärkere Berücksichtigung der mathematisch-neusprachlichen Fächer im Unterricht notwendig. Grundsätzlich waren die Kaufleute außerdem an einem Lehrprogramm interessiert, von dem wesentliche Impulse zur Verwirklichung von Bürgerrechten, wie die Unverletzbarkeit der Person und des Besitzes, die individuelle Freizügigkeit oder die freie Ausübung der Handelstätigkeit, ausgingen. Aufgrund ihrer häufigen Kontakte zu Westeuropa waren sie schließlich über die Neuerungen in der Welt früher als andere Gruppen informiert und nahmen diese bereitwilliger auf.

Wirklich weltoffen zeigten sich allerdings nur die international engagierten Kaufleute, die sich in den Hafenstädten, wie Smyrna oder Saloniki, patrizierhaft von der lokalen Händlerschicht abhoben. Die großen Familien traten hier als Mäzene auf; stolz nahmen sie an öffentlichen Veranstaltungen der modernen Schulen, etwa an den Schuljahresabschlußprüfungen, teil (Vallianatos, 1973, 434f.). Die überwiegende Mehrheit der Kaufleute lebte jedoch im Einklang mit den von der Kirche gepflegten Traditionen der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft. Und auch dort, wo die Kaufleute mit dem kirchlichen Establishment in Konflikt gerieten, geschah das weniger aufgrund einer eigenen aufklärerischen Haltung als vielmehr infolge unterschiedlicher Interessen im Kontext der Kommunalpolitik (Fischer-Galati, 1988; Clogg, 1981).

Die Handwerker, die in den ersten Jahrzehnten des 19. Jh. als ein "demokratischer" Faktor in Erscheinung traten, waren in ihrer Weltanschauung noch konservativer als die Kaufleute und unterstützten in der Regel die traditionalistische Politik der Kirche. Sie vertraten dabei, wie im Verlauf der Schulkonflikte in Smyrna, eine diffuse populistische Ideologie, die eindeutig gegen die Strömungen der Aufklärung gerichtet war (Iliou, 1975, 302, 309ff.).

In Bulgarien war der einheimische Kaufmannsstand relativ schwach und die kirchliche Hierarchie ethnisch fremd. Aus diesem Grunde konnten hier die in Zünften organisierten Handwerker (*esnaf*) eine bedeutendere Rolle spielen (Crampton, 1981, 185-188). Kamen die Initiativen zur Gründung von autonomen Kirchen- und Schulgemeinden anfänglich aus den Reihen der örtlichen Notabeln (*çorbacı*), so errangen um die Mitte des 19. Jh. die Handwerker und kleineren Geschäftsleute das Übergewicht. Die Ernennung von bulgarisch sprechenden Bischöfen und die Gründung von Schulen, in denen der Unterricht auf Bulgarisch stattfand, waren ihre Hauptforderungen. Damit befanden sie sich im selben Lager mit der nationalen Intelligenz.

### 4.4 Die Bauern

Auf der untersten Stufe der sozialen Leiter konnten die Bauern schwerlich ein Bildungskonzept entwickeln. Für sie war Seelenheil wichtiger als Schulbildung, und dazu reichte es oft aus, wenn die Kinder einige Gebete gelernt hatten. Eine solche Erziehung fand gewöhnlich durch mündliche Überlieferung statt, durch Beteiligung der Kinder an häuslichen Riten und dörflichen Versammlungen, beim Arbeiten auf dem Felde sowie im Gottesdienst.



Die wenigen Zellschulen in den Dörfern störten den Rhythmus des bäuerlichen Lebens nicht. Ohne feste Lehrpläne, trugen sie den Bedürfnissen der Bauern in vieler Hinsicht Rechnung, indem sie z.B. die Kinder zur täglichen Haus- bzw. zur saisonalen Feldarbeit freigaben. Demgegenüber waren die modernen Schulen des 19. Jh. bei der Masse der ländlichen Bevölkerung unbeliebt. Mit ihren festen Lehrplänen beanspruchten sie die Schüler auch in den landwirtschaftlich wichtigen Jahreszeiten ganztägig. Die Mehrheit der Bauern, mit einer elementaren Befähigung zum Lesen und Schreiben durchaus zufrieden, hielt außerdem die beträchtlichen Aufwendungen für die neuen Schulen für unnötig (Radkova, 1986, 235).

Trotzdem gerieten die Bauern im Laufe des 19. Jh. immer stärker in den Mittelpunkt der kulturell-nationalen Auseinandersetzungen; sie wurden Gegenstand des Interesses sowohl auf seiten der Kirche als auch auf seiten der weltlichen Intelligenz. Besonders in einem Land wie Bulgarien, wo die Islamisierung und Gräzisierung bedeutender Segmente der Gesellschaft auf Kosten der einheimischen urbanen Kultur gegangen war, galten die Bauern als die Träger der nationalen Werte. Der langwierige Kampf gegen die kulturellen Einflüsse des Griechentums und gegen die politische Herrschaft der Osmanen wirkte sich auf die Bauern mobilisierend aus, deren Einstellung zur Schulbildung näherte sich der Linie des nationalen Bürgertums.

#### 4.5 Die Intelligenz

Die Intelligenz betrachtete die Schulbildung als den wichtigsten Faktor des gesellschaftlichen Wandels. Der Fortschrittsgedanke, der von ihr aus der europäischen Aufklärung in die traditionelle Gedankenwelt des Nahen Ostens eingeführt wurde, war gegen die eschatologische Weltanschauung der Kirche und der hinter ihr stehenden breiten Schichten der Bevölkerung durchzusetzen. Die Schule sollte der Schauplatz dieser Auseinandersetzung sein.

Als überaus gewichtig erwies sich in diesem Zusammenhang die Frage der Bildungssprache. Der Neoklassizismus in Europa betonte in allen Bereichen der Kunst und Literatur die antiken Ursprünge der westlichen Zivilisation. Die Klassische Philologie an den Universitäten erlebte einen Aufschwung. Das Prestige des Altgriechischen konnte seinen Eindruck auf die griechischen Studenten in Europa nicht verfehlen, es erfüllte sie mit Stolz. Der Unterschied zwischen der Größe Griechenlands in der Antike und dessen gegenwärtiger Rückständigkeit war jedem deutlich. Allerdings kamen diese Studenten auch mit Demokratievorstellungen, die u.a. im Gleichheitsprinzip der Französischen Revolution ihren Ausdruck fanden, in Berührung. Es konnte ihnen nicht verborgen bleiben, daß die Griechen, die im Alltag in der Koine (Gemeinsprache) bzw. Dhimotiki (Volksprache) kommunizierten, die in Altgriechisch formulierten neuen Gedanken nicht würden verstehen können. Ein rigoroser Klassizismus im linguistischen Bereich erschien vielen als eine Sackgasse.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma wies *Adamantios Koraës* (1748-1833). Selber ein führender Altphilologe der Epoche, besaß er die geistige Autorität, seinen Vorstellungen bezüglich der Sprache der neugriechischen Bildung bei der Intelligenz Geltung zu verschaffen. Für *Koraës* waren zwar die gesellschaftlich-wirtschaftlichen Aspekte der Kultur keineswegs zu vernachlässigen; so wies er in seiner Pariser Rede "Über den gegenwärtigen Stand der Zivilisation in Griechenland" (1803) auf die wechselseitige Beziehung zwischen materiellem Wohlstand und Bildungsstreben hin (Tsirpanlès, 1983, 254. Zu *Koraës* s. Chaconas, 1942, Dimaras, 1953, und zuletzt die Beiträge in *Koraës kai Chios*, 1985). Die neue Kultur sei aber auf den Errungenschaften der Vorfahren aufzubauen. Die Griechen müßten sich wieder zu ihrem Hellenentum bekennen und ver-

suchen, den Idealen der Antike gerecht zu werden. Die Benutzung des Wortes "Hellene" symbolisierte hierbei auch eine antiklerikale Haltung (Vallianatos, 1973, 441). Das Medium der modernen Bildung brauchte aber, nach *Koraēs*, trotzdem nicht das Altgriechische, eine tote Sprache, zu sein. Die gegenwärtige Sprache des Volkes war dazu viel besser geeignet. *Koraēs* erachtete es allerdings für unbedingt notwendig, daß die Dhimotiki, die viele Entlehnungen aus dem Slawischen und Türkischen enthielt, zuerst gereinigt würde. Die Sprachreinigung sei auch im Westen der geistigen Aufklärung vorangegangen. Das gereinigte Katharevusa-Griechisch könne dann nach den Regeln und Formen des Altgriechischen weiterentwickelt werden - eine heikle Aufgabe, an die sich nur die fähigsten Vertreter der Intelligenz heranwagen sollten (Vallianatos, 1973, 424f.; Triantafyllu, 1983, 277; Demos, 1958, 531f.; Rosenthal-Kamarinea, 1980, 498-501).

Auch bezüglich der Lehrinhalte der Volksbildung trat *Koraēs* für einen Kompromiß ein. Die alte grammatische Orientierung sei nicht gänzlich abzulehnen. Wichtiger sei es, sicherzustellen, daß daneben die Philosophie und die modernen Wissenschaften nicht zu kurz kämen. Wie dieser Synthesevorschlag in die Praxis umgesetzt wurde, ist aus der Lehrtätigkeit von *Kōnstantinos Koumas*, ein Anhänger von *Koraēs*, bekannt: Seine Schüler machten schon in den ersten Schuljahren mit Arithmetik, Algebra und Geometrie Bekanntheit. Sie bekamen labormäßige Experimente in Physik und Chemie vorgeführt. Auch mit Werken antiker Autoren hatten sie sich wesentlich früher als in den traditionellen Elementarschulen auseinandersetzen (Vallianatos, 1973, 437). Die Schule war hier bestrebt, den Schülern eine gewisse Begeisterung für die Natur und ein Interesse an den Naturwissenschaften zu vermitteln. Man war überzeugt, daß nur eine mit positivem Wissen gewappnete Jugend imstande sein würde, die alten Autoritäten der Gesellschaft glaubhaft in Frage zu stellen.

Denn die Schulbildung hatte auch eine politische Dimension. So empfahl *Koraēs*, die Lancaster-Methode überall in Griechenland einzuführen, damit niemand ungebildet bleibe; nur ein gebildetes Volk könne sich nämlich von feudaler Unterdrückung befreien (Camariano-Cioran, 1974, 112, Anm. 288). Diese Betrachtungsweise, eine Folge des Einflusses französischer Enzyklopädisten, war für die griechische Intelligenz jener Epoche charakteristisch; man war gewohnt, in universellen Kategorien zu denken. Emanzipation bedeutete hier vor allem Befreiung von Rückständigkeit, sozialer Ausbeutung und politischer Fremdherrschaft. Die nationale Befreiung einzelner Völker war jedoch in diesem Kontext noch nicht vorstellbar. Beispielsweise schwebte *Rēgas Velestinlis* (1757-1798), dem ersten Märtyrer der griechischen Unabhängigkeit, kein Nationalstaat, sondern die Errichtung einer multinationalen Republik, gleichsam die Restauration von Byzanz, vor, als er 1797 die Völker des Osmanischen Reiches zum Aufstand aufrief. Sein Programm, das an imperiale Vorstellungen der Phanarioten erinnerte, erweckte jedoch bei den nichtgriechischen Völkern der Balkanhalbinsel, so bei den Rumänen, Bulgaren und Serben, keine große Begeisterung (Clogg, 1969, 90; Clogg, 1982, 188. Zu *Rēgas* und seinen Zeitgenossen s. Botzaris, 1962, 17-24, zu dessen Schrift "Neue politische Verfassung für die Bewohner Rumeliens, Kleinasiens, des Archipels und der Donaufürstentümer", ebda., 25-33; franz. Übersetzung der Schrift ebenda, 183-205).

Die Intelligenz Bulgariens sah sich in dieser Beziehung anderen Perspektiven gegenüber. Ihre geistige Bildung hatte sie zwar durchweg in griechischen Schulen erhalten und war auch lange Zeit von den Ideen neohellenischer Aufklärer angezogen gewesen. So hielt *Petür Beron* die Weltlichkeit des Wissens auch für die bulgarische Schulbildung für ein unverzichtbares Prinzip (Radkova, 1986, 302). Anders als *Koraēs* oder *Rēgas Velestinlis* konnten sich indessen die bulgarischen Intellektuellen schwerlich auf eine universell-emanzipatorische Plattform begeben. Diese Position war neuhellenisch besetzt, und wenn ein Bulgare sich an die Gesamtheit der Balkanvölker wandte, klang er entweder nicht überzeugend, oder er wurde vom Griechentum vereinnahmt. Jedenfalls konnten die Bulgaren in einem wichtigen Punkt den neuhellenischen Aufklärern nicht folgen: Ihre Kritik des Status quo enthielt keine allgemein antiklerikale Zuspitzung. Dies war hauptsächlich auf den Umstand zurückzuführen, daß Bulgarien aufgrund der Hegemonie des Patriarchats von Konstantinopel eine nationale Hierarchie fehlte. Die

Aufklärung führte hier vielmehr in eine Bewegung für die Gründung einer nationalen Kirche. Sogar ein Materialist wie *Ivan Seliminski* war bereit, sich für die Kirche zu engagieren, wenn diese nicht von "Tyrannen" beherrscht sei. In hohem Maße selber geistlicher Herkunft, betrachtete die bulgarische Intelligenz die Schule als eine Institution nicht zuletzt im Dienste der konfessionell-nationalen Abgrenzung (Radkova, 1986, 282ff., 287, 290; Danova/Markova, 1975).

Der bulgarische Kirchenkampf war zugleich eine kulturelle Bewegung. Die Durchsetzung des Bulgarischen als der Sprache des Gottesdienstes hing eng mit der Einführung des Bulgarischen als Unterrichtssprache in der Schule zusammen. Hierbei kam es nicht zu einer Spaltung, die mit jener in Griechenland, zwischen den Anhängern der klassischen und denen der modernen Form der Sprache, vergleichbar gewesen wäre. Das lag zum Teil daran, daß die Bulgaren über keine antike Überlieferung mit universeller Geltung verfügten. Wichtiger in dieser Hinsicht war jedoch die Tatsache, daß die bulgarische Intelligenz im 19. Jh. zunehmend unter den Einfluß des Slawismus geriet und sich stärker von *Herder* – später sogar von deutschen Romantikern – denn von französischen Aufklärern inspirieren ließ. Die Volkssprache bekam in diesem Kontext ein anderes Gewicht. Sie war schon als Sprache, unabhängig von der historischen Rolle des betreffenden Volkes, gleichwertig mit allen anderen Sprachen und galt als eine erstrangige Legitimationsbasis für die Entwicklung eines Volkes zur Nation. Unter diesen Bedingungen konnte sich die bulgarische Intelligenz relativ leicht über den anzustrebenden linguistischen Standard einigen. Die Sprache der neubulgarischen Bildung und Literatur sollte die zeitgenössische Volkssprache sein. Parallel dazu wurden die folkloristischen Komponenten der Kultur betont. Die Schulbildung bekam einen demokratischen, ja populistischen Zug (Radkova, 1986, 287f.; Maždrakova-Čavdarova, 1989).

#### 4.6 Der Staat

Der osmanische Staat hatte bis in das 19. Jh. hinein kein umfassendes Konzept für die öffentliche Schulbildung entwickelt. Die muslimische Gemeinschaft unterhielt, wie die nichtmuslimischen *millets*, eigenständig ihre Bildungseinrichtungen, angefangen bei den sog. *sibyân*-Schulen, die oft an Gemeindemoscheen angegliedert waren, bis zu den höheren Medressen in der Hauptstadt. Das religiöse Stiftungswesen war als Finanzierungsform auch hier wichtig.

Seit dem 18. Jh. sah sich jedoch der osmanische Staat schon aus militärischen Gründen veranlaßt, dafür zu sorgen, daß wenigstens die praktischen Ergebnisse des wissenschaftlichen Fortschritts im Westen rezipiert wurden. In einigen modernen Schulen zur Ausbildung von Offizieren, Ärzten und Ingenieuren bemühte man sich nunmehr um die Vermittlung eines fachbezogenen Wissens. Infolgedessen verfügte das Osmanische Reich am Vorabend der Reformperiode *tanzimat* (1839-1876) über ein Erziehungssystem, das nicht nur im Hinblick auf die Träger, sondern auch in bezug auf Methoden und Lehrinhalte dualistisch strukturiert war: Neben den traditionellen Schulen existierten staatliche, säkulare Bildungseinrichtungen, deren Absolventen sich als Motor der Modernisierung begriffen.

Die Reformen der *tanzimat* wurden "von oben" eingeführt. Sie sollten den Fortbestand des Reiches sichern. Nach der Gründung des Nationalstaates Griechenland erschien die Schaffung von Rahmenbedingungen für eine bürgerliche Gesellschaft dringli-

cher denn je. Die Rechtsgleichheit für die Staatsbürger ohne Unterschied der konfessionellen Zugehörigkeit war ebenso vorgesehen wie der gleichberechtigte Zugang zu den Staatsämtern. Den Reformschritten lag dabei die Konzeption einer einheitlichen "osmanischen Nation" zugrunde. Der Staat entwarf eine Erziehungspolitik, die geeignet zu sein schien, die auseinanderstrebenden Interessen der Reichsvölker im Geiste des "Osmanismus" zu versöhnen. Dazu gehörte der Aufbau eines öffentlichen Sekundarschulsystems, gefolgt von einer Modernisierung der Elementarbildung. Die Unterrichtssprache sollte vor allem in der Sekundarstufe das Türkische sein.

Die staatlichen Initiativen im Bildungsbereich stießen auf Widerstand, und zwar besonders heftig von seiten der griechisch-orthodoxen Kirche. Das Patriarchat war nicht bereit, auf seine traditionelle Schulhoheit zu verzichten. Die osmanische Säkularisierungspolitik wurde von ihm als eine Verletzung der *millet*-Privilegien aufgefaßt. Die Pforte mußte die Intervention europäischer Schutzmächte der orientalischen Christen befürchten.

Angesichts dieser Umstände begann die osmanische Regierung nach dem Krimkrieg von 1853-56, der nicht zuletzt wegen der Protektorsansprüche der Großmächte im Orient ausgebrochen war, die Laienopposition innerhalb der griechisch-orthodoxen Gemeinschaft gegen das Patriarchat zu unterstützen. So erhielten bürgerliche Gruppen in Bulgarien ein größeres Mitspracherecht in der Verwaltung ihrer Kirchen- und Schulgemeinden. Aus Protest gegen die "bulgarenfreundliche" Haltung der Pforte legte Patriarch *Kyryll VII.* sein Amt nieder (1860). Sein Nachfolger, *Joachim II.*, sah sich jedoch zu erheblichen Konzessionen gezwungen: So sollten die Bulgaren ihre Geistlichen selbst wählen, den Gottesdienst auf Bulgarisch feiern und ihre Kinder ausschließlich in bulgarischer Sprache unterrichten lassen dürfen.

Aus der Sicht der Pforte bedeutete diese Entwicklung kaum einen Fortschritt auf dem Wege zur Säkularisierung osmanischer Prägung. Denn auch die bürgerlich-fortschrittlichen Kräfte in Bulgarien drängten darauf, vom Sultan den *millet*-Status für ihre Volksgruppe zu erlangen. Die staatlichen Maßnahmen im Bereich der Volksbildung blieben in der Hauptsache auf die islamischen Schulen beschränkt: Mit den "Bestimmungen betreffend das öffentliche Unterrichtswesen" (1868) wurde, wenn auch nur im Prinzip, die allgemeine Schulpflicht eingeführt, und man begann in den 1870er Jahren, die islamische Konfessionsschule *sbyân* durch die moderne Grundschule *iptidâi* zu ersetzen, die, wie auch das Progymnasium *rüşdiyye*, den Angehörigen aller Konfessionen offen stand. Abgesehen von dem Lyzeum von Galatasaray, in dem in französischer Sprache unterrichtet wurde, verhielten sich jedoch Griechen wie Bulgaren dem Bildungsangebot des osmanischen Staates gegenüber weiterhin ablehnend.

## 5 Schluß

Die Schulbildung in Griechenland und Bulgarien in der Neuzeit hatte mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Der Verlust von Eigenstaatlichkeit und die Eliminierung des einheimischen Adels infolge der osmanischen Eroberung stellen in diesem Zusammenhang einen wichtigen Faktor dar. Dennoch bestand die osmanische Epoche keineswegs nur aus "dunklen Jahrhunderten"; die neuere Forschung bietet hier ein differenzierteres Bild (vgl. Gandev, 1943, 46ff.; Papadopoulos, 1952, 123; Aggelou, 1974, 366; Podskalsky, 1988, 389). Offensichtlich gewährte die osmanische Herrschaft den nicht-muslimischen Glaubensgemeinschaften in Fragen der Bildung freie Hand. Das Bil-

dungsniveau der Bevölkerung blieb, besonders im Vergleich zu Westeuropa, trotzdem hinter dem Möglichen zurück. Die Gründe des Rückstands waren mannigfaltig, z.T. struktureller Art; nicht zuletzt waren sie in den Traditionen der griechisch-orthodoxen Kirche zu suchen (Apostolidis-Kusserow, 1983, 75).

Im griechischen wie im bulgarischen Fall erfüllte die Schulbildung hauptsächlich drei Funktionen: a) Identitätsbewahrung, b) Befriedigung der Bedürfnisse der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft, c) Erziehung zum Nationalbewußtsein.

Die Bewahrung der ethnisch-konfessionellen Identität der griechisch-orthodoxen Völker unter osmanischer Herrschaft ist ein historisches Verdienst der Kirche. Die Schule hatte dabei primär die Aufgabe, die Versorgung der Gemeinden mit Geistlichen zu sichern. Nur dadurch gelang es, die Islamisierung in Grenzen zu halten. Die Qualität des Unterrichts besonders in Priesterseminaren und Akademien wurde allerdings vernachlässigt. Reformversuche scheiterten am Widerstand konservativer Kräfte.

Handeltreibende Kreise in den Städten strebten seit Mitte des 18. Jh. die Säkularisierung des kulturellen und politischen Lebens an. Der Aufstieg der Phanarioten zu einem einflußreichen Faktor im Osmanischen Reich schuf günstigere Voraussetzungen für die Errichtung moderner Bildungsanstalten. Der Unterricht erhielt eine naturwissenschaftliche Orientierung. Es bildete sich eine weltlich denkende Intelligenz heraus, die imstande war, die bestehende Gesellschaftsordnung in Frage zu stellen.

Die revolutionäre Programmatik der Intelligenz zu Beginn des 19. Jh. sah nicht die Gründung eines Nationalstaats vor. Angestrebt war vielmehr, das Osmanische Reich durch einen Vielvölkerstaat unter griechischer Führung zu ersetzen. Die Aufstände in den ersten Dekaden des 19. Jh. verfehlten jedoch dieses Ziel. Es entstand ein kleines Griechenland am Südzipfel der Balkanhalbinsel, das die überwältigende Mehrheit der Griechen weiterhin unter Fremdherrschaft beließ. Irredentismus war die Folge; man propagierte den Zusammenschluß aller Griechen in einem mächtigen Staat, dessen Hauptstadt Konstantinopel sein sollte. Die griechischen Schulen auf osmanischem Territorium erwiesen sich nun als wirksame Instrumente der nationalpolitischen Mobilisierung. Diese Entwicklungen berührten die Interessen der bulgarischen Gesellschaft im Osmanischen Reich unmittelbar. Kaufleute, Lehrer und Geistliche fanden sich in einer Widerstandsfront gegen die drohende Hellenisierung zusammen. Der Schulbildung – neben dem Gottesdienst – in der bulgarischen Sprache fiel die Aufgabe zu, das Volk zum Nationalbewußtsein zu erwecken.

## Literatur

- AGGELOU, A. (1974): H katastasē tēs paideias stis upodoules ellēnikes chōres [Der Stand der Bildung in den unterworfenen griechischen Gebieten], in: *Istoria tou ellēnikou ethnous*, X: O Ellēnismos upo xenē kuriarchia (periodos 1453-1669). Tourkokratia-Latinokratia, Athen, S. 366-367
- AGGELOU, A. (1975): H ekpaidevsē [Die Erziehung], in: *Istoria tou ellēnikou ethnous*, XI: Ellēnismos upo xenē kuriarchia (periodos 1669-1821). Tourkokratia-Latinokratia, Athen, S. 306-328
- ANNUAL REPORT for 1907 (1928), in: *British Documents on the Origins of the War 1898-1914*, Bd. 5: The Near east, the Macedonian Problem and the Annexation of Bosnia 1903-1909, London

- APOSTOLIDIS-KUSSEROW, K. (1983): Die griechische Nationalbewegung, in: Nationalbewegungen auf dem Balkan, hg. von N. Reiter, Wiesbaden, S. 61-175
- ARNAUDOVIĆ, M. (1972): Paisij Chilandarski. Ličnost, delo, epoha [Paisij Chilandarski. Persönlichkeit, Werk, Epoche], 2. Ausg., Sofia
- ATANASOV, Ž. (1984): Istorija na bŭlgarskoto obrazovanie [Geschichte der bulgarischen Bildung], 2. Ausg., Sofia
- BEROV, L. (1983): Incomes of the Pedagogical Intelligentsia in South-Eastern Europe from the Middle of the 18th Century until the First World War, in: Bulgarian Historical Review 1983/4, S. 89-108
- BITOSKI, K. (1979): Grčkata prosveta vo Makedonija vo osmanskiot period do 70-tite godini od XIX vek [Die griechische Bildung in Makedonien in der osmanischen Zeit bis zu den 70er Jahren des 19. Jh.], in: Školstvoto, prosvetata i kulturata vo Makedonija vo vremeto na prerodbata, Skopje, S. 251-273
- BOTZARIS, N. (1962): Visions balkaniques dans la préparation de la révolution grecque (1789-1821), Genf
- BRAUDE, B./LEWIS, B. (Hg.) (1982): Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society, New York, London
- ČAKŪROV, N. (1953): Christomatija po istorija na bŭlgarskoto obrazovanie do pojavata na marksiečeskata pedagogiečeska misl u nas [Chrestomatie zur Geschichte der bulgarischen Bildung bis zur Erscheinung des marxistischen pädagogischen Denkens bei uns], Sofia
- ČAKŪROV, N., u.a. (1975): Istorija na obrazovaniето i pedagogiečeskata misl v Bŭlgarija [Geschichte der Bildung und des pädagogischen Denkens in Bulgarien], Bd. 1, Sofia
- CAMARIANO-CIORAN, A. (1974): Les Académies princières de Bucarest et de Iassy et leurs professeurs, Thessaloniki
- ÇETIN (1979): Başbakanlık Arşivi kılavuzu [Führer zum Archiv des Ministerpräsidiums], İstanbul
- CHASSIOTIS, G. (1881): L'instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople, Paris
- CHACONAS, S.G. (1942): Adamantios Korais. A Study in Greek Nationalism, New York
- CLOGG, R. (1969): The "Dhidhaskalia Patriki" (1798): an Orthodox Reaction to French Revolutionary Propaganda, in: Middle Eastern Studies 5, S. 87-115
- CLOGG, R. (1981): The Greek Mercantile Bourgeoisie: "Progressive" or "Reactionary"?, in: Balkan Society in the Age of Greek Independence, hg. von R. Clogg, London, S. 85-110
- CLOGG, R. (1982): The Greek *millet* in the Ottoman Empire, in: Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society, hg. von B. Braude and B. Lewis, New York, London, S. 185-207
- CRAMPTON, R.J. (1981): Bulgarian Society in the Early 19th Century, in: Balkan Society in the Age of Greek Independence, hg. von R. Clogg, London, S. 157-204
- CVETKOVA, B.A. (1966): Le service des *celep* et le ravitaillement en bétail dans l'Empire ottoman (XVe-XVIIIe s.), in: Études Historiques 3, S. 145-172
- DANOVA, N./MARKOVA, Z. (1975): Ideja cerkovnogo reformatorstva i balkanskoe prosvieščenie, XVIII i načalo XIX vv. [Das Konzept des kirchlichen Reformatertums und die Aufklärung auf dem Balkan, 18. und Anfang des 19. Jh.], in: Études Historiques 7, S. 161-177

- DEMOS, R. (1958): The Neo-Hellenic Enlightenment, 1750-1821: A General Survey, in: *Journal of the History of Ideas* 19, S. 523-541
- DIAVAST, A. (1898-99): L'École évangélique de Smyrne, in: *Échos d'Orient* 2, S. 297-301
- DIMARAS, K.Th. (1953): O Koraēs kai ē epochē tou [Korais und seine Epoche], Athen
- DIMARAS, K.(französisch: C.) Th. (1969): *La Grèce au temps des Lumières*, Genf
- DOROSIEV, L.I. (1929): Pürvi naši učilišta, učiteli i knižovnici [Unsere ersten Schulen, Lehrer und Gelehrten], Sofia
- DRAGOVA, N. (1978): Bolgarskie kul'turnye centry XVIII i načala XIX veka [Bulgarische Kulturzentren im 18. und beginnenden 19. Jh.], in: *Slavjanskije kul'try i Balkany* 2, red. N. Todorov et al., Sofia, S. 16-30
- DRAGOVA, N. (1980): Die Rolle des Athos als Kulturzentrum der Balkanvölker, in: *Cultural Relations between Greeks and Bulgarians from the Middle of the XVth to the Middle of the XIXth Century. Greek-Bulgarian Symposium 1978* (Thessaloniki 1978), Thessaloniki, S. 95-103
- ECONOMIDES, D.V. (1950): Les écoles grecques en Roumanie jusqu'à 1821, in: *L'Hellénisme Contemporain*, Athen, Bd. 4, S. 244-259
- EICHMANN, F. (1858): *Die Reformen des Osmanischen Reiches mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Christen des Orients zur türkischen Herrschaft*, Berlin
- FRANGAKIS, E. (1985): The *raya* Communities of Smyrna in the 18th Century (1690-1820). Demography and Economic Activities, in: *Praktika tou Diethnous Symposiou Istorias "Neoellēnikē polē" tēs Etaireias Meletēs Neou Ellēnismou*, Athen, S. 27-42
- GANDEV, Chr. (1976a): Ranno vŭzraždane 1700-1860 [Die Frühphase der Wiedergeburt 1700-1860], Sofia 1939 (Neudr. in: Ders., *Problemi na Bŭlgarskoto vŭzraždane*, Sofia, S. 154-270)
- GANDEV, Chr. (1976b): Faktori na bŭlgarskoto vŭzraždane 1600-1830 [Faktoren der bulgarischen Wiedergeburt 1600-1830], Sofia 1943 (Neudr. in: Ders., *Problemi na Bŭlgarskoto vŭzraždane*, Sofia, S. 23-153)
- GANDEV, Chr. (1962): Zaraždane na kapitalističeski otnošenija v čifliškoto stopanstvo na severozapadna Bŭlgarija prez XVIII v. [Entstehung kapitalistischer Verhältnisse in der Landwirtschaft Nordwestbulgariens im 18. Jh.], Sofia
- GEČEV, M. (1967): Kilijnite učilišta v Bŭlgarija. Sŭzdavane i razprostranenie [Die Zellschulen in Bulgarien. Gründung und Verbreitung], Sofia
- GEDEON, M. (1976): Hē pneumatikē kinēsis tou Genus kata ton 18° kai 19° aiōna [Das Geistesleben bei den Griechen im 18. und 19. Jh.], Athen
- GELZER, H. (1902): *Der Patriarchat von Achrida. Geschichte und Urkunden*, Leipzig
- GENČEV, N. (1988): *Bŭlgarskoto Vŭzraždane* [Die bulgarische Wiedergeburt], 3. Ausg., Sofia
- GERASIMOVA, V. (1979): Pismenosta i makedonkata vo početokot na XIX vek – Rakopisna kniga od monahinjata Paraskeva [Die Literatur und die Makedonierin zu Beginn des 19. Jh. – Ein handgeschriebenes Buch der Nonne Paraskeva], in: *školstvoto, prosvetata i kulturata vo Makedonija vo vremeto na prerodbata*, Skopje, S. 437-451
- GESEMANN, W. (1989): Gedanken zu einem möglichen neubulgarischen Kulturmodell, in: *Von der Pruth-Ebene bis zum Gipfel des Ida. Studien zur Geschichte, Literatur, Volkskunde und Wissenschaftsgeschichte des Donau-Balkan-Raumes.*

- Festschrift z. 70. Geburtstag von E. Turczynski, hg. von G. Grimm, München, S. 55-63
- GRITSOPOULOS, T.A. (1966-1971): Patriarchikē Megalē tou Genus Scholē [Die Hohe Patriarchatsschule der Nation], Bd. 1-2, Athen
- HENDERSON, G.P. (1970): The Revival of Greek Thought, 1620-1830, Albany
- ILIOU, Ph. (1975): Luttes sociales et mouvement des Lumières à Smyrne en 1819, in: AIESEE. Structure sociale et développement culturel des villes sud-est européennes et adriatiques aux XVIIe-XVIIIe siècles. Actes du colloque interdisciplinaire, Bukarest, S. 295-315
- INALCIK, H. (1984): The Emergence of Big Farms, *Çiftliks*: State, Landlords and Tenants, in: Contributions à l'histoire économique et sociale de l'Empire ottoman, Louvain, S. 105-126
- IORGA, N. (1935): Byzance après Byzance, Bukarest
- KABRDA, J. (1969): Le système fiscal de l'église orthodoxe dans l'Empire ottoman (d'après les documents turcs), Brno
- KANTARDŽIEV, R. (1965): Makedonskoto prerodbensko učilište [Die makedonische Schule der Epoche der Wiedergeburt], Skopje
- KARIDIS, V. (1981): The Greek Mercantile *paroikia*: Odessa 1774-1829, in: Balkan Society in the Age of Greek Independence, hg. von R. Clogg, London, S. 111-136
- KARPAT, K.H. (1974): The Social and Economic Transformation of Istanbul in the Nineteenth Century, in: Bulletin de l'Association Internationale d'Études du Sud-Est Européen 12, S. 267-308
- KARPAT, K.H. (1985): Ottoman Population, 1830-1914. Demographic and Social Characteristics, Madison, Wisc
- KATARDŽIEV, I. (1979): Prosvetnotoдвиženje vo Serskiot sandžak do Kresnenskoto vostanie [Die Schulbewegung im Sancak von Seres bis zum Kresna-Aufstand], in: Školstvoto, prosvetata i kulturata vo Makedonija vo vremeto na prerodbata, Skopje, S. 295-315
- KATSIARDI-HERING, O. (1986): E Ellenikē paroikia tēs Tergestēs (1751-1830) [Die griechische Kolonie von Triest, 1751-1830], Athen
- KIPPER, P. (1897): Geschichte des neugriechischen Schulwesens, Großhain, Leipzig
- KNAPP, M. (1984): Evjenios Vulgaris im Einfluß der Aufklärung. Der Begriff der Toleranz bei Vulgaris und Voltaire, Amsterdam
- KORAËS KAÍ CHIOS [Korais und Chios], Bd. 1-2, Athen 1985
- KOSEV, D., u.a.(Hg.) (1962): Paisij Chilendarski i negovata epocha (1762-1962). Sbornik ot izsledvanija po slučaj 200-godišninata ot Istorija slavjanobŭlgarska [Paisij Chilendarski und seine Zeit (1762-1962). Untersuchungen aus Anlaß des 200. Jahres der Slawisch-bulgarischen Geschichte], Sofia
- KRESTANOV, T. (1980): Die ersten bulgarischen Aufklärer-Hellenisten in der Entwicklung der neuen bulgarischen Bildung, in: Cultural Relations between Greeks and Bulgarians from the Middle of the XVth to the Middle of the XIXth Century. Greek-Bulgarian Symposium 1978 (Thessaloniki 1978), Thessaloniki, S. 187-197
- KRISTANOV, Cv./PENAKOV, Iv./MASLEV, St. (1962): D-r Ivan Seliminski kato učitel, lekar i obštstvenik [Dr. Ivan Seliminski als Lehrer, Arzt und öffentliche Persönlichkeit], Sofia
- MACKRIDGE, P. (1981): The Greek Intelligentsia 1780-1830: a Balkan Perspective, in: Balkan Society in the Age of Greek Independence, hg. von R. Clogg, London, S. 63-84



- MALANDRAKES, M.E. (1911): *Hē Patmias Scholē* [Die Schule von Patmos], Athen
- MAŽDRAKOVA-ČAVDAROVA, O. (1989): Dviženieto v zaštita na bŭlgarskija ezik prez vŭzraždane to i kulturno-nacionalno samoopredelenie [Die Bewegung zur Verteidigung der bulgarischen Sprache in der Epoche der Wiedergeburt und die kulturell-nationale Selbstbestimmung], in: *Bŭlgarska nacija prez vŭzraždane to* (Sbornik ot izsledvanija), Bd. 2, Sofia, S. 90-144
- MANGO, C. (1973): The Phanariots and the Byzantine Tradition, in: *The Struggle for Greek Independence*, hg. von R. Clogg, London, S. 41-63
- MARKOVA, Z. (1976): Bŭlgarskoto cŭrkovno-nacionalno dviženie do Krimskata vojna [Die bulgarische kirchlich-nationale Bewegung bis zum Krimkrieg], Sofia
- MASLEV, St. (1968): Die Rolle der griechischen Schulen und der griechischen Literatur für die Aufklärung des bulgarischen Volkes zur Zeit seiner Wiedergeburt, Berlin
- McGREW, W.W. (1985): *Land and Revolution in Modern Greece, 1800-1881. The Transition in the Tenure and Exploitation of Land from Ottoman Rule to Independence*. Kent, Ohio
- NOJKOV, P. (1925-1926): Pogled vŭrchu razvitiето na bŭlgarskoto obrazovanie, I: do Paisij, II: ot Paisij do kraja na XIX vek [Überblick über die Entwicklung der bulgarischen Bildung, I: bis Paisij, II: von Paisij bis zum Ende des 19. Jh.], in: *Godišnik na Sofijskija Universitet*
- PANTAZOPOULOS, N.J. (1967): *Church and Law in the Balkan Peninsula During the Ottoman Rule*, Thessaloniki
- PAPADOPOULLOS, Th. (1952): *Studies and Documents Relating to the History of the Greek Church and People Under Turkish Domination*, Brüssel
- PASKALEVA, V. (1986): Sredna Evropa i zemite po dolnija Dunav prez XVIII-XIX v. (Socialno-ikonomičeski aspekti) [Mitteleuropa und die Länder am unteren Lauf der Donau im 18. und 19. Jh. (Sozio-ökonomische Aspekte)], Sofia
- PATRINELIS, Chr.G. (1974): Apo tēn alōsē ōs tis aparches tēs prōtēs anagennēseōs tēs paideias [Von der Eroberung bis zu den Anfängen der Wiedergeburt der Bildung], in: *Istoria tou ellēnikou ethnous, X: O Ellēnismos upo xenē kuriarchia (periodos 1453-1669)*. Tourkokratia-Latinokratia, Atheni, S. 367-377
- PENEV, B. (1930-1933): *Istoriya na novata bŭlgarska literatura* [Geschichte der neubulgarischen Literatur], Bd. 1-3, Sofia
- PETKANOVA-TOTEVA, D. (1972): Razvitie na prosvetnite idei v Bŭlgariya prez XVIII v. [Entwicklung der Bildungskonzepte in Bulgarien im 18. Jh.], in: *Izvestija na Instituta za Literatura* 21, S. 23-42
- PIPPIDI, A. (1980): Phanar, Phanariotes, phanariotisme, in: *Ders., Hommes et idées du Sud-Est européen à l'aube de l'âge moderne*, Bukarest, Paris, S. 341-350
- PODSKALSKY, G. (1988): Griechische Theologie in der Zeit der Türkenherrschaft (1453-1821). Die Orthodoxie im Spannungsfeld der nachreformatorischen Konfessionen des Westens, München
- POPOV, S./RANČEV, I. (1980): Vŭzroždenskata prosveta v grad Sofia ot vtorata polovina na XVIII v. do Krimskata vojna (1853-1856) [Die neubulgarische Bildung in der Stadt Sofia von der zweiten Hälfte des 18. Jh. bis zum Krimkrieg (1853-1856)], in: *Istoriya i Obšttestvoznanie*, Nr. 6, S. 52-58
- RADKOVA, R. (1985): Prosvetata prez XVIII v. [Die Bildung im 18. Jh.], in: *Istoriya na Bŭlgariya*, Bd. 5: *Bŭlgarsko vŭzraždane XVIII-srednata na XIX v.*, Sofia, S. 100-110

- RADKOVA, R./GENČEV, N. (1985): Razvitie na novobŭlgarskata prosveta [Entwicklung der neubulgarischen Bildung], in: Istorija na Bŭlgarija, Bd. 5: Bŭlgarsko vŭzraždane XVIII-sredata na XIX v., Sofia, S. 285-304
- RADKOVA, R. (1986): Bŭlgarskata inteligencija prez vŭzraždaneto (XVIII-pŭrvata polovina na XIX v.) [Die bulgarische Intelligenz in der Epoche der Wiedergeburt (18. bis erste Hälfte des 19. Jh.)], Sofia
- ROSENTHAL-KAMARINEA, I. (1980): Neugriechische Literatur, in: Griechenland (Sŭdosteuropa-Handbuch, Bd. III), hg. von K.-D. Grothusen, Göttingen, S. 496-530
- RUNCIMAN, St. (1968): The Great Church in Captivity. A Study of the Patriarchate of Constantinople from the Eve of the Turkish Conquest to the Greek War of Independence, Cambridge
- ŠKOLSTVOTO, prosvetata i kulturata vo Makedonija vo vremeto na prerodbata [Das Schulwesen, die Bildung und die Kultur in Makedonien in der Epoche der Wiedergeburt], Skopje 1979
- SAMANDŽIĆ, R.: Stages of Development of Balkan Culture and Education Under the Ottomans in the Eighteenth Century, in: East European Quarterly 9 (1975), S. 405-414
- SERTOĐLU, M. (1955): Muhteva bakımından Bařvekalet Arřivi [Die Bestände des Archivs des Ministerprasidiums], Ankara
- ŠNEGAROV, I. (1931): Istorija na Ochridskata archiepiskopija-patriarřija. Ot padaneto i pod Turcite do nejnoto uniřtoženie (1394-1767) [Geschichte des Ochrider Erzbistums-Patriarchats. Von dessen Unterwerfung durch die Tŭrken bis zu dessen Abschaffung, 1394-1767], Sofia
- SOFRONI von WRAZA (1979): Leben und Leiden des sŭndigen Sofroni, übers., hg. und kommentiert von N. Randow, Leipzig
- SPRINGBORN, R. (1983): Die bulgarische Nationalbewegung, in: Nationalbewegungen auf dem Balkan, hg. von N. Reiter, Wiesbaden, S. 281-358
- SPULER, B. (1978): Das Schulwesen im Rahmen der Kulturentwicklung der sŭdosteuropaischen Völker im 19. Jh., in: Slavjanskije kul'try i Balkany 2, red. N. Todorov et al., Sofia, S. 247-53
- STEPHANOPOLI, J.Z. (1953): L'école, facteur du reveil national, in: 1453-1953. Le cinq-centieme anniversaire de la prise de Constantinople, Athen, S. 239-259
- STOIANOVICH, Tr. (1960): The Conquering Balkan Orthodox Merchant, in: Journal of Economic History 20, S. 234-313
- SUGAR, P.F. (1975): The Enlightenment in the Balkans. Some Basic Considerations, in: East European Quarterly 9 (1975), S. 499-507
- SVORONOS, N. (1956): Le commerce de Salonique au XVIIIe siècle, Paris
- TODEV, I. (1982): Bŭlgarskoto prosvetno i crkovno-nacionalno dviženie v Odrinska Trakija do Krimskata vojna [Die bulgarische Schul- und kirchlich-nationale Bewegung im Adrianopeler Thrakien bis zum Krimkrieg], in: Istoriceski Pregled 1982/6, S. 68-81
- TODOROV, N. (1963): Sur quelques aspects du passage du feodalisme au capitalisme dans les territoires balkaniques de l'Empire ottoman, in: Revue des Études Sud-Est Européennes, Nr. 1-2, S. 103-136
- TODOROV, N. (1972): Balkanskijat grad XV-XIX vek. Socialno-ikonomičesko i demografsko razvitie [Die Stadt auf dem Balkan, 15.-19. Jh.. Sozio-ökonomische und demographische Entwicklung], Sofia

- TODOROVA, O. (1987): Statut i funkcii na enorijskoto duhovenstvo v Bŭlgarija (XV-XVIII v.) [Statut und Funktionen der Pfarrgeistlichkeit in Bulgarien, 15.-18. Jh.], in: *Istoričeski Pregled* 1987/10, S. 18-33
- TRIANTAFYLLU, T.T. (1983): Griechische Bildungssysteme. Ein historischer Abriß, in: *Wegenetz europäischen Geistes. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jh. bis zum Ersten Weltkrieg*, hg. von R.G. Plaschka und K. Mack, München, S. 273-285
- TSIRPANLES, Z.N. (1983): Die Ausbildung der Griechen an europäischen Universitäten und deren Rolle im Universitätsleben des modernen Griechenland (1800-1850), in: *Wegenetz europäischen Geistes. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jh. bis zum Ersten Weltkrieg*, hg. von R.G. Plaschka und K. Mack, München, S. 250-272
- TURCZYNSKI, E. (1959): *Die deutsch-griechischen Kulturbeziehungen bis zur Berufung Ottos*, München
- TURCZYNSKI, E.: The Role of the Orthodox Church in Adapting and Transforming the Western Enlightenment in Southeastern Europe, in: *East European Quarterly* 9 (1975), S. 415-440
- ÜLKER, N. (1987): The Emergence of Izmir as a Mediterranean Commercial Center for the French and English Interests, 1698-1740, in: *International Journal of Turkish Studies* 4/1 (Summer 1987), S. 1-37
- VACALOPOULOS, A.E. (1957): Die Tätigkeit der Vereine "Philomousos Heitaireia" und "Hetaireia ton Philikon" im Hinblick auf die geistigen Auseinandersetzungen im vorrevolutionären Griechenland, in: *Südost-Forschungen* 16, S. 53-69
- VACALOPOULOS, A.E. (1974): O Theofilos Korudaleus kai oi aparches tēs filosofikēs dianoēseōs kai paideias stis ellēnikes chōres (1613-1670) [Theophilos Korydaleus und die Anfänge des philosophischen Denkens und der Bildung in den griechischen Gebieten, 1613-1670], in: *Istoria tou ellēnikou ethnous*, X: O Ellēnismos upo xenē kuriarchia (periodos 1453-1669). *Tourkokratia-Latinokratia*, Athen, S. 380-381
- VALLIANATOS, E.G. (1973): Constantine Koumas and the Philological Gymnasium of Smyrna, 1810-1819, in: *East European Quarterly* 6, S. 419-443
- VANČEV, J. (1982): *Novobŭlgarskata prosveta v Makedonija prez vŭzraždaneto (do 1878 godina)* [Die neubulgarische Bildung in Makedonien in der Zeit der Wiedergeburt (bis 1878)], Sofia
- VANKOV, N.I. (1930): *Istorija na učebnoto delo v Bŭlgarija* [Geschichte des Schulwesens in Bulgarien], 2. Aufl., Sofia
- VEINSTEIN, G. (1976): "Ayân" de la region d'Izmir et commerce du Levant (deuxième moitié du XVIIIe siècle), in: *Études Balkaniques* 1976/3, S. 71-83
- YANNOULOPOULOS, Y. (1981): Greek Society on the Eve of Independence, in: *Balkan Society in the Age of Greek Independence*, hg. von R. Clogg, London, S. 18-39