

Christian Gottlob Heyne und die Alten Sprachen in der Schule

PETER KUHLMANN

1 Ausgangslage: Die Lateinschule im 18. Jh.

Heyne hatte eine schwere Kindheit und Jugend: Er wuchs zunächst als Sohn eines armen Leinwebers in Chemnitz auf und hatte in seiner Zeit an der Schule offenbar keinerlei Freude.¹ Zum einen wurde er wohl wegen seines niedrigen Standes von Mitschülern drangsaliert und von dem eintönigen Grammatikdrill unfähiger Lateinlehrer gequält. Lateinische Originalautoren lernte er überhaupt erst im letzten Jahr (Prima) der Lateinschule kennen; die Griechischlektüre beschränkte sich auf einige Privatstunden beim Rektor, der aber selbst fachlich vom Griechischen überfordert war. Erst als er gegen den Widerstand des Vaters ein Studium an der Leipziger Universität aufnahm, lernte er durch den berühmten Lehrer Ernesti die antike Literatur kennen und schätzen. Allerdings war er so arm, dass er sich die damals noch gebührenpflichtigen Vorlesungen Ernestis eigentlich gar nicht leisten konnte.

Heynes Erfahrungen mit der Schule sind zeittypisch für das 18. Jh. und beschränken sich nicht auf das kursächsische Schulwesen. Praktisch in jeder protestantischen Stadt des Alten Reiches existierte eine Schule in Form der kostenpflichtigen „Lateinschule“, die entweder vom Rat der Stadt unterhalten wurde oder in selteneren Fällen auch direkt der landesfürstlichen Kontrolle unterstand.² Im katholischen Raum dominierten (bis zur Auflösung des Ordens 1773) die Jesuitenschulen, für die kein Schulgeld zu bezahlen war. Im Zentrum vor allem der protestantischen Lateinschulen standen der Lateinunterricht und die religiöse Unterweisung, die zusammen ca. 1/2 der Stundentafel ausmachten (z.B. Kolberg: 14 Std. Latein + 8 Std. Religion).³ In Latein lernte man die Flexionsparadigmata, die Grammatik des Donat auswendig, dazu einzelne erbauliche Sentenzen. Zusammenhängende Originaltexte wurden nur sehr spät gelesen, sofern die Lehrer überhaupt dazu hinreichend in der Lage waren. Auch der Griechischunterricht hing von der Kompetenz der Lehrer ab.

1 Allgemein zur Biographie Heynes vgl. den Beitrag von Bäbler in diesem Sammelband, S. 113–118.

2 Hierzu Fuhrmann 2001, 51–55.

3 Zahlen bei Jeismann 1996, 60–65.

Der Unterricht fand alsbald in lateinischer Sprache statt, während der Gebrauch der Muttersprache unter Strafe auf dem Schulgelände verboten war. Im Fach Religion lernte man den Katechismus auswendig; zudem war der Religionsunterricht ein berühmter Hort der Intoleranz und Indoktrinierung, wie selbst aufgeklärte Landesfürsten kritisierten.⁴ Ziel des Lateinunterrichts war vor allem eine aktive lateinische Sprachkompetenz, wie sie in der frühen Neuzeit noch für akademische und administrative Berufe erforderlich war, was dem Unterricht eine gewisse Praxisrelevanz gab, denn die Lateinschule bereitete im Grunde auf das weitere Studium an der Universität vor, wo der Vorlesungsbetrieb noch bis Ende des 18. Jh.s weitgehend auf Latein ablief. Auf der anderen Seite war diese Art von Schulbildung eher ungeeignet für die zukünftigen Handwerker und Kaufleute, die ihre Söhne mangels Alternative ebenfalls auf die Lateinschule schicken mussten. Sie brauchten keine aktiven Lateinkenntnisse, dafür eher Kenntnisse in Rechnen, Buchführung, Geographie oder auch in modernen Fremdsprachen, allerdings wurden solche Kenntnisse so gut wie nicht in den Lateinschulen vermittelt. Dies führte zu einer zunehmenden Unzufriedenheit des nichtakademischen Bürgertums, wobei die jeweilige Bürgerschaft aber die Schulen andererseits durch die städtische Trägerschaft indirekt und direkt durch die Gebühren für die eigenen Söhne finanzierte.

Doch auch für die akademischen Berufe bildete die Lateinschule nicht optimal aus: Es gab keine rechtlich bindenden Abschlussprüfungen, die eine Berechtigung für ein Studium an Universitäten eingeschlossen hätte. In der Praxis verließen die Zöglinge irgendwann die Schule, wenn sie oder ihre Eltern subjektiv den Eindruck hatten, die Kenntnisse reichten für den Beginn eines Studiums aus.⁵ An den Universitäten wurde in der Regel niemand abgewiesen, da man dort auf die Einnahmen durch die immatrikulierten Studenten angewiesen war. Dies wirkte sich naturgemäß verheerend auf die Qualität des Studiums aus.

Angesichts dieser allgemeinen Misere waren auch die Landesfürsten unzufrieden mit dem Bildungssystem und machten sich ab der Mitte des 18. Jh.s unabhängig voneinander an umfassende Bildungsreformen im Sinne der Aufklärung und natürlich auch ganz praktisch zur besseren Professionalisierung ihrer akademischen Beamten, die zunehmend auch nichtadliger Herkunft waren. Träger solcher Reformversuche waren vor allem die Kurfürsten von Mainz, Trier, Köln, Bayern und Hannover, die Fürstbischöfe von Würzburg und Münster, die Preußenkönige Friedrich der Große und Friedrich Wilhelm II. sowie Maria Theresia und Joseph II. für die habsburgischen Erblande.⁶ Angesichts der meist

4 Vgl. zu den Zuständen Paulsen 1921, 101–115; Fuhrmann 2001, 93–101.

5 Zur Problematik Jeismann 1996, 107–125.

6 Im Einzelnen sind die Reformversuche in den einzelnen Territorien aufgeführt bei Paulsen 1921, 114–126.

städtischen Trägerschaft und Finanzierung der Lateinschulen mussten aber diese Reformen faktisch versanden. Hinzu kam der Mangel an gut ausgebildeten Lehrern, die die neuen Konzepte praktisch hätten umsetzen können.

2 Pädagogik der Aufklärung: Humanismus und Philanthropinismus

In der zweiten Hälfte des 18. Jh.s waren vor allem zwei pädagogische Richtungen im deutschsprachigen Raum tonangebend, die beide in unterschiedlicher Weise von der Aufklärung geprägt waren und in der Forschung meist als Antipoden gesehen werden: zum einen der beginnende Neuhumanismus mit seinen Vorläufern Johann Matthias Gesner, Johann August Ernesti und Heyne; zum anderen die philanthropische Bewegung mit Johannes Bernhard Basedow (1723–90), der 1774 das Philanthropinum in Dessau gründete, Joachim Heinrich Campe (1746–1818) und Ernst Christian Trapp (1745–1818). Campe war übrigens zeitweise der Erzieher der jungen Brüder Wilhelm und Alexander von Humboldt, so dass sich hier interessante Querverbindungen zwischen Philanthropinen und Neuhumanisten ergaben.

Es ging in der pädagogischen Diskussion der Zeit um die Frage, welche Ziele die schulische Bildung eigentlich verfolgen sollte.⁷ Politisch ging es um die Frage, ob die Schule die Jungen zu funktionstüchtigen Untertanen oder zu guten Staatsbürgern im aufgeklärten Sinne oder zu guten und glücklichen Menschen/Individuen im reformpädagogischen Sinne erziehen und ausbilden sollte. Eine zentrale Rolle spielte dabei die Diskussion um die „Nützlichkeit“ der zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten und damit auch um die Rolle der bislang im Schulsystem vollkommen dominierenden alten Sprachen – vor allem des Lateinischen.

Die Philanthropinen orientierten sich am praktischen Nutzen des Berufslebens. Für sie war Bildung daher praxisorientierte Ausbildung, weswegen sie von ihren Gegnern als Utilitaristen beschimpft wurden. Im Philanthropinum spielten zwar die beiden alten Sprachen eine wichtige Rolle im Stundenplan, aber nur aus dem praktischen Grund der Notwendigkeit von Latein- und Griechischkenntnissen im akademischen Leben: Das Studium fand noch vielfach in lateinischer Sprache statt, eine große Zahl der gedruckten Bücher war auf Latein publiziert, und schließlich brauchten natürlich die angehenden Theologen gute Lateinkenntnisse. Ansonsten wurden neue Fremdsprachen und Natur-

7 Zu diesen Aspekten ausführlich Jeismann 1996, 24–34. 126–158; Fuhrmann 2001, 75–112.

wissenschaften, aber auch ganz berufspraktische Fächer wie Buchführung u.ä. gelehrt.⁸

Von Seiten der Humanisten wurde dieser Lehrplan als zu frühe Spezialisierung auf ein bestimmtes Berufsbild hin kritisiert. Die Humanisten wollten die Bildung möglichst allgemein halten und bewusst nicht an praktischen Bedürfnissen des Berufslebens orientieren. Man befürchtete auch als Folge solcher Tendenzen ein zersplittertes (Berufs-)Schulwesen mit allen möglichen Spezialisierungen. In der Tat machten bereits etliche sog. „Realanstalten“ mit einer solchen Ausrichtung den Lateinschulen Konkurrenz.⁹

Eine ausgleichende Position nahmen hingegen Gesner, Ernesti und Heyne ein: Zwar gelten sie natürlich alle drei als typische „Humanisten“ bzw. Proto-Neuhumanisten. Gleichwohl hat sich besonders Heyne wohlwollend über Basedows Ideen geäußert.¹⁰ So werden in den Bildungskonzepten der drei Humanisten und auch in den jeweiligen schulpraktischen Umsetzungen neben den alten Sprachen auch die Naturwissenschaften Mathematik und Physik stark berücksichtigt und erhalten zusammen mit dem Fach „Allgemeine Naturkunde“ etwa so viele Stunden wie Latein und Griechisch.¹¹

Der entscheidende Unterschied zu den Philanthropinen liegt vor allem in der didaktischen Begründung der alten Sprachen: Für die drei Humanisten trat der rein sprachpraktische Aspekt mehr in den Hintergrund, zumal sich die allmähliche Ersetzung von Latein durch Deutsch als Gelehrtensprache in Universität und Buchdruck abzeichnete. Wichtiger wurde nun die literarisch-ästhetische sowie ethische Bildung der Schüler durch die Lektüre lateinischer und griechischer Originalautoren der klassischen Antike. Für die Philanthropinen war hingegen die Gegenwart sich selbst genug. Im Zuge der oben angesprochenen Diskussionen wollten die Philanthropinen die Schüler also mehr zu nützlichen Bürgern, die Humanisten hingegen zu glücklichen und selbstbestimmten Individuen bzw. Menschen erziehen, was auch in der zeitgenössischen Diskussion so wahrgenommen wurde.¹²

8 Allgemein hierzu Fuhrmann 2001, 101–108; Paulsen 1921, 47–66.

9 Hierzu Jeismann 1995, 92–95.

10 Schindel 1980, 48.

11 Ausführlich dazu O. Stelzner, *Mathematik und Naturwissenschaften an den neuhumanistischen Schulen unter Einwirkung von Gesner, Ernesti, Heyne und Wolf* (Halle 1911).

12 Zur zeitgenössischen Wahrnehmung Jeismann 1996, 154–158; vgl. auch F. Niethammer, *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus* (Jena 1808).

3 Heynes Programmatik und schulpraktisches Wirken

Im Folgenden soll nun am Beispiel Heynes das proto-neuhumanistische Bildungsprogramm etwas näher beleuchtet werden. Wie schon deutlich wurde, fußt Heyne in vielem auf den Grundlagen seines Göttinger Vorgängers Gesner sowie seines alten akademischen Lehrers Ernesti aus Leipziger Studienzeiten.

Heyne kam 1763 nach Göttingen und übernahm dort das von Gesner bereits eingerichtete philologische Seminar, das speziell der Ausbildung von Schulmännern getrennt von der Theologenausbildung diente und nach dessen Vorbild später die meisten deutschsprachigen Universitäten ähnliche Seminare einrichteten.¹³ Die Bezeichnung „Seminar“ bedeutete zu Heynes Zeit eine fest institutionalisierte Gruppe von neun ordentlichen Seminarmitgliedern (Studenten) und weiteren Aspiranten, die unter Heynes Leitung zwei Stunden pro Woche antike Autoren lasen und besprachen. Anders als vorher üblich wurden in diesem Seminar besonders die Dichter gelesen und „interpretiert“, d.h. ästhetisch/stilistisch, inhaltlich und sachlich erklärt;¹⁴ wichtig war für Heyne immer der Gegenwartsbezug der antiken Autoren. Auch spielten im Unterschied zur Praxis Gesners die griechischen Autoren eine zentrale Rolle. Diese Grundsätze übertrug Heyne dann kurze Zeit später auf den Schulunterricht. So heißt es in einem seiner Berichte einer Schulvisitation 1771:

Lateinisch und Griechisch als Sprache an und für sich kann allenfalls gleichgültig seyn; und solange das Vorurtheil herrscht, die Alten lese und erkläre man blos der Sprache wegen, so ist es Personen von Einsicht zu verzeihen, daß sie dieß als Zeitverlust ansehen (...). Latein und Griechisch soll erlernt werden der grosen Schriftsteller wegen, die in diesen Sprachen vorhanden sind.¹⁵

Diese Auffassung ist natürlich gerade auch in Abgrenzung von der konkurrierenden philanthropinischen Richtung zu verstehen.

Die erste Gelegenheit zur Umsetzung solcher Gedanken ergab sich 1770, als die kurfürstlich-hannoversche Regierung Heyne ersuchte, das Pädagogium in Ilfeld bei Nordhausen am Harz zu reformieren. Diese Schule war eine der wenigen Nicht-Stadtschulen im Kurfürstentum, d.h. sie stand direkt unter landesfürstlicher Kontrolle, so dass eine Reform auch realistisch umzusetzen war. Die Reform gelang und führte zu einer weiteren Anfrage im Jahre 1798 zur Umgestaltung der Göttinger Stadtschule (heute Max-Planck-Gymnasium) und 1802

13 Zu Geschichte und Konzeption der „philologischen Seminare“ vgl. M. Holtermann, „Philologisches Seminar“, *DNP* 15,2 (2002) 328–331.

14 Zu den Interpretationsprinzipien Heynes vgl. in diesem Sammelband den Beitrag von Döpp, o. S. 44–50.

15 Zitatnachweis bei Schindel 1980, 49.

zu der Bitte, auch das städtische Lyzeum in Hannover (ehemaliges Ratsgymnasium) zu reformieren, was aber wegen der Napoleonischen Kriege zunächst nicht umgesetzt werden konnte; um 1808 reformierte Heyne schließlich die Lateinschule in Clausthal. Mit diesen ganz praktischen Schulreformen überflügelte Heyne zunächst sowohl chronologisch als auch quantitativ die Bemühungen der Philanthropinen, denn das Philanthropinum wurde erst 1774 in Dessau gegründet und 1793 bereits wieder geschlossen. Auch gab es trotz Gründungen zeitweilig bestehender Nachahmerschulen nicht einmal im Fürstentum Anhalt-Dessau eine der neuhumanistischen Bewegung vergleichbare philanthropinische Schulreform.¹⁶

In Heynes Programm für Ilfeld spielten beim altsprachlichen Unterricht nun tatsächlich beide alten Sprachen eine zentrale Rolle, so dass sich hier schon der spätere typische Fächerkanon der Humanistischen Gymnasien Humboldtschen Typs andeutet. Das Griechische erfährt von ihm erstmals im Schulkontext sogar eine gewisse Höherwertung gegenüber dem Lateinischen, da Heyne die griechische Literatur für bedeutender und damit auch für pädagogisch nützlicher hält. Er schreibt 1780 im Zusammenhang mit der Reformierung des Ilfelder Pädagogiums:

Für die frühe Bildung des Geschmacks ist das Lesen der großen griechischen Schriftsteller entscheidend; Größe und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein; ich zweifle, daß derjenige, welcher Griechen zu lesen gewohnt ist, sich jemals durch alle die abentheuerlichen Geniestreiche unsres Zeitalters täuschen lassen wird.¹⁷

Für die protestantische Gelehrtschule bezog das Griechische seine Existenzberechtigung im Wesentlichen aus der Beschäftigung mit dem Originaltext des Neuen Testaments. Daher las man auch – was die Humanisten vielfach kritisierten – praktisch nur theologische Texte im Griechischunterricht.¹⁸ Heyne hingegen kanonisierte die paganen Schriftsteller; von christlicher Literatur war keine Rede mehr.

Anders als in der Praxis der alten Lateinschule wurde durch die Einrichtung eines Kontingents von Deutschstunden zunächst einmal großer Wert auf die Ausbildung in der Muttersprache gelegt und Latein als Unterrichtssprache abgeschafft. Im Lateinischen wurde der alte Grammatikdrill mit dem jahrelangen

16 Zu den Schulgründungen insgesamt vgl. J. Garber, „Die Stammutter aller guten Schulen“: *Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropinismus 1774–1793* (Tübingen 2008).

17 C. G. Heyne, *Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kgl. Pädagogii zu Ilfeld* (Göttingen 1780), 45; vgl. auch Böhme 1912, 63. Die Formulierung „Größe und Einfalt“ zeigt den Einfluss des philhellenischen Winckelmann auf Heynes Bildungskonzept.

18 Speziell zum pietistisch beschränkten Lektürekanon protestantischer Schulen vgl. Fuhrmann 2001, 82.

sinnlosen Auswendiglernen von Regeln beseitigt. Überhaupt wurde die Spracherwerbsphase drastisch auf ein Jahr verkürzt: In diesem ersten Jahr wurden – freilich bei 14 Wochenstunden für Latein – die grammatikalischen Grundlagen anhand von praktischen Beispielen und Einzelsätzen gelehrt.¹⁹ Noch bevor ein grammatikalisches Phänomen im Lateinischen eingeführt wurde, lernten die Schüler es nunmehr im Deutschen kennen, um so auch eine Vorstellung der neuen grammatikalischen Form und ihrer Semantik zu bekommen.²⁰ Der Deutschunterricht war daher direkt als Propädeutikum für den Fremdsprachenunterricht konzipiert. Heynes stark von der Semantik und den Funktionen sprachlicher Erscheinungen ausgehende Sprachauffassung im deutschen Grammatikunterricht sollte dann auch als Denkschule bzw. Schulung der Logik in den Köpfen der Schüler dienen.

Dieses didaktische Prinzip ging zwar bereits auf Ideen von Gesner – dargelegt vor allem in dessen programmatischem Bildungskonzept der „Isagoge“²¹ – zurück, war aber im Vergleich zur üblichen Praxis der Lateinschulen revolutionär.²² Dort lernten die Schüler nämlich eigentlich keine deutsche, sondern nur lateinische Grammatik, d.h. sie lernten alle grammatikalischen Formen des Lateinischen auswendig, ohne häufig zu wissen, was sie eigentlich bedeuten. Heyne wollte – ähnlich wie schon Gesner – möglichst rasch zur Originallektüre kommen und begann sehr früh mit leichten Texten wie Terenz, Phaedrus oder Nepos; der Grammatikunterricht wurde auch erst parallel mit bzw. anhand dieser Anfangslektüre abgeschlossen.²³ Es ging weiter mit anspruchsvolleren Texten wie Cicero und Livius; den Abschluss bildete die Lektüre von Vergil, Ovid und Horaz, die für Heyne das eigentliche Ziel des Lateinunterrichts bedeuteten. Im Griechischen verfuhr er ebenso: Nach einer möglichst kurzen Grammatik-Einführung mit Phrasen und Einzelsätzen sollte auch hier rasch die parallele Aesop- und Xenophon-Lektüre beginnen, um dann Homer und Tragödie lesen zu können.²⁴

Interessant ist überhaupt die Rolle, die Heyne der Grammatik (in Anlehnung an Gesner) im altsprachlichen Unterricht zuspricht: In der alten Lateinschule hatte sich die Grammatik gewissermaßen verselbständigt und war quasi funktionslos im Unterricht geworden. Zwar zielte der Unterricht natürlich ei-

19 Vgl. die Stundentafeln im Anhang der Göttinger Schulordnung (Heyne 1798a, 21f.).

20 Vgl. die Göttinger Schulordnung (Heyne 1798a, 6f.); Böhme 1912, 61–64.

21 Publiziert: J. M. Gesner, *Primae lineae isagoges in eruditionem universalem* (Leipzig 1784).

22 Gesner gab z.B. 1783 (Göttingen) die „Erleichterte lateinische Grammatik“ von Christoph Cellarius heraus, die mit ihrem Ausgehen vom Deutschen eine große Lernhilfe für die Schüler darstellte.

23 Dargelegt u.a. in den Verbesserungsvorschlägen für das Pädagogium Ilfeld (C. G. Heyne, *Verbesserungsvorschläge zur Hebung des Pädagogii zu Ilfeld* [Göttingen 1770]).

24 Die Einzelheiten finden sich in der Göttinger Schulordnung (Heyne 1798a, 10f.).

gentlich auf aktive Sprachkompetenz ab, doch gab es in der Praxis durch das stupide Auswendiglernen des Donat viel überflüssigen Lernballast ohne erkennbaren praktischen Nutzen. Für die Humanisten hatte die Grammatik den Zweck der rezeptiven Lesekompetenz von Originalautoren und sollte entsprechend funktional unterrichtet werden. Erklärungen sollten sich auf das Notwendigste zum semantischen Verständnis der wirklich notwendigen Formen beschränken. Ansonsten sollten Grammatikkenntnisse durch viele Übungen und praktische Lektüre gefestigt werden. Dies greift übrigens das Konzept der Jesuitenschulen auf, denn in der dortigen Schulordnung von 1599 (*Ratio Studiorum*) hieß es zum Grammatikunterricht bereits: „möglichst wenig theoretische Erklärung – möglichst viel praktische Anwendung“.²⁵ Auch hier war die Grammatik anders als in der scholastischen Ausbildung kein Selbstzweck.

Durch das Prinzip der Zweckmäßigkeit konnte Heyne im Sprachunterricht viel Zeit einsparen, um einen schnellen Übergang zur Originallektüre zu realisieren. Die vielen Einzelheiten und deren aktive Beherrschung, die an der Lateinschule so viel Zeit in Anspruch nahm, wollte Heyne auf die Universität beschränken, so dass hier eine klare didaktische Trennung zwischen Universität und Schule festzustellen ist.

Diese Trennung ist weniger ausgeprägt in der Praxis der Lektüre von Originalautoren selbst. Hier legt Heyne auch in der Schule schon großen Wert auf die „Interpretation“ bzw. lat. *interpretatio*. Nun ist das lateinische Verb *interpretari* bekanntlich doppeldeutig und bedeutet zum einen „übersetzen“ und zum anderen „erläutern“. Heyne meint mit diesem Begriff das richtige Verstehen lateinischer Texte in semantischer und pragmatischer Hinsicht, was sich für ihn nicht substantiell an Schule und Universität unterscheidet. Ganz praktisch bedeutet es, dass Schüler die gelesenen Passagen – wie auch nach der traditionellen Methode – grammatikalisch richtig analysieren können. Aber die Schüler sollen den Inhalt auch so weit verstanden haben, dass sie ihn paraphrasieren (Heyne verwendet hierfür den Begriff „Enuntiation“)²⁶ oder auch die Argumentation nachvollziehen können. Bei philosophischen Texten (z.B. Cicero) müssen Schüler den Transfer eines im Text genannten Fallbeispiels auf einen anderen Fall gemäß einer philosophischen Maxime leisten können. Auch die im Text auftauchenden Realien müssen im Unterricht geklärt werden, was natürlich für den von der Archäologie stark geprägten Heyne besonders wichtig ist. Eine besondere Bedeutung hat hier auch der antike Mythos, der in der traditionellen Lateinschule offenbar ausgeblendet war, aber für Heyne als mythenbegeisterten Altertumswissenschaftler eine wichtige pädagogische Funktion hatte. Allerdings

25 Vgl. P. Kuhlmann, „Lateinunterricht im Zeitalter der katholischen Reform“, *Pontes* 6 (2010) [119–131] 121–124.

26 Vgl. hierzu Böhme 1912, 63.

legte Heyne in der Schule keinen Wert auf ein Anhäufen historischen oder antiquarischen Wissens, wie es sonst häufig in den Lateinschulen oder auch im Philanthropinum der Fall war; vielmehr sollten die realienkundlichen Erklärungen textbezogen bleiben und dem ganzheitlichen Verständnis eines Autors und seiner individuellen Eigenart dienen: Die Literatur steht im Mittelpunkt und hat ihren ästhetischen Eigenwert, während sie vor Heyne für die antiquarische Forschung vorwiegend Quellenwert besaß. Wissenschaftlich angelegt ist dieses Konzept natürlich auch bereits in dem großen Vergilkommentar Heynes (zuerst 1767).²⁷ Somit ergibt sich hieraus durchaus ein ganzheitlicher text- und sachbezogener Interpretationsansatz – modern gesprochen die Verbindung von Text- und Kulturkompetenz.

Der Sinn der Autoren- und vor allem natürlich der Dichterlektüre liegt bei Heyne darin, den Schülern die Denkweise der antiken Welt nahezubringen und ihnen durch die Antike als Vorbild für die Gegenwart eine allgemeine Urteilskompetenz zu verschaffen.²⁸ Die Vorbildung in antiker Politik, Ökonomie, Ästhetik und Kultur im Allgemeinen soll ein Propädeutikum für die Bewältigung der Kultur der eigenen Gegenwart sein und den Schüler so zum selbstständigen und selbstbestimmten Handeln befähigen. Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch immer die Ausbildung eines „verfeinerten Geschmacksempfindens“ oder auch der „richtigen Empfindung des Wahren und Schönen“ aufgrund der literarischen Gestalt der antiken Texte.²⁹ Die Interpretation der Dichter sollte zugleich der Schulung im Denken und der Logik dienen, d.h. der später im eigentlichen Neuhumanismus so wichtigen „formalen Bildung“. Heynes Unterrichtsziele verbinden also zwei unterschiedliche Aspekte miteinander: Zum einen werden Gesichtspunkte der Nützlichkeit beachtet, aber zugleich ist auch ein auf das Individuum bezogenes subjektives Moment zentral. Heyne schreibt in der Göttinger Schulordnung:

(...) und es sei kein Stück, das nicht darauf abzielte, daß gute Menschen und gute Bürger, nach ihren verschiedenen Bestimmungen, auch zu künftigen academischen Studien, vorbereitet und gebildet werden können.³⁰

Es geht also auch hier um die am Anfang des Beitrages behandelte Verbindung „guter Bürger“ und „guter Mensch“. Die Bemerkung Heynes („nach ihren verschiedenen Bestimmungen“) berührt eine schon im 18. Jahrhundert und noch heute viel geführte Diskussion – nämlich die nach einem differenzierten oder ungegliederten Schulsystem. Es gab im 18. Jh. bereits starke Tendenzen,

27 Hierzu der Beitrag von Döpp in diesem Band, S. 43–61.

28 Vgl. Böhme 1912, 63.

29 Hierzu Schindel 1980, 49.

30 Heyne 1798a, 4.

unterschiedliche Schultypen zur gezielten Vorbereitung für bestimmte Berufe zu schaffen. So hielt man die Einrichtung von speziellen Gelehrtenschulen für künftige Studenten/Akademiker getrennt von Bürgerschulen oder Realanstalten zur praktischen Berufsausbildung vielfach und auch quer durch die verschiedenen pädagogischen Fraktionen für sinnvoll. In Preußen wurde z.B. vor Humboldt dieser Weg der Mehrgleisigkeit beschritten: Dort wurden unter König Friedrich Wilhelm II. die meisten kleinen und unbedeutenden Stadtschulen in Realanstalten umgewandelt und nur wenige größere Standorte zu eigentlichen Gelehrtenschulen mit gymnasialem Profil, wie es die Reform des Freiherrn Karl Abraham von Zedlitz vorsah.³¹

Heyne geht auch hier einen pragmatischen Mittelweg: Zwar konzipiert er in seinen Schulordnungen für Göttingen und Hannover im Prinzip eine Art (modern gesprochen) „Einheits-“ bzw. „Gesamtschule“ für alle Schüler. Gleichwohl ist diese Schule stark binnendifferenziert: So gibt es anstelle der alten prinzipiell nach Jahrgängen progressiv geordneten drei „Classen“ der Lateinschulen verschiedene Leistungs- und Zielgruppen, d.h. die Schüler wurden nach ihren „Fähigkeiten und Bedürfnissen in ganz verschiedene Lectionen und Abteilungen gesetzt“.³² Dabei konnte ein Schüler in Latein u.U. in der ersten und in Mathematik in der letzten Lektion sitzen – es ist also eine Art individuell zusammenstellbares Kurssystem, das sich – anders als wir heute vielleicht vermuten würden – in der Praxis der reformierten Göttinger Lateinschule über die Jahre offensichtlich sehr bewährt hat.

Heynes Unterrichtsprinzipien entfalteten eine große Breitenwirkung. Dies hatte sicher zwei Gründe: Zum einen kam sein ausgewogener Humanismus mit philanthropinischen Elementen den verschiedenen Zeitströmungen gleichermaßen entgegen. Zum anderen zog die Reformuniversität Göttingen und speziell die besondere Art seiner eigenen Vorlesungen und Seminare zahlreiche Studenten an, die wiederum als Multiplikatoren seiner Auffassungen wirkten. Nach Ausweis der Quellen hat er rund 300 Absolventen in seiner Göttinger Zeit ausgebildet, was für damalige Verhältnisse mit eher kleinen Studentenzahlen eine unglaubliche Menge darstellt.³³ Darunter waren so berühmte Männer wie Voß, Wolf, Humboldt, Bekker, Thiersch, die Gebrüder Schlegel oder Creuzer. In den Gelehrtenschulen bzw. Gymnasien der welfischen Fürstentümer gab es ab einem bestimmten Zeitpunkt fast nur noch Lehrer aus seinem Seminar, darunter berühmte Leute wie der Keilschriftentzifferer Grotefend (tätig in Ilfeld und Göttingen); doch auch außerhalb Hannovers waren viele seiner Schüler als Leh-

31 Ausführlich zu diesen Diskussionen und Reformansätzen Jeismann 1996, 77–125.

32 Dargelegt bei Schindel 1980, 53.

33 Paulsen 1921, 39.

rer und Rektoren tätig, so in Hildesheim, Holstein, Oldenburg, Altona, Halle, Nassau, Hessen und Bayern.³⁴

4 Die Entwicklung des neuhumanistischen Gymnasiums nach Heyne

In der Forschung wird in der Regel betont, Heyne habe – anders als spätere Theoretiker wie Humboldt – kein systematisches und theoretisch fundiertes Konzept von der Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts entwickelt.³⁵ Dies mag richtig sein, und wahrscheinlich war es auch nie Heynes Absicht, ein umfassendes und systematisches humanistisches „Programm“ zu entwerfen. Aber gleichwohl ist zu bedenken, dass Heyne in zwei Punkten wegweisend wirkte und auch deutlich über seine Vorgänger Gesner und Ernesti hinausging: in seiner Hochschätzung der griechischen Literatur – wenngleich in der Tat nur wenig theoretisch begründet – und in seiner methodisch für die damalige Zeit doch recht fundierten Auffassung von Literatur und ihrem Verhältnis zu den historisch-antiquarischen Gegenständen. In seinen Auffassungen von Sprachdidaktik und Grammatikunterricht blieb er sicher hinter Gesner zurück. Doch sind seine mit viel Energie verfolgten praktischen Schulversuche ihrer Zeit weit voraus – sie sind erheblich moderner als das, was später in Preußen unter Humboldts Einfluss umgesetzt wurde, wobei die rückwärtsgewandten Tendenzen allerdings nur teilweise Humboldt selbst zuzuschreiben sind. Humboldt hatte allerdings eine in Manchem engere Auffassung von Bildung als Heyne, denn er fiel genau in das von Heyne kritisierte rein sprachfixierte Modell formaler Bildung zurück, d.h. für Humboldt war – wie in der Lateinschule – das Sprachenlernen an sich schon aus formalen Gründen bildend, nur dass jetzt Latein durch Griechisch ersetzt wurde. Die Inhalte und kulturgeschichtlichen Realien waren nachrangig – modern gesprochen wurde die Kultur- und Textkompetenz gegenüber der reinen Sprachkompetenz abgewertet. Dies führte im 19. Jahrhundert letztlich sogar wieder zur Einführung des alten Grammatikdrills, obgleich Humboldt selbst dies natürlich nie beabsichtigt hatte.³⁶

Auch wurde im preußischen Gymnasium kein Wert auf die Naturwissenschaften bzw. berufsbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten mehr gelegt. So war das Humanistische Gymnasium preußischer Prägung in der Praxis eine rei-

34 Zu Heynes Schülern vgl. etwa Paulsen 1921, 42f.

35 Vgl. etwa Fuhrmann 2001, 119; in dem Artikel „Neuhumanismus“ des *Neuen Pauly* fehlt Heyne bezeichnenderweise (M. Landfester, „Neuhumanismus“, *DNP* 15,1 [2001] 918–925).

36 Hierzu Jeismann 1996, 346–354.

ne Gelehrtenanstalt zur Vorbereitung auf ein geisteswissenschaftliches Studium – eine deutliche Verengung gegenüber Heyne und dem ausgehenden 18. Jh. und auch ein gewisser Rückschritt in Richtung alter Lateinschule. Man muss Humboldt selbst allerdings zugute halten, dass er persönlich durchaus eine starke Stellung von berufspraktischen und naturwissenschaftlichen Inhalten und sogar einen flexiblen, sich immer wieder an die neuen Bedürfnisse der Zeit anpassenden Lehrplan gewünscht hatte.³⁷ Dies zeigt übrigens auch, dass Humboldts Neuhumanismus nicht vom Himmel gefallen ist, wie man manchmal bei der Lektüre der Forschungsliteratur denken könnte. Vielmehr findet sich viel, was er an Konzepten entwickelte, schon in weniger systematisierter Form bei Gesner und Heyne.

Allerdings wurden Humboldts Vorstellungen nicht vom preußischen Staat umgesetzt. Das dann eingeführte reine „Philologengymnasium“ wurde aber trotzdem zur Modellschule und ersetzte seit den 20er Jahren des 19. Jh.s in allen deutschen Bundesstaaten die althergebrachten Gelehrtenschulen. Aber es wurde – nicht zu Unrecht – schon früh wegen seiner übersteigerten Bevorzugung der beiden alten Sprachen kritisiert und hat daher schon mit seiner Entstehung zu einer neuen Abwehrreaktion gegenüber den alten Sprachen und ihrem Bildungswert geführt.³⁸ Zugleich bekam es bald Konkurrenz durch die Realgymnasien, die den immer stärker und wichtiger werdenden naturwissenschaftlichen Fächern und modernen Fremdsprachen den gebührenden Raum gaben. Freilich war die Hochschulzugangsvoraussetzung mit den Abitur- und Maturitätsreformen ab 1812 in allen deutschen Bundesstaaten zunächst an den Besuch des altsprachlichen Gymnasiums gebunden, was für die Beliebtheit der alten Sprachen in einer Epoche geradezu explodierender Technisierung und Modernisierung nicht gerade förderlich war.³⁹ Hier wäre eine Weiterführung von Heynes Schultyp mit einer ausgewogenen Gewichtung von Sprachen und Naturwissenschaften ohne Zweifel hilfreicher gewesen.

37 Dazu Jeismann 1996, 350–354.

38 Dazu ausführlich M. Landfester, *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert* (Darmstadt 1988) 56–72.

39 Zu Hochschulzugangsvoraussetzung und Abiturreformen im 19. Jh. ausführlich Jeismann 1996, 376–400 (Preußen); Paulsen 1921, 406–444 (übrige dt. Bundesstaaten).