

**Zwischen Weimarer Tradition
und Neuorientierung:**

**Altsprachlicher Unterricht
von der Nachkriegszeit bis zum
Ende der sechziger Jahre**

I. Altsprachlicher Unterricht im gesellschaftlichen Umfeld der Nachkriegszeit

I. 1 Latein- und Griechischunterricht zwischen erfolgreicher Rekonstruktion und bildungspolitischen Problemen

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges kam es im Rahmen der Rekonstruktion des höheren Schulwesens mit der Anknüpfung an die Traditionen des deutschen Humanismus des 19. und 20. Jahrhunderts¹ bis zur Mitte der fünfziger Jahre zunächst zu einer Konsolidierung des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des Lateinunterrichts. So konnte der Vorsitzende des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) ERICH BURCK zehn Jahre nach Kriegsende eine recht positive Bilanz ziehen: Erfreulich viele der unter den National-

1 cf. HEINZ-ELMAR TENORTH (1975), 61 ff.; MARGRET KRAUL (1984), 185 ff.; KLAUS WESTPHALEN (1979), 13 ff.; CHRISTOPH FÜHR (1996), 7 f.; 10 ff.; STEFAN KIPF (1999), 257 ff.: Das humanistische Bildungskonzept einer allgemeinen Menschenbildung wurde zur Grundlage aller Formen höherer Schulbildung. Zusammen mit der Rückbesinnung auf christliche Werte bot diese direkte Anknüpfung an die Humboldtsche Bildungstradition die Möglichkeit, sich von der nationalsozialistischen Vergangenheit zu distanzieren und wieder Anschluss zu gewinnen an die europäische Kulturtradition und „die Grundgedanken abendländischer Pädagogik“ (KLAUS WESTPHALEN (1979), 17). In der bildungshistorischen Forschung wird diese traditionelle Ausrichtung des Gymnasialschulwesens unterschiedlich bewertet: Nach WOLFGANG KLAFKI (1974), 78, JÜRGEN RASCHERT (1980), 107, und RAINER WINKEL (1988), 237 ff., handelte es sich lediglich um eine konservativ ausgerichtete „Restauration“ eines historisch überholten Schulsystems, das eigentlich durch ein Gesamtschulsystem hätte abgelöst werden müssen. Im Gegensatz dazu geht HEINZ-ELMAR TENORTH (1975), 55, davon aus, dass es sich um eine mehrheitlich gebilligte „Rekonstruktion“ gehandelt habe, die vor dem Hintergrund der äußerst schwierigen ökonomischen und psychologischen Zeitumstände erklärt werden müsse und ein schnelles Funktionieren des Schulwesens ermöglichte. Überzeugend wendet sich TENORTH gegen den abwertenden Terminus „Restauration“, da dieser lediglich dazu gebraucht werde, um in den siebziger Jahren für die Einführung der Gesamtschule zu argumentieren. (60 f.) FÜHR (1996) geht sogar noch einen Schritt weiter: Aufgrund zahlreicher Neuerungen (z. B. Schaffung neuer Schultypen, Entwicklung des zweiten Bildungswegs) gleiche „der Wiederaufbau des Bildungswesens im Westen ... eher einem Neuaufbau als einer Restauration“. (12) Im Gegensatz dazu kam es im Osten Deutschlands zu einem radikalen Bruch mit den bisherigen Traditionen höherer Schulbildung, da im Verlauf der Einheitsschul-Reform von 1946 die Gymnasien abgeschafft wurden. (cf. CHRISTOPH FÜHR (1996), 12–15)

sozialisten geschlossenen altsprachlichen Gymnasien² seien wiederhergestellt, in Nordrhein-Westfalen³ zahlreiche höhere Schulen mit Latein als erster Fremdsprache eingerichtet und an vielen neusprachlichen Gymnasien Latein als zweite Fremdsprache zumindest als Wahlmöglichkeit etabliert worden. Tatsächlich gab es aufgrund der Vielfalt des nunmehr unter Länderobhut stehenden deutschen Bildungswesens zahlreiche Möglichkeiten, Latein zu lernen. Die Möglichkeiten des Lateinunterrichts unterschieden sich „1. hinsichtlich des Beginns (Latein als erste oder zweite oder dritte Fremdsprache), 2. hinsichtlich des Endes (in O I oder O II), 3. hinsichtlich der Jahre – es gibt neun-, sieben-, sechs-, fünf-, vier-, drei- und zweijährigen Lateinunterricht, 4. hinsichtlich der Stundenzahlen“⁴. Rückblickend war wohl die relative Zahl „der Schüler, die in diesen Jahren Latein und Griechisch lernten, ... die höchste, die jemals in Deutschland erreicht wurde“⁵. So lernten im Jahr 1958 in Bayern an humanistischen und Realgymnasien 48 324 Schüler Latein, 16 539 Griechisch, hingegen nur 36 022 Englisch und lediglich 11 612 Schüler Französisch.⁶

Trotzdem wurde die bildungspolitische Entwicklung in der Bundesrepublik seit 1945 von den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts mit zunehmender Sorge verfolgt. Zunächst wurden die seit Kriegsende betriebenen Pläne zu einer grundlegenden Schulreform, also z.B. zur Einführung eines Gesamtschulsystems nach amerikanischem Vorbild, als „radikaler Kampf“⁷ gegen das Gymnasium humanistischer Prägung aufgefasst. Auch die für den altsprachlichen Unterricht wenig positive, einseitig an ideologischen und ökonomischen Kriterien ausgerichtete Entwicklung in der DDR wurde mit Sicherheit als ein

2 Bis zur Veröffentlichung der nationalsozialistisch ausgerichteten Lehrpläne im Jahr 1938 kam es zu einer Vereinheitlichung des höheren Schulwesens, deren Hauptform die nach Geschlechtern getrennte Oberschule für Jungen und Mädchen darstellte und lediglich acht Schuljahre umfasste. Für die Jungen waren Englisch und Latein Pflichtsprachen. Daneben existierte das (ebenfalls achtjährige) Gymnasium altsprachlicher Prägung (Sprachenfolge Latein – Griechisch – Englisch) nur noch als Sonderform für Jungen. Im Zuge dieser Vereinheitlichung wurden zahlreiche Gymnasien in Oberschulen umgewandelt. (cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 21–24)

3 cf. ERICH BURCK (1956), 180.

4 NIELS WILSING (²1964a), 13.

5 KJELD MATTHIESSEN (1983), 173. Statistisches Material über den altsprachlichen Unterricht in den fünfziger Jahren liegt kaum vor. Das Statistische Bundesamt legte erst ab 1963 regelmäßige Statistiken zum Fremdsprachenunterricht vor, die zunächst alle drei Jahre, ab 1971 dann jährlich publiziert wurden.

6 cf. HANS LOHBAUER (1959), 5.

7 FRANZ BÖMER (1951), 89; EDUARD BORNEMANN (1951), 184, sah in der Bevorzugung des Englischen auch politische Gründe, nämlich „Rücksicht auf die Besatzungsmacht“.

deutliches Warnzeichen für die eigene Zukunft wahrgenommen.⁸ Ferner wurden Befürchtungen laut, dass die „Buntfarbigkeit des Bildungswesens“⁹ die

8 cf. WILLY NEUMANN (1950), 230; CHRISTIAN SCHWEN (1962), 8: „Latein und Griechisch leben im Winkel. Wenige halten die Fahne mutig hoch.“ In der DDR wurde von der Regierung eine ideologisch begründete Marginalisierung des Latein- und Griechischunterrichts betrieben. Die Alten Sprachen wurden als ein mit der bürgerlichen Klasse eng verbundenes Bildungsgut verstanden, das „in der Periode ihres Aufstiegs wesentlich zur Ausprägung ihrer Ideologie beigetragen“ habe und von dem man glaubte, dass es auch in der Gegenwart „nur allzugen zur Verbrämung imperialistischer Kriegsvorbereitungen“ (Johannes Irmischer (1960), 125) verwendet werde. In den 1946 veröffentlichten „Lehrplänen für die Grund- und Oberschule in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ war dem altsprachlichen Unterricht noch ein erstaunlich breiter Raum gegeben worden: Latein konnte als 2. Fremdsprache im neusprachlichen A-Zweig fakultativ, im altsprachlichen C-Zweig obligatorisch von Klasse 7–12 belegt werden. (28 bzw. 36 Stunden). Zudem war im C-Zweig ein dreijähriger Griechischunterricht mit insgesamt 24 Stunden vorgesehen. Bereits 1951 wurde eine deutliche Reduzierung des Stundendeputats beider Fächer vorgenommen: Der Lateinunterricht konnte i. d. R., das heißt im neusprachlichen A- und im naturwissenschaftlichen B-Zweig, nur noch in einem zwei- bzw. dreijährigen Kurs als 2. oder 3. Fremdsprache belegt werden. Lediglich im C-Zweig war noch ein vierjähriger Lateinunterricht von Klasse 9–12 mit insgesamt 18 Stunden möglich:

1951/52 – 1956/57	A-Zweig (oblig.)	11.–12. Klasse	12 Stunden
	B-Zweig (fak.)	11.–12. Klasse	8 Stunden
	C-Zweig (oblig.)	9.–12. Klasse	18 Stunden
1957/58 – 1959/60	A-Zweig (3. Fs.)	10.–12. Klasse	12 Stunden
	B-Zweig (2. Fs.)	10.–12. Klasse	9 Stunden
	C-Zweig (2. Fs.)	9.–12. Klasse	18 Stunden
1960/61 – 1968/69	A-Zweig (3. Fs.)	10.–12. Klasse	14 Stunden
	B-Zweig (2. Fs.)	9.–12. Klasse	12 Stunden
	C-Zweig (2. Fs.)	9.–12. Klasse	18 Stunden

(cf. MANFRED BAUDER (1998), 257)

Griechisch wurde 1951 auf 20, 1960 auf 19 Stunden im Rahmen des C-Zweiges beschränkt. Ab 1969/70 wurden die verschiedenen Zweige abgeschafft und der Lateinunterricht auf einen fakultativen, zweijährigen Einführungslehrgang mit insgesamt 6 Wochenstunden beschränkt. Nur in wenigen altsprachlichen Spezialklassen war noch ein vierjähriger Latein- und ein zweijähriger Griechisch-Lehrgang vorgesehen. MANFRED BAUDER (1998), 232, hat deutlich darauf hingewiesen, dass Latein (und auch Griechisch) „dem ‚funktionalistischen Diktat‘ der staatlichen Schul-, Bildungs- und Berufsplaner unterstellt und dessen Erziehungs- und Bildungsziele rigoros auf die jeweiligen ideologischen, gesellschaftlichen und ökonomisch-beruflichen ‚Erfordernisse‘ und Vorgaben der Partei- und Staatsführung ausgerichtet“ wurden. So wurde Latein zu einem „bildungsökonomischen Hilfsfach“ (BAUDER (1998), 231) und ausschließlich „unter dem Aspekt einer effektiven und gezielten Vorbereitung auf ein Hochschulstudium“ (HANS-JOACHIM FISCHER (1974), 15) betrachtet. Es diente somit hauptsächlich bildungsökonomischen Zielen, um Nachwuchskadern notwendige Grundkenntnisse für ein Studium im Bereich der Philologie, Archäologie, Archivwissenschaft, Philosophie, Orientalistik und Slawistik zu vermitteln.

9 NIELS WILSING (1951), 5.

Zielsetzung des Lateinunterrichts zersplittern und seine Existenz nachhaltig bedrohen könne. Als die wohl einschneidendste Änderung der schulpolitischen Lage zum Nachteil des altsprachlichen Unterrichts wurde das sog. *Düsseldorfer Abkommen* „zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ vom 17. Februar 1955 bewertet.¹⁰ Zwar war in diesem Abkommen das altsprachliche Gymnasium in seiner traditionellen Form bestätigt worden, hatte sich aber im Konkurrenzkampf mit anderen Gymnasialformen zu behaupten. Englisch war nunmehr am neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium als erste Fremdsprache vorgesehen und verdrängte an diesen Schulen den Lateinunterricht in die Position der zweiten oder dritten Fremdsprache. Z.B. wurde in Nordrhein-Westfalen aufgrund des *Düsseldorfer Abkommens* die Zahl von Gymnasien mit Englisch als erster Fremdsprache deutlich erhöht, obwohl dort nach Kriegsende zunächst ein Gymnasialwesen aufgebaut worden war, das in allen Formen einheitlich mit Latein begann. Im Jahr 1958 lernten bereits 50% aller Sexten eine moderne Fremdsprache, zumeist Englisch.¹¹ Aber auch Latein als zweite Fremdsprache konnte seiner Position nicht sicher sein, da an neusprachlichen Gymnasien in der Quarta Wahlfreiheit zwischen Latein und Französisch angestrebt wurde; obendrein wurde Latein als dritte Fremdsprache von Fachvertretern als wirkungslos oder unsinnig abgelehnt.¹² Nach KRÜGER / HORNIGS Eindruck galt „der Kampf ... nun nicht mehr allein dem humanistischen Gymnasium, sondern ... richtet(e) sich allgemein gegen die Beibehaltung des Lateinischen auch auf dem neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium“¹³. Als ebenso problematisch wurden die Vorschläge empfunden, die im Jahr 1959 vom DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN im „Rahmenplan zur Umgestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens“ vorgelegt wurden, und zwar zur Gestaltung des Gymnasiums: Nach einer die 5. und 6. Klasse umfassenden Förderstufe sollte das Gymnasium, differenziert in einen naturwissenschaftlichen und sprachlichen Zweig, erst in der siebten Klasse beginnen, wobei Latein nur noch als zweite und dritte Fremdsprache gelernt werden sollte. Die Förderstufe wurde vonseiten des DAV als „entscheidender Verlust“¹⁴ für die gymnasiale Bildungsarbeit kritisiert, da auf diese Weise das Erreichen der Hochschulreife behindert werde. Noch schwerwiegender dürfte

10 cf. ERICH BURCK (1956), 181.

11 cf. ERICH HAAG (1958a), 4.

12 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 10, forderten, Latein als zweite Fremdsprache an Gymnasien verbindlich einzuführen.

13 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 3.

14 ERICH HAAG (1960b), 2.

freilich gewesen sein, dass man durch die Einführung der Förderstufe eine deutliche Verringerung des Lateinunterrichts ab Klasse 5¹⁵ befürchten musste, zumal das traditionelle neunjährige Gymnasium altsprachlicher Prägung lediglich als sog. „Studienschule“ für besonders begabte Schüler weitergeführt werden sollte. Die Zahl dieser Anstalten sollte obendrein deutlich begrenzt bleiben: „Studienschulen sollen nur errichtet werden, wenn in erreichbarer Nähe das Gymnasium besteht und dieses durch die Studienschule nicht in seiner Lebensfähigkeit beeinträchtigt wird.“¹⁶ Dieser Vorschlag wurde von altphilologischer Seite zu Recht nicht nur als bildungspolitische Isolierung und Marginalisierung dieser Schulform, sondern auch als ernsthafte Existenzbedrohung für das altsprachliche Gymnasium begriffen.¹⁷

Eng verbunden mit diesen bildungspolitischen Entwicklungen ist das durchaus problematische Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik bzw. zur Erziehungswissenschaft. Zwar werden in didaktisch-methodischen Schriften immer wieder einzelne Erziehungswissenschaftler angeführt, und zwar hauptsächlich Vertreter der sog. „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, die wie z.B. WILHELM FLITNER (1889–1989) und EDUARD SPRANGER (1882–1963) z. T. direkt an Traditionen des Humanismus anknüpften. Diese werden immer dann zitiert, wenn durch ihr Urteil die Sinnhaftigkeit der Bildungsziele oder Methoden des altsprachlichen Unterrichts bestätigt werden. So wird GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) von KRÜGER / HORNIG¹⁸ als Gewährsmann für die formale Bildungskraft des Übersetzens angeführt; EDUARD SPRANGER, der zusammen mit ERICH HAAG im Jahr 1960 eine umfangreiche Begründungsschrift zum „Sinn des altsprachlichen Unterrichts in der Gegenwart“ veröffentlichte, wird dafür gelobt, dass das klassische Altertum in seinem Bildungskonzept eine zentrale Rolle spiele¹⁹, ebenso WILHELM FLITNER²⁰ für sein Eintreten zugunsten des altsprachlichen Gymnasiums. Hierbei handelt es sich jedoch um Ausnahmen. Vielmehr herrschte bei den Altphilologen deutliche Skepsis gegenüber der zeitgenössischen Pädagogik, da man in ihren maßgeblichen Vertretern durchaus

15 HARTMUT VON HENTIG (1959), 583, plädierte für eine Einführung von Latein als erster Fremdsprache in der Förderstufe, da „ein moderner Lateinunterricht, der Sprache zum Gegenstand hat, der mit der Sprache die Wirklichkeit erhellt, indem er ihre Strukturen ... bloßlegt, ... das Modell der Bildung schlechthin“ sei. Lateinunterricht erwecke „eine kritische und zugleich schöpferische Disposition, die für den gesamten Bildungsverlauf wichtig und wirksam werden kann“.

16 ROBERT ULSHÖFER (1967), 45.

17 cf. HARTMUT VON HENTIG (1959), 562; ERICH HAAG (1960b), 2.

18 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 72f.

19 cf. HEIDI ENGLERT (1961), 234.

20 cf. WILHELM LUTHER (1962), 395.

zu Recht Kritiker oder sogar unverhohlene Gegner humanistischer Schulbildung erblickte, was zu einer weitgehenden Abkoppelung von der allgemeinen Pädagogik führte. Exemplarisch für dieses konfliktreiche Verhältnis ist die ausgesprochen kritische Auseinandersetzung, die der Berliner Schulmann ARNOLD BORK mit THEODOR LITT (1880–1962) und dessen Schrift „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (1955) führte. LITT hatte darin eine deutliche Absage an das klassisch-humanistische Bildungsideal formuliert, da es aufgrund seiner Ausrichtung auf die Innerlichkeit des Menschen, getragen von einer unhistorischen Antikeidealisierung, unvereinbar mit den tatsächlichen Anforderungen der modernen Gesellschaft sei.²¹ BORK bezeichnete diese Argumentation LITTS, die die in den sechziger und siebziger Jahren erfolgte „Demontage des idealistischen Bildungsbegriffes“²² einleitete und großen Einfluss auf den Archegeten der Curriculumtheorie SAUL B. ROBINSON ausübte, zu Recht als „eine bedenkliche Waffe in den Händen der Gegner des humanistischen Gymnasiums“²³. Er wendet sich mit besonderem Nachdruck gegen LITTS Vorwurf der weltabgewandten Innerlichkeit der Humanisten.²⁴ Stattdessen weist er in energischem Ton darauf hin, dass „der echte Humanist ... seit den Tagen der Römer und der Renaissance ein von Problemen der Gegenwart erfüllter Kämpfer gewesen“²⁵ sei und sich auch heute so empfinde. LITTS Kritik wird als „Zerrbild“²⁶ zurückgewiesen, fand jedoch in der Öffentlichkeit breite Beachtung und trug ohne Frage zur weiteren Komplizierung der Gesamtlage des altsprachlichen Unterrichts bei.

Durch die zu Beginn der sechziger Jahre einsetzende und von HEINRICH ROTH maßgeblich initiierte „realistische Wendung“²⁷ der Erziehungswissenschaft sowie durch die Ausbildung der sog. ‚kritischen Pädagogik‘, die in der Emanzipation des Individuums und der Veränderung der Gesellschaft die eigentlichen Ziele von Erziehung sahen, verschlechterte sich das Verhältnis der beiden Seiten zunehmend, zumal Pädagogen, die sich wie HARTMUT VON HENTIG mit Nachdruck für den altsprachlichen Unterricht einsetzten, nicht nur innerhalb der neu ausgerichteten Erziehungswissenschaft Einzelfälle blieben,

21 cf. THEODOR LITT (1955), 55 f.

22 KLAUS WESTPHALEN (1979), 22.

23 ARNOLD BORK (1957), 398.

24 ARNOLD BORK (1957), 398 f.

25 ARNOLD BORK (1957), 400.

26 ARNOLD BORK (1957), 404.

27 KLAUS WESTPHALEN (1979), 25: „Die Pädagogik vollzieht ihre realistische Wendung (Heinrich Roth), d. h. sie nähert sich de facto den Sozialwissenschaften. Psychologie und Soziologie liefern ihr die empirischen Methoden und nicht wenige politische wie ideologische Maximen.“ Ferner ERHARD WIERSING (2001), 45 f.

sondern auch von altphilologischer Seite nicht akzeptiert wurden. So beklagte sich schon 1957 HEINRICH KANZ, der als einer der wenigen Vertreter der Alten Sprachen für eine produktiv-kritische Auseinandersetzung mit der modernen Pädagogik plädierte, dass sich die Pädagogen nicht den Argumenten der Fachleute der Alten Sprachen öffneten.²⁸ Insbesondere in den sechziger Jahren verstärkte sich dann unter dem Eindruck als äußerst drängend empfundener Modernitätsdefizite des Bildungssystems (z. B. Benachteiligung strukturschwacher ländlicher Regionen, mangelnde Anpassung der Inhalte an die Anforderungen der modernen Industriegesellschaft) die Kritik am gymnasialen, humanistisch ausgerichteten Ideal einer allgemeinen Menschenbildung: Sie wurde nicht mehr als zeitgemäß empfunden. Als entscheidende Mängel traditioneller gymnasialer Schulbildung wurden eine einseitige Verstandesbildung, Bildung ohne Bezug zu den gesellschaftlichen Realitäten, die Trennung von Bildung und Beruf und eine völlig unpolitische Haltung der höheren Schule kritisiert.²⁹ Es ist deutlich, dass diese „neuen qualifikationsorientierten Bestrebungen nach 1960 und die gesellschaftskritischen Tendenzen nach 1965 die alten Sprachen besonders hart“³⁰ trafen.

28 cf. HEINRICH KANZ (1957), 426.

29 cf. GEORG PICT (1965), 90f.: „Der überkommene Bildungsbegriff der höheren Schule und die daraus abgeleiteten Bildungsziele entsprechen nicht dem Bildungsauftrag, der in den Anforderungen der modernen Gesellschaft vorgezeichnet ist ... Das Reich der Bildung, das durch die höhere Schule erschlossen werden soll, liegt in einer idealen und den Kämpfen des tätigen Daseins enthobenen Sphäre; es liegt jenseits des Berufes und der Gesellschaftsordnung. Deshalb besitzt dieser Bildungsbegriff keine Verbindlichkeit für die Gestaltung des wirklichen Lebens in dieser Welt.“

30 ERHARD WIERSING (2001), 46. Es ist gewiss kein Zufall, dass in der 1964 in der Zeitschrift *Wort und Wahrheit* veröffentlichten Enquete „Abschied von der Antike“ (Heft 1 und 2) einhellig negative Äußerungen „über die Rolle des griechisch-lateinischen Geisteserbes in der Bildungsgesellschaft von morgen“ fast hauptsächlich von Erziehungswissenschaftlern geäußert werden. Während die große Mehrheit der Befragten aus Politik, Wissenschaft und Kultur von der Bedeutung altsprachlicher Bildung überzeugt ist und eine weitere Sicherung des Latein- und Griechischunterrichts befürwortet, fallen die Einschätzungen der Pädagogen OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, EUGEN LEMBERG sowie des Soziologen UDO UNDEUTSCH deutlich negativer aus. BOLLNOW fordert aufgrund der „wachsenden Fülle der geistigen Überlieferung“ eine Stoffkonzentration zu Ungunsten der Antike, da er ein eklatantes Modernitätsdefizit im Bildungswesen befürchtet: „Das bedeutet aber, daß man die fernere Vergangenheit als verpflichtenden Bestandteil der Bildung aufgeben muß, um sich um so fester in der jüngeren, uns noch unmittelbar berührenden Geschichte zu gründen.“ (1, 13) BOLLNOW will daher auf die „Antike als bevorzugten Bildungsgegenstand ... verzichten“. (1, 14) LEMBERG plädiert nicht für eine Entfernung der Antike aus der Schule, sondern für eine grundsätzlich andere Vermittlung der antiken Inhalte. Seine Forderungen – in Teilen maßgeblich von THEODOR LITT beeinflusst – hätten eine völlig neue Form des altsprachlichen Unterrichts zur Folge gehabt: „Entschlossene Abkehr vom Historismus

Dem traditionellen Bildungsbegriff wurde nunmehr ein neuer entgegengesetzt, der Bildung als „gesamtwirtschaftlichen Produktionsfaktor“, „individuellen Sozialfaktor“ und „Instrument einer umfassenden Gesellschaftspolitik“³¹ verstand. In diesem Sinne hatte GEORG PICT, der Leiter der evangelischen Studienanstalt, im Jahr 1965 vor der „deutschen Bildungskatastrophe“ gewarnt, falls das Bildungswesen nicht einer grundlegenden Reform unterzogen werde. Im Falle des Ausbleibens dieser Reform, die u. a. zu einer Verdoppelung der Abiturientenzahl führen sollte, sagte PICT schwere ökonomische Krisen voraus. Dementsprechend sah er den Zweck höherer Schulbildung ökonomisch bestimmt, um „den qualifizierten Nachwuchs auszubilden, der die gewaltige Maschinerie der modernen Wirtschaft und Gesellschaft in Gang halten soll“³². Unter diesen Voraussetzungen sollte das Gymnasium nicht mehr als Ausleseanstalt verstanden und breiteren Bevölkerungsschichten als bisher geöffnet werden. RALF DAHRENDORF hat in seinem bekannten Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) darauf hingewiesen, dass ungeachtet „leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage“³³ allen Bürgern gleiche Bildungschancen zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten eingeräumt werden müssten. Insgesamt wurde im Laufe der sechziger Jahre ein radikaler Bruch mit dem gegliederten Schulwesen und auch mit der Idee des Gymnasiums angestrebt, mit dem eine allmähliche strukturelle Zurückdrängung des altsprachlichen Unterrichts einherging.

Diese Entwicklung lässt sich durch das vorhandene (spärliche) statistische Material veranschaulichen und erhärten: Grundsätzlich können wir in den sechziger Jahren eine ausgesprochen starke Position des Lateinunterrichts im

und Philologismus ...; unmittelbarer Zugang zur Antike durch Ausschaltung der Sprachschwierigkeiten und der einseitigen Auslese philologischer Talente für die höhere Bildung; ... Aufgabe der rein geistigen, vom Handeln und Entscheiden fernhaltenden, nur fälschlich humanistisch genannten Bildung zugunsten einer Synthese dieser Bildung mit planmäßigen Erfahrungen in der modernen Arbeitswelt und Gesellschaft.“ (2, 107) Auch UNDEUTSCH fordert den verstärkten Einsatz von Übersetzungen, um im Gegensatz zur seiner Ansicht nach negativen Unterrichtspraxis „die Begegnung mit der antiken Geisteswelt ... lebendiger zu gestalten“. (2, 139) In diesem Zusammenhang solle der Umfang des altsprachlichen Unterrichts drastisch reduziert werden. „Da mithin das Ziel des Verständnisses in der Originalsprache auf unseren Schulen ohnehin nicht erreicht wird, könnte Griechisch für die meisten Schüler ganz wegfallen und Latein stark reduziert werden. Es sollte keinesfalls mehr eine unabdingbare Voraussetzung für die Erlangung der Hochschulreife sein. Stattdessen sollte eine streng naturwissenschaftliche Denkweise gepflegt werden.“ (2, 139) UNDEUTSCH gesteht der antiken Geisteswelt weder „Verbindlichkeit noch Modellcharakter“ zu. (2, 138)

31 KLAUS WESTPHALEN (1979), 21.

32 GEORG PICT (1965), 92.

33 RALF DAHRENDORF (1965), 25.

gymnasialen Fremdsprachenunterricht konstatieren, jedoch zugleich Hinweise auf die oben beschriebenen strukturellen Probleme erkennen. 1963 lernten 51,39% aller Gymnasiasten Latein; bis 1966 erhöhte sich der Anteil – bei deutlich ansteigenden Schülerzahlen – auf 51,5%, ein Quantum, das in der Folgezeit nicht mehr überboten werden sollte. Absolut erhöhte sich die Zahl der Lateinschüler am Gymnasium von 441 297 auf 496 086. Bis 1969 vergrößerte sich diese Anzahl zwar auf 606 728, der relative Anteil am gesamten gymnasialen Fremdsprachenunterricht ging jedoch auf 44,96% zurück, da die modernen Fremdsprachen bei stark ansteigenden Gymnasialschülerzahlen in einer stetigen Aufwärtsentwicklung begriffen waren. Englischunterricht erhielten i. d. R. über 90%, Französischunterricht durchschnittlich 35% aller Schüler. Latein blieb in der Rangfolge der Fremdsprachen zunächst noch auf dem zweiten Platz.

Lateinunterricht an öffentlichen und privaten Schulen³⁴

	∑ Gymnasiasten	Schüler mit Latein	
1963	858 691	441 297	51,39%
1966	963 182	496 086	51,50%
1969	1 349 327	606 728	44,96%

Auch die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Jahrgänge ist aufschlussreich:

Gymnasialer Lateinunterricht in den verschiedenen Jahrgangsstufen in Relation zu den jeweiligen Gesamtzahlen der Gymnasiasten an öffentlichen und privaten Schulen³⁵

		Klasse 5 (L 1)	Klasse 7 (L 2)	Klasse 9 (L 3)	Klasse 11 (Oberstufe)	Klasse 13 (Abitur)
1963	Latein	29 019 (22,3%)	77 440 (61,94%)	71 116 (68,6%)	46 198 (73,02%)	30 084 (51,04%)
	∑ Gymnasiasten	130 090	125 017	103 547	63 259	58 933
1966	Latein	33 748 (20,16%)	92 533 (63,8%)	77 024 (67,2%)	59 644 (65,75%)	23 101 (39,5%)
	∑ Gymnasiasten	167 382	144 899	114 580	90 707	58 361
1969	Latein	33 050 (15,23%)	117 601 (62,48%)	102 770 (67,04%)	71 090 (61,13%)	25 889 (30,50%)
	∑ Gymnasiasten	216 992	188 211	153 293	116 279	84 855

³⁴ cf. STATISTISCHES BUNDESAMT (1963 ff.).

³⁵ cf. STATISTISCHES BUNDESAMT (1963 ff.).

Der Schwerpunkt des Lateinunterrichts befindet sich bereits in den sechziger Jahren in den Klassen 7–11. Hier macht sich die starke Ausweitung des Lateinunterrichts als zweite Fremdsprache an den neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Gymnasien bemerkbar. Dennoch sind die Zahlen durchaus beeindruckend und wurden in späterer Zeit nicht mehr überboten: In den sechziger Jahren hatten in den Klassen 7 und 9 weit über 60% aller Gymnasiasten Lateinunterricht, in Klasse 11 wurden im Jahr 1963 sogar 73% in diesem Fach unterrichtet. Allerdings offenbart sich ebenfalls, dass der Anteil des Faches in Klasse 5 und Klasse 13 einem deutlichen Schwund unterworfen war. Hier zeigt sich einerseits die allmähliche Zurückdrängung des altsprachlichen Gymnasiums als Schulform, die den Schüleranteil von 22% auf 15% sinken ließ. Englisch entwickelte sich durch die Ausweitung neusprachlicher und naturwissenschaftlicher Gymnasien zur beherrschenden ersten Fremdsprache. Andererseits wird am allmählichen Rückgang der Schüler in der 13. Klasse deutlich, dass offensichtlich in verstärktem Maße Möglichkeiten geschaffen wurden, den Lateinunterricht abzuwählen. Von entscheidender Bedeutung hierfür war die Einführung des sog. ‚Quartalatein‘ aufgrund der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* vom 29.9.1960 „zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“³⁶. Hierdurch wurde ein fünfjähriger Lateinunterricht, der am Ende der 11. Klasse zum Großen Latinum führte, zur tatsächlichen Regelform an neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien. Latein konnte am Ende der 11. Klasse abgewählt werden, da in Klasse 12 und 13 am neusprachlichen Gymnasium lediglich zwei Fremdsprachen, am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium die erste oder zweite Fremdsprache weitergeführt werden mussten. Diese Verkürzung wurde von den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts als einschneidender Terrainverlust aufgefasst, zumal Latein als Eingangssprache des Gymnasiums weiter verdrängt wurde und „die Unterrichtsteilnahme in den Primen von einer ‚Wahlpflicht‘ abhängig geworden war, die zu einem nur 3-stündigen Unterricht pro Woche führte“³⁷. Erschwerend kam hinzu, dass auch von erziehungswissenschaftlicher Seite für verkürzte Lehrgänge plädiert wurde.³⁸ Gleichwohl bewegen sich die Zahlen, verglichen mit späteren Entwicklungen, auf einem hohen Niveau. 1969 hatte immerhin noch fast ein Drittel aller Abiturienten Lateinunterricht. Auch die Lage des Griechischunterrichts erwies sich als ausgesprochen schwierig: Mit dem *Düsseldorfer Abkommen* blieb das Griechische auf das altsprach-

36 ROBERT ULSHÖFER (1967), 48ff.

37 ADOLF CLASEN (1987), 31.

38 FRITZ BLÄTTNER (1960), 377, hält die lateinische Sprache zwar für das Gymnasium unentbehrlich, nimmt aber eine Lehrgangsdauer von lediglich 6 Jahren als notwendig an.

liche Gymnasium beschränkt. Als Beginn wurde zunächst noch die 8. Klasse bestimmt, der dann durch das *Hamburger Abkommen*³⁹ von 1964 in die 9. Klasse verlegt wurde. Obwohl die Stundenverluste durch Erhöhung der Wochenstundenzahlen in Grenzen gehalten wurden, begriffen die Altphilologen diese Verlegung als negatives „Wenddatum“⁴⁰ für den altsprachlichen Unterricht insgesamt. Auch hier sprechen die vorhandenen Zahlen eine klare Sprache: Trotz des drastischen Anstiegs der Gesamtschülerzahl am Gymnasium wurde der Anteil der Griechischschüler von 1963 bis 1969 fast halbiert und ging von 6,41% (55 052) auf 3,34% (45 096) der Gymnasiasten zurück.

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Entwicklungen ist es nicht verwunderlich, dass bei vielen Latein- und Griechischlehrern ein Gefühl der Hilflosigkeit existierte, zumal die Entwicklung der Stundentafeln ebenfalls als ungünstig empfunden wurde⁴¹. Gegenüber der Stundentafel von 1925, die für den grundständigen Lateinlehrgang ab Klasse 5 insgesamt 53 Wochenstunden vorsah, mussten nach 1945 herbe Einbußen hingenommen werden: Im Jahr 1958 umfasste das grundständige Latein in *Hessen* 44, in *Baden-Württemberg* 47, in *Bayern* und *Nordrhein-Westfalen* je 49 Stunden.⁴² „Am altsprachlichen Gymnasium sollte die Wochenstundenzahl im Lateinischen 48 Stunden nicht unterschreiten“, forderten daher noch im Jahr 1959 KRÜGER / HORNIG⁴³, eine Position, die jedoch von der Praxis z.T. schon damals überholt worden war. Allerdings blieben die Stundenzahlen für Latein als erste Fremdsprache bis zum Ende der sechziger Jahre weitgehend stabil. Diese Reduktion wirkte sich natürlich auch auf den Stundenumfang an den verbliebenen Realgymnasien und den stetig vermehrten neusprachlichen Gymnasien mit Latein als zweiter Fremdsprache aus, und nährte Zweifel, wie man unter den gegebenen Umständen die Ziele des Lateinunterrichts noch erreichen könne⁴⁴, die stets vom grundständigen Latein aus definiert worden waren. So musste man in *Bayern* im Jahr 1963 in den Klassen 7–10 mit insgesamt 17 Stunden auskommen, während am humanistischen Gymnasium im gleichen Zeitraum 22 Stunden zur Verfügung standen. Ähnlich sind die Wochenstundenzahlen in *Berlin* (1963: 15), *Baden-Württemberg* (1963: 17), *Nordrhein-Westfalen* (1961: 18) und *Hessen* (1961: 19). Als besonders problematisch wurde dabei die Lage der

39 cf. ROBERT ULSHÖFER (1967), 65–70.

40 ADOLF CLASEN (1987), 32.

41 cf. WERNER JÄKEL (1964), 296.

42 cf. ERICH HAAG (1958a), 10.

43 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 14.

44 Z. B. KARL KELLER (1955), 161.

Oberstufe empfunden: KRÜGER / HORNIG fordern vier Stunden als Minimum⁴⁵; dieser Umfang findet sich in den meisten Stundentafeln der fünfziger und sechziger Jahre wieder, selten lagen die Ansätze noch darunter.⁴⁶

I. 2 Bildungspragmatismus und Vermassung: Industriegesellschaft contra altsprachliche Bildung

Die durch die Folgen des Weltkriegs völlig veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen wurden von altphilologischer Seite mit großer Skepsis und unverhohlener Kritik begleitet. Einhergehend mit dem wirtschaftlichen Wiederaufstieg der Bundesrepublik wurde ein ausgeprägter Bildungspragmatismus in Politik und Bevölkerung als Gefahr für die erfolgte Konsolidierung und die weitere Zukunft des altsprachlichen Unterrichts angesehen.⁴⁷ So wurde kritisiert, dass viele Eltern die höhere Schule allein unter dem Gesichtspunkt des späteren beruflichen Nutzens für ihre Kinder betrachteten. Dieses Zweckdenken war zwar nichts Neues, wurde aber für die sich seit der Mitte der fünfziger Jahre herauskristallisierenden Akzeptanzprobleme des altsprachlichen Unterrichts verantwortlich gemacht.⁴⁸ Ferner wurden aufgrund des verlorenen Weltkriegs allgemeine Desorientierung und Werteverlust konstatiert⁴⁹ und „Vermassung“⁵⁰ als entscheidende negative Auswirkung der modernen Industriegesellschaft beklagt: „Wir leben heute im Zeitalter der Massen und des Massendaseins ... Der moderne Mensch verliert seine Persönlichkeit und wird durch Propaganda, Reklame, Kino, Radio, Fernsehen, Mode und andere nivellierende Masseneinwirkungen zum Typus geformt ... In der Gesellschaft äußert sich der Prozeß der Vermassung als Auflösung der bestehenden Sitten und Gebräuche, als Verfall der Umgangsformen, schließlich als

45 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 14.

46 Z. B. werden in den Hessischen Stundentafeln für die Klassen 11–13 nur jeweils drei Stunden für die 2. Fremdsprache vorgesehen.

47 cf. HANS FÄRBER (1952), 223; WILHELM LUTHER (1953b), 576, und (1960), 316; KARL KELLER (1955), 162; MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 8; JOSEPH BORUCKI (1960), 21; RUDOLF PADBERG (1964), 164.

48 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 8.

49 cf. KARL VRETSKA (1951), 201.

50 Aus soziologischer Sicht gehört der Begriff „Vermassung“ zum festen Bestandteil konservativer Gesellschaftskritik, der aufgrund der Entwicklung zur Massengesellschaft allgemeinen Werteverlust, kulturelle Desorientierung und Einbuße sozialer Disziplin bezeichnet; cf. WERNER FUCHS-HEINITZ u. a. (1994), 716.

Zusammenbruch der religiösen und moralischen Werte.“⁵¹ Zur Bekämpfung dieser Entwicklungen wurde dem humanistischen Gymnasium eine besondere Aufgabe zugedacht: „Ohne mit den übrigen Schultypen zu rechten ..., beansprucht das humanistische Gymnasium, eine Bildung zu vermitteln, die unsere Jugend gegen die oben aufgezeigten Zeitkrankheiten immun zu machen versucht.“⁵²

I. 3 Latein- und Griechischunterricht im Urteil der Öffentlichkeit: Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte

Zusätzlich gab das negative Image des altsprachlichen Unterrichts in der Öffentlichkeit Anlass zur Sorge. Auf einer Arbeitswoche der Deutschen Gesellschaft für Erziehung vom 23.–28. Juli 1951 zeigte sich beispielsweise, „daß man sich den Lateinunterricht an höheren Schulen gern als einseitigen Lern- und Exerzierunterricht vorstellt, der die jugendliche Seele mehr oder weniger mißhandelt und jedem natürlichen Bildungsprozeß widerspricht.“ Noch sei zu wenig getan worden, „um die Monotonie seines täglichen Ablaufs zu beleben. Dies gelte nicht nur für die Praxis des Übersetzens, sondern in noch höherem Grade für die Grammatikstunden“⁵³. So wurde vor allem am lateinischen Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe stupides Pauken bemängelt, methodischer Monismus in der Unterrichts- und Lehrbuchgestaltung, fehlender Zeitbezug sowie ein völliger Mangel an kindgerechten Inhalten und Methoden mit negativen Folgen für die kindliche Entwicklung.⁵⁴ Außerdem galt insbesondere Latein als nur schwer zu erlernende Sprache.⁵⁵ Auch die Haltung der Schüler gegenüber den beiden Fächern wurde sogar von Fachvertretern als nicht besonders positiv eingeschätzt: Es schien bei „den Kindern eine geheime Abneigung“⁵⁶ gegen den Lateinunterricht vorhanden und Vorstellungen „der Unlust, wenn nicht des Abscheus, mit dem Worte Gramma-

51 WILHELM LUTHER (1953b), 573f.; ferner ARNOLD BORK (1954), 25; E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), 67f.; JOSEPH BORUCKI (1960), 21; EBERHARD HERMES (1966a), 110f.

52 WILHELM LUTHER (1953b), 574.

53 WILHELM LUTHER (1953a), 240.

54 So kritisiert z. B. PAUL RAVE (1950), 134, dass durch ein autoritäres Unterrichtsprinzip „der jugendlichen Seele Gewalt angetan wird, und daß unfrohe Verzagttheit und Minderwertigkeitsgefühle einziehen, wo einmal zuversichtliche Aufnahmebereitschaft und ausgesprochener Lerneifer herrschten“.

55 cf. PAUL ANGENENDT (1956), 193.

56 JÖRG BENZ (1956), 175.

tik“⁵⁷ verbunden zu sein. Insgesamt galt „der Humanismus griechisch-lateinischer Prägung ... als verstaubt, volksfremd, rückständig und unfruchtbar“⁵⁸. Bemerkenswerterweise sahen Persönlichkeiten wie WILSING, LUTHER, JÄKEL oder VON HENTIG in der öffentlichen Kritik mehr als unsachliche Polemik, sondern einen „Hinweis auf die ernsthafte Krisis, in der sich der Lateinunterricht befindet, und auf die Notwendigkeit, in der Unterrichtspraxis neue Wege zu erproben, die zu einer Belebung und Vertiefung führen können“⁵⁹. Zwar sei „auch im Sprachunterricht der Weg des propädeutischen Unterrichts alten Stils verlassen“; warnend wurde jedoch vermerkt: „Neue Wege im Sprachunterricht sind zwar eingeschlagen – aber wieviel Altes macht den neuen Weg noch mit! Das gilt noch mehr für den Grammatikunterricht als für den Lektüreunterricht. Es ist schwer, das Denken in gewohnten Bahnen aufzugeben.“⁶⁰

I. 4 Entwicklung der Sprachkenntnisse: Allgemeiner Niveauperlust als Grundtendenz

Dieses auch bei Fachvertretern vorhandene negative Bild vom inneren Zustand des altsprachlichen Unterrichts wurde durch die topische Klage über das schlechte und stetig fallende Niveau der Sprachkenntnisse⁶¹ verstärkt. Infolgedessen sei der Lateinunterricht „an vielen Schulen das Sorgenkind Nr. 1 und die Reifeprüfung in Latein das Schreckgespenst für Schüler und manchen Lehrer“⁶². Hierfür wurden einerseits die erschwerten Unterrichtsverhältnisse der Kriegs- und Nachkriegszeit mit häufigem Unterrichtsausfall sowie Lehrbuch- und Lehrermangel verantwortlich gemacht.⁶³ Zusätzlich bewirke die Entwicklung zu einer industrialisierten Massengesellschaft einen allgemeinen Niveauperlust bei der Jugend, der nicht ohne Auswirkung auf den altsprachlichen Unterricht zu bleiben schien.⁶⁴ Ferner wurde zwischen bildungspolitischen Entwicklungen und dem Absinken der Sprachkenntnisse ein direkter

57 WERNER JÄKEL (1964), 301.

58 WILHELM LUTHER (1953b), 573.

59 WILHELM LUTHER (1953a), 240.

60 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 28; cf. die Überschrift in Kapitel II, 36.

61 Z.B. WALTER KNOTE (1949), 147; EDUARD BORNEMANN (1951), 183; WILLY NEUMANN (1952), 5; ALFRED STEPHANY (1956), 247; WERNER JÄKEL (1964), 299; HARTMUT VON HENTIG (1966a), 125 f.

62 WALTER KNOTE (1949), 148.

63 cf. WALTER KNOTE (1949), 149.

64 cf. BERLINER KUNDGEBUNG FÜR DIE HUMANISTISCHE BILDUNG (1954), 13.

Zusammenhang hergestellt: Neben der Senkung der Stundenzahlen⁶⁵ wurde auf die leistungsnivellierende Anwesenheit von Schülern verwiesen, die für das Gymnasium nicht „berufen“ seien und einen anderen Bildungsweg gehen müssten⁶⁶. Überhaupt ist der Gedanke an eine Auslesefunktion des Lateinunterrichts zur Elitenbildung immer wieder in verschiedenen Beiträgen spürbar.⁶⁷

Neben diesen äußeren Einflüssen wurden auch didaktisch-methodische Entwicklungen des Sprachunterrichts als Gründe für den Leistungseinbruch beklagt. So werde der deutsche Sprachlehreunterricht zu wenig als Basis für den Fremdsprachenunterricht genutzt.⁶⁸ Ferner wurde im Lateinischen eine grundsätzliche Vernachlässigung der Sprachausbildung bemängelt, da man von einem „selbstverständlichen Grundsatz“ abgewichen sei, dass „mit der rechten Vermittlung und Erlernung der lateinischen Sprache ... der Wert des Lateinunterrichtes“⁶⁹ stehe und falle. In diesem Zusammenhang wurde auf die schädliche Wirkung der Zurückdrängung der Übersetzung ins Lateinische (Hinübersetzung) hingewiesen, die durch die nationalsozialistisch ausgerichteten Lehrpläne von 1938 zum Nachteil des Faches festgeschrieben und nach Kriegsende weiter fortgesetzt worden sei. Tatsächlich genoss die Hinübersetzung in den preußischen Richtlinien von 1925⁷⁰ noch einen durchaus beachtlichen Stellenwert, wurde jedoch in den Lehrplänen von 1938 auf die Behandlung von „Spracheigentümlichkeiten“⁷¹ eingeschränkt. Unter dem Einfluss der sog. „direkten“ bzw. „natürlichen“ lateinisch-deutschen Methode von LUDWIG MADER, WALTER BREYWISCH und OTTO WECKER⁷² sollte der Unterrichtsstoff von der fremden Sprache her „dargeboten, geübt und angeeignet“⁷³ werden. Nach Kriegsende sahen wohl nicht wenige Fachvertreter in dieser Methode einen Hauptgrund für „den Rückgang der lateinischen Kenntnisse auf der höheren Schule“⁷⁴, wobei MADER / BREYWISCH z.T. scharf kritisiert wurden⁷⁵.

65 cf. WILLY NEUMANN (1952), 5.

66 cf. PAUL ANGENENDT (1956), 194; ferner F. SCHNABEL (?1956), 87.

67 cf. u. a. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383; ARNOLD BORK (1954), 27; PAUL ANGENENDT (1956), 194; F. SCHNABEL (?1956); 17; MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 22; JOSEPH BORUCKI (1960), 22.

68 cf. WALTER KNOTE (1949), 151f.

69 WALTER KNOTE (1949), 148.

70 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 24.

71 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 236.

72 cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 30f.; ausführlich zu MADER, BREYWISCH und WECKER ebenfalls FRITSCH (1984), 18ff.

73 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 236.

74 EDUARD BORNEMANN (1951), 183; genauere Hintergrundinformationen bei ANDREAS FRITSCH (1984), 34ff.

75 cf. EDUARD BORNEMANN (1951), 183.

Ein solider Lateinunterricht könne nämlich nicht auf die Hinübersetzung verzichten, um zu den „letzten Auswertungsmöglichkeiten einer Sprache“⁷⁶ vorzudringen. So sei „mit dem Fortfall der deutsch-lateinischen Übersetzungstätigkeit ... die methodisch-systematische Arbeit im Latein zentral getroffen“⁷⁷ worden und dem Lateinunterricht in manchen Bundesländern ein kaum wieder gutzumachender Schaden zugefügt worden⁷⁸. Gleichwohl wurde aber auch gewarnt, in pauschalisierender Weise die aktuellen Leistungen und neuen Zielsetzungen des Latein- und Griechischunterrichts gering zu schätzen.⁷⁹

76 EDUARD BORNEMANN (1951), 185.

77 WALTER KNOTE (1949), 154.

78 cf. Ministerialerlass Bayern vom 24. 6. 1955, in: Anr. 7, 1961, 300.

79 cf. WERNER JÄKEL (1964), 299.