

Article

"Die deutsche Philologie, die Schule und die
Klassische Philologie". Zur Karriere einer
Wissenschaft...
Wegmann, Nikolaus
in: Periodical issue | Deutsche
Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und
Geistesgeschichte ...
29 page(s) (123 - 151)

Nutzungsbedingungen

DigiZeitschriften e.V. gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht kommerziellen Gebrauch bestimmt. Das Copyright bleibt bei den Herausgebern oder sonstigen Rechteinhabern. Als Nutzer sind Sie nicht dazu berechtigt, eine Lizenz zu übertragen, zu transferieren oder an Dritte weiter zu geben.

Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen:

Sie müssen auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten; und Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgend einer Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen; es sei denn, es liegt Ihnen eine schriftliche Genehmigung von DigiZeitschriften e.V. und vom Herausgeber oder sonstigen Rechteinhaber vor.

Mit dem Gebrauch von DigiZeitschriften e.V. und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

DigiZeitschriften e.V. grants the non-exclusive, non-transferable, personal and restricted right of using this document. This document is intended for the personal, non-commercial use. The copyright belongs to the publisher or to other copyright holders. You do not have the right to transfer a licence or to give it to a third party.

Use does not represent a transfer of the copyright of this document, and the following restrictions apply:

You must abide by all notices of copyright or other legal protection for all copies taken from this document; and You may not change this document in any way, nor may you duplicate, exhibit, display, distribute or use this document for public or commercial reasons unless you have the written permission of DigiZeitschriften e.V. and the publisher or other copyright holders.

By using DigiZeitschriften e.V. and this document you agree to the conditions of use.

Kontakt / Contact

DigiZeitschriften e.V.
Papendiek 14
37073 Goettingen

“Die deutsche Philologie, die Schule
und die Klassische Philologie”^{*}
Zur Karriere einer Wissenschaft um 1800

DETLEV KOPP/NIKOLAUS WEGMANN (Bielefeld)

I.

Wer für die Philologie einen Beginn, einen klar konturierten Anfang behaupten will, tut sich schwer. Sie scheint es schon immer gegeben zu haben. “Die Philologie”, so Friedrich Schlegel, “ist eigentlich nie ganz untergegangen.”¹ Als spezialisierter, methodisch angeleiteter Rückbezug auf gegebene Texte² geht ihre Tradition zurück bis zur (Spät-)Antike.³ Gesichert ist diese außergewöhnliche Kontinuität in einer festen Aufgabenstellung. Bewahrens-werte Texte hat die Philologie für die Gesellschaft bereitzuhalten: der Kanon der für eine Gesellschaft wichtigen oder gar normativen Texte muß stets “lesbar” sein. Nur dann kann der Gehalt der Tradition – der, wie schon Novalis als Zeitgenosse einer fortgeschrittenen Schriftkultur sieht, mehr und mehr nur noch über das Speichermedium “Buch” zugänglich ist⁴ – je neu in die Gesellschaft einfließen, gleich ob zur Bestätigung oder ob im Widerspruch zum bis dahin Gültigen. Eine solche Philologie “im allgemeinen” (Novalis) gewinnt ihre Konturen als Korrelat zur Schriftkultur. Ohne ihre Autorität, die sich ganz wesentlich aus der Nähe zum Text legitimiert, zerliefe die Tradition im diffusen Feld willkürlicher Aneignungen. Es bliebe dann nur, wie es im Zedler heißt, bei der “Ungewißheit der Sprache”, wo der eine “bald dieses, der andere bald jenes, bey einem Worte

* So der Titel eines Aufsatzes von Karl Müllenhoff aus dem Jahr 1854. Abgedruckt in: Johannes Janota (Hg.), *Eine Wissenschaft etabliert sich: 1810–1870* (1980), S. 277–303 (Der Aufsatz erschien zuerst in: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 8 (1854), S. 177–199).

¹ Friedrich Schlegel, *Zur Philologie II*, in: Fr. Schlegel, *Fragmente zur Poesie und Literatur*, Erster Teil, Kritische Ausgabe, 2. Abt., 16. Bd., hrsg. v. H. Eichner (1981), S. 77, No. 181.

² “Philologie im allgemeinen ist die Wissenschaft der Literatur. Alles, was von Büchern handelt, ist philologisch. (...) Rein philologisch ist es, wenn es schlechterdings nur von Büchern handelt, sich auf solche bezieht und sich durchaus nicht auf die Originalnatur direkt wendet.” So Novalis, *Enzyklopädie VI, Fragmente I* (= Novalis, *Werke, Briefe, Dokumente*, Bd. 2), hrsg. v. E. Wasmuth (1957), S. 339, No. 1256.

³ J.E. Sandys “*History of Classical Scholarship*” setzt mit dem 6. Jahrhundert v. Chr. ein; R. Pfeiffer beginnt seine “*Geschichte der klassischen Philologie*” mit dem 3. Jahrhundert v. Chr.

⁴ Der Textkanon wird synonym mit der Tradition: “Bücher sind eine moderne Gattung historischer Wesen – aber eine höchst bedeutende. Sie sind vielleicht an die Stelle der Traditionen getreten.” Novalis, a. a. O., S. 363, No. 1360.

gedacht (hat)”.⁵ Jede Spezialisierung philologischer Arbeit auf einen bestimmten Gegenstandsbereich hin, sei er nun nach Epochen oder Sprachen definiert, erscheint gegenüber dieser allgemeinen Aufgabe philologischer Arbeit nachgeordnet. Als Sicherungs- und Kontrollinstanz, die bereits direkt an der Verbreitungs- und Überlieferungsform sozialer Kommunikation selbst, dem Text, ansetzt, hat die Philologie einen wesentlichen Anteil am jeweils erreichten Niveau der einer Gesellschaft eigenen Kommunikationsmöglichkeiten. Es sind diese besonderen Erfordernisse einer schriftlichen Kommunikation, die Entfaltung ihrer Möglichkeiten wie die Minderung ihrer Risiken, die die philologische Arbeit bestimmen und sie zugleich für die Kultur einer Gesellschaft unentbehrlich machen. Ohne sie gäbe es kaum jenes “kulturelle Gedächtnis”⁶, das für diese Gesellschaft(s-form) essentiell ist. Es ist der Philologe, der diesem Gedächtnis die zeitliche Kontinuität über Jahrhunderte gibt. Er katalogisiert den Bestand des Überlieferten mit biographischen und bibliographischen Daten, die einen gezielten Zugriff auf die Tradition erlauben; er kanonisiert den Wortlaut der Texte, prüft auf Echtheit und Richtigkeit und ediert, wo nötig und möglich, eine wiederhergestellte Textfassung. Durch die philologische Arbeit wird dieses Gedächtnis zugleich reflexiv: es wird kommentiert, ausgelegt, (um-)gedeutet – kurzum: gelesen und damit selbst Gegenstand der Beobachtung und Bearbeitung. Dafür entwickelt der Philologe all jene Verstehenshilfen, die eine inkompetente, naiv-spontane Rezeption verhindern sollen. Das beginnt bereits bei den basalen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, die über den Zugang und sinnvollen Umgang mit dem Text der Tradition (vorweg-)entscheiden, reicht über den Wort- und Sachkommentar bis hin zur hermeneutischen Theoriereflexion. Nicht zuletzt gewährt die Philologie als wissenschaftliche und pädagogische Institution diesem kulturellen Gedächtnis ihrerseits einen festen Platz in der Gesellschaft. Sie bindet es ein in das Erziehungssystem als jenem Ort, der dem Textkanon als Medium der Überlieferung Gestalt und Stabilität gibt.⁷ Ohne eine solche weitgespannte Philologie ist demnach eine Schriftkultur, wie wir sie kennen, kaum vorstellbar. Hier, in diesem Aufgabenfeld, bestimmt sich jede Philologie, gleich ob es die “klassische” oder die “deutsche” bzw. “germanistische” ist.

⁵ So das Argument von der Unsicherheit der Sprache als Begründung für eine eigene Disziplin von der “Hermeneutic”; J.H. Zedler, *Grosses vollständiges Universal Lexicon aller Wissenschaften und Künste* . . . (1732ff.), Bd. 12, H-HE (1735), Sp. 1730.

⁶ Vgl. zum folgenden: Jan Assmann, “Vom Segen der Repetition. Kultur und Gedächtnis. – Eine Heidelberger Ringvorlesung.”, in: FAZ, Mittwoch, 7. 5. 1986, Nr. 105, S. III und: *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*, hrsg. v. A. und J. Assmann (1983), insbes. das Nachwort der Herausgeber S. 265–284.

⁷ Vgl. auch G. Buck, Literarischer Kanon und Geschichtlichkeit. (Zur Logik des literarischen Paradigmenwandels.), in: *DVjs* 57 (1983), Heft 3, S. 351–366.

Um die Wende zum 19. Jahrhundert, gemeinhin genau die Epochenschwelle, die den Beginn unserer modernen Wissenschaft(en) markiert⁸, war man sich dieser Gemeinsamkeit aller philologischen Arbeit noch bewußt – nicht zuletzt gerade unter jenen Philologen, deren Namen im Fach noch Gewicht haben. So plädiert A. Boeckh zwar für den Vorrang der Alt-Philologie, hält diese Eingrenzung aber für “an sich zufällig”: “Es ist (...) gezeigt, wie natürlich es ist, sich gerade auf das Alterthum zu beschränken. Die Philologie des *klassischen* Alterthums bildet ausserdem wieder eine naturgemässe Abtheilung, weil das Klassische vorzüglich wissenswerth und die Cultur der Griechen und Römer die Grundlage unserer gesammten Bildung ist. Indem wir nun ausdrücklich die übrigen Zweige der Philologie als gleichberechtigt anerkennen (!), nehmen wir für die folgende Betrachtung die aus äussern Gründen gerechtfertigte, aber an sich zufällige Beschränkung auf das klassische Alterthum, und zwar mit Bewusstsein der Beschränkung an, innerhalb derselben aber folgen wir dem unbeschränkten Begriff (!), aus dem allein die Methode und die Construction hervorgeht.”⁹ Und nur aus der Kenntnis einer solchen weit zurückreichenden, aus ihrer Konzentration auf die lateinischen und griechischen Texte oft mit der Alt-Philologie gleichgesetzten, nie aber mit ihr identischen allgemeinen Philologie sollte sich für Friedrich Schlegel die Frage klären, wie man mit den modernen, nationalsprachlichen Texten verfahren soll: “Die Philologie, besonders die alte, ist gleichsam die Klassik, das Urbild für die Behandlung jeder besondern nationalen, modernen Litteratur.”¹⁰ Und auch die gegenwärtige Philologie bzw. Literaturwissenschaft weiß, daß sie einer langen Tradition verpflichtet ist. Weithin anerkannt ist dies jedenfalls im engeren Arbeitsbereich der Textedition und Editionstheorie.¹¹ Aber auch literaturwissenschaftliche bzw. literaturtheoretische Problemstellungen lassen sich weit in die Vergangenheit zurückverfolgen – so jedenfalls argumentiert K.H. Stierle: “Es gibt kaum ein Problem der modernen systematischen Literaturwissenschaft, das nicht in der Antike bereits artiku-

⁸ Vgl. dazu das Referat Axel Horstmanns über die “Klassische Philologie’ zwischen Humanismus und Historismus. F.A. Wolf und die Begründung der modernen Altertumswissenschaft”, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 1 (1978), S. 51–70. Auch Horstmann geht davon aus, daß ohne Kenntnis der Fachtradition das angebliche Neue der Philologie gar nicht benannt werden kann.

⁹ August Boeckh, *Encyklopädie und Methodologie der Philologischen Wissenschaften*, hrsg. v. E. Bratuscheck, 2. Aufl. (1886), S. 21f.

¹⁰ F. Schlegel, *Zur Philologie* I, a. a. O., S. 48, No. 155.

¹¹ Editionen aus dem 19. Jahrhundert behaupten auch nach 100 Jahren ihre Gültigkeit – aber selbst ein Karl Lachmann, dem die Fachgeschichtsschreibung nur zu oft die Rolle des Begründers der modernen Editionsphilologie zuweist, profitiert ganz wesentlich von Vorgängern wie R. Bentley oder Zeitgenossen wie J.N. Madvig. Vgl. dazu: Sebastiano Timpanaro, *Die Entstehung der Lachmannschen Methode*, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage (1971), bes. S. 69ff.

liert worden wäre (...).¹² Im Fall der Philologie, soviel scheint aus alldem gewiß, hat man es demnach gerade nicht mit "wissenschaftlichen Revolutionen" zu tun. Viel eher drängt sich das Bild einer weitgehend beständigen Fachtradition auf. Auch der Verweis auf den Zusatz "deutsch" oder "germanistisch" markiert zunächst einmal nur die Anerkennung eines neuen Gegenstandsbereichs. Ungeklärt bleibt, wie weit und ob überhaupt diese Innovation die Philologie als eine universale Wissenschaft berührt, die nicht einfach mit einem Gegenstandsbereich zusammenfällt, sondern sich ihren Gegenstand, ihre Problemstellungen und Lösungen selbst vorgibt. Zweifellos ist die Anerkennung des deutschsprachigen Textes als Gegenstand philologischer Arbeit eine wichtige Frage für die Geschichtsschreibung der deutschen Literaturwissenschaft.¹³ Nicht weniger berechtigt ist jedoch die Suche nach jenen Cäsuren oder Kontinuitäten, die möglicherweise quer zu national- oder epochenspezifischen Bereichsphilologien den "wissenschaftlichen" Umgang mit dem Text bestimmen: Das Verhältnis von Innovation und Traditionellem ist auch aus der Perspektive einer Philologie "im allgemeinen" neu zu problematisieren.

Doch diese Fragestellung stößt schnell auf Probleme. Woran will man sich orientieren? Gibt es verlässliche Indikatoren? Zweifel weckt da bereits die Rolle der (internen) Fachgeschichtsschreibung. Soll die Fachgemeinschaft sie verstehen, muß sie sich – und darauf hat Th. Kuhn hingewiesen – einer je aktuellen Wissenschaftssprache bedienen.¹⁴ Aber genau dieser Zwang zur Aktualität macht die Fachgeschichte blind für mögliche Innovationen und Differenzen, macht es schwer, Vergangenes in seinem eigenen Recht wahrzunehmen. Je größer der Erfolg, mit dem sich eine Neuerung innerhalb des Fachs durchsetzen konnte, desto größer auch die Wahrscheinlichkeit, daß ebendieser Bruch mit der Tradition für die interne Fachgeschichte so gar nicht existiert. Das Neue ist bereits (zu) selbstverständlich geworden.

II.

Angesichts dieser unvermeidlichen Problemlage, der auch ein aktueller Versuch der fachinternen Wissenschaftsgeschichtsschreibung nicht entkommt, gewinnen eher periphere Daten, die die Fachgeschichtsschreibung nicht selten vernachlässigt, an Interesse. Th. Kuhn verweist auf das Beispiel der Lehrbücher,

¹² Daher hält Stierle auch die Vorstellung vom Paradigmawechsel in der Kulturwissenschaft für "problematisch". Karl Heinz Stierle, *Klassische Literatur, moderne Literaturwissenschaft und die Rolle der klassischen Philologie*, in: *Gymnasium* 85 (1978), S. 289ff., hier S. 300ff.

¹³ Vgl. die kurz vor der Veröffentlichung stehende Arbeit Klaus Weimars, der auf dieser Leitschiene die Fachgeschichte der Deutschen Literaturwissenschaft rekonstruiert.

¹⁴ Thomas Kuhn, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1973), S. 147ff.

Fachzyklopädien und propädeutischen Kompendien: hier finde man weniger eine stimmige Interpretation wissenschaftlichen Fortschritts, als Anzeichen für eine Konjunktur, aus der selbst Schlüsse zu ziehen sind. Gleichfalls als Symptom lesen läßt sich auch der jeweilige Rang des Fachs innerhalb der aktuell gültigen Hierarchie des klassifizierten (wissenschaftlichen) Wissens. Reputation, sowohl die fachinterne wie die innerhalb des Wissenschaftssystems, als auch – und das wird im folgenden besonders interessieren – diejenige Reputation, die das Fach in der Gesellschaft (bzw. in einem bestimmten Teilbereich) genießt, gibt es nicht umsonst. Reputation verweist auf eine je prämierte Leistung.¹⁵ Über diesen Zusammenhang von Reputation und zugrundeliegender Leistung wird hier der Einstieg in die Geschichte des Fachs gesucht. Schon die Tradition der Philologie spricht dafür, daß die für die Karriere der Philologie (mit-)entscheidende Leistung vor allem im Bereich von Erziehung und Ausbildung erbracht wird. Die Philologie, so Friedrich Nietzsche, ist “ihrem Ursprunge nach und zu allen Zeiten zugleich Pädagogik gewesen.”¹⁶

Betrachtet man die Geschichte der Philologie als Reputationsgeschichte, so zeigt sich ein auffälliger Einschnitt. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts avanciert jenes Fach, dem eben noch die Bedeutungslosigkeit drohte, das, so ein Philologe aus dem 19. Jahrhundert, “innerlich und äußerlich tief gesunken (war)”¹⁷ zu einer der angesehensten Disziplinen innerhalb der Wissenschaft(en). Gemessen an den Ausgangsbedingungen noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts kommt diese spektakuläre Karriere gänzlich unerwartet.

Reputation verliert die Philologie nicht erst im 18. Jahrhundert.¹⁸ Aber erst gegen 1750 ist ein solches Ausmaß erreicht, daß auch das Fach selbst von der eigenen Krise spricht und verstärkt nach Erklärung und Abhilfe sucht. Woher kommt dieser schlechte Ruf der Philologie? Einig scheint man sich, daß ein Zusammenhang besteht zwischen dem geringen Ansehen des Fachs und den Formen und Inhalten des philologischen Unterrichts der Gelehrtschulen. So muß z.B. J.M. Gesner, Philologe in Göttingen, eingestehen, daß im philologischen Unterricht “ohne Verstand gelernet (wird)”, “. . . so daß bey vielen sonst

¹⁵ Reputation als ungedeckter Wechsel ist zwar denkbar, jedoch eher unwahrscheinlich. Vgl. Zur Funktion von Reputation für die Wissenschaft: Niklas Luhmann, *Selbststeuerung der Wissenschaft*, in: ders., *Soziologische Aufklärung*, Bd. 1, 4. Aufl. (1974), S. 232–252, bes. S. 237.

¹⁶ Friedrich Nietzsche, *Homer und die Klassische Philologie. Ein Vortrag*. In: F. Nietzsche, *Werke*, hrsg. v. K. Schlechta, Bd. 3, 5. Aufl. (1966), S. 155–175, hier: S. 156.

¹⁷ Friedrich Haase, Artikel “Philologie”, in: J.S. Ersch/J.G. Gruber, *Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste*, hrsg. v. M.H.E. Meier, 23. Teil, 1847, S. 374–422, hier: S. 382.

¹⁸ Vgl. Herwig Blankertz, *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (1982), S. 30ff.

vernünftigen Leuten Lateinisch, Schulfüchsisch, Pedantisch bey nahe gleichgültige Wörter sind".¹⁹ In der Gleichsetzung des an der Gelehrten Schule praktizierten lateinischen Sprachunterrichts mit der philologischen Arbeit selbst verliert sogar der Textkanon, der eigentliche Gegenstand des Unterrichts, an überkommener Wertschätzung. Einer solchen Schulphilologie fällt es schwer, den Wert der Tradition plausibel zu machen. Das Bildungsziel verkehrt sich in sein Gegenteil. Statt der Kenntnis des Überlieferten entstehe, so Gesner, "bey dem allergrößten Haufen ein fast unlöslicher und so zu sagen unversöhnlicher Haß, wo nicht gegen alle, doch gegen die lateinischen Bücher, als mit deren Sprache sie am meisten geplagt worden sind."²⁰ Insgesamt konstatiert man für das Fach einen Rückschritt.²¹ Im Umgang mit dem altsprachlichen Text der Tradition sei man, so J. A. Ernesti, hinter das Niveau der Humanisten zurückgefallen: "Denn es ist offenbar, daß man in den ersten Zeiten, vor und kurz nach der Reformation (. . .) in der Latinität, im Lesen und Schreiben, insgemein weiter gekommen ist, als man heut zu Tage . . . kömmt, und daß die Anzahl derjenigen, welche eine beträchtliche Wissenschaft und Geschicklichkeit in beyden erlanget haben, damals ungleich größer gewesen, als sie itzo ist."²²

Und doch sollten die philologischen Studien innerhalb weniger Jahrzehnte zum Leitfach des gymnasialen Unterrichts und der in der philosophischen Fakultät vereinigten Disziplinen werden. Ein Sonderstatus, den das Fach bis zum Ende des 19. Jahrhunderts mit Erfolg behaupten kann. Allein noch die Philologie – und das meint als institutionalisierte Philologie immer die Alt-Philologie – konkurriert mit der Philosophie um die Führung in der Reputationshierarchie. Dieser Aufstieg ist um so bemerkenswerter, als er seinen Kulminationspunkt an jener 1810 neugegründeten Berliner Universität hat, die zu einem der Brennpunkte für die gesamte weitere Wissenschaftsentwicklung und Politik des 19. Jahrhunderts aufrückt.

Ein Dokument, das diese Karriere bestätigt und zugleich auch zeigt, daß der Aufstieg nicht ohne eine aktive Wissenschaftspolitik gelingen konnte, ist jene vom Rektor und Senat der Berliner Universität verfaßte "Anweisung zum wis-

¹⁹ Johann M. Gesner, Ob man aus der Grammatic die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse, in: ders., *Kleine Deutsche Schriften* (1756), S. 297.

²⁰ ebda., S. 295.

²¹ Vgl. dazu Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Erster Band, 3. Aufl. (1919; Neudruck 1965), S. 544ff. und: Zweiter Band, 3. Aufl. (1921; Neudruck 1965), S. 147ff.

²² Johann A. Ernesti, Praefatio ad Weismanni Lexicon Latinum, in: ders., *Opuscula varii argumenti* (1794), S. 339f. Hierbei handelt es sich keineswegs um bloße Strategie. Ernesti, um den Vorschlag eines geeigneten Nachfolgers für Gesner in Göttingen gebeten, wußte "keinen in Deutschland zu nennen". Arnold Heeren, *Chr. G. Heyne. Biographisch dargestellt* (1813), S. 73.

senschaftlichen Studium”, die jedem Studenten bei der Einschreibung (ab 1818) ausgehändigt wird. Nach einer ausdrücklichen Warnung vor einem bloß berufsbezogenen Studium, das (wissenschaftliche) Ausbildung nur als Mittel zum Lebensunterhalt sieht – offensichtlich entsprach dies immer noch oder wieder einer Neigung der Studenten – empfiehlt man das Studium der Philologie um so nachhaltiger:

“Die ganze wissenschaftliche Bildung der neuern Zeit ist auf das Studium des Alterthums gegründet . . . durch die Erklärung der alten Schriftsteller wird nicht allein der Sinn für das Verständnis der alten unübertrefflichen Muster geöffnet, sondern auch die Gabe gelehrter Forschung und des klaren, reinen und bestimmten Ausdrucks in Rede und Schrift ohne Unterschied der Sprache geweckt und geschärft: die übrigen zum Alterthumsstudium gehörigen Lehrfächer enthalten Kenntnisse, welche zu erwerben jedes freigebildeten Menschen ohne Rücksicht auf sein künftiges Geschäft vorzüglich würdig ist.”²³ Offensichtlich ist die Philologie hier mehr als bloße Propädeutik, mehr als nur eine “Hilfswissenschaft”, die sich allein um die Texterschließung kümmert und daher auch nur auf das “eigentliche” Studium der höheren Fakultäten wie Jura oder Theologie vorbereiten kann. Dennoch aber ist das Neue an der Philologie, dem sich der spektakuläre Reputationsgewinn verdankt, keineswegs klar. Hatte man nicht schon immer der Antike Bildungswert zugeschrieben? Und war Philologie nicht schon immer der Ort für die Pflege der Tradition, für die praktische Übung der eigenen Sprachfertigkeit am Vorbild und Muster “klassischer” Texte? Wenn ja – worauf gründet sich dann die neue Wertschätzung?

III.

Mehr als eine Perspektive bietet sich für diese Frage an. Naheliegend ist z.B. das Interesse für die – sicherlich auch folgenreichen – Innovationen auf dem Feld der (großen) Theorie, sei es im Bereich der Sprache, der Interpretation, der Geschichte oder der Ästhetik. Allzu schnell aber wird die Fachgeschichte zu einer Abfolge intellektueller “Durchbrüche”, zentriert auf den großen Forscherheros, der seine Arbeit allein einem strengen Wissenschafts- bzw. Wahrheitsanspruch unterstellt. Gleiches Gewicht beansprucht jedoch die Anwendungsseite des Fachs: Gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts häufen sich die Anzeichen für eine Reformulierung der traditionellen Aufgaben der Philologie in Erziehung und Ausbildung. Damit rückt der philologische Unterricht, seine Theorie und Praxis in der Schule bzw. im Erziehungssystem (einschließlich der Eingangssemester an der Universität) in den Mittelpunkt des Interesses. Philologischer

²³ Leopold Wiese, *Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen*, 2. Aufl. (1875), Zweite Abtheilung (= Das Lehramt und die Lehrer), S. 3.

Unterricht meint hier weniger den elementaren Lese- und Schreibunterricht²⁴ als den (Lese-)Unterricht auf der Gelehrtenschule, der sich vor allem auf den "richtigen" Umgang mit den großen Texten der Tradition konzentriert. Nach der hier verfolgten Arbeitshypothese ist es Aufgabe der Schulphilologie, jene Verfahren zu entwickeln, zu vermitteln und schließlich stets am praktischen Fall einzuüben, die den Zugriff auf die Tradition ermöglichen und ihn zugleich als didaktisch aufbereitetes Verfahren auf einem für die Gesellschaft verbindlichen Niveau konventionalisieren. Die Philologie wird hier zur "anwendungsorientierten" Wissenschaft, die für die Probleme und Ansprüche, wie sie die Schule formuliert, Lösungen liefern soll. Über die Geschichte der Philologie, ihre Dynamik und Richtung entscheidet daher nicht nur eine rein auf die Wahrheitsfunktion ausgelegte Theoriediskussion oder die allgemeinen Organisationsmöglichkeiten eines vom Staat getragenen Wissenschaftssystems, sondern auch, und das soll hier Thema sein, der die Philologie prägende Anwendungsbezug im Erziehungsbereich.

Noch das 17. Jahrhundert hat in der Frage, wie man in der Schule mit dem überlieferten "kanonischen" Text umgehen soll, kein Problem gesehen. Für die grundsätzliche Problemstellung, wie Textverstehen zu lehren und zu lernen sei, hatte die Schulphilologie offensichtlich eine verbindliche, in didaktischen Verfahren kodifizierte Lösung gefunden. Entscheidendes Medium der Textaneignung ist die Imitation und ebenso unumstritten ist das durch Imitations- und Variationsübungen zu erreichende Lernziel: die Qualifikation zur lateinischsprachigen Eloquenz. Voraussetzung und zugleich Teil einer jeden Lektüre ist zunächst die Klärung "dunkler" Stellen: sowohl stilistische, grammatische oder logische Anomalien wie auch Fragen nach der (unbekannten) Autorschaft eines Texts, nach schwer erklärbaren Abweichungen, Neologismen etc. müssen durch "Anmerkungen" des Lehrers aufgeklärt werden. Das eigentliche Verfahrensmodell für die Lektüre aber liefert der Unterricht in der lateinischen Sprache, auf den sich der gelehrte Unterricht weitgehend reduziert. Dieser Sprachunterricht verfährt nach dem traditionellen Dreischritt: *praecepta – exempla – imitatio*. Auf das Memorieren der Vokabeln, der grammatischen, rhetorischen und poetischen Regelinventare (getrennt von jeder tatsächlichen Sprachverwendung) folgt zunächst das Beispiel, das jede Regel in der Anwendung demonstriert und, darauf aufbauend, schließlich die praktische Übung, bei der der Schüler "selbst componirt", d.h. einen sprachlich vorbildlichen Text nach-konstruiert oder in der "Manier" der Vorlage einen eigenen Text verfertigt.

Gleichwohl gab es Kritik an diesem Verfahren. Schon die Didaktiker des

²⁴ Sehr anregend dazu: Heinrich Bosse, Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770, in: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 10 (1978), S. 80–125, und ders., "Schüler müssen selbst schreiben lernen" oder die Einrichtung der Schiefertafel, in: Dietrich Boueke/Norbert Hopster (Hg.), *Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag* (1985), S. 164–197.

17. Jahrhunderts bemängeln die Ineffizienz der Lernsituation. Der Unterricht sei nur ein fortwährender Drill, der einzig auf das Einpauken sämtlicher Regeln abzielt. Der Lehrer ist nur ein "praeceptor", dem ein passiver Schüler gegenübersteht. Lernziel ist allein die Übernahme einer immer schon festgelegten sprachlichen Konvention. All dies gerät als "Verbalismus" unter Kritik.²⁵ Statt weiterhin nur die formalsprachliche Kompetenz der Schüler anzustreben, ist jetzt (wieder) stärker das Sachwissen der Texte zu vermitteln. Ziel des philologischen Unterrichts muß wieder, so der alte Topos, die Integration von sprachlicher (verba) und sachgebundener (res) Qualifikation sein.

Doch diese frühen Reformversuche hatten, falls überhaupt, nur sehr begrenzten Erfolg. Die Kritik am gelehrten Unterricht scheint ähnlich wie im Fall der Kritik an der Gelehrsamkeit, selbst ein Topos gelehrter Wissenschaft bzw. gelehrten Unterrichts. Noch in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts hat sich wenig geändert, obwohl im Bereich der Hermeneutik das Selbstverständnis in Fragen der Aneignung und Interpretation von Texten in Bewegung gekommen war.²⁶ Ihre Chance hat diese Kritik erst gegen Mitte des 18. Jahrhunderts, da jetzt auch die Philologen selbst auf den fortschreitenden Reputationsverlust ihres Fachs reagieren. Ihre Vorschläge zu einer Reform philologischen Unterrichts – zunächst wenig verschieden von den Überlegungen des 17. Jahrhunderts – zielen sowohl auf die Lehr- und Lernmethoden wie auf die Inhalte bzw. die Lernziele. Nichts weniger als der Bruch mit dem überkommenen Unterricht wird gefordert. Wer weiterhin so tut, als "ob das Lesen eine Anwendung der Grammatik sei"²⁷ und den Gang der Lektüre wesentlich nach deren Gegenstandsbereichen Orthographie, Prosodie, Etymologie und Syntax auslegt, verfehlt seine Aufgabe als Schulphilologe.²⁸ Textverstehen meint jetzt nicht mehr nur die Fähigkeit, den Text als Produkt sprachlich-formaler Textproduktionsregeln wahrzunehmen. Was fehlt, so die allgemeine Richtung der Kritik, ist der Bildungswert eines solchen Verfahrens. Die alte Lektüretechnik wird zum einen dem Inhalt des Texts nicht gerecht und versagt zum anderen auch als pädagogisches Verfahren, da der traditionelle Unterricht den Schüler nicht als "ganze" Person anspricht. So führt das "Mechanische" des überkommenen Leseunterrichts nur dazu, daß die Schüler "meistenteils Pedanten werden", die das "Wich-

²⁵ Vgl. dazu: Gerhard Michel, Wolfgang Ratke: Die Muttersprache in Schule, Staat und Wissenschaft, in: Albrecht Schöne (Hg.), *Stadt-Schule-Universität-Buchwesen und die deutsche Literatur des 17. Jahrhunderts* (1976), S. 185–197, insb. S. 187f.

²⁶ Dazu sehr informativ: Manfred Beetz, Nachgeholte Hermeneutik. Zum Verhältnis von Interpretations- und Logiklehren in Barock und Aufklärung. In: *DVjs* 55 (1981), S. 591–629.

²⁷ K[arl] Richter, Wie sind auf Gymnasien neuhochdeutsche Klassiker zu lesen? *Jahresbericht über das Theodorianische Gymnasium zu Paderborn in dem Schuljahre 1829/30* (1830), S. 3.

²⁸ Vgl. dazu auch: H. Bosse, Dichter kann man nicht bilden, a. a. O., S. 92.

tige übersehen, und einen Wörterkram für wichtige Dinge halten”.²⁹ Gefördert wird allein die Gedächtnisleistung, was aber den Bildungswert der Lektüre unzulässig begrenzt: “Von den verschiedenen Fähigkeiten der Seele, wird eigentlich nur das Gedächtniß bearbeitet; die Aufmerksamkeit, die genaue Beobachtung, das Nachdenken, die Beurtheilung des Wahren und endlich die Empfindung des Schönen und Guten, werden fast ungeübt und unbearbeitet gelassen.”³⁰ Dient jedoch die Überlieferung nur zur Explikation von Sprachkonventionen, bleibt der Inhalt dem Gedächtnistraining untergeordnet, ist der Gehalt der Tradition als Gegenstand des Unterrichts in Gefahr. Weder gelingt es, “die Vermögen der Seele zu entwickeln”³¹ noch wird genügend (Sach-)Wissen vermittelt: “Schulbücher nennen sie, mit einer verächtlichen Miene, die kostbaren Denkmale der größten Männer, welche jemals die Welt gehabt, von denen sie aber vor dem Schulstaube nichts erblicken können.”³²

Man kritisiert das alte Verfahren radikal und einseitig, ohne Verständnis für die überkommene Art, Texte zu lesen. Letztlich wird dem alten Vorgehen jedes Recht abgesprochen, da es unfähig sei, den Schüler zu einem Verstehen des Texts zu führen: Wer “in seiner Jugend (...) gewöhnet worden, das Latein von Wort zu Wort zu übersetzen”, der kann, so Ernesti weiter, die “Schriften der Alten, und anderer, die nach ihrer Art schreiben, nicht verstehen.”³³ Gegen was richtet sich diese überspitzte Kritik? Wieso können die Kritiker des alten Unterrichts behaupten, daß jene akribische Lektüre, die noch kleinste grammatische Elemente aufnimmt, gerade nicht zu einem Verständnis der Tradition führt?

Schon die polemische Schärfe spricht dafür, daß hier, im Kontext des Schulunterrichts, die Frage nach dem richtigen Textverstehen erneut als ein offenes, zumindest aber nicht (mehr) ausreichend gelöstes Problem re-formuliert wird. Die Kritik wird so zur Fundamentalkritik. Unter ihrem Beschuß steht vor allem die Rhetorik, da sie, zusammen mit ihrer Zwillingdisziplin, der Poetik, als eine “Art allgemeiner kommunikativer Grammatik”³⁴ den (nicht alltagsgebundenen) Sprachgebrauch normiert. Was man jetzt ablehnt, bezeichnet in der alten Methode exakt das Lernziel. In der Lektüre begreift man die rhetorischen Textproduktionsverfahren – von den thematischen (*inventio*), zu den sequenzialisierenden (*dispositio*) bis hin zu den stilistischen (*elocutio*). Der Leser wird, so die zutreffend beschreibende, aus einem zeitlichen Abstand heraus weniger polemische Kritik Richters, “bei den Worten und Sätzen sich der Form jedesmal

²⁹ Johann G. Sulzer, *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens*. Vierter Theil. Allein zum Gebrauch der Lehrer (1782), S. II.

³⁰ ebda, S. If.

³¹ ebda.

³² J.M. Gesner, a.a.O., S. 300.

³³ J.A. Ernesti, a.a.O., S. 341f.

³⁴ Renate Lachmann, Rhetorik – alte und neue Disziplin, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 4 (1981), S. 21–29, hier: S. 24.

bewußt”.³⁵ In jeder Lektüre stabilisiert sich so eine als normativ anerkannte Fixierung der Auswahl- und Verknüpfungsregeln, die eben einen “klassischen”, d.h. für einen bestimmten kulturellen Kontext vorbildlichen Text ausmachen. Wer nach diesem Verfahren das Lesen lernt, versteht die Lektüre nicht als individuelle Sinnaneignung. Weitaus wichtiger ist die Habitualisierung verbindlicher kommunikativer Regeln. Die Rhetorik, eingeübt und angewandt nach dem Muster eines grammatischen Sprachunterrichts, erweist sich zugleich als Schlüssel für die Aneignung der Tradition – allerdings für eine Tradition, deren Geltung noch nicht zum Problem geworden ist. Sie wirkt als notwendiges Pendant zum “kanonischen Denken” (G. Buck), das der Stabilität der Überlieferung, dem Einrücken der Gegenwart in den Zusammenhang des Überlieferten, stets den Vorrang gibt gegenüber jedem “freien” oder gar “revolutionären” Zugriff auf den Text der Tradition.

Doch die Polemik, die hier das Wort führt, sieht all dies nicht. Gegenüber dem “grammatischen” Textumgang des alten “formalen” philologischen Unterrichts ist jetzt, und hier schließt man an die Kritik des 17. Jahrhunderts an, der Sachgehalt der Texte stärker zu gewichten.

Angedeutet wird dies in der häufig zu findenden Leseanweisung, auf den “Zusammenhang” zu achten. Zusammenhang meint jetzt nicht mehr die Kohärenz von rhetorisch-poetischen oder grammatischen Sequenzen zu einem Mustertext. Denn eine Lektüre, die zuerst dem Zusammenhang eines Texts folgt, erlaubt, so Gesner richtig verstanden, vor allem einen besseren Zugang auf den Sachgehalt (so daß “die Sachen . . . desto leichter begriffen werden”)³⁶, und erst durch die Kenntnis des Inhalts lassen sich schnellere Fortschritte beim Spracherwerb erreichen. Gegen den von den “Sachen” her gedachten “Zusammenhang” muß eine von der rhetorischen/grammatischen Form her konzipierte Lektüre leicht in einen Widerspruch geraten. Ihre Aufmerksamkeit gilt der Wirksamkeit bzw. Angemessenheit einer Redestrategie und nicht der Logik des Sachgehalts. Eine Reform des Lesens aus dem traditionellen Grammatikunterricht heraus scheint in der Tat ausgeschlossen. Doch Texte werden nicht nur in der Schule gelesen. Gesner stellt fest, daß es bereits eine Form der Lektüre gibt, die den Text nicht mehr in seine sprachlichen Feinheiten zerlegt und ihn daher auch sehr viel schneller als “Ganzen” in ihren Blick bringt. Muster ist ihm die Lektüre der modernen, neusprachlichen Romane, wie Telemach, Robinson oder Gulliver. Hier wird nämlich “mit dem Verlangen gelesen (. . .), das Ganze kennenzulernen”.³⁷ Gesner spricht hier von einer “cursorischen”, sich nicht wie das alte

³⁵ Richter, a. a. O., S. 6.

³⁶ Johann M. Gesner, Bedenken wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten, in: ders., *Kleine Deutsche Schriften*, a. a. O., S. 365.

³⁷ J.M. Gesner, Praefatio zu *T. Livii Patavini Historiarum Libri qui supersunt, ex editione et cum notis Ioannis Clerici* (1735), S. a5 (“quod totum quale sit cognoscere cupimus”).

Verfahren bei jedem Wort aufhaltenden („statarischen“) Lektüre. Wer zuerst am Sachgehalt der Tradition interessiert ist, der kann über die rhetorische „Einkleidung“ hinweglesen.

Doch die im allgemeinen Trend der Aufklärungspädagogik liegende Forderung nach dem Sachgehalt des Texts bringt den philologischen Unterricht in Legitimationsnot. Soll er nicht weiter an Geltung verlieren, muß er sich des Vorwurfs erwehren, nur noch ein „unbrauchbares“, für die Vermittlung (berufs)praktischer Kenntnisse untaugliches und anachronistisches Relikt zu sein. Die altsprachliche Schulphilologie darf sich nicht (mehr) in polyhistorischer Gelehrsamkeit und rhetorischer Eloquenz erschöpfen. Aber eine Lektüre, die mehr und mehr ihr Gewicht auf den Inhalt legt, provoziert geradezu den Einwand, daß man um des Sachgehalts willen nicht gleich die antiken Texte im Original lesen müsse. Reicht da nicht auch, wie Trapp argumentiert, eine Übersetzung? „Wie das Studium einer Sprache als Sprache zur moralischen Bildung etwas beitragen könne, seh' ich gar nicht ein; dieß kann nur der Inhalt der in einer Sprache geschriebenen moralischen Bücher thun. Daß dies nebenher dem bekannt wird, der die Sprache in einem moralischen Buche . . . studirt, kann nicht auf Rechnung des Sprachstudiums gesetzt werden; denn diesen Inhalt liefert mir ja auch eine gute Übersetzung, wenn ich gleich kein Wort Latein verstehe.“³⁸

Aber die Kritik macht hier nicht halt. Die Zweifel treffen auch die bis dahin fraglos gültige Vorbildlichkeit der Antike. Der Fortbestand des altphilologischen Unterrichts selbst wird in Frage gestellt. Diese Kritik am Gegenstand, am Textkanon der Tradition, scheint jedoch nur die Konsequenz zu ziehen aus der beschleunigten Emanzipation der Wissenschaften von ihrer antiken Herkunft. Apodiktische Beteuerungen, wie etwa von Gedike: „Die alte Literatur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft“³⁹ können darüber nicht hinwegtäuschen.

Näher an der Realität, so scheint es, argumentieren die Philantropen aus der Fraktion der „Modernen“. Nicht wenige halten das Studium der alten Sprachen für gänzlich obsolet, hat doch die gegenwärtige Wissenschaft und Kultur selbst das Niveau der Antike überholt: „Die Alten waren freilich unsere ersten Lehrer, besonders in Sachen des Geschmacks und der gesunden Vernunft. Doch verdanken wir unsere gesammte Aufklärung und unsern Fortgang in den höheren und gemeinnützigen Wissenschaften ebenso sehr unsern westlichen und südlichen Nachbarn, den Franzosen, Engländern und Italienern, und unserem eigenen unmittelbaren Nachsinnen als dem Studium der Alten; und was itzt an gemein-

³⁸ Ernst Chr. Trapp, Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht, in: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hrsg. v. Joachim H. Campe, Teile 1–16 (1785–1792), Teil 7 (1787; Neudruck 1979), S. 419.

³⁹ Friedrich Gedike, Ueber die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Unterrichts (1780), in: ders., *Gesammlete Schulschriften* 1 (1789), S. 23.

nützigen Kenntnissen und Einrichtungen, an Verbesserungen der Gesetze, der Erziehung, der Religionsbegriffe usw. noch fehlt – . . . – das haben wir nicht im alten Griechenland und Latium, sondern daheim, bei uns und in uns selbst zu suchen.”⁴⁰ Der Fächerkanon der Philantropen ist das Ergebnis dieser Kritik: im Mittelpunkt des Sprachunterrichts stehen die Muttersprache bzw. die modernen Fremdsprachen. Den alten Sprachen bleibt nur noch eine untergeordnete Rolle.

Nicht wenig spricht dafür, daß bereits hier, um 1780, die Geburtsstunde der modernen, neusprachlichen Philologen geschlagen hätte – wenn erst dieses Konzept eines vor allem sach- und gegenwartsorientierten Unterrichts zur Leitlinie der staatlichen Reorganisation des Erziehungssystems geworden wäre. Eine solche Philologie hätte sich beschränkt auf die Vermittlung von vorgeblich formneutralen Kenntnissen, wie sie ein auf “Nützlichkeit” und “Brauchbarkeit” ausgelegtes Berufsleben verlangt. Alles übrige, von der Textedition bis zur hermeneutischen Arbeit am Text der Tradition, hätte für die Philologie nur zum Orchideenfach gereicht. Die Karriere der Philologie als “Bildungs-Wissenschaft” wäre ausgeblieben.

IV.

Aber die Situation um 1800 zeigt, wie man weiß, ein ganz anderes Bild. Das Studium der alten Sprachen ist an den Gymnasien wieder unbestrittenes Leitfach. Die Antike gilt mehr denn je als Grundlage für “Geschmack” und “Wissenschaft”. Sie ist, wie hier in der Rektoratsrede des Nürnberger Schuldirektors Hegel, Gegenstand emphatischer Wertschätzung: “Lassen wir es aber gelten, daß überhaupt vom Vortrefflichen auszugehen ist, so hat für das höhere Studium die Literatur der Griechen vornehmlich, und dann die der Römer, die Grundlage zu seyn und zu bleiben. Die Vollendung und die Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um . . . in dieser Welt einheimisch zu werden.”⁴¹ Wieder oder immer noch behauptet man die Vorbildlichkeit der Antike. Doch dies ist mehr als nur die Aktualisierung eines alten Topos gelehrter Bildung und Wissenschaft. Die Emphase, mit der man jetzt den Wert und die Wahrheit der Antike für die Gegenwart zitiert, verdeckt nur zu leicht, daß der positive Gehalt der Tradition sich erst dann entfalten kann, wenn die Überlieferung zugleich auf eine neue, intensi-

⁴⁰ E. Chr. Trapp, a. a. O., S. 396.

⁴¹ Georg W.F. Hegel, Über den fortdauernden Werth der altclassischen Studien und über heutige Gymnasialbildung, in: *Paränesen für studierende Jünglinge auf deutschen Gymnasien und Universitäten*, Bd. 3 (1836), S. 196.

vere Art und Weise rezipiert wird. Um aber in der Tradition "einheimisch" zu werden und jede bloß "äußere Bekanntschaft" hinter sich zu lassen, bedarf es nichts weniger als dem vollständigen Eingehen in eine vergangene – und historisch jetzt auch fremde – Epoche. Eine Forderung, die klar über das hinausgeht, was der philologische Unterricht bisher als Lernziel und Bildungsauftrag vertreten hatte. Für das neue Interesse an der Traditionsaneignung stehen zunächst – und das mit zunehmender Tendenz seit der Jahrhundertmitte – die nur unscharf explizierten (positiven) Großbegriffe wie "Geschmack", "Empfindung" oder "Seele". Eine "gute Erziehung", so heißt es z. B. bei Gellert, verlangt, daß "junge Leute mit Geschmack und Empfindung lesen lernen".⁴² Die alten Zweck-Bestimmungen für das Lesen bleiben zwar weiterhin in Kraft, geraten jedoch mehr und mehr in eine nachgeordnete Rolle: "Man liest die Alten, theils um *Sprache* aus ihnen zu lernen, theils um *Sachen*, Geschichte, Beredsamkeit, Menschenkenntnis daraus zu holen, theils um den Geschmack *aus* und *durch* sie zu bilden."⁴³ Auch wenn dieser Geschmacksbegriff als Zielpunkt einer neuen Lektüretechnik kaum ausformuliert wird, so markiert er doch die Tendenz, auf die hin sich eine neue Art des Lesens spezifiziert. Eindeutig ist vor allem die mit diesem Begriff abgedeckte Aufwertung des Rezipienten. Es ist jetzt nicht mehr (nur) das Gedächtnis oder eine logisch-rationale (Begriffs-)Hermeneutik, die das Verstehen des Texts möglich macht. Der Verstehensprozeß, wie ihn diese Lesepädagogik lehren will, aktiviert die ganze Person: ein Schüler, der mit "Geschmack" liest, bzw. dieses Vermögen in der Lektüre weiter (aus-)bildet, distanziert sich – zumindest der Möglichkeit nach – gegenüber den "unpersönlichen" Wert- und Stilkonventionen einer traditionellen Kritik und findet über die eigene Empfindung, über das eigene Urteil zu einer selbständigen Rezeption.

Auch hier hat das Lesen zu bilden. Doch nicht als Vervollkommnung sprachlicher Fertigkeiten, sondern als Bildung zum Individuum. Die Lesedidaktik erklärt die Personenbildung zu ihrem ersten Bezugspunkt. Ihre Arbeitshypothese ist der individuelle, u. d. heißt wesentlich bildungsfähige Mensch: Bildung steht für die Realisation der dem Menschen (und nicht der Standesperson) eigentümlichen Möglichkeiten der Vervollkommnung. Unter diesem Vorzeichen einer Respezifikation des Bildungsbegriffs auf das "Humanum" hin konzipiert man das neue Leseverfahren als "Bildungsmittel". Und in dieser Eigenschaft, die nur etwas um-schreibt, was immer schon zur Aufgabe philologischer Textaneignung zählte, steht das Lesen im Kern des philologischen Unterrichts: "Wenn nun ein Bildungsmittel desto vollkommener ist, je mehr es für die Befriedigung der höheren Bedürfnisse des Menschen, der intellectuellen, aesthetischen und mora-

⁴² Christian F. Gellert, *Moralische Vorlesungen*, in: ders., *Sämmtliche Schriften*, 7. Theil (1770), S. 524.

⁴³ Friedrich A. Wolf, *Über Erziehung, Schule, Universität* ("*Consilia Scholastica*"). Aus Wolf's litterarischem Nachlasse. Zusammengestellt von W. Körte (1835), S. 116.

lischen, geeignet ist: so wird der Lectüre in dem Sinne, (...) ein vorzüglicher Rang unter den Bildungsmitteln einzuräumen sein.“⁴⁴ Als “wahre Humanisten”, so Richter in der Selbstabsetzung von den Philantropen einerseits wie von den Verfechtern einer nur “formalen” Schulphilologie andererseits, sorgen sich die Pädagogen bei der Konzeption und didaktischen Aufbereitung dieser Lektüertechnik einzig “um wahrhaft *menschliche* (humane) Ausbildung”.⁴⁵ Ein Textverstehen, das wesentlich unter der Idee humaner Perfektion entwickelt wird, beschränkt sich selbstredend nicht (mehr) auf die bloße Aufklärung “dunkler” Stellen oder den Durchlauf formal-methodischer Textregeln. All dies steht jetzt unter dem Verdacht, bei einem nur oberflächlichen Verstehen des Texts stehen-zubleiben. Eigentliches Verstehen setzt aber erst jenseits “der Schale der Worte” ein, dringt “auf den Kern hindurch” und kann schließlich auch “tiefer in die behandelten Gegenstände hineindringen”.⁴⁶ Damit ist ein neuer Maßstab für das “richtige” Textverstehen gefunden. Die Rhetorik, Basis der bis dahin gelehrten Lektüertechnik, kann ihm nicht genügen, verdankte sie doch ihre Lehrbarkeit – und damit auch ihre dominante Stellung in der Schul-Ausbildung – gerade der Prämisse, daß Gedanke und Ausdruck trennbar sind.⁴⁷ Die Rhetorik hat es nur mit der Form der Rede zu tun, weniger mit dem Inhalt – und schon gar nicht, so ist zu ergänzen, mit einem im Text enthaltenen (wenn auch verborgenen) “tieferen” Sinn. Diese “Tiefe” als das Eigentliche, was es am Text zu verstehen gilt, liegt außerhalb der Rhetorik. Für sie ist jetzt die Philosophie zuständig. Die “wahrhaft bildende” Lektüre liest weder die Form noch den bloßen Sachverhalt: ihre Verstehensebene ist auf das philosophische Theorem der “inneren Verbundenheit von Form und Inhalt”⁴⁸ verpflichtet. Umschrieben ist dieses Ziel mit den Lektüeranweisungen auf das “Innere” und das “Ganze” des Texts zu achten: “unser Augenmerk”, so die Empfehlung der Didaktiker, ist “besonders auf die Tendenz und den Inhalt des Ganzen gerichtet, weil nach unserer Überzeugung nur in ihm der Geist des Autors erschaut werden kann.”⁴⁹ Der neuen Lektüre korrespondiert eine veränderte Vorstellung vom Text. Das überlieferte Werk wird nicht mehr gelesen als Produkt einer sprachlichen Kunstfertigkeit, sondern als authentischer, durch kein verbindliches Inventar sprachlicher Konventionen zureichend zu verstehender Ausdruck einer (genialen) schöpferischen Kraft, eben dem “Geist”, der sich in einer je individuellen Sprachverwendung Gestalt

⁴⁴ K. Richter, a. a. O., S. 18.

⁴⁵ ebda, S. 20.

⁴⁶ Johann D. Hartmann, *Über die moralische Bildung auf Schulen* (1790), S. 35.

⁴⁷ Michael Cahn, *Kunst der Überlistung. Studien zur Wissenschaftsgeschichte der Rhetorik* (1986), S. 160.

⁴⁸ Vgl. ebda.

⁴⁹ Johann G. Sauer/Gerhard A. Neuhofer, *Vorlesungen über deutsche Klassiker für Gebildete und zum Gebrauche in den höhern Lehranstalten* (Erster Cursus für die höhere Klasse) (1810), S. XXIX.

gibt. Überlieferte Werke sind eben nicht bloße Produkte einer (jedem) lehrbaren Sprachkunst. Ihr Ursprung liegt im Menschen selbst, nur hier findet sich die "tiefere Begründung der Kunst" nämlich die dem "menschlichen Geist" eigene "Natur".⁵⁰ Das neue Textverstehen hat sein eigentliches Ziel daher jenseits des Texts: nicht mehr das Buchstäbliche am Text wird verstanden, auch nicht der einfache Sachgehalt, sondern der produktive "Geist", der als philosophische Prämisse den Text in seinem Innersten zusammenhält.⁵¹ In jedem Werk, in jedem (wertvollen) Text läßt sich – so man nur richtig liest – eine eigentümliche Art finden, nach der sich die (Schöpfer-)Kraft eines Autors, einer Epoche, eines Volkes etc. äußert. Kronzeuge für diese folgenreiche Entwicklung in der Geschichte der Philologie ist Winckelmann, den man in der von Goethe herausgegebenen Laudatio "Winckelmann und sein Jahrhundert" (1808) zum Gewährsmann für den neuen Umgang mit der Überlieferung aufbaut. Erst Winckelmann kam, so Friedrich A. Wolf, "tiefsinnig" zu den "großen und allgemeinen Ansichten des Ganzen"⁵², erst er habe in der Beschäftigung mit der Tradition "etwas aus den Alten gewonnen, was die Philologen von der Gilde gewöhnlich zuletzt oder gar nicht lernen, weil es sich nicht aus, sondern an ihnen lernen läßt – ihren Geist".⁵³ Eine solche Lektüre, deren Leseanweisungen auf den Text als Manifestation eines wie immer gearteten "Geistes" zielen, macht den Sprung von einer vornehmlich auf Grammatik und Rhetorik gegründeten Disziplin zur "Geistes-Wissenschaft". Die Rhetorik findet ihr Ende als Anweisungslehre und lebt zugleich fort in ihrer neuen Funktion als ein Erkenntnismittel, das es ermöglicht, über den jetzt als authentisch (und eben nicht: konventionell) zu lesenden Sprachgebrauch auf die Individualität, den "Charakter" und die einzigartige Psyche des Autors zu schließen. Der Stil, bis dahin formal inventarisiert und je nach Situation und Zweck zu gebrauchen, zeigt nun den Weg zum "Inneren", zum "Geist", da die grammatischen und rhetorischen Elemente jetzt als "natür-

⁵⁰ K. Richter, a.a.O., S. 15.

⁵¹ Sehr instruktiv ist Fülleborns Definition von "Geist": "1. den Begriff des Inneren eines Gegenstandes, welches man im Gegensatz zu der äußeren Form die Materie nennen könnte. 2. des Allgemeinen oder Ganzen, welches durch die besonderen Teile verbreitet oder hervorgebracht wird. 3. des Wesentlichen in einem Gegenstande, im Gegensatze des Zufälligen. 4. des Hauptsächlichsten, Vornehmsten, Wichtigsten. 5. des Reinen, welches nach der Absonderung alles Fremdartigen übrig bleibt oder vor jenem Zusatze schon da war. 6. des Lebendigen in und durch sich selbst Wirkenden. 7. des Belebenden, welches seine Kraft außer sich mitteilt.", G.G. Fülleborn, Was heißt den Geist einer Philosophie darstellen? in: *Beiträge zur Geschichte der Philosophie* (1795), S. 192, hier zitiert nach: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, hrsg. v. J. Ritter (1971ff.), Bd. 3 (1974), Sp. 208.

⁵² F.A. Wolf, Winckelmann als Philologe, in: Johann W. Goethe (Hg.) *Winckelmann und sein Jahrhundert* (1969), S. 237–245, hier: S. 243.

⁵³ ebda, S. 244.

liche Äußerungsformen”⁵⁴ gelten. Was vorher nur Norm und Deskription, tendiert in der neuen Leseweise zum Instrument der Analyse: Die Sprache, und für Wolf heißt das vor allem die alten Sprachen, sei eben “1) so gebildet und grammatisch gefestigt, 2) so nicht bloss für den Verstand, sondern für das Gefühl gebildet, dass sich durchaus die zartesten Regungen der Seele durch die Wörter und deren Stellungsart ausdrücken.”⁵⁵

Kann man lernen, etwas zu lesen, was nicht geschrieben steht? Im herkömmlichen Leseverfahren sorgte ein mechanischer, aber als Didaktik und Lernkontrolle erfolgreicher Drill für die Einübung des Verfahrens. Hier braucht man einen ganz anderen Unterricht. Alles Mechanische, Regelhafte “hemmt” nur das eigentliche Textverstehen, da dieses nur im “Fluge der Einbildungskraft”⁵⁶ gelingen kann. Den *praeceptor* ersetzt der erziehende Pädagoge, der erst über die “genauere Bekanntschaft mit dem Charakter der einzelnen Lehrlinge”⁵⁷ das Lesen als Mittel zur Bildung lehren kann. Bildung ist hier gedacht als Selbst-Bildung, auch wenn sie in der Schule (immer noch) durch den geschickten, d.h. seine Überlegenheit und Vorsprung kaschierenden Lehrer initiiert werden muß. Die propagierte Lektüre setzt sich von allen imitierenden Verfahren ab und erklärt die selbsterworbene und d.h. immer auch individuelle Aneignung des vorbildlichen Texts zum Ziel: “*Seine* Gedanken kann der Lehrer nicht eingeben, eintrichtern; *meine* Gedanken kann, will und muß er durch Worte wecken, also daß sie *meine* nicht *seine* Gedanken sind.”⁵⁸

Selbsttätigkeit wird auch hier zum allgemeinen Lösungswort. Denn ohne den Einsatz der eigenen Individualität des Interpreten kann auch der Schluß auf die besondere, eben vorbildliche Individualität des Autors, seinen “Geist”, nicht gelingen. Textverstehen wird so gedacht als Kommunikation zwischen dem Geist des Autors und dem sich diesem anverwandlenden Geist des Lesers. “Jedes alte Kunstwerk”, so Heyne in seiner Preisschrift auf Winckelmann, “muß mit den Begriffen und in dem Geiste betrachtet werden, mit welchen Begriffen und in welchem Geiste der alte Künstler es verfertigte.”⁵⁹ Für die Disziplin hat dieses allem Textverstehen zugrundeliegende Verhältnis A. Boeckh auf den Begriff gebracht: “Das ist das Einzige, wodurch Verständnis möglich ist: Congenialität ist erforderlich.”⁶⁰

⁵⁴ M. Cahn, a.a.O., S. 159.

⁵⁵ F.A. Wolf, a.a.O., S. 110. Auch Richter sieht die Sprache als angemessenen Ausdruck des Inneren: “der Geist und das Gemüth müssen sich gar nicht anders darstellen können, als unter der, der Seele selber innewohnenden Form.” a.a.O., S. 13.

⁵⁶ J.G. Sauer/G.A. Neuhof, *Vorlesungen über deutsche Klassiker*, a.a.O., S. XXII.

⁵⁷ J.D. Hartmann, *Über die moralische Bildung*, a.a.O., S. 49.

⁵⁸ Johann G. Herder, *Vitae, non Scholae discendum*, in: *Herders Sämmtliche Werke*, hrsg. v. B. Suphan, Bd. XXX (1889), S. 268.

⁵⁹ Christian G. Heyne, *Lobschrift auf Winckelmann* (1778) (= Die Kassler Lobschriften auf Winckelmann (1963), S. 20).

⁶⁰ A. Boeckh. *Encyclopädie*, a.a.O., S. 86.

Und ohne diese Kongenialität in der Lektüre scheint auch das Bildungsziel, die allseitige humane Bildung, nicht möglich. Im Sinn-Verstehen, das in der Textexplikation sein Modell hat, wird das "ganze Gemüth" in "Freiheit gesetzt", und der "Mensch lernt, von seinem mannichfaltigen Erkenntnißstoffe einen disponibeln Gebrauch machen. Witz, Urtheilskraft, Phantasie, Verstand, alles wirkt zusammen, den Menschen von der Sklaverei einseitiger Geistesbildung zu befreien . . . , *Humanität* im schönsten Sinne des Wortes ist der unausbleibliche Gewinn solcher Studien."⁶¹

V.

Ein Leseverfahren, das als Lernprozeß konzipiert wird, orientiert sich zugleich am "Prozeß wissenschaftlicher Forschung als dem Prototyp neuzeitlicher Erkenntnis".⁶² Die Schwierigkeiten, die der Text einem tiefe(re)n Verstehen entgegensezt, von der artifiziellen Form bis hin zum historischen Abstand zur eigenen Gegenwart, werden – wie in der Forschung – auch im Leseprozeß zum "Lernanlaß". Und hier setzt die Lesepädagogik an. Richter empfiehlt für den Leseunterricht "Collectaneen" einer neuen Art: gesammelt werden nicht mehr Sentenzen oder stilistische Muster, sondern jene Lern- und Einsichtprozesse, an denen sich der Erfolg des neuen Lesens bemißt. In diesen Collectaneen fixiert der Schüler sein im Unterricht formuliertes "eigenes, gegründetes Urtheil" oder doch zumindest die vom Lehrer vorgeführte "Entwicklung, das Amendement, die Widerlegung des falschen und die Begründung des wahren Satzes".⁶³ Der Schüler stellt sich selbst eine Vorlage her, nach der das Lernen des Lernens als Lektüerverfahren gelernt werden kann. Als eigentliches Lehrbuch für den philologischen Unterricht ersetzt die eigene Sammlung der als individuelle Einsicht ausformulierten Interpretationen die Grammatik oder das Rhetorikhandbuch.⁶⁴

Auch die Grenzen des Verfahrens sind Gegenstand der lesepädagogischen Selbstreflexion. Ein vollständiges Verstehen kann es nicht geben – aber dies wird nicht als Mangel an Erklärungskraft gedacht. Eher beweist sich gerade darin die Stärke der neuen Technik. Zum einen wird die eingestandene letztendliche Unbestimmtheit des Text-Sinns dem "großen" Werk gerecht, das grundsätzlich nicht ohne Rest verstanden werden kann. Zum anderen zeigt sich die bildende

⁶¹ J.G. Sauer/G.A. Neuhofer, *Vorlesungen über deutsche Klassiker*, a.a.O., S. XXVII f.

⁶² Niklas Luhmann/Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (1979), S. 80.

⁶³ K. Richter, a.a.O., S. 32.

⁶⁴ Wer den "Geist" eines Werks liest, braucht aber noch zusätzliche Hilfe. Vor allem Literaturgeschichte(n), Autoren-Biographien, Epochendarstellungen etc. sollen dem Schüler jenen "Zusammenhang", jenes "ganze Leben" vermitteln, das den Schluß auf das "Wesentliche" des Texts ermöglicht.

Kraft des Lesens auch in der Unabschließbarkeit allen (auf den "tieferen" Sinn zielenden) Interpretierens: "Wahr ist's, der Ideenschwung eines wahrhaft genialen Geistes wird oft der Erklärung und Auslegung spotten, mit der wir ihn in das Garn bestimmter Begriffe und Anschauungen hineinzujagen suchen. Wehe dem Dichter, dessen Ideen und Phantasien einer vollkommenen Umgränzung fähig sind! Die höchste Schönheit seiner Ideen besteht gerade darin, daß sie nicht in Worte gefaßt, nicht von der Einbildungskraft erreicht, nicht in eine bestimmte Anschauung eingekreist werden können; er fesselt uns durch das Unnennbare und Ueberschwengliche seiner Ideen, die das Gemüth nie zu einem bestimmten Abschluß über sie kommen lassen."⁶⁵ Was von der Sache selbst her kein definitives Ende kennt, aktiviert den Leser nur um so stärker. Seiner "Einbildungskraft werden dadurch die Flügel nicht beschnitten, sondern neue eingesetzt, um in den reinen Aether einer höheren Welt freier und leichter zu schweben".⁶⁶ Es bleibt zu fragen, wieweit das hier von den "humanistischen" Lesepädagogen konzipierte Verfahren auf einen speziellen Textkanon beschränkt ist. Ist es tatsächlich nur der altsprachliche Text an dem und aus dem sich die bildende Kraft der Lektüre entfaltet? Schon die Argumente der Philantropen haben gezeigt, daß die Geltung des traditionellen Kanons an Selbstverständlichkeit verloren hat. Aber auch die Parteigänger der "Alten" sehen sich in Begründungsproblemen. Die Frage nach dem Kanon ist in Bewegung geraten. Bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts verliert die lateinische Antike ihre dominante Stellung. Kritisiert wird ihre Zentrierung auf das (Vor-)Bild des römischen Redners. Die Abwertung (bzw. neue Funktionszuweisung) der Rhetorik hat auch Folgen für die Bewertung der Epoche(n): in den Texten der Lateiner, so heißt es jetzt, fehle es an der Natürlichkeit des Ausdrucks – und genau die gilt es jetzt in der Lektüre eines Textes zu lernen.

Dafür soll sich die griechische Antike besser eignen: hier lasse sich, so J.H.L. Meierotto, aus der "reineren Quelle"⁶⁷ schöpfen. Anstelle einer lateinischen (Gerichts-) Rhetorik empfiehlt er die Rhetorik des Aristoteles, mit ihrem Paradigma eines ganz auf Verständigung ausgelegten Gesprächs. Authentizität und Natürlichkeit stehen gegen die Strategie einer auf Überredung ausgelegten Rhetorik. Statt der lateinischen rückt jetzt die griechische Antike zum bevorzugten Gegenstand der Schullektüre auf. Doch je mehr der Kanon der Schul-Texte der Begründung bedarf, je mehr er über die traditionelle Autorität hinaus zusätzlich Geschichte, Sprachphilosophie oder Ästhetik zur Legitimation braucht, desto fließender werden seine Grenzen, desto weniger hält er sich an das überkommene Diktat der Antike. Zum Kriterium für die Klassizität eines Textes –

⁶⁵ J.G. Sauer/G.A. Neuhofer, *Vorlesungen über deutsche Klassiker*, a. a. O., S. XXIV.

⁶⁶ ebda, S. XXV.

⁶⁷ Johann H.L. Meierotto, *Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohlredenheit* (1794), S. III.

und zugleich für das Recht, im Unterricht gelesen zu werden – werden jetzt vor allem formale Bedingungen, wie etwa jene “harmonische” Übereinstimmung von Form und Inhalt, in der sich erst das wahre Schöpfergenie beweist. Erst in diesen philosophischen Prämissen des (“klassischen”) Texts – Harmonie von Form und Inhalt, von Ganzem und Teilen, Sprache als authentischer Ausdruck des Inneren – findet die philologische Interpretation ihre Zielvorgabe. Auch wenn es all dies in einer unerreichten Qualität (bislang) nur in der Antike gegeben hat, so läßt sich jetzt anhand dieses Kriterienkatalogs auch für die Klassizität der deutschen Autoren argumentieren. Auch deutsche Texte “bilden”, wenn sie nur “in demselben Geiste und zu demselben Zwecke gelesen werden . . . , wie und wozu von jeher Griechen und Römer traktiert wurden”.⁶⁸ So entscheidet einmal das Verfahren über die Klassizität des Texts: Zwar wurde es am altsprachlichen Werk entwickelt, kann aber mit dem gleichen Ertrag an “Humanitätsbildung”⁶⁹ auch auf deutschsprachige Texte analog übertragen werden.⁷⁰ Zum anderen aber, und hier scheint man sich über das Verhältnis beider Argumente nicht einig, verweist man auch auf die innere (Objekt-)Qualität der deutschen Texte, wie etwa hier, noch sehr zögernd, F. Niethammer: Noch fehle es ihnen an der nötigen “Harmonie”, da “unsere Zeit”, im Gegensatz zur Antike, “in Absicht auf Inhalt und Form in einem Kampfe begriffen” sei; dennoch aber, trotz dieses Eingeständnisses, wäre es eine “offenbare Ungeerechtigkeit gegen die Schriftsteller unserer Nation zu behaupten, daß man nichts Mustermäßiges bei ihnen finde”.⁷¹ Auch wenn der “wahre” deutschsprachige Klassiker demnach erst von der Zukunft zu erwarten ist, so verstärkt sich dennoch der Eindruck, daß die Exklusivität einer ausschließlichen antiken Klassik sich auflöst. Je emphatischer man die einzigartige Qualität der alten Texte behauptet, desto aussichtsloser scheint zugleich dieser Alleinvertretungs-

⁶⁸ J. G. Sauer/G. A. Neuhofner, *Vorlesungen über deutsche Klassiker*, a. a. O., S. X.

⁶⁹ ebda, S. XVIII.

⁷⁰ Wenn das Kriterium der Klassizität wesentlich im Verfahren der Lektüre begründet ist, vom Textumgang abhängt, ändern sich auch die Leselisten für den Unterricht – man liest, wie hier am Beispiel des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin, die “großen” Autoren – ob aus der Antike oder aus der Moderne, ob aus England oder Deutschland, scheint jetzt eine nachgeordnete Frage: “Deutsch. Beurtheilung der Ausarbeitungen, in Ansehung der zu bearbeitenden Themata war die Einrichtung getroffen, daß jeder Schüler sich einen Schriftsteller, namentlich den Homer, Sophokles, Plato, Horatius, Livius, Tacitus, Shakespeare, Göthe, Schiller wählte, an welchen seine Betrachtungen sich anschlossen.” Allgemeine Lehrverfassung während des Schuljahres 1832/33 bei dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium zu Berlin, in: *Die Preussischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen*. Von Johann F. Neugebauer (1835), S. 91.

⁷¹ Friedrich Niethammer, *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit* (1808), S. 234f.

anspruch. Die Schulphilologie, bis weit in das 18. Jahrhundert hinein zumeist auf Altphilologie beschränkt, öffnet ihren Gegenstandsbereich: der deutschsprachige Text wird – aus dem Geist der (Alt-)Philologie – Gegenstand einer “bildenden” Philologie.

VI.

Bevor sich jedoch der hier rekapitulierte Paradigmawechsel auch in der Praxis des Unterrichts durchsetzt, muß erst eine entscheidende Voraussetzung gegeben sein: Wer lernen will, den “tieferen” Sinn eines Textes zu verstehen, braucht dafür einen anders und höher qualifizierten Lehrer. Der Lehrer alten Typs war meist Theologe. Seine “pädagogische” Kompetenz, die sich über seine Autorität als Theologe hinaus im wesentlichen auf lateinische Sprache und ein grammatisch-rhetorisches Regelwissen reduzierte, reicht nicht hin, um das “neue”, auf individuelle Bildung zielende Lesen zu lehren. Doch die Umstellung des schulischen Lernziels in Richtung auf “Selbsttätigkeit”, “Individualität” und “Bildung” verlangt einen Bildungs-Pädagogen, den es, wie man weiß, im 18. Jahrhundert in der Regel nicht gibt.⁷² Soll sich dies ändern, muß ein speziell zu diesem Beruf qualifizierender Ausbildungsgang eingerichtet werden.

Schon im letzten Drittel des Jahrhunderts verändert sich das Berufsbild des Lehrers gravierend. Galt seine Arbeit bis dahin eher als Handwerk, das zur Nachahmung komplexer Zusammenhänge erzieht, so wird sie jetzt zu einer “Kunst”⁷³ aufgewertet und zu dem “erhabenen Beruf” idealisiert, “Menschen zu bilden”⁷⁴ und so zu dem “erhabenen Ziele der Bildung, Veredlung und Beseligung der Menschheit”⁷⁵ beizutragen, wie es bei Hartmann heißt. Solche Emphase scheint nötig, da die Emanzipation der Lehrerausbildung vom Theologiestudium um 1800 noch keineswegs abgeschlossen ist⁷⁶, wengleich sich seit der

⁷² Die Ausnahmen finden sich vor allem unter den Privatlehrern, die ihre besondere Qualifikation nicht selten damit begründen, daß ihre Unterrichtsmethoden sich von denen der Schulen grundlegend unterscheiden. Ein besonders aufschlußreiches Beispiel bietet in dieser Hinsicht Wielands “*Plan von einer neuen Art von Privatunterweisung*” (1754), der als eine frühe Programmschrift einer Bildungs-Pädagogik gelten kann. Wiederabgedruckt in: Ludwig Fertig, *Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz* (1979), S. 163–168.

⁷³ So etwa F. Gedike: “Kunst, zu lehren – ist eine große und schwere Kunst.” F. Gedike, Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen (1790), in: ders., *Gesammelte Schulschriften 2* (1795), S. 112.

⁷⁴ J.D. Hartmann, a. a. O., S. 73.

⁷⁵ ebda, S. 75.

⁷⁶ Vgl. Paul Schwartz, Die Gründung der Universität Berlin und der Anfang der Reform der höheren Schulen im Jahre 1810, in: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* 20 (1910), S. 151f.

Jahrhundertmitte eine professionelle Praxis des Lehrerberufs abzeichnet.⁷⁷ Zweifellos spiegelt sich in diesem Trend der wachsende Bedarf an besser qualifizierten Lehrern, ein Bedarf, den die zahlreichen Schulreformen in den deutschen (Einzel-)Staaten, wenn nicht auslösen, so doch verstärken. Deutlich zeigt diesen Zusammenhang die frühe "Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung" von 1737/38, die vielen späteren Schulordnungen zum Vorbild wird. Der Lehrer ist hier nicht mehr als "praeceptor" gefordert, der seinen Schülern die Regeln inventare "vorsagt" und einpaukt, sondern ein methodisch und didaktisch geschulter Pädagoge, der sich darauf verstehen soll, die Lernbereitschaft seiner Schüler zu wecken und zu erhalten. So soll er z. B. "auf allerlei Räncke und Listen bedacht seyn, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, daß sie nemlich keine Beschwerung im Lernen mercke, und sich doch freuen könnte, etwas gelernt zu haben".⁷⁸ Das setzt voraus, daß er "die Kinder mit dem auswendig lernen (verschonet)"⁷⁹, weil sonst "der größte Theil der Kinder alle Lust zum studiren und Freude an den Büchern zu verlieren pflaget".⁸⁰ Solche Lernbereitschaft läßt sich aber nur herstellen, wenn der Schüler "einsieht", warum er sich mit den ihm vorgelegten Texten beschäftigen soll. Vom Lehrer wird deshalb erwartet, daß er die Qualität der zu lesenden Texte über ihre vorbildliche Regelhaftigkeit hinaus begründen kann. Er soll "darauf . . . sehen, daß der Verstand derselben klar werde" und zeigen, "was so wohl in den Worten, als selbst in den Gedancken, und deren Ordnung Poetisch . . . seyn möchte".⁸¹ Lehrer, die diesen Leistungserwartungen hätten entsprechen können, fehlten, und es überrascht nicht, daß die Schulordnung mit der Gründungsakte eines "seminarii philogogici" an der Universität Göttingen endet, das zu dem Zweck eingerichtet wird, "gute, geübte Schul-Lehrer, als woran es den meisten Orten fehlte, zu bekommen, und zu dem Ende, eine gewisse Anzahl von solchen Leuten, so sich dem Lehr-Amt gewidmet . . ., zu denen Schul-Studiis, einer guten Lehr-Arth, und übrigen Erfordernissen eines tüchtigen Schul-Mannes anführen zu lassen".⁸²

Das zunächst von Gesner geleitete Seminar bietet etwa acht bis zehn Theologiestudenten die Möglichkeit zu einer zusätzlichen, speziell auf das Lehramt

⁷⁷ Noch 1768 stellt der Göttinger Professor J.D. Michaelis mit einiger Verwunderung fest: "Seit einiger Zeit haben sich einige, die den seltenen rauhen Vorsatz mitbringen, dereinst Schulleute zu werden, bloß auf die Schul-Studiis gelegt, ohne sich mit der Theologie zu beschäftigen." Johann David Michaelis, *Räsonnement über die protestantischen Universitäten in Deutschland*, Bd. I (1768), S. 146.

⁷⁸ *Kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung*. Anweisung und Verordnung, wie es mit dem Unterricht und Zucht der Jugend, sonderlich von den öffentlichen Lehrern, gehalten werden soll (1737/8), in: Reinhold Vormbaum (Hg.), *Die evangelischen Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts* (1864), S. 384.

⁷⁹ ebda, S. 378.

⁸⁰ ebda, S. 376.

⁸¹ ebda, S. 392.

⁸² ebda, S. 359.

vorbereitenden Ausbildung. Der Kursus beschränkt sich bis in die sechziger Jahre nicht nur auf philologische Übungen, sondern umfaßt alle in der philosophischen Fakultät gelehrten "Schulwissenschaften", also auch Geschichte, Geographie, Philosophie und Mathematik.⁸³ Die Ausbildung orientiert sich eng an der schulischen Wirklichkeit und sieht auch unterrichtspraktische Übungsstunden vor.⁸⁴ Unter der Leitung Heynes, der 1763 Nachfolger Gesners wird, entfernt sich das Seminar zunehmend von seiner ursprünglichen Aufgabe der praktischen Lehrerausbildung und verengt den Kursus auf Interpretationen der lateinischen und griechischen Klassiker und Disputationen über schriftliche Ausarbeitungen, die von den Studenten vorgelegt werden.⁸⁵ Der unmittelbare Zweck, Lehrer auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten, tritt hinter das Projekt zurück, akademische Eliten "humanistisch" zu qualifizieren: "Nunmehr hat das Seminarium nach und nach die Gestalt einer Pflanzschule für Humanisten erhalten, welche sich den eigentlichen *humanioribus*, es sei für die Schule oder für die Akademie widmen oder doch als Gelehrte zu studiren gedenken."⁸⁶

Ein Absolvent des Göttinger Seminars, Friedrich A. Wolf, erhält 1787 den Auftrag, ein philologisches Seminar an der Universität Halle einzurichten. Es soll das "institutum paedagogicum" ersetzen, das unter der Leitung des Philanthropen Trapp in Sachen Lehrerausbildung nur wenig hatte bewirken können.⁸⁷ Der Wechsel von Trapp auf Wolf markiert in der deutschen Schul- und Universitätsgeschichte genau den Punkt, von dem an die Philologie sich als *die* lehrerbildende Disziplin zu etablieren beginnt.

Das pädagogische Institut hatte die Ausbildung der zukünftigen Lehrer eng an die Lehrpläne der philanthropischen Schulprojekte angelehnt. Die Schwerpunkte lagen auf den Realien und den neuen Sprachen, Übungen in der lateini-

⁸³ Vgl. F. Paulsen, Bd. II, a. a. O., S. 25.

⁸⁴ In einer neueren Untersuchung von Anthony Grafton kommt der Aspekt der Veränderung des Göttinger Seminars zu kurz. Es wird nicht deutlich, daß der Kursus zunächst mehr als nur philologische Übungen umfaßte. Zweifel sind auch gegenüber der Behauptung angebracht, die Hauptbeschäftigung im philologischen Seminar habe noch unter der Leitung Heynes darin bestanden, Texte zu so zu erklären, wie es im schulischen Unterricht zweckmäßig sei. Vgl.: A. Grafton, *Polyhistor into Philolog: Notes on the Transformation of German Classical Scholarship, 1780–1850*, in: *History of Universities*, Vol. III (1983), S. 159–192, insb. S. 162ff.

⁸⁵ Vgl. F. Paulsen, Bd. II, a. a. O., S. 39.

⁸⁶ Chr. G. Heyne, zitiert nach Paulsen, ebda. Der Erfolg dieses Konzepts kann kaum bezweifelt werden. In den fast 50 Jahren (1763–1812), in denen Heyne das Seminar leitet, absolvieren es mehr als 300 Studenten. Aus ihren Reihen gehen zahlreiche spätere Schuldirektoren und Wissenschaftler wie F. A. Wolf, F. und A. W. Schlegel, F. Jacobs und W. v. Humboldt hervor. Vgl. dazu: Robert S. Leventhal, *The Emergence of Philological Discourse in the German States, 1770–1810*, in: *ISIS* 77 (1986), S. 243–260, insb. S. 244–248.

⁸⁷ Vgl. dazu: Conrad Rethwisch, *Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen* (1881), S. 179ff.

schen Sprache (die griechische war gar nicht berücksichtigt) hatten nur eine untergeordnete Bedeutung.⁸⁸

Wolfs Konzeption unterscheidet sich davon grundlegend. Die Arbeit im philologischen Seminar konzentriert sich ganz auf das Studium der "Altertumswissenschaft", wie sie Wolf in seiner zuerst 1785 gelesenen "Encyclopädie und Methodologie des Alterthums" dargelegt hat.⁸⁹ Eine besondere pädagogische Ausbildung ist für Wolf überflüssig, weil die Philologie als "Altertumswissenschaft" immer schon einen pädagogischen Zweck erfüllt: den der "Bildung". Philologischer Unterricht bildet, weil er sich auf einen pädagogisch wert-vollen Gegenstand – die "klassische" Antike – bezieht und zu "selbsttätiger" Auslegung der Überlieferung anleitet.⁹⁰ Als "Altertumswissenschaft" konzipiert sich die Philologie jetzt als Didaktik und Methodik: "Didaktik insofern, als alle Teile unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, was sie sachlich zum Erreichen des neuen Bildungsziels beitragen, Methodik, da in den einzelnen Teilen Anweisungen für das eigene Lernen . . . gegeben werden."⁹¹

Die von Wolf verfaßte und 1788 genehmigte "Instruction" stellt fest, daß "die eigentlichen philologischen und humanistischen Uebungen, hauptsächlich erklären der alten Autoren, schreiben und Ausbildung des lateinischen Stils beständig die Hauptsache (des Unterrichts im Seminar, d.V.) sein (müssen)".⁹² Der "Hauptzweck" des Seminars, "geschickte Schulmänner zu bilden", soll dadurch erreicht werden, daß die Studenten "zu einer genauen und gründlichen Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände"⁹³ angeleitet werden. Ein Angebot der Philologie, das auf günstige Voraussetzungen trifft.

Für eine Karriere des Lehrers, unabhängig von der traditionellen Autorität des Lehrer-Theologen, ist eine klar definierte, eigenständige Berufsrolle Bedingung: Der Lehrerberuf muß zu einer eigenen Profession werden. Dieser Bedarf nach eigener Autorität und Orientierungssicherheit einschließlich (kognitiv) anerkannter Unterrichtsthemen überfordert die Pädagogik, fehlt ihr doch die Kompetenz für die "Inhalte" des Unterrichts. Einem Lehrer, der sich nur als

⁸⁸ Der Fächerkanon der dem Institut angeschlossenen Schule umfaßte die deutsche, französische und lateinische Sprache, Naturhistorie, Geographie, Geschichte, Mathematik, Gesang, Zeichnen und Tanzen.

⁸⁹ Vgl. C. Rethwisch, a.a.O., S. 191.

⁹⁰ Vgl. zu Wolfs Konzeption einer "pädagogischen Philologie" ausführlich: Nikolaus Wegmann, *Philologische Selbstreflexion* (Vortragsms. 1986), erscheint voraussichtlich 1987.

⁹¹ Ada Hentschke/Ulrich Muhlack, *Einführung in die Geschichte der klassischen Philologie* (1972), S. 82.

⁹² F.A. Wolf, Instruction für den Direktor des philologischen Seminariums in Halle vom 9. März 1788, in: F.J.F. Arnold, *Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Paedagogik*, Erster Band (1861), Beilage XI, S. 255.

⁹³ ebda.

Pädagoge versteht, fehlt es an Sachkompetenz, die kann er aber erst erwerben, wenn er nicht nur als Pädagoge, sondern auch als Wissenschaftler ausgebildet wird.⁹⁴ Eine grundsätzliche Reform der Lehrerausbildung steht an. Keine Reform aber kann sich durchsetzen ohne das Organisationspotential und die finanziellen Ressourcen des Staates. Gesucht wird die Konvergenz von Interessen. Preußen, im Prozeß der "Modernisierung" in Deutschland am weitesten fortgeschritten, hat einen stark gestiegenen Bedarf an hochqualifizierten Verwaltungsbeamten, dem die desorganisierte und wenig effektive gymnasiale und universitäre Ausbildung nicht mehr entspricht.⁹⁵ Auch hier verlangt die Situation eine grundlegende Reorganisation des Erziehungswesens. Dem kommt Wolf entgegen. Der nach seinen Vorstellungen ausgebildete, und das heißt jetzt vor allem wissenschaftlich qualifizierte Lehrer gibt dem schulischen Unterricht eine von theologischer (und familiärer)⁹⁶ Autorität unabhängige Gewißheitsgrundlage. Nur so kann, wie Wolf in einem Brief an Humboldt betont, "der Unterricht in den Gymnasien, welcher zu den Universitäten unmittelbar vorbereitet . . . , zur Wissenschaftlichkeit erhoben (werden)".⁹⁷

Die Philologie verspricht, im schulischen Erziehungsprozeß die grundlegenden Voraussetzungen für ein wissenschaftliches Studium zu vermitteln. Damit kann nicht eine fachwissenschaftliche Ausbildung gemeint sein, die der Universität vorbehalten bleiben muß, um schulische und universitäre Erziehung hinreichend differenzieren zu können⁹⁸, sondern ein Unterricht, der, wie es bei Wolf heißt, "vorbereitend, im Allgemeinen bildend und elementarisch"⁹⁹ die Grundlagen für ein anschließendes Studium schafft. So ist der Wissenschaft eine "propädeutische" Präsenz im Erziehungsziel der Schule gesichert, die der Universität,

⁹⁴ Vgl. N. Luhmann/K.-E. Schorr, a.a.O., S. 79f. und auch: Rudolf Stichweh, *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890* (1984), S. 80ff.

⁹⁵ Vgl. Helga Michalsky, *Bildungspolitik und Bildungsreform in Preußen*. Die Bedeutung des Unterrichtswesens als Faktor sozialen und politischen Wandels beim Übergang von der ständischen zur bürgerlich-liberalen Gesellschaft (1978), S. 32ff., s.a.: Bernd Wunder, *Geschichte der Bürokratie in Deutschland* (1986), S. 22ff.

⁹⁶ Vgl. N. Luhmann/K.-E. Schorr, a.a.O., S. 79.

⁹⁷ F.A. Wolf, *Über Erziehung, Schule, Universität*, a.a.O., S. 211.

⁹⁸ Wolf betont ausdrücklich, daß "der Unterricht in den Wissenschaften, als solchen, der Universität ausschließlich zugehören müsse". (Hervorh. i. Orig.), ebda, S. 96. Es scheint sich aber in der Praxis des philologischen Unterrichts schon bald eine Tendenz durchzusetzen, die diese Unterscheidung verwischt. Immer häufiger wird jetzt das "Hinübergreifen (des schulischen Unterrichts) in das Gebiet des akademischen Unterrichts nach Materie und Form" beklagt, so in der anonymen Schrift *Ueber einige Mängel in unserer jetzigen gelehrten Schulbildung von einem akademischen Lehrer* (1823), S. 5. Vgl. auch: Ludwig M. Lauber, *Einige Bemerkungen über die jetzigen Anforderungen an die Gymnasien* (1838), S. 8.

⁹⁹ F.A. Wolf, *Über Erziehung, Schule, Universität*, a.a.O., S. 97.

“als dem eigentlichen Ort der Erziehung durch Wissenschaft”¹⁰⁰, den Boden bereitet.

Daß schulische Erziehung auf die Wissenschaft(en) vorzubereiten hat, gehört zum Credo der neuhumanistischen Bildungstheorie. “Zweck des Unterrichts” ist nach einer Definition Humboldts, “die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist”.¹⁰¹ Der Schüler ist so “auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt”.¹⁰² Differenziert man die im Unterricht zu realisierenden Qualifikationen in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, so hat sich der Akzent, der in der älteren Pädagogik (einschließlich der philanthropischen) immer bei den Fertigkeiten und Kenntnissen lag, jetzt deutlich auf die Fähigkeiten verlagert.¹⁰³ Diese Fähigkeiten, sie mögen “formelle Bildung” oder “Gewandtheit des Geistes”¹⁰⁴ genannt werden, gelten als unverzichtbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Prozeß der Wissenschaft in der Universität. Für eine Forschung im Sinn der modernen Wissenschaft ist die Schule nicht der geeignete Ort. Doch ihre Struktur ließ sich, wie gesehen, über ein als Lernprozeß konzipiertes Lektüerverfahren auch in die Schule transferieren. Sie sollte zu jener mentalen Kompetenz vorbereiten, die ein innovatives Denken, gleich ob für die Forschung oder die höhere Verwaltung, begünstigt.¹⁰⁵ Sie bedarf freilich, um lernend, und das heißt in der Schule zunächst immer lesend, gelernt werden zu können, “einer Welt ausser sich”¹⁰⁶, die mit dem Verfahren zugleich die Wertorientierung liefert, die zur “inneren Verbesserung und Veredelung”¹⁰⁷ bilden soll.¹⁰⁸ Der Philologe und Bil-

¹⁰⁰ N. Luhmann/K.-E. Schorr, a. a. O., S. 80.

¹⁰¹ Wilhelm von Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von A. Flitner u. K. Giel (1964), Bd. IV, S. 169.

¹⁰² ebda, S. 170.

¹⁰³ Vgl. Ingrid Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preussen*. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers (1984), S. 43ff.

¹⁰⁴ So die Formulierung bei Brueß, *Über das Verhältnis der Schule zum Staate, zur Kirche und zur Familie* (1843), S. 8, der, nun gar nicht mehr idealistisch verbrämt, die Konkurrenzfähigkeit seiner Schüler in der Leistungsgesellschaft steigern will: “Nicht bloß Kenntnisse und Fertigkeit, sondern besonders Gewandtheit des Geistes muß er (der Schüler, d. V.) besitzen, wenn er in dieser geistig so regsamen Zeit . . . nicht von Hunderten auf der Laufbahn des Lebens überholt werden soll.”

¹⁰⁵ Vgl. R. Stichweh, a. a. O., S. 73 u. 82f.

¹⁰⁶ W. v. Humboldt, *Theorie der Bildung des Menschen* (Bruchstück), in: *Werke*, a. a. O., Bd. I, S. 235.

¹⁰⁷ ebda.

¹⁰⁸ Wilhelm T. Krug zählt in seinem *Versuch einer neuen Einteilung der Wissenschaften zur Begründung einer besseren Organisation für die höheren gelehrten Bildungsanstalten* (1805), S. 33f., die Philologie zu den “eigentlichen Grund- und Elementarwissenschaften”, die “jeden gebildeten Menschen interessieren müssen, weil von ihnen die intellektuelle Bildung des menschlichen Geistes überhaupt abhängt . . . Jene können daher auch die allgemeinen oder die Bildungs-Wissenschaften (kultivierende) . . . heißen.”

dungstheoretiker um 1800 sieht das unbestrittene "Hauptbildungsmittel zur Humanität"¹⁰⁹ im Studium des klassischen Altertums. (Hundert Jahre später wird es eine andere "Klassik" sein, die dem Bildungsauftrag im Erziehungssystem entsprechen soll.)

Das Leistungsangebot der Philologie an das Erziehungssystem scheint so konkurrenzlos. Nur sie kann Wissenschaftlichkeit als Lernen des Lernens und Erziehung zu idealer Individualität integrieren, da beides in der von ihr – für wenige Jahrzehnte – usurpierten Idee der Bildung konvergiert. Zugleich trifft (und reagiert) dieses Leistungsangebot um 1800 auf eine Situation, in der der Staat seinen Einfluß auf Organisation und Lernziele des Unterrichts zu verstärken sucht.¹¹⁰ Was als hoher Idealismus erscheint, die apriorische Behauptung eines aktuellen Bildungswerts einer griechischen Antike bei gleichzeitiger Dethematisierung jedes konkreten Anwendungswissens, erweist sich als vereinbar mit dem Interesse des (preußischen) Staates an einer "allgemeinen Geistes- und Charakterbildung"¹¹¹ seiner zukünftigen Beamten.¹¹² Der Reformstaat verlangt "selbstdenkende", innovationsfähige Beamte, die "eine bestimmte Bildungsstufe erreicht haben und über gewisse Kenntnisse verfügen"¹¹³, und deren Anspruch auf Gestaltung der Gesellschaft zudem durch das Selbstverständnis legitimiert wird, "Vertreter eines Allgemeinen"¹¹⁴ zu sein. Wie keine andere Disziplin überzeugt die Philologie, daß gerade sie es ist, die dieses Qualifikationsprofil im Unterricht erreichen kann. Über dieses Versprechen gewinnt sie Zugang zu den staatlichen Ressourcen. Ihr Aufstieg zum Mittelpunkt des Gymnasiums und der philosophischen Fakultät der neuen Universität ist gesichert. Nicht zu vergessen ist dabei, daß es Philologen sind, die als Bildungspolitiker die neuhumanistische Bildungsreform (nicht nur in Preußen) vorantreiben.¹¹⁵ Nicht we-

¹⁰⁹ Friedrich Jacobs, Ueber die classischen Alterthums-Studien als Hauptbildungsmittel zur Humanität (1807), in: ders., *Vermischte Schriften*, Theil I (1823), S. 103.

¹¹⁰ Der preußische Staat stellt im "Allgemeinen Landrecht" von 1794 die Zuständigkeit des Staates für das Erziehungswesen ausdrücklich fest: "Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben." (Th. II, Tit. 12, § 1), in: L. Wiese, a. a. O., Bd. I, S. 1.

¹¹¹ C. Rethwisch, a. a. O., S. 101.

¹¹² Vgl. dazu: Peter Uwe Hohendahl, Reform als Utopie. Die preußische Bildungspolitik 1809–1817, in: Wilhelm Voßkamp (Hg.), *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie* (1982), S. 333–356.

¹¹³ Friedrich Schleiermacher, *Pädagogische Schriften I* (1983), hrsg. v. Erich Weniger, S. 336.

¹¹⁴ R. Stichweh, a. a. O., S. 83.

¹¹⁵ Um nur einige zu nennen: A.F. Bernhardt, W. v. Humboldt, F.I. Niethammer, F. Schleiermacher, J. Schulze, J.W. Süvern, F. Thiersch. Vgl. dazu auch: Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817* (1974), S. 100ff.

nige von ihnen kommen aus dem Haller Seminar, dem Ausgangspunkt für eine Philologie, die sich auf das Erziehungssystem orientiert.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist das Ziel erreicht. Die Philologie ist als zentrales Qualifikationsfach für angehende Lehrer und Beamte so fest etabliert, daß sie für sich in Anspruch nehmen kann, wie kein anderes Fach jene Bildung vermitteln und schließlich in entsprechenden Prüfungen attestieren zu können, die erst den Zugang zu höheren Beamtenstellen erlaubt: "Universalität (der Bildung, d.V.), die alles wahrhaft Musterhafte aller Zeiten allen Zeiten zu erhalten hat", wird nicht nur von den "so genannten Gelehrten" erwartet, sondern auch vom "Stand der Staatsbeamten": "... von Rechtswegen sollte zu den höheren Berufsarten des Staatsdienstes, der Regierung, der Gesetzgebung, der Rechtsverwaltung, der Sittenbildung, der Religionsverkündung etc. deren Object in den Ideen ist, der Zugang Keinem gestattet werden, der sich nicht durch Bildung in dem Gebiete der Geistesideen hinreichend dazu legitimiert hätte."¹¹⁶ Bis zur Gründung (auch) germanistischer Seminare vergehen noch mehr als fünf Jahrzehnte. Deren Statuten, wie hier am Beispiel des "Entwurfs für ein Seminar für deutsche Philologie" von Julius Zacher (1875), schreiben das Programm des Wolfschen Seminars fort. Auch der Deutschlehrer – der sich seine "Bildung" noch immer zuerst in der Altphilologie erwerben soll¹¹⁷ – muß sich als Wissenschaftler qualifizieren, er muß, so Zacher, "bis zu wirklicher Beherrschung der Wissenschaft gediehen (sein)".¹¹⁸ In einem Satz: "In dieser Anleitung und Erziehung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit liegt der Kern der Seminaraufgabe."¹¹⁹

VII.

Klassische Philologie und deutsche Philologie, daran ist noch einmal zu erinnern, lassen sich mit guten Gründen für die untersuchte Zeit nicht trennen. Ein Argument für diesen vergleichenden Blick, und das ist oft gesagt, liegt in der Vorreiterrolle der Klassischen Philologie, sowohl in Theorie und Methode, als auch in der institutionellen Absicherung an Schulen und Universitäten. Sollte

¹¹⁶ F. Niethammer, a. a. O., S. 356f.

¹¹⁷ "Ein Lehrer, der unter Verabsäumung der classischen Studien sich auf die deutsche Philologie beschränkt hat, ist selten ein Segen für die Schule." Um den "empfindlichen Nachtheil, (den) der Mangel einer gediegenen altclassischen . . . Bildung einem Germanisten von Fach bringt" auszuschließen, "(dürfen) die altclassischen Studien niemals ruhen und gänzlich beiseite geschoben werden." Julius Zacher, Entwurf einer Verfaßung und eines Jahrgeldes für ein Seminar für deutsche Philologie zu Halle Sammt Erläuterung und Begründung (1875), zitiert nach: Manfred Lemmer, Julius Zacher und die Gründung des Seminars für deutsche Philologie an der Universität Halle, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, Jahrg. V, Heft 4 (1956), S. 618.

¹¹⁸ ebda, S. 617.

¹¹⁹ ebda, S. 616.

aus der modernen (deutschen) Philologie etwas werden, war sie auf die Klassische Philologie, auf deren Reputation, wie deren wissenschaftliche *und* pädagogische Leistung angewiesen: Das erfolgreiche Legitimationsmuster der Alt-Philologie bot die Gewähr für einen Aufstieg auch der deutschen Philologie im Schatten des bereits etablierten Vorbilds. “Der modernen Philologie”, so die zutreffende Lagebeschreibung von 1847, “wird fortdauernde Rücksicht auf die antike empfohlen.”¹²⁰

Doch der Fachvergleich – und darauf kam es an – öffnet weitere Perspektiven. Wer (z.B.) die Alt-Philologie mit der deutschen vergleicht, muß die behauptete Vergleichbarkeit an einem Maßstab, an einem Dritten orientieren: der Schluß auf die Philologie “im allgemeinen” ist nicht zu umgehen, ja der bereits als Topos der Wissenschaftsgeschichtsschreibung anerkannte Fächervergleich provoziert ihn geradezu. Das hier rekonstruierte Bild einer Philologie, der die Schule, bzw. erweitert, das Erziehungssystem Anregung und Formulierungshilfe erteilt für ein philologisches und pädagogisches Lektüreverfahren, das den Text der Tradition auf eine neue Art lesbar macht, ordnet sich keineswegs eindeutig der Zuständigkeit einer speziellen Epochen- oder Nationalphilologie zu. Daß man die Philologie jetzt als “bildende Wissenschaft” oder, um eine aktuellere Bezeichnung zu zitieren, als “Werte-Wissenschaft” anerkennt, legt, so ließe sich vermuten, alle Philologen, ob alte oder moderne, auf *ein* Erfolgsmuster fest. Ohne eine feste Stellung in Schule und Erziehung bleibt dem Philologen die breite Anerkennung, die “unwahrscheinliche Karriere” versagt. Das Legitimationsmuster, von dem zuerst die Alt-Philologie profitiert, bleibt auch, wie Friedemann richtig sieht, für die deutsche Philologie verbindlich: “Wie die antike Philologie den nächsten Zweck in dem Unterricht der Jugend auf Gymnasien hatte und von der praktischen Seite erst zu dem volleren Begriffe einer theoretischen Wissenschaft aufstieg, so auch die moderne Philologie, nur eben rascheren Schrittes, weil von der älteren Schwester unterstützt.”¹²¹

Die je propagierten Werte mögen sich ändern – die Antike ist nicht das deutsche Mittelalter oder die Weimarer Klassik –, aber das Muster für die Behauptung der jeweiligen “Klassizität” des Gegenstands wie auch das (Lese-) Verfahren als Zugang zur Tradition (beides unscharf voneinander geschieden) bleibt weitgehend gleich. Um Karriere zu machen, scheint jede Philologie Werte behaupten und Werte vermitteln zu müssen. Aus dieser allgemeinen Aufgabe gibt es nur schwer ein Entkommen – es gibt eben, wie Müllenhoff am Ende seiner Schrift feststellt, “in der That nur Eine Philologie”.¹²²

¹²⁰ Friedrich T. Friedemann, Der modernen Philologie wird fortdauernde Rücksicht auf die antike empfohlen, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 2 (1847), S. 255–274.

¹²¹ ebda, S. 262.

¹²² K. Müllenhoff, a. a. O., S. 303.