

# 1 Einleitung und theoretische Grundlagen

## 1.1 Gegenstand der Untersuchung: Altsprachliche Erwachsenenendidaktik als transdisziplinäres Projekt

Die Erwachsenenendidaktik des Lateinischen und Griechischen ist mit mehreren wissenschaftlichen Disziplinen und Teildisziplinen verknüpft. Der Anfängerunterricht in den universitären Sprachkursen – um nur diese eine Lernsituation herauszugreifen – ist am direktesten mit der Fremdsprachendidaktik verbunden, genauer gesagt mit der Fachdidaktik der alten Sprachen, weiterhin mit der Wissenschaft der Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik, berührt aber auch die universitäre Curriculumforschung, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte. Es handelt sich weniger um ein interdisziplinäres Projekt in dem Sinne, dass es von zwei Seiten ponderiert und mit Interesse gespeist wäre. Eher kann von einer Lernform in der Peripherie der altsprachlichen Fachdidaktik gesprochen werden, die in theoretischer Hinsicht immer schon vernachlässigt wurde und die nun auch in materieller Hinsicht schlechter ausgestattet wird und zunehmend weniger Lernzeit erhält.<sup>7</sup> Deswegen führen die Fragen nach Aufwand und Nutzen, nach Allgemeinbildung und Adressatenorientierung über das Fachliche hinaus in die Bereiche der Hochschul- und Bildungspolitik.<sup>8</sup> Letztlich entwächst die altsprachliche Erwachsenenendidaktik den genannten Fächern transdisziplinär.<sup>9</sup> An der Wissenschaft der Erwachsenen-

---

<sup>7</sup> Dieser Befund gilt, wenn man die Beiträge und Diskussionen im Dozentenkreis Latinum/Graecum des Deutschen Altphilologenverbandes im Laufe der letzten Jahre zugrundelegt, für alle Bundesländer, wenn auch graduell in verschiedenem Maße.

<sup>8</sup> In dem neuesten Handbuch zur fremdsprachendidaktischen Forschung werden als besonders relevant die folgenden Kontexte skizziert: Fach, Universität/Hochschule, Lehrerbildung, Bildungs- Kultur- und Sprachenpolitik, Wirtschaft, Gesellschaft. KLIPPEL-LEGUTKE (2016) 457–466.

<sup>9</sup> Der Begriff der Transdisziplinarität ist trotz seiner Unschärfe geeignet, die Problemlage eines zwangsweise verabreichten Sprachunterrichts in Latein und Griechisch für Studierende anderer Fachrichtungen sowie deren Durchführung in häufig zu großen Lern-

bildung kann besonders gut veranschaulicht werden, warum das so ist. Denn eine Erwachsenenbildung für Latein und Griechisch ließe sich nicht ohne Weiteres in einer theoretischen Landschaft kartieren, in der die Erwachsenenbildung im Hinblick auf ihren Adressatenkreis und ihre Organisationsform so begrenzt erscheint, wie Horst SIEBERT es 1991 formulierte: *„Erwachsenenbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer schulischen oder beruflichen Erstausbildung, wobei diese Erwachsenenbildung meist während oder nach einer Berufstätigkeit stattfindet.“*<sup>10</sup>

Manfred PRENZEL, Heinz MANDL und Gabi REINMANN haben sowohl die Enge als auch die Vergrößerung in dieser Definition einer kritischen Betrachtung unterzogen.<sup>11</sup> Sie wiesen darauf hin, dass „organisiertes Lernen“ öfters mit „institutionalisiertem, angeleitetem Lernen“ gleichgesetzt wird, so dass die autodidaktische Kompetenzaneignung außen vor bliebe.<sup>12</sup> Solche Einschränkungen der Erwachsenenbildung auf angeleitetes Lernen fänden sich, so die Autoren, vor allem in der deutschsprachigen Literatur. Englischsprachige Konzepte dagegen bezögen autodidaktisches Lernen in die Erwachsenenbildung explizit mit ein.

SIEBERTS Beschränkung auf eine Phase nach der Erstausbildung sowie der enge Konnex zum Berufsleben können mit der Tradition des Faches erklärt werden und sind als Leitplanken für die Professionalisierung der Erwachsenenbildner nachvollziehbar.

Anders steht es aber um die Aneignung der lateinischen oder griechischen Sprache im Erwachsenenalter. Sie erfolgt nicht selten ganz oder teilweise autodidaktisch. Und sie ist mit der schulischen und/oder akademischen Erstausbildung eher verzahnt, als dass sie ihr nachgeschaltet wäre.

---

gruppen und mit teilweise ungeeignetem Lehrmaterial zu beschreiben. Die Problemstellung kann nur jenseits der Disziplinarität der Wissenschaften behoben werden, und zwar im Zusammenwirken mit gesellschaftlichen Akteuren und staatlichen Instanzen. Transdisziplinarität ist hier als methodologischer Ansatz für ein problemlösendes Wissenschaftsverständnis im Sinne der theoretischen Überlegungen von Christian POHL und Gertrude HIRSCH HADORN gewählt, wie sie dargelegt sind in: *Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung*, München 2006; *Handbook of Transdisciplinary Research*, New York 2008.

<sup>10</sup> So lautet die Begriffsbestimmung SIEBERTS in: *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Leo ROTH (Hg.), München 1991 u. ö., 629, zit. n. PRENZEL et al. (1997) 3. – Die Weiterentwicklung seines Fachgebietes und eine veränderte Positionierung dokumentiert er selbst, SIEBERT (2009).

<sup>11</sup> PRENZEL et al. (1997) 3–15.

<sup>12</sup> PRENZEL et al. (1997) 3–4.

Ein Beitrag zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist die folgende Untersuchung deshalb nur in einem anderen, weitergefassten Sinn, wie ihn Jörg DINKELAKER und Aiga VON HIPPEL als das „plurale Verhältnis der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand“ verstehen:<sup>13</sup> „Sie [die Wissenschaft der Erwachsenenbildung] *befasst sich vielmehr auch mit dem Lernen jenseits von institutionellen Angeboten der Erwachsenenbildung, also auch mit den vielfältigen Formen des Umgangs mit dem Lernen Erwachsener, die sich in den unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft ausgebildet haben.*“<sup>14</sup>

Der Sinn und Wert einer altsprachlichen Erwachsenenendidaktik besteht darin, eine wissenschaftliche Grundlage dafür zu schaffen, die Ziele, Lerninhalte, Methoden und Materialien an den Bedürfnissen adulter Lerner auszurichten. Der Fokus einer solchen Didaktik wird also in erster Linie durch die Spezifik des Gegenstandes und die Spezifik der Lernvoraussetzungen Erwachsener markiert. Es schiene kaum sinnvoll, von vornherein einzelne soziale Gruppen von Adressaten oder bestimmte Lernumgebungen auszuklammern.

Für das Modellieren einer adressatengerechten altsprachlichen Erwachsenenendidaktik ist es demnach wichtig, die Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Das gilt auch für das Postulat eines entsprechenden Berufsbildes: Wer nach dem Studium der Latinistik oder Gräzistik nicht in den Schuldienst geht, sondern erwachsene Lerner beim Sprachenlernen begleiten will, sollte ein Handbuch wie die „Psychologie der Erwachsenenbildung“ und Sammelbände zur „Ermöglichungsdidaktik“ und „Fremdsprachendidaktik in der Perspektive lebenslangen Lernens“ kennen und wird davon profitieren.<sup>15</sup>

Wenig hilfreich wäre es schließlich, von vornherein zwischen einer altsprachlichen Erwachsenenendidaktik innerhalb und außerhalb der Universität zu unterscheiden. Zwar befindet sich die Sprachausbildung von Studierenden der Klassischen Philologie oberhalb der Niveaustufen Latinum und Graecum formal in der Zuständigkeit der Hochschuldidaktik (von dort empfing sie freilich kaum fachspezifische Impulse).<sup>16</sup> Aber konzentrieren wird sich die altsprachliche Erwachsenenendidaktik zunächst auf den Anfängerbereich, sowohl wegen der

---

<sup>13</sup> DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 9.

<sup>14</sup> DINKELAKER-VON HIPPEL a. a. O. 10.

<sup>15</sup> WEINERT-MANDL (1997); ARNOLD-SCHÜßLER (2015); BERNDT (2013).

<sup>16</sup> In einer polemischen Betrachtung Friedrich PAULSENS hat die Hochschuldidaktik nur fachspezifisch überhaupt eine Existenzberechtigung, PAULSEN (1902a) 279–286, hier 280–281. – Eine Handreichung mit didaktischem Charakter bietet Bianca-Jeanette SCHRÖDER, Einführung in das Studium der lateinischen Literatur. Ein Arbeitsbuch, Tübingen 2010.

größeren Zahl der Lernenden als auch wegen der spezifischen, methodisch komplexen Herausforderung, Techniken zur Annäherung an griechische und lateinische Texte zu vermitteln. Auch die Kurse der Volkshochschulen sowie der kommerziellen und privaten Anbieter sind Einsatzorte einer altsprachlichen Fachdidaktik, die sich den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen aller Erwachsenen zuwendet. In organisatorischer Hinsicht sind letztere dem Bereich des lebenslangen Lernens bzw. der Weiterbildung zuzuordnen.

## 1.2 Altsprachliche Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erwachsenenbildung

### 1.2.1 Zum Begriff der Erwachsenenbildung

Die Wissenschaft, die ihren Gegenstand heute als *EB/WB/LLL* abkürzt – *Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen* – wurde im Laufe ihrer Geschichte mehrmals neu ausgerichtet und umbenannt. Ihren Ausgang nahm sie von der *Pädagogik*, die bis ins 19. Jahrhundert noch als Teilbereich der *Philosophie* galt. Das sich allmählich verselbständigende Fach kannte eine bildungsphilosophische, geschichtsbewusste und theoretische Seite ebenso wie eine methodologische und lernpsychologische Praxisorientierung. Die Forderung nach den Bildungsmöglichkeiten Erwachsener emanzipierte sich von der Pädagogik des Kindes am Ende des 19. Jahrhunderts unter der Bezeichnung *Volksbildung*. Stärker an den theoretischen Diskursen als an jenem gesellschaftspolitischen Impetus waren die späteren Termini *Andragogik* bzw. *Erwachsenenpädagogik* orientiert. Heute spricht man von *Erwachsenenbildung* bzw. *Weiterbildung*.<sup>17</sup> Da die Menschen zunehmend länger leben und aktiv sind, hat auch die *Altenbildung* (vormals *Greisenbildung*) an Bedeutung gewonnen und wird weiter zunehmen. Das Wort vom *Lebenslangen Lernen* betont die Ganzheitlichkeit und das Kontinuum des Phänomens.

---

<sup>17</sup> Ein Überblick über die Wechsel der Paradigmen und der jeweiligen Nomenklatur findet sich in bündiger Form bei SEITTER (2007) 135–142. Zum gegenwärtigen Nebeneinander der Bezeichnungen DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 11–12.

Das gegenwärtige Fach, das im Folgenden kurz *Erwachsenenbildung*<sup>18</sup> genannt werden soll, sieht sich, wenn es sein eigenes Thema grundsätzlich reflektiert, vor mehrere Fragen gestellt: Welches Verständnis von *Bildung* liegt zugrunde? Wie kann ferner das Subjekt (mithin der Träger oder Adressat) einer solchen Bildung, also der *Erwachsene*, sinnvoll definiert werden? Etwas untergeordnet stellt sich schließlich auch die Frage, wann und wo die Eigenständigkeit (und Eigengesetzlichkeit) der Erwachsenenbildung geschichtlich einsetzt.

Die letztere Frage wurde durchaus verschieden behandelt, je nachdem, ob die politischen Forderungen der Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert als das konstitutive Merkmal galten oder ob aus dem Bündel vorbereitender Theorien und Konzepte ein (mehr oder weniger überzeugend begründeter) Startpunkt herausgegriffen wurde.<sup>19</sup>

### 1.2.2 Definition des Erwachsenen nach Gertrud Wolf

Die Frage nach der Definition des Erwachsenen verursacht dagegen einige Schwierigkeiten und ist kaum nach allen Seiten hin befriedigend zu lösen. Eine zweckmäßige Ausgangsüberlegung kann es sein, im Anschluss an die anerkannten Zivilisationstheorien von Norbert ELIAS und Pierre BOURDIEU den Erwachsenen nicht als objektiv vorhandene Entität zu verstehen, sondern ihn indirekt zu definieren, indem er vom Kind unterschieden wird.

Gertrud WOLF hat Philippe ARIÈS' Standardwerk zum Thema Kindheit sowie eine ähnliche Studie von Donata ELSCHENBROICH herangezogen, um sich in diesem Sinne dem Konstrukt des Erwachsenen zu nähern.<sup>20</sup> Ihr Problemaufriss sei hier auch deshalb gewählt, weil er bei der historischen Fragestellung weiterhilft, seit wann eine erwachsenenspezifische Aneignung des Lateinischen und Griechischen konstatiert werden kann.

---

<sup>18</sup> Präziser wären die Termini *Erwachsenenbildungswissenschaft* (Martha FRIEDENTHAL-HAASE und Elisabeth MEILHAMMER unter diesem Stichwort in ARNOLD et al. 2010), *Wissenschaft der Erwachsenenbildung*, DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) oder *Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, SCHÄFFER-DÖRNER (2012).

<sup>19</sup> BALSER (1959); WOLGAST (1996); OLBRICH (2001); SEITTER (2007); TIETGENS (2010); FILLA (2013).

<sup>20</sup> Philippe ARIÈS: *Geschichte der Kindheit. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, München 1976<sup>1</sup>, 2007<sup>16</sup>; Donata ELSCHENBROICH: *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit*, Frankfurt/M. 1977.

Zwar gehören in der modernen und postmodernen Welt Kindsein und Erwachsensein mit großer Selbstverständlichkeit zur subjektiven Wahrnehmung der physischen, psychischen, soziokulturellen, sozioökonomischen und juristischen Identität jedes Menschen. Jedoch könne, so Gertrud WOLF, eine Trennung der Kategorien „Kind“ und „Erwachsener“ im modernen Sinne weder für die Antike noch für das Mittelalter identifiziert werden. Bei dieser „Demarkation“ handle es sich vielmehr um Konstrukte, die in Europa ungefähr in der Zeit der Etablierung des Ritterstandes aufkamen.<sup>21</sup> Kinder und Erwachsene hätten zuvor „eine Welt geteilt“. Nur im Sinne einer anfänglichen Unselbständigkeit sei Kindsein merkmalshaft gewesen. WOLF führt zurecht an, dass *παῖς* im Griechischen etwas Abhängiges meint und den erwachsenen Sklaven ebenso wie das Kind bezeichnet.<sup>22</sup>

Für die Herausbildung der Konstrukte „Kind“ und „Erwachsener“ werden Tischsitten bzw. allgemein Verhaltensvorschriften herangezogen, die sich in den Manierschriften und Memoriergedichten des frühen Spätmittelalters herausbildeten. In ihnen seien nach ELIAS überhaupt noch nicht die Kinder (als die vorgeblich naheliegenden) Adressaten angesprochen, sondern im Gegenteil die Erwachsenen: Das sei als Selbstvergewisserung unter Zuhilfenahme von Distinktionsmerkmalen aufzufassen.

Erst ERASMUS' Traktat *De civilitate morum puerilium* von 1530 bilde den entscheidenden Wendepunkt. Gertrud WOLF wörtlich: „*In dem Moment, wo der Erziehungsgestus in Richtung Kind gewendet wird, erscheint der Erwachsene als Erzeuger und das Kind mit dem Makel behaftet, zum Erwachsenen hin erzogen werden zu müssen.*“<sup>23</sup>

Von hier aus habe die „Sozialisierung des Erwachsenen aus dem Kind heraus“ ihren Ausgang genommen. Der Erwachsene konstituiere sich durch die Abgrenzung vom defizitären Kind, insbesondere „vom kindlichen Verhalten, welches fortan als peinlich degradiert wird.“<sup>24</sup> Des Weiteren beschreibt WOLF die einzelnen körperlichen Aspekte der „Zivilisierung“ (Ablehnung des Schnäuzens ohne Taschentuch, Bedeutung der Reinlichkeit usw.) als plausible Bausteine der Zivilisationstheorie. Bedeutsam ist auch, dass der zugerichtete Zustand, welcher

---

<sup>21</sup> WOLF (2014) bsd. 25–53; vgl. die genannten Titel von ARIËS und ELSCHENBROICH.

<sup>22</sup> WOLF (2014) 27–29. – Dass es demzufolge, wie sie behauptet, kein griechisches Wort für „Kind“ gegeben habe, ist mit dem Hinweis auf das Lexem *τέκνον* diskret zu korrigieren, ohne dass die These Schaden nimmt: *τέκνον* fügt sich als Representamen für das unselbständige Kleinkind bestens in den Gedankengang ein.

<sup>23</sup> WOLF (2014) 30.

<sup>24</sup> WOLF (2014) 30.

durch die Konditionierung des Kindes zu erlangen sei, als Normalität internalisiert wird.<sup>25</sup> Mit dem Defizitären (auf Seiten des Kindes) und mit dem Normativen (im Bereich des Bildungsinhaltes) ist eine Sichtweise aufgerufen, die auch in der Historie des altsprachlichen Pflichtunterrichts für Erwachsene anzutreffen ist: Suggestiert wird, es gehe um das regressive Nachholen einer Zurichtung, die lieber schon im Kindesalter hätte erfolgen sollen.

### 1.2.3 Altsprachlicher Erwachsenenunterricht als Regression innerhalb der Lebensstufen nach Arnold van Gennepe

Die Vorstellung einer Regression ist durchaus wörtlich zu nehmen: Schon an dem deiktischen Begriff *Reifeprüfung* lässt sich erkennen, dass ein *rite de marge* im Sinne der Übergangsriten nach Arnold VAN GENNEPE bezeichnet wird.<sup>26</sup> Die These, mit der an die historischen Quellen herangetreten werden soll, lautet daher: Die universitären *Ergänzungskurse* und die sich anschließenden lateinischen oder griechischen *Ergänzungsprüfungen* erhielten diese Namen, weil erst durch sie das humanistische Abitur vervollständigt wurde. Dem Studierenden wird gewissermaßen die Zugehörigkeit zur (akademischen) Erwachsenenwelt aberkannt, solange er nicht wenigstens Latein, am besten auch noch Griechisch kann. So ist dem Ausgeschlossenen einerseits ein Weg aufgezeigt, doch noch durch einen Angliederungsritus (*rite d'agrégation*) Aufnahme in die akademische Welt zu finden, indem er die alten Sprachen nachholt.

---

<sup>25</sup> Noch einmal Gertrud WOLF: „Auffallend ist [...] dass die Entdeckung der Kindheit als eigener, besonderer Lebensphase ja gerade nicht zu einer humanen Schutzhandlung geführt hat, sondern dass vielmehr unter dem Deckmantel derselben zunächst sogar ein ausgesprochen rigides Erziehungssystem installiert wurde. Dabei wurde die Zurichtung des Zöglings durch pädagogische Maßnahmen stets so dargestellt, als es gelte es bloß, mithilfe von wohlfeilen Erziehungsmethoden dem unfertigen Kind zu seiner Vollendung im Erwachsenenstatus zu helfen – womit jedoch verschleiert wurde, dass das eigentliche Ziel der Zurichtungshandlung vor allem der zugerichtete Erwachsene war, dem mit der Zurichtung zugleich auch noch die Kritikfähigkeit an derselben abhandenkommen sollte, sodass ihm das eigene Sein als „normal“ und nicht mehr als zugerichtet erscheinen würde.“ WOLF (2014) 33.

<sup>26</sup> Arnold VAN GENNEPE: *Übergangsriten*, Frankfurt/M. 2005 (zuerst frz. *Les rites de passage*, Paris 1909).

Das Versprechen ist jedoch ein trügerisches: vollwertig kann die spätere Aufnahme in die Gemeinschaft niemals sein. Das humanistische Gymnasium im Lebenslauf fehlt; das Stigma des Außenseiters wird nur abgemildert, bleibt aber bestehen. Folglich ist das Instrument der Ergänzungsprüfungen geeignet, den Elitestatus der Prüfenden gegenüber den Geprüften zu bestätigen und abzusichern.

#### 1.2.4 Erwachsenen Didaktik als „offenes Projekt“ nach Erhard Meueler

Eine derartig fremdbestimmte Instruktion erscheint aus der Perspektive der heutigen Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geradezu als absonderlich. Folgt man deren Prämissen, dann sollen mündige und autonome Erwachsene kein Objekt einer transitiven Zurichtung sein, sondern im Wege einer *Ermöglichungs Didaktik* ihr Lernen durch inszenierte, arrangierte und moderierte Hilfestellungen selbst gestalten. Diese haben stets den Charakter von Angeboten.<sup>27</sup>

Allerdings wäre der Begriff der Didaktik demzufolge beinahe schon zu sehr durch die Tradition kontaminiert, um in diesem Kontext verwendet zu werden. Denn der „Teilnehmer als Subjekt seines Lernens“ ist laut Erhard MEUELER „der eigentliche Souverän“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Mit dieser feierlichen Formulierung erinnert er an die Bedeutung der Selbstbestimmung für das große Bildungsprojekt der Aufklärung.<sup>28</sup> Der Terminus „Didaktik“ sei nach MEUELER hingegen „schulpädagogisch signiert und getauft“.<sup>29</sup> Man kann hinzu-

---

<sup>27</sup> Richtungweisend waren die Impulse von Malcolm KNOWLES seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, siehe etwa das Kapitel „Vom Lehrer zum Facilitator von Lernen“, KNOWLES (2007) 239–241, vgl. auch BÖNSCH (1991) passim. In den Worten von Ingeborg SCHÜBLER und Rolf ARNOLD geht es „weniger [um] Stoffvermittlung als vielmehr Aneignungsbegeleitung“, cf. ARNOLD-SCHÜBLER (2015) V, siehe die in dem dortigen Band versammelten Beiträge.

<sup>28</sup> „Mit der Perspektive, dass der ‚Teilnehmer‘ als Subjekt seines Lernens der eigentliche Souverän der EB/WB ist, kommt der zweite Traditionsstrang von ‚Bildung‘ in den Blick: Seit der Aufklärung wird Bildung als Selbstdenken, als Selbstaneignung und Selbstschöpfung verstanden. In Immanuel KANTS Schriften taucht zum ersten Mal der Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ auf. Das Programm der Aufklärung lautet nicht: ‚Kläre andere auf!‘, sondern ‚Ich kläre mich auf‘, ‚Ich denke selbst‘, ‚Ich bilde mich selbst‘, ‚Ich gestalte mich selbst‘, ‚Ich bilde meine Fähigkeiten aus und erweitere schöpferisch meine Möglichkeiten‘. Damit ist der unablässige Versuch gemeint, vom eigenen Verstand, den eigenen Fähigkeiten ohne Bevormundung durch andere Gebrauch zu machen.“ MEUELER (2011) 981.

<sup>29</sup> MEUELER (2011) 973. – Die Schulpädagogik und die Ausbildung von Lehrern wird seit einem halben Jahrhundert von den beiden einflussreichsten didaktischen Theorien und Fraktionen bestimmt, die auf Wolfgang KLAFKI und Paul HEIMANN zurückgehen. MEUE-

fügen: Er ist mit strukturierter Anleitung und der Planbarkeit von Lernschritten sogar dann noch konnotiert, wenn er eine nach Freiheit klingende Vorsilbe erhält und in die *Autodidaktik* gewendet wird. Für MEUELER ist die Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung deshalb ein „offenes Projekt“. Anders ausgedrückt: Der Begriff der Erwachsenenendidaktik verträgt sich mit dem Grundsatz selbstbestimmter Wissensaneignung nur dann, wenn der oktroyierende Charakter des Didaktischen überwunden wird. Vom emanzipatorischen Standpunkt der Erwachsenenbildung aus ist eine Unterweisung, die obendrein noch erzwungen wird, obsolet. Damit stehen die altsprachlichen Lernangebote für Erwachsene grundsätzlich im Spannungsfeld zwischen den engen Vorgaben im *Latinum* bzw. *Graecum* und den Postulaten der Programm- und Angebotsplanung einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Das leitet über zu der Frage: Gibt es diesseits eines so gewaltsamen Zerrbildes von „Fremdsprachenunterricht unter Zwang“ brauchbare theoretische Anknüpfungspunkte für die altsprachliche Erwachsenenendidaktik?

Es geschieht nicht oft, dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung inhaltliche Fachgebiete – also etwa einzelne Sprachen – systematisch untersucht. Denn sie hat im Zuge einer verstärkten Subjekt- und Kompetenzorientierung die Programm- und Angebotsplanung sukzessive aus einer Fachbereichssystematik herausgelöst mit der Folge, dass sie die Betrachtung fachlicher Gegenstände und generell die Wissensdimension vernachlässigt.<sup>30</sup> Die Fremdsprachendidaktik wird von ihr, wenn überhaupt, zusammenfassend behandelt und vorzugsweise an Beispielen mit großer lebensweltlicher Verbreitung illustriert, hierzulande also am Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache sowie am Englischen.<sup>31</sup>

Wenn Erwachsene Latein oder Griechisch lernen, ist die Sprachaneignung jedoch eine deutlich andere, und zwar unabhängig davon, wie weit sie getrieben wird und welche Interessen verfolgt werden. Der Weg zum Erreichen eines Leseverständnisses in diesen Sprachen ist vergleichsweise zeitaufwendig und erfordert neben einer guten Lernorganisation auch ein vitales Gedächtnis. Dem ästhetischen Genuss fremdsprachlicher Originaltexte gehen Lernschritte voraus, die zumeist einen kognitiven und analytischen Einschlag haben. Eine genuin

---

LER betrachtet das scheinbar plurale Nebeneinander didaktischer „Modelle“ – etwa in dem seit 35 Jahren fortgeschriebenen Sammelband von Herbert GUDJONS, zuletzt GUDJONS et al. (2015) – als letztlich nicht mehr denn ein Ergebnis von „Zellteilung und konkurrierender Neuproduktion“, MEUELER (2011)

<sup>30</sup> BRANDT (2011) 20–21.

<sup>31</sup> EGGERS (1997); BERNDT (2013).

ästhetische Erfahrung schildern Erwachsene zwar nicht selten bei den anfänglichen Lese- und Schreibübungen zum griechischen Alphabet. Ansonsten werden meist veritable Anstrengungen beschrieben.<sup>32</sup> Den Bauplan einer nicht gesprochenen Sprache freudig zu erlernen, erfordert intellektuelle Neugier und Ausdauer. Im Falle des antiken Griechisch und Latein muss neben der *sprachlichen* auch die eklatante *interkulturelle* Fremdheit des Gegenstandes, einschließlich von Sklaverei und Menschenopfer, bewältigt werden. Merkmale, die den Lernstoff attraktiv machen, konkurrieren mit solchen, die die Annäherung erschweren und die den raschen Zugang gänzlich vereiteln.

Es ist klar, dass diese Tatsachen, die im Kontext der Schuldidaktik im Hinblick auf Kinder und Jugendliche verhandelt werden, auch weitreichende Folgen für die altsprachliche Erwachsenenbildung haben. Latein und Griechisch sind Gegenstände der Erwachsenenbildung, die Zeit benötigen. Diese Feststellung zielt nicht auf ein curriculares Minimum ab, von dessen Unterschreiten abzuraten wäre. Dafür wäre zunächst eine programmatische Diskussion über die gewünschten Zielvorstellungen erforderlich. Vielmehr geht es um eine Forderung grundsätzlicher Art: um die individuelle Verfügbarkeit eines regelrechten Vorrats an Zeit. Der inzwischen altmodische Begriff dafür heißt *Muße*. Eine geschützte, reservierte, mithin geradezu abgerungene Lebenszeit ist die unverzichtbare Grundvoraussetzung für jede Form von Bildung. Die besondere Schutzbedürftigkeit der Kinder ist so evident, dass Gesellschaft und Gesetzgebung ihr gerade auch im Bildungswesen versuchen Rechnung zu tragen. Die besondere Schutzbedürftigkeit des Bildungsanspruchs Erwachsener ist weniger evident und daher eher dem Ringen um Aufmerksamkeit (und um zu verteilendes Geld) in der politischen Auseinandersetzung anheimgegeben.

Die Erwachsenenbildung wie auch die Beschäftigung mit der griechisch-römischen Antike haben eine wichtige Eigenschaft gemeinsam: Beide lassen sich mit einem primär am ökonomischen Nutzen orientierten Bildungskonzept kaum in Einklang bringen.<sup>33</sup> Im Zuge der Modularisierung des Universitätsstudiums wurden aber zum Beispiel die Griechischkurse als fremdsprachliche Kompetenzaneignung so gehandhabt und bemerkenswerterweise dem Bereich des berufsqualifizierenden Wahlbereichs zugeordnet. Für die Studierenden der

---

<sup>32</sup> USENER (2003) 977–979.

<sup>33</sup> Wiederum ästhetisch und anti-utilitaristisch argumentiert ein aktuelles Plädoyer für die Beschäftigung mit dem Lateinischen von Nicola GARDINI: Latein lebt. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache, Reinbek 2017 (zuerst ital. *Viva il Latino. Storie e bellezza di una lingua inutile*, Milano 2016<sup>1-3</sup>), Rez.: Ulrich SCHMITZER in FC 4/2016, 248–250; FC 4/2017, 258–260.

Philosophie sei demnach das Erlernen des Griechischen ein für die „Praxis“ ihres „Berufs“ nützlicher Ausbildungsbestandteil.

Wenn das Ziel lautet, eine wissenschaftliche altsprachliche Erwachsenen- didaktik theoriegeleitet zu modellieren, empfiehlt es sich, an Beiträge anzu- knüpfen, die diesen grundsätzlichen Beobachtungen Rechnung tragen. Folgen- de zwei Beispiele mögen an dieser Stelle genügen.

### 1.2.5 Kompetenzorientierung der Erwachsenen didaktik nach Hans Furrer

Der Schweizer Erwachsenen didaktiker Hans FURRER entwickelte für die Er- wachsenenbildung eine kompetenzorientierte Didaktik, die mit großer Entschlossenheit der Teilnehmerzentrierung und der Persönlichkeitsbildung Vorrang einräumt vor einem Ausbildungs raster, das zunehmend von „Zer- tifikaten“ und „Kreditsystemen“ dominiert ist. Deutliche Kritik übt er dementsprechend an den Auswirkungen einer „neoliberalen Sparpolitik“.<sup>34</sup> Der gesellschaftskritische Duktus engt FURRERS Thesen nicht ein, sondern erinnert an den assoziativen und traditionsbejahenden Humanismus eines Marxisten wie Ernst BLOCH. Eklektizistisch schöpft FURRER aus einer vielfältigen theo- retischen Palette und erreicht damit in seiner publizistischen Tätigkeit eine beachtliche thematische Breite. Darin ähnelt er seinem bedeutenden Lehrer, dem brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo FREIRE (1921–1997).

Furrers erwachsenen didaktisches Konzept, das er *Berner Modell* nennt (eher zwanglos grüßend als etwa in gradliniger Nachfolge des *Berliner Modells*), will die beiden einflussreichen Systeme von Paul HEIMANN (unterrichtsplanend) und Wolfgang KLAFKI (bildungstheoretisch) amalgamieren, bedient sich aber auch bei Klaus HOLZKAMP (Subjektorientierung), Hermann-Josef FORNECK (Selbstsorgen- des Lernen), Edmund KÖSEL (Subjektive Didaktik) sowie aus einer größeren Ahnengalerie, die bis zu COMENIUS zurückreicht.

FURRERS konkreter Umgang mit dessen Maxime „*hoc igitur quaeritur, ut πάντες, πάντα, πάντως* [omnes, omnia, omnino] *doceantur*“ zeigt beispielhaft, welcher Art die kritischen Rückfragen sein könnten, die die Praktiker der altsprachlichen Erwachsenenbildung an ihre Angebotsplanung stellen sollten,

---

<sup>34</sup> FURRER (2009) 11; ferner die Abschnitte *Bildung ist keine Ware* sowie *Bildung als Menschwerdung*, ebd. 30–33.

etwa an das konsekutive Kursniveau bei der Vorbereitung auf ein Graecum oder Latinum:

„Die Idee von Comenius, dass wir im Lernprozess stets «allen – alles – ganz» ermöglichen sollen, heisst nun nicht, dass wir immer von allen verlangen sollten, dass sie wirklich alles wissen. Es kann durchaus sein, dass der Stoff auf einem bestimmtem Niveau ausgewählt und reduziert wird. Doch muss darauf geachtet werden, dass diese Reduktion nicht reduktionistisch ist, sondern der Stoff so aufgearbeitet wird, dass auf jedem Niveau stets das Ganze enthalten ist [...] Viele Lehrgänge sind heute zirkulär aufgebaut, in den einzelnen, aufeinander aufbauenden Modulen wird der Stoff wiederholend vertieft [...] Wenn wir die Teilnehmenden als selbstverantwortliche Lernende ernst nehmen, dürfen wir ihnen nicht Teile des Stoffs vorenthalten, sondern müssen ihnen auf ihrem Niveau **das Ganze** bieten.“<sup>35</sup>

Manche Lehrbuchautoren der Vergangenheit sind so verfahren und haben „das Ganze“ auch den Anfängern zu bieten versucht, beispielsweise Christian GOLDINGER in *Das notwendigste Latein* von 1922 (s. u. Kap. 6.3) oder Georg Peter LANDMANN in seiner *Griechischen Fibel* von 1941 (s. u. Kap. 6.2).<sup>36</sup>

### 1.2.6 Bildung als Erlebnis nach Hans Ulrich Gumbrecht

Einhundert Jahre nach Wilhelm DILTHEY regte der Literaturwissenschaftler Hans Ulrich GUMBRECHT an, den Begriff des *Erlebnisses* unter etwas verändertem Vorzeichen neu zu beleben. Sein Vorstoß bildet den krönenden rhetorischen Abschluss eines Buches mit dem wortgewaltigen Titel *The Powers of Philology*. Der oft so angriffslustige Provokateur nahm an dieser Stelle jedoch mit entschuldigenden Worten eine auffallend vorsichtige Pose ein – offenbar war ihm sein eigenes Ansinnen nicht ganz geheuer.

Unter einem Erlebnis versteht GUMBRECHT „nicht das, was die geisteswissenschaftliche Interpretation rekonstruiert und sichert, sondern das, was durch den geisteswissenschaftlichen Unterricht ausgelöst werden sollte“.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> FURRER (2009) 79 [Hervorh. d. Verf.].

<sup>36</sup> L113 [zur verkürzten Zitierweise von Lehrwerken siehe die Hinweise S. 347]; L013.

<sup>37</sup> GUMBRECHT (2003) 133.

Er führt aus:

*„Die Bedingung der Möglichkeit von Erleben und Bildung ist Zeit, genauer gesagt: das Privileg [...] sich einer geistigen Herausforderung stellen zu dürfen, ohne zu einer raschen Reaktion oder gar zu einer schnellen Lösung verpflichtet zu sein.“<sup>38</sup>*

Auch GUMBRECHTS Plädoyer für eine „Überschußzeit“ setzt sich zur Wehr gegen eine aggressive Forderung nach Höchstgeschwindigkeit und Messbarkeit:

*„Wir brauchen ‚höhere Bildungsanstalten‘, um im Widerstand gegen den ärgsten Zeitdruck des Alltags Überschußzeit zu erzeugen und zu schützen. In diesem neuen Sinn ist die einst von Nietzsche aufgestellte Behauptung ‚Klassische Philologie als Beruf ist unzeitgemäß‘ nicht bloß plausibel. In einer geringfügig anderen Bedeutung derselben Wörter könnte man geltend machen wollen, bei der Institution der Universität gehe es um gar nichts anderes als diese Unzeitgemäßheit.“<sup>39</sup>*

### 1.3 Altsprachliche Erwachsenendidaktik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik

#### 1.3.1 Zur historischen Didaktik der alten Sprachen

Würde man die Didaktik des Griechischen und Lateinischen nur als Bereitstellung von Methoden und Hilfen für Lernende und Lehrende dieser Sprachen verstehen, dann wäre sie sogar älter als die Klassische Philologie.<sup>40</sup> Tatsächlich hat sie mehr als zweitausend Jahre lang ihre als Einheit begriffene Bezugs- und Fachwissenschaft auf praktische oder gelehrte Weise unterstützt.

Kjeld MATTHIESSEN machte den „Philologenhochmut“ Friedrich August WOLFS verantwortlich für eine vermeintliche „Kluft“ zwischen der Klassischen Philologie und ihrer Didaktik.<sup>41</sup> Eine deklamatorische Abgrenzung deutet freilich eher auf ein Spannungsverhältnis hin als auf eine Kluft. Da klingt es wie ein Aperçu, wenn Ulrich VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, der zum Sinnbild

---

<sup>38</sup> GUMBRECHT (2003) 137.

<sup>39</sup> GUMBRECHT (2003) a. a. O.

<sup>40</sup> Vor der wissenschaftlichen Philologie des Hellenismus, bemerkt PFEIFFER, habe es „bedeutsame Versuche“ gegeben. „Aber sie gehören zur Geschichte der Dichtkunst, der Geschichtsschreibung, der Philosophie oder der Pädagogik.“ Rudolf PFEIFFER: Geschichte der Klassischen Philologie. Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus, München 1978, 18.

<sup>41</sup> MATTHIESSEN (1973) 32–33.

für die ubiquitäre Beherrschung des Faches geworden ist, einräumt: „*Unterrichtsmethode, Verteilung der Pensen, Auswahl des grammatischen Stoffes sind Dinge, die ich nicht verstehe, und Material zur Vergleichung fehlt mir vollends.*“<sup>42</sup>

Erst dadurch, dass die Fachdidaktik der alten Sprachen begann, den Latein- und Griechischunterricht theoretisch, systematisch, empirisch und schließlich auch historisch zu erforschen, konnte sie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts als Wissenschaft eigenen Rechts neben die mittlerweile aufgefächerten Disziplinen der griechischen und lateinischen Sprach- und Literaturwissenschaften treten.<sup>43</sup>

Als historische Didaktik wurde sie insbesondere durch mehrere Arbeiten von Rainer NICKEL und Andreas FRITSCH konturiert und etabliert.<sup>44</sup> Bereits ein konzertierter Entwurf aus dem Jahr 1972 teilte die Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts in die beiden Gebiete „systematische Didaktik“ und „historische Didaktik“ ein. Von der „historischen Didaktik“ hieß es dort:

„*Sie beschreibt die geschichtliche Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts mit den Kategorien der systematischen Didaktik und reflektiert Standort und Möglichkeiten des altsprachlichen Unterrichts in der Gegenwart.*“<sup>45</sup>

Auf dieser programmatischen Grundlage, die durch die curricularen und schulpolitischen Auseinandersetzungen in den 1970er Jahren zunächst in den Hintergrund gedrängt wurde, brachte Hans-Joachim GLÜCKLICH im Jahr 1986 von

---

<sup>42</sup> cf. FA-UvW 145 [Verkürzte Zitierweisen sind S. 347–349 aufgeschlüsselt]. Öffentlich erklärte WILAMOWITZ: „Ob die Schule an der Philologie hängt, ist die Frage, die ich nicht erörtere: daß die Philologie nicht an der Schule hängt, steht doch wohl außer Frage.“ FRITSCH (2001) 230 m. FN 21. – Dennoch äußerte sich WILAMOWITZ im Gespräch mit Kollegen „oft über Fragen der Erziehung“, DESSOIR (1946) 185. CANFORAS Einschätzung, WILAMOWITZ habe „die pädagogische Theorie“ für eine „Pseudowissenschaft“ gehalten, überzeugt nicht: In der als Beleg angeführten Äußerung geht es um den spezifischen Teilbereich der „Literatur zur Hochschulpädagogik“, die WILAMOWITZ durchaus nicht als pseudowissenschaftlich bezeichnet, sondern die ihm schlicht „herzlich zuwider“ gewesen sei, CANFORA (1985) 641 m. FN 23. Zur Hochschulpädagogik als modischer Zeitererscheinung ähnlich PAULSEN (1902a) 279–286.

<sup>43</sup> Einen Eindruck von der sich durchaus vielstimmig konstituierenden Phase des fachlichen Profils vermitteln die Aufsatzsammlung von GRUBER und MAIER (1973) sowie das Standardwerk von NICKEL (1974). Zur Geschichte der Bezeichnung „Fachdidaktik“ des Lateinischen und Griechischen grundlegend FRITSCH (2006).

<sup>44</sup> NICKEL (1970, 1972); FRITSCH (1976, 1978, 1982, 1984); zuvor IRMSCHER (1966). Von grundsätzlicherer Bedeutung, als der Titel zu erkennen gibt, ist die Studie von Karl-Heinz TÖCHTERLE: Ciceros Staatsschrift im Unterricht. Eine historische und systematische Analyse ihrer Behandlung an den Schulen Österreichs und Deutschlands, Innsbruck 1978.

<sup>45</sup> HAPP et al. (1972) 386 = GRUBER-MAIER (1973) 66.

neuem die Geschichte des Latein- und Griechischunterrichts als einen der elementaren Forschungsgegenstände der altsprachlichen Fachdidaktik in Erinnerung.<sup>46</sup> Kurze Zeit später entstanden mit den Sammlungen und Darstellungen von Manfred LANDFESTER, Ute PREUßE, Hans Jürgen APEL, Stefan BITTNER und Manfred BAUDER wichtige Hilfsmittel, bevor zu Beginn des 21. Jahrhunderts grundlegende Monographien von Manfred FUHRMANN und Stefan KIPF erschienen.<sup>47</sup>

Betrachtet man diese nebeneinandergereiht, werden die einzelnen Phasen der jüngeren Geschichte scheinbar in günstiger wechselseitiger Ergänzung abgedeckt: FUHRMANNs *tour de force* durch das mittelalterliche und neuzeitliche Europa endet mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts; die genannten Arbeiten von NICKEL und FRITSCH befassen sich mit der Weimarer und der NS-Zeit; BAUDER behandelt die DDR und KIPFs Analysen der westdeutschen Nachkriegszeit reichen bis in die Gegenwart.<sup>48</sup> Und doch könnten die Studien unterschiedlicher kaum sein. FUHRMANN hinterließ am Ende seines Gelehrtenlebens gewissermaßen ein europäisches Narrativ als Vermächtnis.<sup>49</sup> NICKEL, FRITSCH und BAUDER sind jeweils mit Einzelarbeiten zu Pionieren ihrer Themen geworden. KIPF wiederum hat zuerst einen einzigen Schulautor extensiv für einen Zeitraum von mehreren Jahrhunderten und danach die vollständige Gesamtsituation für ein halbes Jahrhundert und für ein halbes Land aufgearbeitet. Das ohnehin nicht sehr große Archivarium der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts kennt somit nur wenige ausführliche Beiträge jüngeren Datums, die sich überdies stark voneinander unterscheiden.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> GLÜCKLICH (1986) 61, vgl. die Diskussion bei KIPF (2006a) 11–13.

<sup>47</sup> LANDFESTER (1988); PREUßE (1988); APEL-BITTNER (1994); BAUDER (1998); FUHRMANN (2001a, 2004); KIPF (1999, 2006a).

<sup>48</sup> Zum Thema des Lateinunterrichts in der DDR bietet die Dissertation von BAUDER (1998) das reichhaltigste Material, was die Quellen betrifft. FISCHER (1974) konnte von Westdeutschland aus noch kaum auf die erforderlichen Archivalien und behördlichen Dokumente zugreifen. Über den in der DDR besonders randständigen Griechischunterricht bietet LUPPE (1990) einen ersten Überblick.

<sup>49</sup> Dieser Grundzug tritt deutlicher hervor am Ende des Nachworts a. a. O. 219–222.

<sup>50</sup> Ein Forschungsbericht über die altsprachliche Fachdidaktik der letzten zwanzig Jahre, der sich auf die historische, theoretische und empirische Grundlagenforschung konzentriert und alle Handreichungen zur Lehrerbildung und zur Unterrichtspraxis kategorisch ausklammert, wäre eine äußerst kurze Angelegenheit, bemerkt KIPF (2013). Das klingt nüchterner und pessimistischer als das Bekenntnis, welches 2007 klar zugunsten der Aufgabe der Lehrerbildung ausfiel: „Von zentraler Bedeutung [für die Fachdidaktik der alten Sprachen] ist jedoch nicht nur die Forschung, sondern *vor allem* die Lehre“, KIPF (2007) 4 [Hervorh. von mir, M.B.].

Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie sich auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen als didaktisches Sujet konzentrieren. Das bedeutet: Um eine altsprachliche Erwachsenenendidaktik als neuen Teilbereich historisch zu erschließen, kann auf die genannten Studien nur bedingt verwiesen werden.

### 1.3.2 Forschungsstand auf dem Gebiet der altsprachlichen Erwachsenenendidaktik

Unter den bisherigen Veröffentlichungen zur altsprachlichen Erwachsenenendidaktik stellt lediglich die großangelegte empirische Untersuchung *Student und Latinum* von Joachim DOMNICK und Peter KROPE (abgeschlossen 1971) einen im engeren Sinne wissenschaftlichen Beitrag dar.<sup>51</sup> Im Rahmen dieser von Hartmut VON HENTIG betreuten Erhebung trugen die beiden Forscher innerhalb von fünf Jahren ein materielles Ergebnis von zweieinhalb Tonnen Papier sowie ein inhaltliches Ergebnis von großer Eindeutigkeit zusammen: Ein pflichtmäßiger Sprachunterricht im Hauruckverfahren ohne spätere Einbettung in das Studium der Abnehmerfächer kann nicht nachhaltig sein. Die Befunde blieben ungehört.<sup>52</sup>

Seither folgten verdienstvolle, aber recht kleine Umfragen sondierenden Charakters.<sup>53</sup> Methodische Überlegungen finden sich gelegentlich in den Vorreden oder Lehrerbegleitheften der für den Erwachsenenunterricht entwickelten Lehrwerke (hierzu siehe das Verzeichnis am Ende dieses Buches). Zur Kursstruktur und zu den Prüfungen wurden überblicksartige Situationsschilderungen in Angriff genommen:

---

<sup>51</sup> DOMNICK-KROPE (1970a, 1970b).

<sup>52</sup> Diether HOPF resümiert: „Obwohl in dem zuletzt genannten Standardwerk [gemeint ist NICKELS fachdidaktische Monographie von 1974, M.B.] die Literatur der vorausgehenden Jahrzehnte vollständig aufgearbeitet zu sein scheint, fehlt darin erstaunlicherweise jeglicher Hinweis auf die einzige fachbezogene, *breite* [Hervorh. d. Verf.] empirische Untersuchung, die seit 1945 zum Lateinunterricht in Deutschland durchgeführt worden ist [...] Diese Untersuchung ist bei den klassischen Philologen bis heute fast ohne Resonanz geblieben, obwohl sie einmalige Informationen über Lernerfolge des Lateinunterrichts erhält. Die Arbeit von DOMNICK und KROPE umfaßt die vollständigste zugängliche Systematisierung der Zielvorstellungen, die mit dem Lateinunterricht in der Schule seit dem Ende des zweiten Weltkrieges verfolgt werden.“ HOPF (2001) 260. – Mit der Andeutung „fast ohne Resonanz“ könnte die Besprechung von Andreas FRITSCH (1973) gemeint sein, die sich einer Wertung enthielt.

<sup>53</sup> MEISSLER (1973); OBERG (1973); RÖMER (1981); LEBEK (2004).

► Im Jahr 1921 trug Johannes TRANTOW die Kapitel über die lateinischen und griechischen Ergänzungsprüfungen in Otto KARSTÄDTS *Wegweiser für das Hochschulstudium des Lehrers* bei.<sup>54</sup> TRANTOWS Darstellung, in die er seine eigenen Unterrichtserfahrungen mit Erwachsenen einfließen lässt, vermittelt einen anschaulichen Einblick in die damaligen Gegebenheiten. Er führte selbst Vorbereitungskurse für die Ergänzungsprüfungen durch, er kennt und nennt die zu seiner Zeit verwendeten Lehrmaterialien aus eigener Erfahrung und führt auch originale Prüfungsaufgaben an.

► Aus den Jahren 1981 bis 1990 stammen mehrere Übersichten und Einführungen, die Gerhard BINDER zu verdanken sind, vor allem die beiden von ihm 1984 zusammengestellten Themenhefte in der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht*.

► Unter den Schilderungen neueren Datums eignen sich insbesondere die fachspezifischen Beiträge von Dieter WUTTKE und Knut USENER als Problemaufriss.<sup>55</sup>

### 1.3.3 Verhältnis zur historischen Sprachwissenschaft und zur Didaktik moderner Fremdsprachen

Flankierende Anregungen für die geschichtliche Erforschung der altsprachlichen Erwachsenenendidaktik halten auch die entsprechenden historischen Darstellungen der Sprachwissenschaft sowie der Didaktik anderer Fremdsprachen bereit. Als Fundament ist zunächst an die materialreichen Sammlungen von Peter SCHMITTER zur Geschichte der Sprachtheorie, von Jean-Antoine CARAVOLAS zur Entstehung der Fremdsprachendidaktik und von Konrad SCHRÖDER, Werner HÜLLEN, Konrad MACHT, Friederike KLIPPEL und Sabine DOFF zu den einzelnen Fremdsprachendidaktiken zu denken. Das Literaturverzeichnis enthält die wichtigsten Arbeiten aus dieser Gruppe, die den folgenden Gang der Untersuchung vor allem methodisch und indirekt beeinflussen, auch wenn sie mangels unmittelbaren Bezuges nicht fortwährend in den Fußnoten präsent sind.

Die Verwurzelung der Schulfächer Englisch und Französisch in der vom Lateinunterricht geprägten christlich-europäischen Bildungstradition bringt es mit sich, dass historische Untersuchungen auf dem Gebiet dieser Fremdsprachen-

---

<sup>54</sup> KARSTÄDT (1921); TRANTOW (1921).

<sup>55</sup> WUTTKE (2000) für das Studium der Kunstgeschichte, USENER (2012) für das Studium der Theologie. – USENER (2003) bietet wegen seiner weiterführenden Belege einen nützlichen Einstieg in die verschiedenartigen Aspekte, einschließlich eines Vergleichs zwischen schulischem und außerschulischem Spracherwerb.

didaktiken oft auch Aufschlüsse über die alten Sprachen bieten. Dabei werden die bereits etablierten Schulfächer Latein und Griechisch, je nach behandeltem Zeitraum, als Folie und Maßstab einbezogen oder als Rivalen, die allmählich ihre dominierende Rolle, irgendwann auch ihre Vitalität einbüßten.

Andererseits spielen auch Erwachsene als Fremdsprachenlerner eine Rolle in Arbeiten dieser Art, und zwar dann, wenn die außerschulische Aneignung des Französischen und Englischen an Ritterakademien<sup>56</sup> und Universitäten thematisiert wird. Besonders relevant ist dieser Bereich für die Untersuchung von Epochen, in denen die modernen Sprachen noch gar nicht an höheren Schulen unterrichtet wurden.

Ertragreiche Verweise auf die alten Sprachen kennzeichnen insbesondere die neue große Kulturgeschichte des Französischunterrichts von Walter KUHFUß und die konzise Zusammenschau des Lernens alter und neuer Sprachen durch sämtliche Epochen hindurch, die Werner HÜLLEN gelang.<sup>57</sup>

## 1.4 Ziele und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, die Erwachsenen Didaktik als Teilbereich der altsprachlichen Fachdidaktik (oder *vice versa* die Fächer Latein und Griechisch als Inhalte der Erwachsenenbildung) zu erschließen, indem sie als explorative Grundlagenforschung den Gegenstand historisch fundiert. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde zweierlei unternommen:

- ▶ Die Entstehungsgeschichte sowohl des institutionellen Lernens als auch der autodidaktischen Fremdsprachenaneignung wurde untersucht und ist im Folgenden zusammenhängend dargestellt. Die Lehrbuchanalysen sind in die historiographischen Themenkapitel eingearbeitet.
- ▶ Bisher in dem genannten Kontext veröffentlichte Lehrmaterialien sind heuristisch ermittelt, ausgewertet und in einer Lehrmittelsammlung zusammengetra-

---

<sup>56</sup> Für die historische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ist es sinnvoll, die Ritterakademien des Adels von dem Regelbetrieb höherer Schulen, sprich: von den Gymnasien zu unterscheiden. Grundlegend hierzu PAULSEN (1919) 1.514–524. – Obwohl viele Ritterakademien später in Gymnasien umgewandelt wurden, stehen sie in ihrem Selbstverständnis, und eben auch curricular, eher in der Nähe zu Hochschulen vom Typ *collegium/college/collège*, cf. KLIPPEL (1994) 279; HÜLLEN (2005) 67–68; KUHFUß (2014) 402–411.

<sup>57</sup> HÜLLEN (2005); KUHFUß (2014).

gen worden.<sup>58</sup> In der Bibliographie am Ende dieses Buches lassen sich Umfang und Proportionen der Sammlung erkennen. Zu diesem Zweck wurden die Titel jeweils getrennt für Latein und Griechisch in thematischen Rubriken angeordnet.

Die zentrale Forschungsfrage lautet, warum und seit wann der altsprachliche Erwachsenenunterricht auf das Curriculum und die Didaktik des Schulunterrichts hin ausgerichtet wurde. Im Verlauf des Quellenstudiums bei der historischen Bestandsaufnahme erhielt diese Frage schärfere Konturen und fächert sich auf in mehrere konkrete Thesen bzw. Fragekomplexe:

► Wo die Aneignung des Lateinischen oder Griechischen im Erwachsenenalter nicht freiwillig erfolgt, sondern eine Vorgabe im Hinblick auf das Universitätsstudium erfüllt, bleibt sie inhaltlich und methodisch anscheinend seit langer Zeit auf die schulische Didaktik fixiert: als Ersatz bzw. als Nachholen von etwas Versäumtem. War das von Anfang an der Fall? Das hieße dann, dass ein zentrales Problem eines solchen pflichtmäßigen Unterrichts – der eingangs erwähnte „Bezug auf falsche Adressaten“<sup>59</sup> – bereits in der Entstehungsgeschichte angelegt war und dann nicht mehr von der Wurzel her angepackt wurde.

► Zweitens ist deutlich, dass die Anfängerkurse von der Klassischen Philologie als unwichtige Randerscheinung behandelt werden, obwohl sie für die Außenwirkung der Fächer bedeutende, sogar multiplikatorische Chancen bieten. Wann und warum also richteten die Universitäten überhaupt solche Sprachkurse für Anfänger ein?

► Drittens äußern sich die Abnehmerfächer ihrerseits nicht sehr oft über den Sinn und Zweck der altsprachlichen Kenntnisse für ihre Studierenden. Die Schweigsamkeit korreliert mit dem kaum zu entkräftenden Verdacht, dass es sich um ein fachinternes Instrument der Studierendenauslese handelt, welches sich wohlfeil der Schwierigkeit einer Latinums- oder Graecumsprüfung bedient. Stellvertretend sind es Altphilologen, die die inhaltlichen Plädoyers halten.<sup>60</sup> Welche Rolle spielten die Abnehmerfächer ursprünglich, also bei der Implementierung und Ausgestaltung solcher Kurse?

---

<sup>58</sup> Zur Funktion und Bedeutung dieses Arbeitsschrittes FRITSCH (1982) 54; FINKENSTAEDT (1992) 240–242; KIPF (2006a) 54–55.

<sup>59</sup> „Das Problem der Erwachsenenendidaktik, nämlich dass man oft auf die Schuldidaktik zurückgreift, zeigt sich auch im Bereich der F[achdidaktik] (Bezug auf falsche Adressaten).“ VON SALDERN (2010), vgl. Anm. 3.

<sup>60</sup> Für die einzelnen Fächer äußern sich Vertreter, in deren Lebenslauf auch ein altphilologisches Studium zutage tritt, sowie natürlich die Dozenten der Latein- und Griechischkurse. Anglistik: BAUER (1984), DILLER (1984); Evangelische Theologie: LOHSE (1984), USENER (2012); Germanistik: ERNST (1984), GROSSE (1984); Geschichte: LEHMANN

Die Geschichte dieser besonderen Art des Lernens und Lehrens ist noch nicht geschrieben worden. Auch Fachkollegen mit jahrzehntelanger Berufserfahrung im Griechisch- und Lateinunterricht für Erwachsene, die stets den fachdidaktischen Diskurs und die Neuerscheinungen ihres Gebietes im Auge behielten, äußern, dass sie über die früheren Lehrmaterialien wenig und über die Entstehung der von ihnen praktizierten Unterrichtsform praktisch gar nichts wissen. Das Forschungsinteresse richtete sich daher von Beginn an auf diese beiden Aspekte als markante Schwerpunkte.

Die *institutionelle Implementierung* und die längst vergessenen *Lehrmittel* der altsprachlichen Erwachsenenbildung werden möglichst gründlich beleuchtet, während die Konzepte neuerer und neuester Lehrmittel entweder durch Rezensionen leicht zu erschließen oder heutigen Benutzern ohnehin bekannt sind.<sup>61</sup>

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, soviel lässt sich überschlägig sagen, war der Erwachsenenunterricht vom Schulunterricht geprägt und blieb mehrere Jahrzehnte lang ohne allzu viele eigene Impulse an jenem orientiert.<sup>62</sup>

---

(1984); Katholische Theologie: DEISSLER (1984), WECKWERTH (2017); Kunstgeschichte: WUTTKE (2000) inspiriert durch VON SCHLOSSER (1937); Philosophie: HELD (1984); Romanistik: BORK (1984), KRAMER (1984); für die geisteswissenschaftlichen Studiengänge insgesamt: LIESENBORGH (1984), LEONHARDT (1999); noch allgemeiner: BINDER et al. (o. J.), BINDER (1981b, 1984), BRANDES (1984), KURZ (1984). – An der Unübersichtlichkeit der Situation, die FÜCKERIEDER und GÖTZ (1989) V–VIII u. 79–87, beschrieben, hat sich kaum etwas geändert, da weder das System UNiCert® noch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (CEFR, deutsch oft GER) für die alten Sprachen konzipiert wurden und da sich die von der EUROCLASSICA entwickelten Referenzabschlüsse EGEX und ELEX bisher nicht durchsetzen konnten.

<sup>61</sup> Aktuelle Lehrbuchpublikationen werden in der Zeitschrift *Forum Classicum* und in den Mitteilungsblättern verschiedener Landesverbände des Deutschen Altphilologenverbandes besprochen, vgl. [www.altphilologenverband.de](http://www.altphilologenverband.de). Rezensionen zu Lehrwerken können außerdem erschlossen werden durch die Bibliographien von Andreas MÜLLER und Markus SCHAUER (*Clavis Didactica Latina*, Bamberg 1994; *Clavis Didactica Graeca*, Bamberg 1996) bzw. Stefan KIPP und Markus SCHAUER (*Clavis Didactica Latina 2*, Bamberg 2011).

<sup>62</sup> Besonders gilt das in Westdeutschland für die Zeit zwischen dem grundsätzlichen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1952 über die Ergänzungsprüfungen in Lateinisch und Griechisch bis zum markanten Beginn einer neuen, eigens für Erwachsene konzipierten Lehrbuchgeneration: *Kantharos* (1982) i. e. L003; ZUNTZ (1983, L029); *Latinum Ausgabe B* (1992, L155); *Studium Latinum* (1993, L131). Die didaktische Stagnation in der dazwischenliegenden Zeit führte zu den höchst ernüchternden Ergebnissen bei DOMNICK-KROPE (1970a) 305–430. – Für den Bereich der DDR hat Manfred BAUDER die Geschichte der lateinischen Universitätskurse kenntnisreich berücksichtigt, obwohl

Die Gewichtung innerhalb der historischen Bestandsaufnahme spiegelt, wie nicht anders zu erwarten, den ermittelten Befund wider:

- ▶ Die Untersuchung erschließt – stärker als ursprünglich beabsichtigt – die erstaunlich vielfältigen Materialien für den *Selbstunterricht*.
- ▶ *Fremdwörterbücher*, die zwischen 1870 und 1930 in nennenswertem Umfang auch in die Grammatik einführten, wurden als niedrigschwelliger Einstieg in das Griechische und Lateinische ebenfalls berücksichtigt.

Die folgende historiographische Darstellung ist wegen ihres explorativen und heuristischen Charakters chronologisch angelegt, um ein Gerüst (respektive eine Zeitleiste) überhaupt erst einmal zu erstellen. Der dabei angewandte Grundsatz der Eklektik in der pädagogischen Forschung stützt sich auf eine lange Tradition seit August Hermann NIEMEYER (1754–1828) und wurde jüngst wieder von Klaus ZIERER und Heinz-Elmar TENORTH bekräftigt.<sup>63</sup> Je relevanter und je unbekannter eine Quelle ist, desto ausführlicher ist im Zweifelsfall die vorgenommene äußere und innere Quellenkritik. Die Arbeitsweise und Begriffsverwendung ist an den Handbüchern zur fremdsprachendidaktischen Forschung orientiert, die die Autorengruppen um Sabine DOFF (2012) und Daniela CASPARI (2016) vorlegten.<sup>64</sup>

In jeder Bildungsforschung ist es einfacher, anhand der Quellen äußere Fakten – zum Beispiel Behördliches – zur institutionellen Implementierung zusammenzutragen als etwa das didaktische Handeln der Akteure zu rekonstruieren.<sup>65</sup> Noch schwieriger ist es, Aufschlüsse darüber zu erhalten, wie die didaktischen Entscheidungen früherer Tage von den betroffenen Adressaten perzipiert wurden. Dennoch kann sich ein quellengestützter Befund in seiner

---

sie außerhalb seiner eigentlichen Forschungsfrage lagen, cf. BAUDER (1998) 46–50; 224–230. Noch aufzuarbeiten ist der etwas kleinere Bereich der Griechischkurse an den Universitäten der DDR, vgl. WERNER (1960).

<sup>63</sup> TENORTH (1987) 700–706; ZIERER (2009); TENORTH (2012) 21 m. FN 30.

<sup>64</sup> DOFF (2012), darin bsd. DOFF-GIESLER (2012), jetzt auch GIESLER (2016); CASPARI et al. (2016), darin bsd. KLIPPEL (2016a, 2016b), RUISZ et al. (2016), VOLKMANN (2016). Die systematischen und historiographischen Grundannahmen folgen demjenigen Verständnis, das in ihren jeweiligen Einleitungsbemerkungen Werner HÜLLEN (2005) 7–17 und Walter KUHFUß (2014) 33–39 niederlegten. Die eingesetzten analytischen und hermeneutischen Verfahren sind kommensurabel mit den gängigen Konzepten, wie sie z. B. Thomas FINKENSTAEDT (1992) und Christian RITTELMAYER (2006) referieren.

<sup>65</sup> FINKENSTAEDT (1992) 240; KIPF (2006a) 54–55. – Eine der seltenen Gelegenheiten zum Nachvollzug ist im Kapitel 4.7.2 geschildert, s. u. S. 199–200.

Häufigkeit oder in seiner Eindeutigkeit grundsätzlich so weit verdichten, dass er auch in diesen Punkten Urteile und Folgerungen gestattet.

Für seine vielbeachtete Metastudie wählte John HATTIE mit dem Slogan *Lernen sichtbar machen* geschickt einen Titel, der einen sehnlichen Wunsch des Fachpublikums zu erfüllen vorgibt.<sup>66</sup> Früheren Unterricht jedoch kann die historische Bildungsforschung nur mit größten Einschränkungen, und Lernprozesse der Vergangenheit gewiss überhaupt nicht „sichtbar“ machen. Bei der Annäherung an die Geschichte einer Erwachsenenendidaktik in Latein und Griechisch verdienen in diesem Sinne belastbare Aussagen über die Rahmenbedingungen, über das eingesetzte Personal und über die verwendeten Materialien den Vorzug vor Mutmaßungen über die Unterrichtspraxis oder den Lernerfolg.

---

<sup>66</sup> John HATTIE: *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler 2013 (zuerst engl. u. d. T. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London et al. 2009); ders.: *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, Baltmannsweiler 2014 (zuerst engl. u. d. T. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, London et al. 2012); ders.: *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*, Baltmannsweiler 2015 (zuerst engl. u. d. T. *Visible Learning and the Science of How We Learn*, London et al. 2014); vgl. das Interview Volker REINHARDTS mit Andreas HELMKE in: *Lehren und Lernen. Zs. f. Schule u. Innovation i. Bad.-Württemb.* 39,7 (2013) 8–15; ferner Martin SKELTON [Rez.], *Journal of Research in International Education* 13,1 (2014) 84–87. – Dass „zwar das Lehren beobachtbar [sei], nicht jedoch das Lernen“ kann als Topos in der Lehr-Lernforschung gelten, vgl. SIEBERT (1985) 55.